В. М. ЧИСТЯКОВ

★

ОСНОВЫ МЕТОДИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В НЕРУССКИХ ШКОЛАХ

ПОСОБИЕ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ

★

ГИЗ
ЭСТОНСКОЙ ССР
„ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА“

II А-9958

В. М. ЧИСТЯКОВ

ОСНОВЫ МЕТОДИКИ
РУССКОГО ЯЗЫКА
В НЕРУССКИХ ШКОЛАХ

ПОСОБИЕ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ

ПРИСПОСОБИЛ ДЛЯ ЭСТОНСКОЙ ШКОЛЫ
П. ВААРАСК

ГИЗ
ЭСТОНСКОЙ ССР
„ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА"
ТАЛЛИНН 1947

ПРЕДИСЛОВИЕ К ПЕРВОМУ ИЗДАНИЮ.

Настоящая книга является результатом многолетней работы автора над вопросами преподавания русского языка нерусским учащимся. В основу ее положены: а) личные наблюдения, исследования и практический опыт автора, б) анализ литературных источников по вопросам преподавания русского языка в нерусских школах и школьного преподавания иностранных языков, в) многочисленные и разнообразные материалы наркомпросов и научно-исследовательских учреждений отдельных республик (в особенности Государственного института школ и Наркомпроса РСФСР), характеризующие современное состояние преподавания русского языка в школах национальных республик и областей Советского Союза.

Книга представляет собой попытку научно-методического обобщения накопленных в этой области знаний и опыта, с тем чтобы дать это учителю в виде суммированных выводов и практических советов.

Автор стремился охватить по возможности все основные вопросы методики русского языка в нерусских школах и дать их освещение в популярном изложении, чтобы сделать книгу доступной для каждого учителя нерусской школы, в том числе и, в особенности, для учителя начальной школы.

Книга подготовлялась к печати в Государственном научно-исследовательском институте школ Наркомпроса РСФСР; рукопись рецензировалась докторами педагогических наук — проф. П. Афанасьевым и заслуженным деятелем науки РСФСР Н. В. Чеховым, которым автор считает долгом принести глубокую благодарность за ряд существенных и ценных указаний. Кроме того, рукопись просматривалась большим количеством учителей, замечания которых также были учтены автором при окончательной обработке рукописи.

Как первый опыт общего руководства по методике русского языка в нерусских школах книга, несомненно, окажется не лишенной тех или иных недостатков. Все пожелания и указания к их исправлению будут приняты автором с должным вниманием и благодарностью.

Отзывы и замечания о книге просим направлять в Наркомпрос РСФСР, Отдел нерусских школ (Москва, Чистые пруды, 6).

Автор.

ВВЕДЕНИЕ.

Глава I.

Русский язык в школах национальных республик и областей СССР.

О значении русского языка.

В Союзе Советских Социалистических Республик осуществлены мечты лучших умов человечества о полном социальном и национальном освобождении народов. Под руководством коммунистической партии, под руководством гениальных вождей народов Ленина и Сталина народы Советского Союза построили социализм, добились огромных успехов во всех областях жизни и строительства. Во всех республиках необъятной Страны Советов расцвела культура, социалистическая по содержанию, национальная по форме.

Вместе с этим и благодаря этому наблюдается все более растущий интерес к русскому языку, желание овладеть всеми культурными сокровищами русского народа на его языке. Такая тяга к изучению русского языка вполне понятна. Братские народы страны победившего социализма, изучая и развивая свой язык и свою литературу, вместе с тем хотят знать и русский язык, язык великого русского народа, создавшего самую богатую в мире социалистическую культуру с высшим ее достижением — ленинизмом. Народы нашей страны знают, какую историческую роль сыграл русский рабочий класс в борьбе за освобождение трудящихся от гнета помещиков, капиталистов, кулаков. Народы нашей страны знают, какую работу проделал русский народ во имя уничтожения национального гнета и социального неравенства. И вполне понятно, что все народы нашей страны так стремятся изучить великий, правдивый и свободный русский язык, язык, нашедший яркое выражение в творениях великих художников слова — поэтов и писателей, в трудах ученых и мыслителей, в трудах гениев человечества — Ленина и Сталина.

Русский язык становится международным языком социалистической культуры. И в этом смысле его значение становится всемирно историческим. Передовые круги трудящихся не только Советского Союза, но уже и всего

мира обращаются к русскому языку как оригиналу произведений Ленина и Сталина.

Не менее ярко выступает и другая, чисто практическая, повседневная роль русского языка в жизни народов СССР. «Во-первых, в условиях многонационального государства, каковым является СССР, знание русского языка должно явиться мощным средством связи и общения между народами СССР, способствующим их дальнейшему хозяйственному и культурному росту; во-вторых, овладение русским языком способствует дальнейшему усовершенствованию национальных кадров в области научных и технических познаний; в-третьих, знание русского языка обеспечивает необходимые условия для успешного несения всеми гражданами СССР воинской службы в рядах Рабоче-Крестьянской Красной Армии и Военно-Морского Флота».[1]

Отсюда вполне естественно, что все трудящиеся нашей страны хотят знать русский язык. Совершенно ясно, что русский язык как могучее орудие социалистической культуры должен стать и становится достоянием каждого советского гражданина.

Преподавание русского языка в школах.

В дореволюционной России преподавание русского языка в школах «для инородцев» преследовало эксплоататорские и руссификаторские цели. Русскому языку обучали немногих и по специальному отбору. Знание языка было привилегией тонкого слоя национальной буржуазии бывших «окраин» царской России. Сыновья местных помещиков, капиталистов, кулаков, духовенства обучались русскому языку, чтобы войти в ряды правящего класса и тем закрепить свою власть над народом, над рабочими и крестьянами. А правящие классы дореволюционной России видели в них верных помощников по «усмирению» и «покорению» «инородцев», по внедрению среди «покоренных» «русской культуры», т. е. жесточайшей эксплоатации. Понятно, что о развитии национальной культуры не было и речи: она считалась «низшей» и была обречена на вымирание. На что могли рассчитывать трудящиеся массы национальных областей при такой политике? Их держали в темноте и невежестве; они должны были покорно работать на эксплоататоров, русских и своих. Правящие классы, угнетая их и лишая школы и образования на родном языке, ставили своей целью уничтожить их национальную самобытность, культуру, даже родной язык. Это называлось «обрусением» окраин.

Великая Октябрьская социалистическая революция показала трудящимся всех национальностей, населявших бывшую царскую Россию, что русский

[1] Из Постановления СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 13 марта 1938 г. «Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей».

язык при советской власти приобретает иную роль, что он становится орудием освобождения трудящихся от ига эксплоататоров, мощным средством связи между братскими народами, могучим орудием социалистической культуры. Поэтому с первых же лет революции, по настоянию родителей и самих учащихся, русский язык начинает широко проникать в школы всех национальных республик и областей Советского Союза. Однако нельзя сказать, что преподавание русского языка сразу же нашло себе определенное и прочное место во всех школах национальных республик и областей. Несмотря на последовательное и неуклонное проведение коммунистической партией и советской властью ленинско-сталинской национальной политики, несмотря на прямые указания товарища Сталина, уделявшего громадное внимание вопросам национальной политики партии, на местах иногда имели место извращения в национальном вопросе и отклонения от национальной политики партии и советской власти, запутывавшие и тормозившие разрешение национального вопроса в целом и преподавание русского языка в национальных школах в частности.

В 1930 г. на XVI съезде ВКП(б) товарищ Сталин отметил два уклона в области национального вопроса: уклон к великорусскому шовинизму и уклон к местному национализму. Товарищ Сталин так охарактеризовал эти уклоны:

«В чем состоит существо уклона к великорусскому шовинизму в наших современных условиях? Существо уклона к великорусскому шовинизму состоит в стремлении обойти национальные различия языка, культуры, быта; в стремлении подготовить ликвидацию национальных республик и областей; в стремлении подорвать принцип национального равноправия и развенчать политику партии по национализации аппарата, национализации прессы, школы и других государственных и общественных организаций.

Уклонисты этого типа исходят при этом из того, что, так как при победе социализма нации должны слиться воедино, а их национальные языки должны превратиться в единый общий язык, то пришла пора для того, чтобы ликвидировать национальные различия и отказаться от политики поддержки развития национальной культуры ранее угнетенных народов».[1]

Разоблачая эти уклоны, товарищ Сталин говорит:

«Уклоняющиеся в сторону великорусского шовинизма глубоко ошибаются, полагая, что период строительства социализма в СССР есть период развала и ликвидации национальных культур. Дело обстоит как раз наоборот. На самом деле период диктатуры пролетариата и строительства социализма в СССР есть период расцвета национальных культур, социалистических по содержанию и национальных по форме. Они, очевидно, не понимают, что развитие национальных культур должно развернуться с новой силой с введением и укоренением общеобязательного первоначального образования на

[1] Сталин, Марксизм и национально-колониальный вопрос, изд. 1937 г., стр. 191.

родном языке. Они не понимают, что только при условии развития национальных культур можно будет приобщить по-настоящему отсталые национальности к делу социалистического строительства. Они не понимают, что в этом именно и состоит основа ленинской политики помощи и поддержки развития национальных культур народов СССР».[1]

Товарищ Сталин так кончает свое высказывание об уклоне к великорусскому шовинизму:

«Не трудно понять, что этот уклон отражает стремление отживающих классов господствовавшей ранее великорусской нации вернуть себе утраченные привилегии.

Отсюда опасность великорусского шовинизма, как главная опасность в партии в области национального вопроса».[2]

Об уклоне к местному национализму товарищ Сталин высказывается так:

«В чем состоит существо уклона к местному национализму? Существо уклона к местному национализму состоит в стремлении обособиться и замкнуться в рамках своей национальной скорлупы, в стремлении затушевать классовые противоречия внутри своей нации, в стремлении защититься от великорусского шовинизма путем отхода от общего потока социалистического строительства, в стремлении не видеть того, что сближает и соединяет трудящиеся массы национальностей СССР, и видеть лишь то, что может их отдалить друг от друга.

Уклон к местному национализму отражает недовольство отживающих классов ранее угнетенных наций режимом диктатуры пролетариата, их стремление обособиться в свое национальное государство и установить там свое классовое господство.

Опасность этого уклона состоит в том, что он культивирует буржуазный национализм, ослабляет единство трудящихся народов СССР и играет на руку интервенционистам.

Таково существо уклона к местному национализму.

Задача партии состоит в том, чтобы вести решительную борьбу с этим уклоном и обеспечить условия, необходимые для интернационального воспитания трудящихся масс народов СССР».[3]

Несмотря на совершенно ясное разоблачение товарищем Сталиным уклонов к великорусскому шовинизму и местному национализму в национальном вопросе, эти уклоны имели место кое-где и после XVI съезда партии. Это использовали враги советского народа, буржуазно-националистические агенты капитализма; будучи разбиты идейно, они пытались вредить исподтишка. Пробравшись кое-где в отделы народного образования, они стремились мешать изучению русского языка в школах национальных республик. Они противо-

---

[1] Сталин, Марксизм и национально-колониальный вопрос, стр. 194.
[2] Там же, стр. 195.
[3] Там же, стр. 195—196

поставляли родной язык учащихся русскому языку и доказывали ненужность изучения последнего, саботировали составление программ и учебников по русскому языку, срывали подготовку учителей. Буржуазные националисты в союзе с троцкистско-бухаринскими изменниками и шпионами пытались превратить великий Советский Союз в группу разобщенных, чуждых друг другу народов, чтобы таким путем разорвать связь между ними, обессилить их и выдать на разграбление иностранному империализму. Были попытки и другого рода — рецидивы великорусского шовинизма, сводившиеся к стремлению принизить родной язык и национальную культуру учащихся и превратить русский язык из предмета изучения в язык преподавания всех предметов в школе. Понятно, что и такие попытки приносили только вред. Они срывали осуществление всеобщего обучения, понижали интерес и успеваемость учащихся, затрудняли развитие образования и культуры.

Последовательно и неуклонно проводимая коммунистической партией и советской властью ленинско-сталинская национальная политика до конца вскрыла все уклоны в национальном вопросе, ликвидировала вражеские гнезда в наркомпросах и отделах народного образования и освободила от всяких препятствий стремление народов СССР к просвещению, к социалистической культуре и к изучению русского языка. Осуществляя поголовную грамотность населения на родном языке, правительства союзных и автономных республик ввели с 1938 г. обязательное преподавание русского языка в нерусских школах. Созданы стабильные программы и учебники по русскому языку. Русский язык становится подлинным достоянием всех советских народов.

Тяга учащихся к русскому языку.

Сами учащиеся проявляют исключительный интерес и любовь к изучению русского языка. И это вполне понятно. Наши дети, наши учащиеся, к какой бы национальности они ни принадлежали, хотят быть настоящими гражданами СССР, подлинными строителями коммунизма, образованными, культурными людьми. Они хотят быть учителями, врачами, инженерами, бойцами и командирами Советской Армии и Военно-Морского Флота. Они хотят быть пламенными патриотами своей великой социалистической родины, стахановцами социалистического труда, героями Советского Союза. Получая образование на родном языке, любя и изучая родной язык, они в то же время желают изучать и знать русский язык, который роднит их с великим русским народом и другими народами нашей социалистической родины, увеличивает силы, расширяет горизонты, открывает возможности пользоваться первоисточниками самой передовой в мире науки — ленинизма. Изучая русский язык и русскую литературу, учащиеся вместе с тем знакомятся с жизнью и культурой великого русского народа, его историей, его героическим прошлым, его борьбой против рабства и эксплоатации, его ролью в освободительном движении и его победой в дни Великого Октября. Таким образом, изучение рус-

ского языка и русской литературы способствует интернациональному воспитанию молодого поколения, призванного историей осуществить коммунизм.

Глава II.

Программы по русскому языку для нерусских школ РСФСР.

С 1938 г. введены единые программы по русскому языку для всех школ национальных республик и областей РСФСР. В союзных республиках также имеются аналогичные программы по русскому языку. В этих программах указан определенный минимум знаний и навыков по русскому языку, обязательный для каждого учащегося, оканчивающего тот или иной класс школы. Таким образом, где бы в пределах СССР ни учился тот или иной учащийся, в любой школе ему обеспечен определяемый программой минимум знаний и навыков по русскому языку, необходимый для дальнейшего продвижения по линии учебы или практической деятельности.

Программа II—IV классов школы.

В основу программы II—IV классов нерусской школы РСФСР положено следующее требование: «Учащиеся, оканчивающие начальную школу (4 класса), должны получить запас русских слов, позволяющий им понимать простую разговорную речь, излагать на русском языке знакомые им явления из окружающей жизни, владеть элементарными навыками чтения и письма по-русски».[1]

Исходя из этого требования, программа точно определяет объем материала для изучения: количество слов по классам, фразеологию, грамматические формы слов, навыки письма и т. д.

При этом программа требует практического изучения русского языка, а не теоретических сведений о нем. Существовавшие ранее программы русского языка для нерусских школ уделяли главное внимание изучению грамматических форм и грамматических правил, отчего в практике школьного преподавания получалось вместо изучения русского языка заучивание грамматических терминов, правил, форм и т. д. Грамматика по новой программе мыслится не в правилах и определениях, которые трудно и бесполезно было бы заучивать учащимся, так как у них нет еще достаточного запаса самых фактов языка — слов и фраз; грамматика мыслится в системе сообщения учащимся фактов русского языка: в по-

[1] Из Постановления СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 13 марта 1938 г. «Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей».

степенном сообщении ученикам нужных слов, в постепенном введении форм этих слов, в постепенном знакомстве с категориями изучаемых слов (имена существительные, глаголы), в систематических упражнениях на употребление усваиваемых слов и их форм в живой речи, чтении и письме, в систематических упражнениях на построение простого русского предложения и т. д. Изучение программы дает учителю возможность убедиться, что грамматическая основа в занятиях по развитию речи и письму все время должна иметь место и что это достаточно ясно выражено в программе.

Программа II—IV классов предусматривает обучение устной русской речи, чтению и письму не изолированно, а в постоянной тесной связи с таким расчетом, чтобы каждый вид работы помогал другому — чтение помогало бы развитию речи и письму, письмо закрепляло бы результаты чтения или беседы и т. д.

В программе для каждого года обучения и для каждого учебного полугодия первым по порядку значится раздел: «Развитие речи». Исходя из указанной выше установки программы, естественно, что этот раздел должен быть ведущим, направляющим работу, так как он в известной мере определяет и материал для чтения (объем словаря, постепенность в усвоении грамматических форм слов) и почти в полной мере определяет материал для письма.

Программа определяет точно очерченный круг систематизированных знаний и навыков, которые должны быть приобретены и усвоены учащимися в течение каждого года и каждого учебного полугодия. Точно указан по каждому году объем словаря, точно определено минимальное количество грамматических форм слов, точно определены (с приведением конкретных примеров) типы словосочетаний и предложений, которые должны быть усвоены учащимися.

Таковы основные особенности программы для II—IV классов нерусских школ. Обсуждение программы с учителями, данные практического опыта работы школ, а также предусматриваемое программой систематическое повторение материала дают уверенность в том, что программа является вполне реальной и выполнимой в любой нерусской школе. Само собой разумеется, что там, где это окажется возможным и посильным, ученики могут усвоить и большее количество материала, чем это указано в программе. При этом, однако, следует избегать расширения программы в направлении теоретических сведений по грамматике, направляя работу в сторону расширения словаря, укрепления навыков чтения и т. п., т. е. в сторону практического усвоения русской речи.

Программа для V—VII классов.

В основу программы для V—VII классов нерусских школ положено следующее требование: «Учащиеся, оканчивающие неполную среднюю школу (7 классов), должны уметь свободно и правильно выражать на русском языке

свои мысли как устно, так и письменно, иметь навыки самостоятельного пользования книгой, соответствующей их возрасту, получить знания основ русской грамматики и на некоторых примерах получить знакомство с русской литературой».[1]

Как и в программе для II—IV классов, первым по порядку и ведущим по существу здесь является раздел «Развитие речи» (устной и письменной). Работа по развитию русской речи, по установке программы, должна входить как основная часть во все разделы работы по языку и увязывается с чтением, письмом, словарной работой и грамматикой. Развитие речи проводится во всех классах не только на уроках, специально посвященных этой работе (разговорные уроки, письменные работы), но и на уроках чтения и грамматики.

В отличие от программы II—IV классов, программа V—VII классов излагает систематический курс основ русской грамматики: фонетики, морфологии и синтаксиса. При этом указывается, что изучение грамматических сведений должно итти от фактов живой речи: от живой речи к грамматике, а не от грамматики к речи.

Усвоение основ русской грамматики предполагает возможность и желательность в подходящих случаях опираться на знания учащимися грамматики родного языка. В этих целях программа по грамматике русского языка дает понятие о тех или иных грамматических категориях тогда, когда соответствующие моменты уже усвоены учащимися в грамматике родного языка.

Программа чтения предусматривает, помимо развития и укрепления техники чтения, различного вида работы над текстом: разделение прочитанного на части, составление вопросов и заголовков к отдельным частям прочитанного текста, составление плана, выделение главных мыслей, пересказ и письменное изложение содержания прочитанного и т. д., а также знакомство учащихся с определенным количеством произведений русской художественной литературы, классической и современной. На уроках литературного чтения учащиеся должны учиться сознательно читать и воспринимать художественное произведение, усваивать его содержание, идейный смысл, учиться всматриваться через произведение в жизнь, видеть те живые связи с действительностью, без которых невозможно полное понимание художественного произведения. Такое чтение будет иметь исключительно важное общественно-политическое, учебно-образовательное и воспитательное значение.

Программа для VIII—XI классов.

В основу программы для VIII—XI классов нерусских школ положено следующее требование: программа по русскому языку в VIII—XI классах ставит целью обеспечить и завершить собой тот круг знаний и

[1] Из Постановления СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 13 марта 1938 г.

навыков, которые необходимы оканчивающим среднюю школу для вполне удовлетворительного овладения русским литературным языком. В этом направлении и построена программа по грамматике, орфографии и стилистике, причем материал дается в виде повторительного курса языка на углубленной грамматической основе. При этом программа предполагает непрерывную практическую работу учащихся над самостоятельным построением русского предложения (простого и сложного), над переводом предложений с русского языка на родной и с родного на русский, а также работу над связной русской речью, устной и письменной. Таким образом, грамматика и в старших классах средней школы имеет не самодовлеющее значение, а служит средством к полному овладению русской речью, указывая образцы и нормы русского литературного языка.

Программа по чтению предусматривает, с одной стороны, работу над текстом научно-популярной прозы (составление простого и сложного планов, конспектирование, цитаты и т. д.), с другой стороны — чтение и изучение произведений художественной литературы, по особой программе.

Русская художественная литература изучается в VIII—XI классах в историческом плане, т. е. проводится как изучение отдельных произведений, так и ознакомление учащихся с основными фактами истории русской литературы. Учащимся VIII—XI классов средней школы необходимо дать в связи с изучаемыми произведениями живое изложение основных факторов развития русской литературы, биографий включенных в программу писателей, разбор важнейших их произведений, указание на роль этих писателей в формировании великой национальной русской культуры, русского литературного языка и в освободительном движении русского народа.

Глава III.

Основы методики преподавания русского языка нерусским учащимся.

Преподавать русский язык в нерусской школе во много раз труднее, чем преподавать его в русской школе русским учащимся. И нередко опытные учителя, с большим успехом преподающие русский язык в русской школе, при попытках преподавать его нерусским учащимся терпят неудачу. Причина здесь заключается в том, что методические познания и опыт учителя по преподаванию русского языка русским учащимся (т. е. по преподаванию родного языка) оказываются недостаточными или непригодными в условиях преподавания того же предмета учащимся, для которых русский язык не является родным, материнским языком. Следовательно, надо ставить и разрешать как-то по-другому вопросы методики преподавания русского языка в нерусской школе, не так, как они ставятся и разрешаются в русской школе.

С другой стороны, не менее очевидно, что было бы неправильно ставить вопрос о преподавании русского языка в нерусских школах СССР как вопрос о преподавании иностранного языка (например, как вопрос о преподавании немецкого или английского языка в русских школах) и рекомендовать учителю переходить на методику преподавания иностранного языка. Такие попытки также обречены на неудачу.

Отсюда вытекает необходимость специальной постановки и разрешения вопросов о методике преподавания русского языка в нерусских школах СССР. При такой постановке вопроса, очевидно, придется говорить не о полном применении, а лишь о частичном использовании отдельных приемов методики преподавания родного языка и методики преподавания иностранных языков в школе. Этим, конечно, не умаляется роль и значение того богатого методического наследства, которое мы имеем в методике преподавания родного языка и в методике преподавания иностранных языков, но лишь подчеркивается, что это методическое наследство должно быть использовано критически с точки зрения специфических задач и установок преподавания русского языка в школах национальных республик и областей Советского Союза.

Уяснение целей и задач преподавания русского языка в нерусских школах.

Первым условием для правильной постановки и разрешения вопросов методики преподавания русского языка в нерусских школах является уяснение общих целей и задач, стоящих перед начальной, неполной средней и средней нерусской школой вообще и перед каждым отдельным классом в частности.

Воспитательно-образовательные задачи изучения русского языка изложены в программе. Там же указан и конкретный материал, который необходимо использовать для разрешения этих задач. Таким образом, анализ программы по русскому языку для нерусских школ дает основу для первичной ориентировки в постановке вопросов методики. При этом анализ программ укажет не только перечень вопросов, которые должны быть методически разрешены, но и выявит некоторые принципиальные основы для построения системы методических приемов. Возьмем один пример.

Наша задача — научить нерусских детей русскому языку. Что значит научить? Это значит, с одной стороны, дать детям что-то новое, чего они до сих пор не знали, чем пользоваться не умели. А для того чтобы дать детям что-то новое, до того им не известное, очевидно, потребуются иные методические приемы, чем для того, чтобы расширить или развить что-то готовое, что у детей в какой-то степени уже имеется. Если с этой точки зрения взглянуть на целый раздел работы по языку, именуемый «Развитие речи», то увидим, что по отношению к русскому языку в русской школе (и к родному языку вообще) это методически так и строится, как развитие имеющихся у детей навыков родной речи:

расширение и уточнение словаря, расширение фразеологии на базе знакомых слов, развитие и стилистическое упорядочение связной речи, наблюдения над поэтической речью и т. д. А можно ли применить такой же методический подход к развитию русской речи в нерусской школе? Можно ли «развивать» то, чего у ученика нет совсем? Очевидно (по крайней мере, на первых порах), здесь потребуется иная методика, и нужно будет говорить не о развитии русской речи (которой у учеников еще нет), а об усвоении русской речи, о привитии навыков русской речи и т. п., соответственно изменяя методику преподавания.

С другой стороны, научить — значит не только сообщить ученику что-то новое, до сих пор ему не известное. Сообщить новое можно посредством рассказа, объяснения, а также посредством примера, образца, показа. Достаточны ли эти методические приемы, для того чтобы научить владеть русским языком нерусских учащихся? Очевидно, что недостаточны. Научить — значит не только сообщить новое знание, но и превратить его в умение, в навык, а для этого потребуются не только методические приемы по сообщению нового знания, но и приемы практических упражнений для развития навыка русской речи.

Следовательно, при построении методики преподавания русского языка в нерусских школах нужно исходить из тех целей и задач, которые ставятся при обучении русскому языку в этих школах.

Научно-лингвистические основы построения методики.

Методика преподавания любого школьного предмета должна строиться на основе содержания этого предмета с учетом всех его особенностей. Следовательно, построение методики школьного преподавания русского языка должно исходить из содержания и особенностей всей системы русского языка, его научно-теоретических основ и практических норм нашей современности. Большая опасность здесь заключается в искажении научных основ и фактов языка в целях упрощения преподавания. Иногда для «облегчения» преподавания допускается научная неточность формулировок и определений, считаются «допустимыми» те или иные ошибки в речи учеников и даже самого учителя, считается необязательной строгая научность каждого сообщаемого явления и факта русского языка. Такое небрежное отношение к научной стороне фактов и явлений русского языка недопустимо.

Методика должна найти и указать такие приемы преподавания русского языка, которые учили бы нерусских учащихся настоящему, правильному русскому языку, сообщали бы им строго научные сведения, давали бы точные нормы речевой практики. Не следует смешивать научность с широтой сообщаемых сведений или исчерпывающей полнотой объяснений и определений. Научность должна быть во всем: как в большом, так и в малом, как в целом, так и в отдельных частях. Объем и содержание сообщаемых ученикам

знаний и навыков по русскому языку точно указаны программой. В пределах этого объема и нужно исходить из того, чтобы каждое правило, определение, пример не противоречили научности, чтобы учащиеся получали подлинные основы науки о русском языке.

Учет особенностей родного языка учащихся.

При установлении и применении тех или иных методических приемов преподавания русского языка в нерусской школе нельзя не учитывать специфических особенностей родного языка учащихся, особенно грамматической структуры и фонетики родной речи. Необходимо учесть, во-первых, что учащиеся к моменту начала изучения русского языка (во II или III классах) уже имеют некоторый запас знаний и навыков по родному языку, и в дальнейшем этот запас будет все время пополняться, что дает возможность в отдельных случаях, особенно по грамматике, использовать эти знания и навыки при изучении русского языка. Во-вторых, следует иметь в виду, что родной язык учащихся во многих случаях имеет такие специфические особенности, которым нет соответствий в русском языке, и, наоборот, не имеет тех или иных особенностей, свойственных русскому языку. Так: 1) Письмо в эстонском языке фонетическое — в основном произношение совпадает с написанием. В русском же языке письмо и произношение часто не совпадают. 2) Ударение в эстонских словах стоит всегда на первом слоге. В русских же словах ударение — переходное. 3) Нет грамматической категории рода. 4) Предлогов мало, а преобладают послелоги, соответствующие по значению и функциям русским предлогам, но расположенные совершенно иначе — после основного слова (напр.: кошка сидит п о д столом — kass istub laua a l l). Глаголы имеют две формы инфинитива («ma» и «da»). 6) Будущее время глаголов не имеет своей собственной грамматической формы, а выражается формой настоящего времени (или специальными словами, обозначающими будущее время). 7) Совершенного и несовершенного вида глаголов (в таком значении, в каком они существуют в русском языке) нет, а законченность или незаконченность и повторность действия передается через полное или частичное дополнение, а также через особые глагольные приставки. 8) В эстонском языке существуют дифтонги, долгие гласные и согласные, имеющие свои долготные ступени. 9) Не склоняется имя вместе с фамилией и т. д.

Таким образом, методика преподавания русского языка в нерусской школе должна строиться на основе учета особенностей родного языка учащихся. В этом направлении необходимы личный контакт и согласованность в работе преподавателя русского языка и преподавателя родного языка в соответствующем классе школы (в начальных классах школы преподавание родного языка и русского языка обычно ведет один учитель, так что здесь вопрос о согласовании материала и методики родного и русского языка разрешается легче).

Педагогические основы построения методики.

Методика преподавания русского языка в нерусской школе, как и методика преподавания любого предмета в школе, должна строиться на основе требований общей педагогики и дидактики.

Руководящие указания в этом направлении имеются в постановлениях ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» от 5 сентября 1931 г. и «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» от 25 августа 1932 г. Эти постановления разрешают вопрос о соотношении науки и учебного предмета, о теории и практике в преподавании, о сочетании руководства и самодеятельности, а также дают ясные указания о работе по языку.

Требования общей педагогики и дидактики кладутся в основу всего процесса школьного обучения; естественно, что они должны лечь и в основу методики русского языка в нерусской школе. Мы не перечисляем здесь этих требований, поскольку, во-первых, в основном они известны учителю, а во-вторых, мы будем возвращаться к ним по мере освещения специальных вопросов методики.

Учет опыта.

Исключительно важное значение для создания методики имеет учет опыта школьного преподавания русского языка нерусским учащимся, особенно опыта лучших учителей, мастеров своего дела. Без учета опыта методика может превратиться в отвлеченные схемы и сухие рецепты, мало полезные для учителя. Опыт же дает конкретные примеры, следуя которым можно быть уверенным в получении определенных результатов. Опыт дает уверенность в успехе. Нужно иметь в виду, что у нас довольно большой опыт преподавания русского языка в нерусской школе, как дореволюционной, так и советской. Изучение этого опыта — важнейшая предпосылка для правильного построения методики.

Не следует пренебрегать и опытом преподавания иностранных языков в школе. Некоторые методические приемы преподавания иностранных языков могут быть с успехом применяемы в процессе преподавания русского языка в нерусских школах (фонетические упражнения, переводы и т. д.).

Не следует пренебрегать и опытом преподавания родного языка в школе. Многие методические приемы преподавания родного языка найдут свое место в аналогичных работах по изучению русского языка (приемы выразительного чтения, приемы знакомства с предложением, некоторые приемы усвоения пунктуации и т. д.).

Чем больше мы сможем умело использовать опыт, тем увереннее и быстрее будем двигаться вперед по пути улучшения методики преподавания русского языка в нерусских школах.

Итак, методика преподавания русского языка должна строиться: на основе учета целей и задач по изучению этого предмета в школе, на основе научно-лингвистической выдержанности материала, на основе учета специфики родного языка обучающихся, на основе соблюдения требований научной педагогики, с учетом и использованием данных опыта преподавания языков в школе. Только такая методика может служить для учителя вполне надежным руководством к действию.

Глава IV.

О методах преподавания русского языка в нерусских школах.

До изучения русского языка дети, обучающиеся в школах национальных республик и областей СССР, уже усвоили родной, материнский язык, овладели его звуковым составом, интонациями, некоторым запасом слов, навыками синтаксического построения речи, грамотой. В этих условиях изучение русского языка представляет специфические особенности, требующие принципиального разрешения вопроса о выборе метода изучения.

Поскольку ученик уже владеет родным языком (понимает, говорит, даже читает и пишет на нем), русский язык представляется ему новым, вторым, «чужим», «иностранным». Строго говоря, последние термины: «чужой», «иностранный» для жителей Советского Союза не являются правильными и точными, так как русский язык и по значению своему, и по практическому употреблению в окружающей жизни не является ни чужим, ни иностранным; но поскольку ученик не был знаком с ним, он должен усваивать новые звуки, слова и их значения как «чужие» или иноязычные звуки и слова. Поэтому здесь небесполезно будет учесть методику и практику преподавания иностранных языков, так как она также может оказать некоторую помощь.

Методика преподавания иностранных языков имеет довольно длинную историю, на протяжении которой создавались и создаются многочисленные руководства и пособия. При этом наибольшее количество споров возникло и возникает до сих пор именно вокруг способов первичного ознакомления с новым иноязычным словом, так называемой «первичной семантизации»: как лучше усваивать новое слово и его значение — путем ли «прямого», или «естественного», усвоения, как это идет в родном языке (например, показ предмета и сообщение его названия), или же путем усвоения нового слова через родной язык, т. е. путем перевода? Вопрос о способах первичного ознакомления с новым словом оказался настолько важным при изучении иностранных языков, что и сама классификация методов обучения проводится обычно на основе того или другого отношения к первичной семантизации. На этой основе создана и получила широкое распространение следующая классификация методов обучения иностранному языку: а) **прямой,** или

натуральный, метод; б) **переводный,** или **сравнительный,** метод; в) **смешанный,** или **комбинированный,** метод.

Натуральный, или прямой, метод.

Натуральный, естественный, или прямой, метод, как показывают самые его названия, предполагает изучение чужого языка «прямо», или непосредственно, без какой бы то ни было помощи родного языка. По этому методу чужой язык должен усваиваться теми же путями и способами, как усваивается ребенком родной язык в естественной обстановке знакомства с предметами и явлениями и их названиями. Основными приемами обучения при этом методе будут: непосредственный показ предметов, демонстрация действий, использование картин, рисование, экскурсии, живая разговорная речь. При этом родной язык учащихся совершенно игнорируется и им не пользуются на уроках изучаемого языка. Трудно понимаемые слова должны усваиваться из контекста речи, по догадке, по синонимическим словам изучаемого же языка и т. п., но никоим образом не через родной язык, т. е. не посредством перевода на родной язык. Чтение и письмо при таком способе изучения языка отодвигаются на второй план, становясь лишь средством закрепления заученного или сопровождающим вспомогательным приемом обучения. Грамматика и переводы отодвигаются в ряду методических приемов на третье место; при натуральном методе можно долгое время обходиться даже и совсем без грамматики и переводов, если предполагается усвоение только устной разговорной речи и элементарных записей в связи с разговорами и чтением.

Из этой краткой характеристики уже можно видеть почти все положительные и отрицательные стороны натурального метода.

Положительной его стороной является стремление построить весь ход обучения наиболее экономным во времени — прямым путем, без каких-либо отступлений и осложняющих моментов: прямо от показа предмета или действия к его названию, соединяя процесс познания с его речевым выражением. Внимание ученика при этом не раздваивается, оно все сосредоточено на усваиваемых словах и выражениях.

К положительным сторонам натурального метода следует отнести требование максимальной наглядности преподавания и разнообразия методических приемов, а также и то, что он исходит от живой разговорной речи, от жизни, от окружающей реальной обстановки. Для детей это, несомненно, должно представлять большой интерес и вызывать большую их активность, чем отвлеченно-книжный путь изучения языка. Приобретенные навыки сразу становятся пригодными для общения на изучаемом языке.

Не менее ярко бросаются в глаза и некоторые отрицательные стороны натурального метода.

Так, прежде всего «естественность» этого метода во многих случаях будет искусственной, так как мы не можем заставить ребенка думать и познавать

окружающий мир на чужом языке, которым он еще не владеет. Уже на самый простой вопрос об окружающих предметах: *что это?* — ученик неизбежно, если он знает этот предмет, назовет его сначала мысленно на родном языке, а затем уже скажет громко его название на изучаемом языке. Так что принципиальное игнорирование родного языка учащихся при изучении другого языка представляется не только неестественным, но и практически вполне неосуществимым.

Отрицательной стороной натурального метода является и то, что во многих случаях восприятие учеником новых слов изучаемого языка может быть неточным, приблизительным, а то и прямо искаженным. Если за точность понимания слов, обозначающих конкретные предметы, еще можно быть спокойным, например, при условии показа этих предметов, то уже за точность понимания слов, называющих действия предметов, даже при наглядном показе, далеко не всегда можно поручиться. Например, в выражениях: *кошка лежит, отдыхает, смотрит, караулит* и т. д., все глаголы могут быть иллюстрированы одним рисунком. Что же касается отвлеченных слов, точность их понимания при натуральном методе весьма слабо обеспечивается. Так, например, уже самые первые русские слова: *кто, что, здесь, там* — могут быть усвоены при натуральном методе лишь очень «приблизительно».

Отрицательной стороной натурального метода является также то, что он, игнорируя переводы и грамматику, не обеспечивает настоящей глубины изучения языка и не приучает детей к самостоятельной работе в этом направлении. Натуральный метод, перенося центр тяжести в работе на разговорную речь и занятия с учителем, этим самым недооценивает роли книги (в том числе и учебника) и самостоятельной работы ученика.

Натуральный метод — преимущественно устный метод.

Переводный, или сравнительный, метод.

Переводный, или сравнительный, метод предполагает усвоение значения каждого нового чужого слова или выражения путем словесной ассоциации с усвоенным лексиконом родного языка, т. е. через родной язык путем перевода каждого слова и выражения на родной язык учащегося. Современные сторонники переводного метода так понимают сущность усвоения новых слов и выражений изучаемого чужого языка: «Сущность семантизации посредством родного языка может быть формулирована так: произнося (или предлагая учащемуся в написанном виде) известный словесный комплекс на родном языке, мы воздействуем на сознание учащегося, вызывая на его поверхность логико-психологическое содержание, которое учащийся тут же ассоциирует с соответствующим иностранным словесным комплексом, слышимым или читаемым им в то же самое время». Переводя эту довольно мудреную формулировку на практический язык, мы могли бы дать учителю такую установку: понимать

значение слова чужого языка учащийся должен на родном языке, а выражать понятое — на изучаемом языке. А так как в процессе выражения мыслей словами нельзя отделить язык от мышления, то учащийся должен выражать понятое параллельно и на родном, и на изучаемом языке.

Отсюда вытекает требуемый переводным методом постоянный параллелизм в употреблении родного и изучаемого чужого языка: сказано новое чужое слово — сейчас же оно переводится на родной язык, сказано или прочитано предложение — опять перевод, читается связный текст по предложениям и тут же переводится слово за словом и по предложениям. Так все время учащийся имеет дело с двумя языками: родным и изучаемым.

Переводный метод отводит важное место книге и письму. Строго говоря, без постоянного пользования книгой и письмом в чистом виде его нельзя и проводить, так как устно оперировать одновременно на двух языках можно лишь определенными словами и самыми короткими фразами.

Переводный метод — преимущественно книжный метод. При его применении большое внимание уделяется грамматике изучаемого языка и вообще теории языка. При этом изучение грамматического строя чужого языка ведется также путем сопоставления и сравнения с грамматическим строем родного языка учащихся. Поэтому переводный метод называют еще **сравнительным.**

Какие же стороны переводного, или сравнительного, метода можно считать положительными и какие отрицательными?

Несомненно, положительной стороной переводного метода следует считать его стремление (а отсюда и соответствующие приемы) к точности восприятия новых фактов изучаемого языка, главным же образом, стремление к точности понимания слов и словосочетаний изучаемого языка.

Положительной стороной переводного метода следует считать и то, что он уделяет большое внимание книге (в том числе учебнику) и письму. Книга, чтение и письмо — вещи обычные и привычные для школьника. Поэтому при изучении языка ученик будет пользоваться уже до некоторой степени известными ему приемами.

Положительной стороной переводного метода следует считать также то, что он заставляет ученика работать самостоятельно (главным образом по книге) и дома, а не только в классе и под руководством учителя.

Отрицательные стороны переводного метода следующие: внимание ученика должно все время раздваиваться между своим и чужим языком, причем, вполне естественно, на родном языке, как более близком и привычном, это внимание сосредоточивается больше, чем на чужом, изучаемом языке. Эта недостаточность внимания к изучаемому языку особенно сказывается на произношении, которое сплошь и рядом усваивается по аналогии с произношением слов на родном языке и не вполне соответствует правильному произношению изучаемого языка.

Не менее крупным недостатком переводного метода следует считать то, что изучаемый язык при этом методе все время является лишь каким-то ме-

ханическим привеском к родному языку, потому что понимание (а отсюда и содержание занятий) идет все время на родном языке и при помощи родного языка. Получается, особенно в течение первого периода, просто урок родного языка, осложненный угадыванием и переводом некоторых слов и выражений чужого языка или чтением непонятных текстов, содержание которых, правда, тут же становится понятным, потому что переводится на родной язык.

Недостатком переводного метода является также его «книжность», привязанность к готовому тексту, будь то учебник, книга для чтения или записи различного рода. Ученик мало-помалу усваивает изучаемый язык в пределах проработанных текстов, читает, бойко пишет, переводит, но стоит ему оторваться от этих готовых текстов и от книги, как он начинает чувствовать себя неуверенно, а то и совсем беспомощно.

Переводный метод в его чистом виде оказывается малоэкономным и во времени. Достаточно указать на то, что преподавание этим методом иностранных языков в наших школах давало и дает малоудовлетворительные результаты, несмотря на большое количество отводимых на это изучение часов.

Комбинированный, или смешанный, метод.

Комбинированный, или смешанный, метод обучения чужому языку, как показывает самое его название, состоит в применении разнообразных приемов как прямого, так и переводного метода в зависимости от конкретных условий работы в данной школе и в данном классе. Кладя в основу обучения более или менее широкое ознакомление с изучаемым языком — его живой, разговорной речью, чтением, письмом, грамматикой, комбинированный метод допускает в одних случаях (например, при знакомстве с окружающими предметами и разговорах) прямой путь применения изучаемого языка, в других случаях (например, при знакомстве с отвлеченными понятиями, служебными словами и т. д.) — путь узнавания новых слов через родной язык обучающихся, т. е. посредством перевода, в третьих случаях (например, при усвоении грамматики изучаемого языка) — путь сравнений и сопоставлений с родным языком.

Таким образом, комбинированный метод стремится использовать положительные стороны как прямого, так и переводного методов и избегать отрицательных сторон их. Используя приемы прямого и переводного методов, комбинированный метод тем самым расширяет круг этих приемов, делая занятия разнообразнее и интереснее.

В настоящее время комбинированный метод считается наиболее приемлемым в школьном преподавании иностранных языков и имеет повсеместное распространение. Натуральный метод в его чистом виде сохраняется, главным образом, в курсовых или кружковых занятиях специального характера, например, в целях обслуживания туристов или определенных групп приезжих людей и т. п., а также в условиях естественного ознакомления с новым

языком, например, при приезде в местность с другим языком и необходимости общения на нем. А переводный метод используется, главным образом, при самостоятельном, индивидуальном изучении иностранного языка в целях знакомства с его литературой.

Метод изучения русского языка в нерусских школах СССР.

При изучении русского языка в нерусских школах Советского Союза мы считаем наиболее приемлемым комбинированный метод как более гибкий и богатый разнообразными приемами. Этот метод более других отвечает требованиям постановлений ЦК ВКП(б) о школе и дает больше возможностей приспособить преподавание русского языка к конкретным местным условиям, которые в необъятном Советском Союзе весьма разнообразны.

Комбинированный метод преподавания русского языка в школах национальных республик и областей СССР предполагает, с одной стороны, широкое использование способов, прямого, непосредственного ознакомления с фактами и явлениями русского языка: прямое усвоение значений конкретных слов, прямое усвоение фонетической системы (правильный выговор, правильное чтение), ведение по-русски несложного разговора, рассказывание, указанное программами деловое письмо — все это в плоскости практического применения русского языка в прямом виде, т. е. без переводов и применения родного языка.

С другой стороны, комбинированный метод предполагает использование родного языка учащихся в целях организации работы (в начальном периоде обучения), объяснений и переводов отвлеченных и трудных слов, в целях проверки правильности и глубины понимания русского текста и т. п., а также использование грамматики родного языка в целях более полного и глубокого усвоения фактов и законов русской грамматики.

При этом родной язык учащихся привлекается на уроках русского языка лишь постольку, поскольку он будет помогать изучению русского языка, а не заменять его. На уроках русского языка должен изучаться русский язык, а не какой-либо другой язык и не два совместно.

Источники русского языка для нерусских учащихся.

Метод преподавания языка отчасти определяет и те источники, из которых будет черпаться содержание материала по изучаемому языку: словарь, фразеология, тексты и т. д. Если переводный метод ограничивает содержание изучаемого материала преимущественно печатно-письменными, книжными текстами, а натуральный метод — преимущественно разговорами и беседами с учителем, то комбинированный метод дает возможность расширить круг источников, из которых учащийся будет черпать знания по русскому языку.

Помимо учебников и книг для чтения, употребляемых в классе, помимо учебных упражнений в разговорной и письменной речи, при обучении русскому языку должны и могут с успехом использоваться и другие, вспомогательные источники по усвоению русского языка, которыми учащиеся в значительной мере могут пользоваться самостоятельно, если их школа этому научит.

Такими источниками будут: 1) Газета, напр.: «Пионерская правда», где дети найдут подходящий лозунг «К борьбе за дело Ленина-Сталина будь готов», и весь печатный материал в ней разного характера: «Веселые зимние каникулы», «Турнир юных математиков», «Советы мастерам спорта» и др. 2) Речь на собраниях: «Сегодня мы заслушали доклад товарища Таммика; 3) Объявления: «Вход в почтовую контору справа» и др. 4) Кино, радио, патефон.

Необходимо, чтобы преподаватель русского языка учитывал все эти каналы и не только учитывал, но и учил учеников, как этими каналами пользоваться.

Глава V.

Об уроке русского языка в нерусской школе.

Основной организационной формой учебной работы в школе является урок. Естественно отсюда, что основной формой работы по изучению русского языка в нерусской школе будет урок русского языка.

Как строить урок русского языка в нерусской школе? Общепедагогические и дидактические требования к уроку учителю известны, и они, конечно, здесь должны найти полное применение. По содержанию урок русского языка наиболее близко подойдет к уроку русского языка в русской школе. Разница будет заключаться в том, что на уроке родного языка учитель заранее может рассчитывать на полное понимание его учащимися и на полное, в пределах данного возраста, владение ими родной речью. А на уроке русского языка в нерусской школе учитель все время должен учитывать тот ограниченный запас слов и форм русской речи, которым владеют учащиеся и который определяет границы их понимания и способа выражения усваиваемого. Остановимся на отдельных сторонах урока.

Цель (тема) урока.

Помимо того, что каждый урок должен быть определенным звеном в общей системе образовательно-воспитательной работы и определенной частью программной темы или раздела, он должен преследовать свою определенную цель или иметь свою ясно оформленную тему. При этом цель должна быть четко

поставлена и сформулирована не только для самого учителя, но и для учеников. Что должно быть сделано на уроке, должно быть ясным не только для учителя, но и для учеников, для всего класса, иначе урок может превратиться в глазах учеников в бесцельное препровождение времени или в бесцельную работу. В этом смысле формулировку цели урока перед учениками предпочтительнее давать в категорической и определенной, а не общей форме: «Сегодня мы узнаем..., прочитаем..., напишем..., расскажем..., повторим..., проверим...» и т. п. Такая формулировка цели урока обяжет учителя в конце урока оглянуться и определить, выполнил ли он то, что обещал, а ученикам даст возможность видеть в каждом уроке определенное звено в процессе изучения русского языка.

Тема урока определяется по содержанию материала: читанного рассказа, грамматического вопроса, письменной работы и т. д.

Содержание материала урока.

Обдумывая содержание урока с точки зрения образовательно-воспитательных задач, программных требований, связи с предыдущей и последующей работой и т. д. и подбирая соответствующий материал, учитель столкнется со значительно большими трудностями, чем при подготовке урока по родному языку. Если, например, даже на уроке родного языка случайно взятый материал может оказаться трудным для учеников и вызвать неполное понимание, то трудный материал на уроке русского языка в нерусской школе может вызвать полное непонимание или, что едва ли лучше, неверное понимание. Если на уроке родного языка оказавшийся почему-либо неудобным материал (тексты, примеры) может быть заменен тут же «на ходу» другим, более подходящим материалом, то аналогичная замена «на ходу» материала на уроках русского языка — дело весьма опасное, даже в руках очень опытного учителя, так как всякий материал здесь требует предварительного анализа с точки зрения словаря, фразеологии, грамматического строя, способа выражения и т. д.

При подготовке урока русского языка в нерусской школе весь материал должен быть подобран или составлен и проверен заранее. Подбор материала на уроке и замена одного материала другим могут принести вред.

Методические приемы на уроке.

О методических приемах на уроках русского языка мы будем говорить ниже, в специальных главах методики. Здесь же укажем лишь на то, что в практике проведения уроков мы имеем обыкновенно не одну, а несколько методических форм в разнообразных сочетаниях, применительно к материалу отдельных частей урока.

При продумывании урока со стороны методических приемов учитель и должен прежде всего определить, из каких частей по материалу складывается данный урок, а затем — каким методическим приемом наиболее прочно и полно может быть усвоена, а следовательно, и подана каждая часть. При этом, наметив определенные методы проведения урока, учителю очень важно проверить себя практически, *как* он проведет каждую часть: как расскажет, как прочитает, запишет, нарисует, какие задаст вопросы, какие должен получить ответы и т. д. Важно также практически проверять, сколько времени займет та или иная работа, т. е. та или иная часть урока. Одним словом, выбор методических приемов для применения их на уроке должен проводиться не отвлеченно, а на конкретном материале (текстах, примерах, вопросах и т. д.) *этого* урока.

Организационная сторона урока.

Обдумывая методическую сторону урока, учитель не должен обходить своим вниманием и тесно связанной с ней организационной стороны урока. Если, например, по методическим соображениям учитель решит, что эту часть урока (определение, пример, вопросы и т. п.) надо записать, то требуется еще разрешить вопросы: где или на чем записать, чем записать, кому это сделать и т. д.

В организационной стороне урока можно отметить три главных момента: организацию времени, организацию самых учащихся для работы и организацию так называемого оборудования урока, или снабжения его необходимыми принадлежностями и пособиями.

Распределение времени тесно связано с методическими приемами, намеченными учителем для проработки материала каждой части урока. Важно здесь, с одной стороны, рассчитать время так, чтобы все 45 мин. урока были использованы на дело и именно на то дело, которое определено содержанием и методикой отдельных частей урока, т. е. важно распределить время правильно между отдельными частями урока. С другой стороны, важно, чтобы каждая часть урока отнимала минимум потребного для этого, при определенном методе, времени, т. е. чтобы время не расходовалось напрасно. Например, если учителю по ходу урока требуется записать на доске таблицу или текст в 25—30 слов, то это целесообразно сделать перед уроком, так как трата времени на эту работу во время урока нецелесообразна. То же следует сказать о расходе времени на приготовление наглядных пособий, учебников, тетрадей, письменных принадлежностей и т. д.

Организация учащихся на уроке должна вести к тому, чтобы все они работали и работали продуктивно. С этой точки зрения учитель, обдумывая урок, должен точно представлять себе, что должен делать каждый ученик и весь класс в целом в каждый отдельный момент урока: в какие моменты будет итти фронтальная работа со всем классом, в какие моменты

ученики будут работать индивидуально, что будет делать учитель в каждый момент урока; если идет опрос, то сколько учеников надо спросить, кого персонально; если должна итти работа у доски, то кого вызвать к доске и что в это время должны делать остальные, и т. д.

Иногда та или иная работа может даваться по рядам, по партам, по группам в несколько человек (например чтение по лицам, инсценировка) — все это нужно предусмотреть.

Так называемая техническая организация урока, или его оборудование, проще говоря, различные «мелочи»: мел, тряпки, линейка, чернила, тетради и т. д. — имеют куда больше значения, чем об этом иногда думают. Об учебных наглядных пособиях, если они есть, учитель, конечно, никогда не забудет. А вот упомянутые выше «мелочи», особенно в неполных средних и средних школах, где учитель ведет уроки в разных классах, нередко ускользают из поля зрения учителя. В результате во время урока возникают неожиданные «неполадки»: то одного нет, то другого не оказывается, то третье не в порядке. На устранение этих «неполадок» приходится тратить время на уроке, из-за них иногда даже нарушается нормальное течение урока. Нужно предусмотреть все эти «мелочи», проверить наличие и исправность всего необходимого до урока.

Учет.

Учет — важная сторона всякой работы. Без учета и проверки вообще нельзя судить о качестве работы, следовательно, нельзя говорит и о поднятии ее качества. Поэтому учет должен иметь место на каждом уроке, и момент учета должен быть предусмотрен уже при обдумывании и планировании урока. Учет должен предусматривать количественную сторону урока (объем материала), качественную сторону работы (результаты усвоения) и методическую сторону (эффективность методических приемов).

Учет количественный — дело простое: надо определить, весь ли материал проработан на уроке или только часть его.

Учет качественной стороны работы — дело несколько более сложное, но и способов такого учета в распоряжении учителя довольно много: опрос, повторение и формулировка выводов, придумывание примеров на изученное правило, повторное чтение, произношение наизусть и т. д. В соответствии с материалом и методикой ведения урока учитель должен предусмотреть и те формы или способы, посредством которых будут проверяться результаты урока. Качественный учет должен иметь место на каждом уроке русского языка. Без этого, строго говоря, учитель не имеет права начинать следующий урок, так как неизвестно, есть под ним база или нет.

Учет методической стороны урока состоит в том, что учитель решает, какие методические приемы себя оправдали, и делает для себя вывод, что их нужно применять и в других аналогичных случаях (при про-

работке аналогичной темы или при проработке того же материала в параллельных классах), какой методический прием себя не оправдал и нуждается в изменении или поправке и т. д. Учет урока не есть какое-то писание или подсчеты; в подавляющем большинстве случаев для этого не потребуется ни того, ни другого, нужно просто предусмотреть моменты учета и иметь его в виду при планировании и проведении урока, как указано выше.

Подготовка к уроку.

Подготовка учителя к уроку проводится в обычном порядке. Она содержит следующие моменты:

1) выбор темы и обдумывание цели урока в связи с общим планированием работы по русскому языку по четвертям учебного года и с прохождением очередной программной темы;

2) подбор, изучение (иногда изготовление) материала;

3) обдумывание методической стороны урока (распределение материала во времени, выбор методических приемов для его изложения и усвоения учащимися, выбор форм организации учащихся для работы, определение способов учета и т. д., применительно к изложенным выше замечаниям об отдельных сторонах урока);

4) составление плана с записью в нем конкретных примеров, вопросов, видов упражнений и т. д., с указаниями на страницы учебника, заглавия статей, номера упражнений, если материал берется из учебника.

О примерных планах отдельных уроков речь будет ниже, в специальных главах методики.

Глава VI.

Вспомогательные формы работы при изучении русского языка.

Основной формой работы по обучению русскому языку будет урок. Но это не значит, что не может быть никаких других видов занятий по этому предмету. Наоборот, нужно рекомендовать учителю находить и другие вспомогательные формы, интересные для учеников и полезные для изучения русского языка. Формы и виды так называемой внешкольной или внеклассной работы должны быть широко использованы учителем при обучении нерусских детей русскому языку. Эти формы работы связывают ученика непосредственно с окружающей жизнью, дают навыки самостоятельно ориентироваться в ней, предоставляют естественные возможности для детей и подростков воспользоваться приобретенными знаниями по русскому языку на практике, стимулируют их к самостоятельному расширению и углублению знаний и навыков русской речи.

Форм и видов внеклассной работы довольно много. Перечислим некоторые из них, наиболее полезные с точки зрения изучения русского языка.

Экскурсии.

Прекрасной формой внеурочной работы могут явиться экскурсии, связанные с изучением русского языка и используемые в этих целях. Ученики их любят, следовательно, их «рабочий настрой» к этому виду занятий вполне обеспечен. Экскурсии по объектам наблюдения и изучения могут быть самые разнообразные: в природу, сад, совхоз, мастерскую, на почту, на станцию железной дороги, в соседнюю русскую школу, в какую-либо часть Советской Армии, на завод, в библиотеку, на выставку и т. д. Такие экскурсии дают богатейший материал для расширения словаря учащихся, речевой разговорной практики, письма и т. д. Важно только, чтобы каждая такая экскурсия была самым тщательным образом подготовлена и проведена. Каждый из моментов экскурсии: тема, подготовительные работы, проведение, проработка и оформление экскурсионного материала — должен быть учителем тщательно обдуман и четко выполнен. Важно, чтобы задуманный и разработанный учителем план экскурсионных действий был доведен и до сведения учащихся, чтобы сами они были максимально заинтересованы и активизированы в экскурсионной работе. Не следует увлекаться количеством экскурсий, но каждую нужно выполнять так, чтобы она дала самые лучшие результаты. Не следует ставить (особенно в начале обучения) обширных и общих задач (например, ознакомление с производством и т. д.), а лучше ставить задачи конкретные, например, узнать и записать названия деревьев в саду, машин и инструментов на производстве, прочитать и списать русские вывески и надписи на городской улице, написать рассказ о том, кто что делает (например, в совхозе), и т. п. Вообще, нужно помнить ленинское: «Лучше меньше, да лучше». Если экскурсии войдут в план работы учителя, то постепенно они могут осложняться и тематически и лингвистически. В старших классах средней школы возможны даже доклады учащихся по проведенной экскурсии или сочинения, а также составление целых сборников на русском языке.

Литературные вечера, праздники.

Хорошим подспорьем к классным занятиям может явиться литературно-художественный вечер или утро с чтением, декламацией, рассказами, пением на русском языке. Не нужно только предъявлять к такому вечеру или празднику слишком больших и строгих требований: пусть декламатор скажет один лозунг или стихотворение в четыре строчки — и это хорошо. Пусть самый вечер или утро продлится всего один час (это можно сделать

даже и на уроке) — и то не плохо. Важнее всего — чтобы возможно большее количество учащихся в этом участвовало.

Практика проведения таких вечеров или праздников, особенно в неполных средних и средних школах, целиком себя оправдывает. Иногда праздник или вечер оживляется выставкой (портреты писателей, иллюстрации к их произведениям, плакаты, лозунги на русском языке, стенная газета), тогда интерес к ним еще более увеличивается.

Коллективные чтения.

Полезно в порядке внеурочных занятий проводить коллективные чтения небольших рассказов или законченных отрывков художественных произведений, интересных по содержанию и доступных по словарю. Читает сначала сам учитель, затем чтецами выступают уже ученики, с предварительной тщательной подготовкой и проверкой учителя. Чтение обычно сопровождается короткой беседой, а в конце следует обобщение и заключение учителя.

Особенно интересны бывают такие чтения, если они проводятся с проекционным фонарем или алоскопом. Диапозитивов к произведениям русских писателей (Пушкина, Крылова и др.) имеется в продаже довольно много, так что школы могут их приобретать. Можно использовать диапозитивы и по другим предметам школьного преподавания, подбирая к ним соответствующие тексты для чтения по-русски.

Кружки.

Кружки являются довольно распространенной формой внеклассной работы в школе. Едва ли найдется в СССР такая школа, в которой не было бы ни одного кружка. Целесообразно и необходимо использовать эту привычную форму работы и при обучении русскому языку. Кружков по русскому языку и литературе может быть организовано довольно много: литературные кружки разного типа, драматический кружок или кружок декламаторов, кружок рассказчиков, чтецов, кружок пения, слушания радио и т. д.

Пионерские организации и их кружки также могут включать в план своей работы изучение в той или иной мере русского языка (русские революционные песни, оборонная терминология, Осоавиахим, спорт — все это дает достаточно много интересного материала по русскому языку и оснований с ним знакомиться).

Не следует только в кружковой работе увлекаться ее масштабами в смысле количества членов в каждом кружке и программ отдельных кружков. Практика школьных кружков показывает, что наиболее жизненными и продуктивными в смысле работы оказываются немногочисленные по составу и скром-

ные по задачам кружки. Например, кружок организуется для того, чтобы провести постановку маленькой пьесы или инсценировку рассказа, другой кружок организуется для того, чтобы выпустить сборник рассказов, третий — для того, чтобы прослушать в патефонном исполнении несколько русских песен и научиться их петь и т. д. Такие кружки по выполнении работы распадаются, возникают вновь по мере надобности в прежнем или же в обновленном составе; иногда их существование определяется очень короткими сроками, но этим ничуть не уменьшается их ценность, так как свое назначение и свою программу они обычно выполняют полностью.

Стенная газета на русском языке.

Прекрасным средством укрепления и расширения навыков русского письма является издание стенной газеты на русском языке. Газета при этом может быть и общешкольной, и «классной», и кружковой. Издание ее может быть периодическим (что наиболее ценно и желательно), может быть и целевым, тематическим (к празднику, знаменательному дню, кампании, важному событию в городе, в деревне или в школе). Практика показывает разнообразные типы стенных школьных газет. Но самое важное с методической точки зрения здесь одно: привлечение возможно большего количества пишущих (в отдельных номерах классных газет нам приходилось встречать случаи, когда все без исключения ученики данного класса помещали свои работы). Понятно, что как техника издания (простая наклейка самими авторами переписанных работ), так и требования к корреспонденциям должны исходить из указанной выше учебной постановки — чтобы писали все. Отсюда — допустимы заметки в одну, две строчки, учебный материал, изложение прочитанного, в отдельных случаях даже простое списывание, например, с газеты или с книги и т. п.

Школьные издания в виде сборников, альбомов, журналов — работа более сложная и ответственная, чем издание стенной газеты, но для неполной средней и средней школы и они могут быть рекомендованы.

Игры.

Игра — любимое занятие детей и подростков. Использовать игру в воспитательно-образовательных целях — дело важное и нужное. Некоторые словесные игры могут быть использованы и при обучении русскому языку в нерусской школе, особенно в младших классах. Таково, прежде всего, лото — игра всем известная и очень полезная. При обучении русскому языку может быть использовано картинное и лексическое (словарное и фразовое) лото. Есть игры на придумывание слов и фраз, на угадывание слов по разным признакам, игры в вопросы и ответы, загады-

вание и отгадывание загадок, доступные шарады и т. д. Некоторые игры допустимы и в классе. Так, например, возможны игры у классной доски: дописывание слов по начальным буквам или слогам, дописывание предложений, угадывание и вписывание пропущенных слов и букв, запись предложений по заданию и т. д.

В неполной средней и средней школе возможны игры типа литературных викторин и др., хорошие образцы которых есть в «Пионерской правде» и детских журналах.

Игры хороши тем, что, раз усвоив их, дети занимаются ими самостоятельно, интересно и полезно заполняя ими свой досуг дома, в общежитиях, даже в школе во время перемен.

Практические занятия вне класса.

Возможны при обучении русскому языку нерусских учащихся и некоторые работы практического характера. Таковы работы по вырезыванию из газет и старых журналов рисунков и текстов (заглавий, лозунгов и т. д.), по наклейке, монтировке плакатов, таблиц, по составлению альбомов и т. п. Таковы работы по изготовлению разного рода дидактических материалов в помощь учебной работе (таблицы, словари, вопросники, разговорники, тексты для списывания, грамматического разбора и т. д.).

Таким образом, помимо основной формы учебной работы — урока, у учителя имеется еще довольно много вспомогательных, внеурочных форм и видов занятий, которые при умелом их использовании помогут ученикам прочнее и глубже усвоить русский язык, еще более полюбить его и приучать к самостоятельному пополнению получаемых на уроках знаний и умений.

Глава VII.

Требования к учителю русского языка в нерусской школе.

Перед учителем русского языка в нерусской школе стоит почетная и ответственная задача — научить учащихся владеть русским языком. Это задача важнейшей политической и общественной значимости. Выполнение ее потребует от учителя большой, систематической, напряженной работы и прежде всего работы над собой, над тем, чтобы подготовить себя к разрешению этой задачи. Полный успех может быть обеспечен лишь при выполнении ряда требований, обращенных к самому учителю.

Перечислим главные из этих требований:

Во-первых, учитель русского языка в нерусской школе должен глубоко понимать ленинско-сталинскую национальную политику, являющуюся залогом прочной нерушимой дружбы между народами СССР, и не только понимать, но и быть идейным и активным проводником этой политики, разоблачая и в корне пресекая как буржуазно-националистические тенденции, так и рецидивы великодержавного шовинизма.

Учитель должен знать, что еще до революции Ленин писал о русском языке:

«Мы ... хотим, чтобы между угнетенными классами всех без различия наций, населяющих Россию, установилось возможно более тесное общение и братское единство. И мы, разумеется, стоим за то, чтобы каждый житель России имел возможность научиться великому русскому языку».[1]

Теперь же, когда осуществилось братство освобожденных народов Советского Союза, роль великого русского языка еще более возросла, и его изучение является залогом дальнейшего укрепления дружбы между народами нашей страны, помогая развитию национальных культур.

Во-вторых, учитель русского языка в нерусской школе должен твердо знать русский язык и свободно владеть им практически. Ясно, что нельзя преподавать какой-либо предмет, не зная его. Однако, особенно в начальных нерусских школах, мы нередко встречаемся с таким явлением, когда сам учитель недостаточно тверд в знании русского языка. Причина здесь кроется в недостаточной подготовке учителей, а иногда и в недооценке ими точных знаний и правильных навыков русской речи. Нужно потребовать от учителей, имеющих те или иные недочеты в знании русского языка, срочной и упорной работы по исправлению этих недочетов. Во всяком случае, знания учителя в тех пределах, как они передаются ученикам, должны быть безупречными. Этого нужно строго требовать от каждого учителя, и это требование легко выполнимо, так как учитель имеет учебники русского языка и книги для чтения, охватывающие словарь и грамматику русского языка в пределах школьного изучения, и всегда может пополнить пробелы в своих знаниях.

В-третьих, учитель русского языка в нерусской школе должен знать основы родного языка учащихся, его фонетический строй, морфологические и синтаксические особенности, минимум словаря. Незнание родного языка учащихся методически весьма затрудняет работу учителя, так как вынуждает его пользоваться только приемами натурального, прямого, метода, т. е. обедняет его методику. Между тем, овладеть основами родного языка учащихся и словарным запасом в объеме учебника не представляет для учителя больших трудностей, так как во всех учебниках русского языка для начальных нерусских школ, составленных применительно к отдельным национальным языкам СССР, имеются грамматические ссылки на родной язык (грамма-

---

[1] Ленин, Соч., т. XVII, стр. 180.

тическая терминология) и русско-национальные словари, а во многих учебниках для неполных средних школ имеют грамматические параллели.

В-четвертых, учитель должен тщательно изучить и обдумать программу русского языка для всех классов нерусской школы (всю систему русского языка в национальной школе), а также познакомиться с программой по родному языку в целях координации работы в каждом классе и учета всей системы работы по русскому и родному языкам.

В-пятых, учитель должен знать основы советской педагогики как науки о коммунистическом воспитании, образовании и обучении подрастающего поколения и руководствоваться этими основами в своей работе с учащимися, строя каждый шаг этой работы в направлении воспитания поколения, способного окончательно установить коммунизм.

В-шестых, учитель русского языка в нерусской школе должен овладеть методикой своего предмета, знать ее научно-теоретические основы, изучать и учитывать опыт лучших учителей, своих товарищей и свой собственный, постоянно стремиться улучшать свое методическое мастерство: учиться, учиться и учиться.

Таковы основные требования, предъявляемые к учителю русского языка в советской школе всех национальных республик и областей СССР.

ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЙ УСТНЫЙ КУРС.

(Разговорные уроки добукварного периода).

Глава I.

Обоснование предварительного устного курса.

При обучении русскому языку в нерусской школе очень важно с самого начала поставить занятия так, чтобы не наделать ошибок, не запутать, не затруднить усвоение и тем не отпугнуть приступающего к изучению русского языка. Не менее важно с самого первого занятия поставить дело так, чтобы то, что ученик получил на этом занятии, было верно и точно, а не «приблизительно», чтобы не было в дальнейшем надобности «подправлять» или переучивать заученное. Другими словами, надо, во-первых, всемерно облегчить и упростить первые шаги обучающихся, во-вторых, учить сразу же так, чтобы не переучивать.

Такое внимание к первым шагам обучения русскому языку требует того, чтобы и методика этих первых шагов была хорошо обдумана. Практика школьного преподавания русского языка в нерусских школах (как и школьная практика преподавания иностранных языков) приводит к тому, что первые шаги обучения методически выделяются в особый период, или курс, о котором и будет итти речь в настоящей главе. Этот период, или курс, носит разные названия: «предварительный курс», «предварительный устный курс», «вводные лексические занятия», «подготовительные занятия», «добукварные занятия» (аналогично добукварным занятиям при обучении родной грамоте), «добукварные уроки», «разговорные уроки добукварного периода» и т. д., — но под тем или иным названием, с той или иной продолжительностью и характером этот курс является, видимо, обязательным введением в изучение неродного языка. В преподавании иностранных языков этот курс носит чаще название «вводного фонетического курса».

Каковы же отличительные особенности вводного курса? Чтобы ответить на этот вопрос, следует сначала установить взаимоотношение процессов чтения, письма и живой речи, поскольку первичная задача обучения языку сводится к тому, чтобы учить учеников ч и т а т ь, п и с а т ь и г о в о р и т ь.

Читать, писать, говорить — в каком порядке методически целесообразнее усваивать все это?

Рассуждая теоретически, здесь можно наметить шесть комбинаций: 1) читать, писать, говорить; 2) читать, говорить, писать; 3) писать, читать, говорить; 4) писать, говорить, читать; 5) говорить, читать, писать; 6) говорить, писать, читать.

Возможна еще седьмая комбинация — учить всему сразу, одновременно. Какая из этих комбинаций наиболее целесообразна методически?

Процесс изучения языка в целом показывает, что обучение будет более основательным и прочным, когда живая разговорная речь, чтение и письмо будут усваиваться во взаимной связи, когда одно будет помогать другому и когда все это будет укрепляться еще теоритическими сведениями о языке (основы грамматики). Следовательно, по отношению к процессу изучения языка в целом наиболее целесообразной будет седьмая комбинация — одновременное и согласованное изучение всех сторон языка. Но здесь у нас речь не о процессе в целом, а только о первом его моменте, о начале. С чего именно начинать? От чего исходить? Что должно быть началом и основой — чтение, письмо или живая речь?

Практика изучения чужого языка дает в этом направлении разные «пробы», сводящиеся в основном к трем типам подхода к изучению: 1) в основу кладется чтение, 2) в основу кладется письмо и 3) в основу кладется живая речь.

Путь от чтения.

Исходя из предположения, что «секрет грамоты» уже усвоен учащимися на родном языке, начинают прямо с чтения, чтобы учащиеся усваивали таким способом слова, затем говорят и пишут их (или пишут и говорят), осуществляя так называемый «перевод этих слов в активный словарь ученика».

Такой подход к изучению языка является более свойственным переводному методу обучения. Его можно назвать книжным подходом. Такое «книжное» изучение неродного языка находит довольно широкое распространение среди взрослых, особенно при самостоятельном изучении языка путем самообразования.

Для школьного обучения русскому языку в нерусских школах такой путь нельзя признать приемлемым, так как он будет портить и чтение, и речь. Обучающийся, естественно, будет читать, а затем и говорить «по образу и подобию» своего родного языка. Таким образом, у подавляющего большинства нерусских учащихся, в родном языке которых нет сочетания двух согласных в начале слова, получится вместо вход — «выход», или «въход», «в ход», «вьход», «ывход», «ивход»; вместо стол, — «сытол»,

«ситол», «ыстол» и т. д. Кроме того, они, читая и не слыша, как произносятся или читаются русские слова, будут произносить их по буквам, как они написаны, и с неправильным ударением.

Путь от письма.

Были попытки подходить к изучению русского языка в школах посредством письма, в частности посредством письма русских слов буквами алфавита родного языка учащихся (т. е. транскрибирования). Особенно удобными для этой цели казались слова, которые имеются как в русском, так и в родном языке учащихся: машина, трактор, аптека и т. п.

Этот прием методически также нельзя признать состоятельным. Письмо, если оно не механическое списывание буквы за буквой, требует анализа произнесенного слова, требует, чтобы данное слово было понято, а для этого надо сначала усвоить его в устной речи. Кроме того, подходя к этому явлению с научно-лингвистической стороны, мы должны сказать, что, кроме нескольких согласных, совпадающих фонетически в русском и в некоторых других языках народов СССР (и то весьма условно), фонетического совпадения звуков и звуковых сочетаний в разных языках почти нет, а система русских гласных и совсем не имеет совпадений с системой гласных других языков (отдельные случаи не в счет). Поэтому чтение в таких случаях будет давать не те результаты, какие учителю хотелось бы получить; звуки и звуковые стечения, кажущиеся очень простыми для произношения русскому ученику (например, произношение гласных под ударением), в чтении их нерусскими учащимися могут оказаться очень трудными и искаженными.

Путь от живой речи.

Наиболее оправдывающим себя практически следует считать подход к изучению русского языка от живой русской речи, от сказанного слова.

Порядок полного усвоения нового слова при этом будет такой: сначала ученик должен услышать (и понять) это слово, затем научиться его произносить, говорить, а потом уже учиться читать и писать его, для чего потребуется уменье анализировать слово, т. е. выделять в нем звуки и узнавать их обозначение буквами.

Азбука по идее своей есть условный перевод звуков человеческой речи на знаки письма — буквы, или, другими словами, изображение звуков человеческой речи буквами. Ясно, что первичное явление здесь — звук, а буква — вторичное явление. Ясно, что пока нет звука, нечего и изображать. Но звуки человеческой речи существуют не изолированно, а в словах, из которых их нужно еще выделить, а это в свою очередь не так просто. Следовательно, чтобы дойти до буквы, нужно знать слово, выделить из него звук и только тогда обозначать его буквой.

Такой порядок существует при изучении грамоты родного языка, с той только разницей, что говорить на родном языке ученики учатся задолго до изучения азбуки; нет никаких оснований отвергать этот порядок и при изучении русской грамоты, тем более, что учитель, занимаясь с учениками в I классе изучением родной грамоты, приучил их к этому порядку: говорить, определять звуковой состав слова, читать и писать.

Подход к изучению чужого языка от живой речи имеет еще то преимущество, что он сразу, с первых же уроков, дает ученику знание, которым он сейчас же может воспользоваться: он поймет приветствие, сказанное по-русски, сумеет ответить на него, поймет первые вопросы и т. д., и вообще уже с первых уроков почувствует, что он ведет разговор по-русски и что учиться этому языку нетрудно и интересно.

Такой же порядок предпосылки устного знакомства с каждым новым словом или новым оборотом речи должен иметь место и в дальнейшем ходе занятий: живая речь должна предшествовать чтению и письму того или иного слова или оборота речи.

Что же касается очередности введения чтения и письма, то при аналитико-синтетическом звуковом методе обучение чтению и обучение письму протекает совместно; возможны разновидности этого метода: метод *чтения-письма* и метод *письма-чтения*, но и в том и другом случае связь письма и чтения считается вполне себя оправдывающей. Нет оснований отказываться от совместного введения чтения и письма и при обучении русскому языку в нерусских школах при условии наличия некоторого запаса русских слов, усвоенных в живой речи.

Итак, из шести перечисленных выше теоретически возможных комбинаций подхода к изучению русского языка в нерусской школе методически наиболее правильным следует признать такой путь: *сначала учить говорить* (предварительно слышать), *потом читать и писать* (чтение и письмо пойдут параллельно).

Возможность седьмой комбинации — учить на первом же уроке всему сразу: *и говорить, и читать, и писать* — представляется сомнительной из-за того, что она не гарантирует прочности усвоения живого слова в его подлинном звучании. Переходя сразу к «книжному» изучению слова — чтению и письму его, мы тем самым пришли бы к необходимости уделять основное внимание на уроке показу новой буквы, чтению и письму слов с ней, т. е. строить урок так же, как строится урок родной грамоты. Но там дети уже умеют правильно произносить слова, следовательно, с помощью учителя могут провести и их звуковой анализ. А здесь ученики еще не умеют правильно произносить новое слово, да и не слыхали его раньше, так как оно только сейчас сообщено; естественно, что они не могут провести и звуковой анализ этого слова. В результате звуковой анализ слова будет сомнительным (так как трудный звук сразу едва ли будет отчетливо усвоен), чтение будет неправильным, письмо — недостаточно осмысленным. Поставив на уроке сразу много задач, мы рискуем не выполнить ни одной. Это про-

тиворечит и общепедагогическому требованию: не давать сразу нескольких трудностей.

Вывод отсюда такой: Изучение русского языка в нерусских школах должно начинаться с живой речи, с устного усвоения простейших русских слов и фраз.

На это усвоение и отводится по программе несколько часов предварительного устного курса, или предварительных разговорных уроков. Этот курс нужно рассматривать как обязательное введение, необходимое для перехода к усвоению русской азбуки, т. е. обучения чтению и письму по-русски.

Процесс разложения (анализ) слова на звуки и при обучении родной грамоте представляет значительные трудности и требует специальных добукварных уроков. Тем более трудно это при изучении грамоты другого языка, где вместо одного неизвестного (буквы) могут оказаться целых три: и буква, и звук, и слово. Поэтому было бы большой ошибкой начинать изучение русского языка в нерусской школе сразу с уроков грамоты. Нужно сначала подготовить базу для этого. Специальные уроки предварительного устного курса и должны подготовить такую базу.

Глава II.

Цели и характер предварительного устного курса.

Выше указывалось, что занятия добукварного периода носят разные названия: «вводные лексические занятия», «предварительный устный курс», «подготовительные занятия», «добукварные уроки», «разговорные уроки добукварного периода» и т. д. Разные названия этих занятий указывают на разные цели, которые перед ними ставятся разными учителями и методистами. Надо уточнить цели этих предварительных доазбучных занятий, ввести эти занятия в систему обучения русскому языку в качестве определенного и обязательного звена.

Цели предварительных устных занятий.

Цели этих предварительных занятий должны быть следующие:

а) привить ученикам некоторые навыки слушания русской речи;

б) научить учеников понимать русские слова, произносимые учителем, а затем и товарищами-учениками (понимание слов со слуха);

в) научить учеников правильному произношению некоторых русских слов и фраз с этими словами (подготовить и до некоторой степени обеспечить восприятие русской звуковой системы);

г) накопить у учеников определенный запас русских слов (понимать их при слышании и уметь произнести).

Все это должно привести к общей цели — к подготовке быстрого, правильного и легкого усвоения русской грамоты.

Навык слушания русской речи учителя — первейшее условие для усвоения звуков и слов чужой речи. И не только навык слушать, но одновременно и смотреть на говорящего в целях усвоения правильного артикуляционного уклада (положение губ, языка и т. д.). Важно, даже необходимо, чтобы ученики с первого же занятия приучились смотреть на говорящего учителя, как он произносит то или иное слово, тот или иной звук. А учитель должен в необходимых случаях специально останавливать внимание учеников на том, как произносится нужное слово или звук, как складываются для этого губы, язык, зубы, как идет воздух. Иногда ученики и сами могут проверять свое произношение, смотря друг на друга.

Понимание русских слов — непременное условие слушания и говорения, без этого слушание и говорение теряют свой смысл.

Правильное произношение русских слов будет иметь очень большое значение на протяжении всего хода обучения русскому языку. Поэтому важно, чтобы уже с самого начала ученик узнавал и произносил настоящие русские слова, а не суррогат или подобие их. Например, если ученик говорит «стол», то нужно, чтобы он так и говорил, и понимал; и другие, слыша его, понимали бы, что это стол, а не стул.

Надо, чтобы ученик ясно слышал и понимал разницу между правильным произношением учителя и ошибочным произношением своим или своих товарищей.

Накопление у учеников определенного запаса русских слов является необходимой предпосылкой и условием перехода к русской грамоте. Это — первый запас приобретенных полезных знаний в новом языке, имеющих самостоятельную ценность, так как ученик может уже по-русски назвать некоторые окружающие предметы. На этих словах ученикам легко будет изучать и русскую грамоту. Выделение слов из речи, выделение звуков из слов — весь звуковой анализ при обучении грамоте может быть успешно проведен только на знакомых ученикам словах, знакомых в звучании, значении и собственном произношении. Кроме того, некоторое количество слов потребуется для связности речи, для бесед, для накапливания конкретных представлений, могущих быть названными по-русски. Всего, таким образом, потребуется накопить в качестве предварительного минимума 90—100 слов.

Характер предварительных занятий.

Это будут, прежде всего, так называемые «разговорные уроки», поскольку основным их содержанием будет разговор по-русски, произношение от-

дельных слов и фраз. В условиях, когда учитель ведет преподавание всех предметов во II (III) классе, такие уроки целесообразно делать короткими (25—30 мин.), но соответственно устраивать их чаще, т. е. не два или три урока в неделю по 45 мин., а ежедневно по 20—25 мин.

В отдельных случаях будет возможно проведение коротких экскурсий или занятий на открытом воздухе (школьный двор, сад, улица).

Кроме того, допустимы некоторые игры как в классе, так и вне класса (картинное лото, придумывание и складывание слов).

Но какова бы ни была форма занятий, с точки зрения обучения русскому языку это будет урок, каждый раз с определенной целью и на определенном материале для его усвоения. Таких получасовых уроков для выполнения поставленных выше целей потребуется 20—25 (10—12 час. по программе). Они и составят добукварный период обучения русскому языку, т. е. займут около месяца (4—5 недель).

Глава III.

Состав словаря.

В предварительный период дети должны накопить 90—100 русских слов, притом так, чтобы эти слова были прочно усвоены учащимися, т. е. чтобы они не только понимали их при слышании, но могли и сами правильно их произносить отдельно и в коротких фразах. Кроме того, нужно, чтобы эти слова прочно ассоциировались с реальными представлениями и понятиями без всяких промежуточных ступеней (предварительного перевода на родной язык, припоминания и т. д.), а сразу, т. е. вошли бы в активный словарь учащихся. Нужно, чтобы ученики в пределе этих слов могли свободно понимать вопросы учителя и свободно отвечать на них, сами спрашивать друг друга и отвечать, вести несложные разговоры и беседы.

Качественный состав словаря.

Каков должен быть качественный состав словаря добукварного периода, или, проще говоря, каковы должны быть эти 90—100 слов? Слова добукварного периода должны удовлетворять следующим требованиям:

1) Они должны быть общими для всех учащихся данного класса, приступающих к русской грамоте, поскольку дети затем перейдут к изучению единого для данного класса букваря. Конечно, отдельные ученики могут знать и некоторые другие русские слова, но предположенный добукварный минимум должны знать все.

2) По реальному содержанию (значению) они должны обозначать предметы, явления, понятия, близкие детям и доступные их пони-

манию, короче говоря, должны обозначать только знакомое детям в жизни, то, о чем они могут разговаривать.

3) Тематически это должны быть слова на наиболее близкие детям темы окружающей конкретной действительности: класс и его обстановка, учебные принадлежности, школьный двор или улица, детские игрушки и картинки, предметы домашнего обихода, дом и семья, части человеческого тела.

4) По своему составу слова не должны быть длинными и трудными, поскольку они предназначены для понимания и запоминания (усвоения) со слуха. Допустимы слова односложные, двухсложные и реже трехсложные, не более чем с двухзвучными и трехзвучными слогами.

5) Звуковой состав даваемых в этот период слов имеет исключительно важное, во многих случаях решающее значение. Так как слова на добукварных занятиях даются для понимания и усвоения только со слуха и для произношения только по слуховой памяти (без помощи чтения и письма), то они должны быть не только коротки, но и фонетически доступны для слуха (отчетливы) и артикуляционно просты для произношения учащимися данной школы и класса.

Учителю необходимо с точки зрения этого требования определить заранее, каково будет отношение тех или иных звуков русской речи к звукам родной речи учащихся. Понятно, что в первую очередь должны усваиваться те звуки (слова) русской речи, которые найдут более или менее полное соответствие в родной речи учащихся. В последнюю очередь должны усваиваться те звуки и звуковые сочетания, которых совсем нет в родном языке учащихся (например, щ или ы для учащихся многих нерусских школ или стечение согласных в начале слова). При этом учитель должен относиться с осторожностью к тем русским словам, которые знакомы ученикам по значению и иногда даже вошли в их язык, но с некоторыми фонетическими изменениями, отличающими их от русского произношения. Учитель иногда склонен опираться в самом начале занятий именно на эти слова, но результаты не всегда бывают удовлетворительными. Так, например, почти для всех нерусских окажутся знакомыми такие слова, как машина или журнал, но далеко не все могут сказать эти слова чисто по-русски. Поэтому из таких знакомых слов на первых уроках нужно брать лишь те, которые окажутся посильными для правильного произношения учащимися.

6) Морфологически слова этого периода должны обеспечить называние некоторых предметов (существительные), действий (глаголы), качеств (прилагательные), а также возможность соединять слова в связную речь (вопросительные и указательные слова, союзы и, а). Так как у учащихся в это время не может быть еще никаких понятий о грамматической форме слова, то все слова даются в одной, преимущественно начальной или наиболее нужной форме; там же, где встретится необходимость дать слово в измененной форме, это должно быть дано как новое слово (например: девочка и девочки — два слова; пиши и пишет — два слова).

Само собой разумеется, что предлогов в это время давать нельзя, так как они при произношении сливаются со следующими словами; а показать их можно будет только в букваре — в печатном или письменном тексте.

7) Нужно, чтобы в даваемых за этот период словах ученики познакомились, по возможности, со всеми звуками русской речи; иначе говоря, слова этого периода должны включать в себя, по возможности, все звуки русской речи.

8) Наконец, методически очень важно, чтобы возможно большее количество слов, сообщаемых ученикам в этот период, было обеспечено наглядным их восприятием: показом самих предметов, картинок, демонстрацией действий, чтобы было возможно меньше необходимости прибегать к сложным объяснениям или переводам.

Таковы требования к словарю добукварного периода. Как видим, этих требований довольно много и в то же время каждое из них настолько серьезно и важно, что пренебречь ни одним из них нельзя. Отсюда вывод: каждое русское слово, которое учитель сообщает ученикам в добукварный период, должно быть им до этого тщательно обдумано и оценено со всех сторон. Необдуманных, случайных слов давать не следует, они могут повредить делу.

Учителю необходимо точно определить заранее, какой же объем слов и какие именно слова должны усвоить дети в процессе предварительного устного курса. Источником для такого определения явится, в первую очередь, букварь для учащихся той или иной республики (т. е. применительно к родному языку). В букварях дается специальный материал для проведения разговорных уроков добукварного периода. Этот материал состоит из рисунков, предметных и сюжетных, по которым могут проводиться разговоры.

Но в букварях даются рисунки только для «конкретных» слов — преимущественно названий предметов, отчасти для называния действий. Остальные слова, необходимые для связной речи и построения простейших фраз (хотя бы в виде вопросов и ответов — кто? что? где? и т. д.), учитель должен прибавить сам, тщательно обдумав и отобрав каждое слово, применительно к построению разговора по картинкам букваря или окружающим предметам. Он должен предварительно составить все вопросы и ответы, которые войдут в разговорные уроки, все предложения, которые должны будут усвоить ученики.

Примерный список слов для предварительного, добукварного, усвоения.

Обдумывая и отбирая слова, необходимые для усвоения учащимися в качестве подготовки к прохождению русской азбуки, учитель должен составить предварительный примерный список этих слов, чтобы точно рассчитать и время, и силы учащихся для полного их усвоения.

Программа предусматривает усвоение в течение этого периода 90—100 слов, в среднем по 4—5 слов на урок-беседу. Материал почти всех букварей в этой части (добукварной) дает столько иллюстраций, что по ним возможно усвоение большего количества слов, чем это требуется по программе. Вполне возможно, что в некоторых случаях практически ученики могут усвоить русских слов больше программного минимума, так как некоторые русские слова они усвоили ранее. Все это учитель должен учесть и составить такой список, чтобы он был вполне реален.

При составлении букварей в 1938 г. Наркомпросом РСФСР был дан ориентировочный примерный список слов, применительно к которым можно было бы подбирать иллюстративный материал к соответствующей части букваря.

Приводим этот примерный список с краткой характеристикой входящих в его состав слов.

1) **Имена существительные:**

а) односложные слова:

дом	стол	стул	пол
шар	жук	еж	нож
лук	гусь	волк	ночь
нос	рот	сын	печь
сор	мяч	мел	флаг
дочь	день	вол	рак
класс	шкаф	кот	дверь

б) двухсложные слова с ударением на 1-м слоге:

мама	рама	папа	ухо
палец	школа	угол	карта
парта	ручка	буква	слово
книга	уголь	кошка	мышка
утка	ложка	чайник	трактор
тряпка	зубы	щетка	кукла

в) двухсложные слова с ударением на 2-м слоге:

отец	окно	нога	рука
вода	доска	перо	колхоз
шары	часы	пила	совхоз
завод	совет	топор	замок
пенал	стена	петух	лиса
урок	тетрадь	оружье	юла

г) трехсложные слова с ударением на 3-м слоге:

барабан	потолок	голова
карандаш	пароход	сапоги
паровоз	пионер	самолет

д) трехсложные слова с ударением на 2-м слоге:

машина	картина	рубашка
корова	ворона	учитель
неделя	собака	уроки

е) трехсложные слова с ударением на 1-м слоге:

яблоко	улица	курица
фабрика	радио	мальчики
девочки	армия	комната

2) **Имена прилагательные:**

красный	красная	красное
белый	белая	белое
черный	черная	черное

3) **Имена числительные:**

один	два	три	четыре
шесть	семь	восемь	девять
одна	одно	пять	десять

4) **Местоимения:**

я	ты	он	она	оно
мы	вы			
этот	эта	это		
мой	моя	мое		
твой	твоя	твое		
кто	что			

5) **Глаголы:**

дай	есть (имеется)		
иди	сиди	спроси	скажи
идите	сидите	спросите	покажи
стоит	сидит	идет	лежит
бежит	висит	делает	пишет
читает	играет	летит	стоит
сидим	учим	играем	рисует

6) **Наречия:**

вот	там	да нет	тут где
хорошо	плохо	завтра	сейчас

7) **Союзы:**

и, а

Характеристика примерного списка слов.

В этом списке 180 слов. Из них учитель может отобрать тот минимум (около 100 слов), который потребуется для усвоения его в добукварный период учениками применительно к имеющемуся букварю.

Тематически в нем есть слова из школьного обихода (классная мебель, учебные принадлежности и т. д.), названия членов семьи (папа, мама, сын, дочь), домашние животные (лошадь, корова, коза), птицы, звери и т. д.; есть названия детских игрушек (шар, барабан, юла); есть слова индустриализации и коллективизации (машина, трактор, завод, колхоз и др.); части тела (рука, нога, нос, рот, щека); названия мебели (стол, стул, полка, шкаф и др.).

Фамилии вождей революции (Ленин, Сталин, Молотов, Калинин, Ворошилов) усваиваются учащимися сверх указанного словаря.

Объединяя слова тематически, можно будет проводить беседы на разнообразные темы.

По составу около одной трети всего количества — односложные слова, вторую треть (несколько больше) составляют двухсложные слова с ударениями то на первом, то на втором слоге, остальное падает на трехсложные слова с ударением на первом, втором и третьем слогах; четырехсложных слов, за исключением самых общеизвестных, давать в добукварном периоде не следует. По звуковому составу слова таковы, что в них входят все звуки русской речи.

По частям речи (см. выше) и формам изменяемых слов данный список должен обеспечить связность речи, чтобы слова не заучивались отдельно, изолированно, а соединялись в фразы, предложения, чтобы можно было задавать вопросы и отвечать на них, вести беседу или игру. Поэтому вместе с знаменательными, конкретными словами в список включено несколько служебных, связочных слов.

Следует отметить, что в приведенном списке нет предлогов. Известно, что без предлогов связную русскую речь строить довольно трудно, особенно при выражении пространственных представлений. Между тем, в иллюстрациях букварей, как и в окружающей классной обстановке, довольно много материала, вызывающего пространственные представления на вопросы: где? куда? Отсюда большой соблазн — ввести предлоги в устные уроки пред-

варительного курса. Некоторые из методических брошюр к букварям указывают на эту возможность, предлагая брать предлоги: **в** и **на.**

Быть может, в отдельных, крайне ограниченных, случаях, там, где учащиеся находятся в русском окружении и достаточно владеют русской речью, это и возможно, но в виде общей меры введение предлогов в предварительный устный курс мы не стали бы рекомендовать. Дело в том, что п р е д л о г — явление почти исключительно графическое и никак не фонетическое: его легко увидеть и показать на письме, но нельзя без ущерба для речи выделить в устном произношении. В произношении предлог сливается со следующим словом в качестве его первого звука или слога, подчиняясь всем законам русского произношения, в частности, ассимиляции. Кроме того, предлог требует измененной формы следующего за ним слова (винительного или предложного падежа).

Из упомянутых выше двух предлогов **в** и **на** наиболее легким для произношения является второй, так как он составляет открытый слог. Но и этот предлог без письма усвоить трудно. Например, если фразу: П о л о ж и п е р о н а п е н а л произнести в три слова, как и должно быть, то ученики, естественно, спросят, что за новое слово н а п е н а л. А если произнести ее в четыре слова, выделяя предлог, то получится совсем другой смысл: П о л о ж и п е р о, **на** (т. е в о з ь м и) п е н а л. Что же касается предлога **в**, то выделять его в произношении как отдельное слово невозможно и вредно, так как это будет искажать русскую речь. Попробуйте, например, выделить предлог **в** из сочетания **в** п а р т у, получите: в ы п а р т у, в ъ п а р т у, и в п а р т у, ы в п а р т у, а по-русски надо сказать ф п а р т у, где звука **в** совсем и нет.

Поэтому к введению в речь предлогов только со слуха, до азбуки, нужно отнестись с величайшей осторожностью, а там, где в родном языке учащихся нет предлогов и, следовательно, нет никаких аналогий к восприятию русских предлогов, лучше их совсем не вводить до тех пор, пока они сами покажутся в тексте для чтения или письма.

Итак, применительно к указанному примерному списку слов, учитель должен составить свой список для действительного его усвоения. Составленный учителем список и должен явиться основой, на которой будет строиться обучение русской грамоте. Эти слова, как уже сказано выше, должны быть прочно усвоены учащимися, должны войти в состав их активного словаря.

Кроме приведенных в списке слов, в зависимости от тех или иных местных условий, в активный словарь учащихся могут войти и некоторые другие слова, известные и часто употребляемые в данной местности. Учитель должен воспользоваться этим обстоятельством и сделать такие слова достоянием всех учащихся, т. е. ввести их в обязательный словарь добукварного периода.

С другой стороны, в приведенном списке могут оказаться такие слова, которые для учащихся данного класса (данной национальности) в этот период будут непосильны: они не смогут дать правильного произношения (например,

для многих нерусских учащихся будут непосильны слова со звуком щ). Такие слова учитель может временно не употреблять и ввести их только тогда, когда к тому создадутся подходящие условия.

Наконец, в добукварный период ученики должны будут узнать еще некоторое количество русских слов, которые они будут понимать, но сами могут и не произносить вследствие трудности произношения или отсутствия в том необходимости. Таковы прежде всего русские слова приветствия и прощания: здравствуйте, прощайте. Понимать их ученики, несомненно, будут с первого же урока, но правильно произнести далеко не все могут быстро научиться. Конечно, нет и надобности в таком случае добиваться, чтобы ученики сразу же произносили эти слова, пусть лучше некоторое время только слушают и привыкают к ним.

К этой же группе относятся слова, которые учитель будет произносить для организации учебной работы и самих учеников: встаньте, сядьте и т. п.; ученикам эти слова в первое время будет трудно произнести, да нет и надобности в этом, так как нет необходимости им самим отдавать приказания по-русски. К этой же категории в некоторых классах могут быть отнесены слова: вчера, сегодня, завтра, повтори, скажите все вместе.

Такие слова (их может быть десятка два или несколько больше) будут значиться в пассивном словаре учащихся и будут переходить в активный словарь (т. е. в практическое употребление в речи) постепенно, по мере привыкания к их звучанию и освоения нужной артикуляции. Кроме того, у учителя будет еще некоторый резерв русских слов для постепенного включения их в активный словарь учащихся, это слова, которые отдельные ученики будут узнавать помимо школьных занятий — дома, на улице и т. д. Если учитель увидит, что большинство учеников класса знает какое-нибудь русское слово, то он вводит это слово в общий обиход класса и включает в обязательный словарь, проверяя правильность его произношения.

Учет словаря.

Весь словарь добукварного периода должен быть у учителя на строгом учете. Во-первых, у него должен быть полный список слов, которые необходимо усвоить учащимся за это время (список, подобный приведенному выше), во-вторых, список слов, уже усвоенных учениками за прошедший отрезок времени, — так сказать, текущий учет усвоенных слов. Они будут входить постепенно в планы уроков.

Нужно, чтобы список русских слов у учителя был полностью обеспечен точным переводом слов на родной язык учащихся, т. е. чтобы этот список-словарь был двуязычным: на русском и на родном языке учащихся. Этот перевод необходим для учителя.

Глава IV.

Порядок усвоения русских слов и фраз.

Приведенный выше примерный список слов, как и список слов, который будет составлен учителем на основе определенных требований к этому списку, не определяет еще порядка усвоения учениками этих слов.

Порядок усвоения приведенного списка слов и фраз с этими словами должен быть строго методически продуман. Желательно, чтобы он был одинаков во всех школах района, республики.

Следовательно, этот единый порядок надо установить обоснованно, опираясь на данные науки и школьной практики.

Принципы установления порядка слов.

Какие требования должны быть главными и решающими для установления порядка введения первых русских слов? На первом месте должны быть поставлены требования фонетического порядка. Поскольку все слова этого периода будут усваиваться только по слуху и закрепляться в произношении, естественно, что нужно устанавливать порядок усвоения слов, начиная с самых легких для усвоения и произношения и постепенно вводя более трудные. Отсюда требования: порядок усвоения первых русских слов должен определяться степенями трудности их произношения.

На втором месте стоят требования тематического порядка. Естественно, что разрозненные слова будут менее прочно усваиваться, чем слова, объединенные одной, в особенности близкой детям, темой. Отсюда — требование: новые слова должны даваться не разрозненно, а объединяться небольшими группами вокруг интересных и близких детям тем.

Третье требование — методического порядка: слова должны даваться преимущественно в связи друг с другом, в коротких, простых фразах, легко доступных детскому пониманию и запоминанию. Отсюда необходимость вводить в речь учеников некоторые служебные, связочные слова, а также выбирать такие формы изменяемых слов, которые дают большие возможности строить простую связную речь.

Эти требования и должны лечь в основу определения порядка усвоения русских слов в добукварный период, причем ведущим будет фонетическое требование — порядок преодоления звуковых трудностей русской речи.

Порядок усвоения звуковых трудностей.

Для разных народов Советского Союза, представителей разных языковых систем, естественно, будут встречаться разные трудности в усвоении звуков русской речи: для одних трудным для усвоения будет **ф**, для других **ц**, для очень многих **ы** или **щ**. Поэтому наиболее обоснованным будет такой порядок усвоения русских звуков, который вытекает из научного сравнительного анализа фонетической системы русского и данного национального языка.

Отсюда следует, что порядок усвоения звуков и слов русской речи в школах разных национальностей может быть разным и должен устанавливаться учителем с учетом особенностей фонетической системы родного языка учащихся. Следует в этом направлении использовать опыт лучших учителей, хорошо знающих русский и родной язык учащихся.

Порядок усвоения звуковых трудностей.

В качестве примера приводим один из возможных вариантов определения порядка усвоения русских звуков, слогов и слов эстонскими учащимися:

а) Порядок звуков:

а, м, н, у, о, р, т, п, к, в, э, ы, и, х, с, е, л, й, ш, ф, з, я, ё, ю, б, д, г, ж, ц, ч, щ.

б) Порядок слоговых сочетаний и слов:

ам, ма; мама; ан, на; Анна, Нана; а, у, он, но; ау, уа, Уно; ур, ро, ра, му; ура, рама, Рома, Мура; то, та, ту, от, ут; там, тот, тут, Ната, торт, Марта, Отто; ап, па, уп; папа; пар; ок, ко, ку; ку-ку; ко-ко-ко; куры, мак, рак, кто? окно; ва, во; вот, Вова, корова. Это, Эмма, Эрна.

в) Примерные фразы в порядке трудности и сложности:

Вопросы учителя:	Ответы учеников:
Это кто? Кто это?	Это мама, папа, Уно.
Это что?	Это рама, это торт.
Где Уно?	Уно там, тут.
Это Ната?	Это Ната.
Это Отто?	Да, это Отто.
Это Вова?	Нет, это Мура.
Дай торт.	Вот торт.
Покажи, где картина?	Картина вот тут.
Что делает Рома?	Рома сидит, он рисует.
Дора, дай яблоко.	Вот яблоко.
Какой галстук?	Галстук красный.
Где твой карандаш?	Вот мой карандаш.

Глава V.

Методические приемы на занятиях добукварного периода.

Добукварные занятия должны носить такой характер, чтобы была возможность прибегать к разнообразным методическим приемам, обеспечивающим интерес и активность детей.

Перечислим эти приемы:

1) показ предмета или его изображения на рисунке (картинке);
2) показ действием;
3) перевод некоторых вспомогательных слов, названий действий и целых предложений (вопросов) на родной язык;
4) примеры (образцы для выработки произношения);
5) рисование;
6) вопросы;
7) ответы;
8) беседа;
9) рассказывание; заучивание наизусть;
10) игры;
11) прогулки, выход из класса во двор школы, в сад, на улицу;
12) применение родного языка учащихся в качестве вспомогательного средства.

1) Показ предмета или его изображения на рисунке (картинке).

Большинство слов, из числа предназначенных к усвоению учащимися в добукварный период, — это слова, обозначающие конкретные предметы из окружающей жизни. Естественно, что узнавание и понимание этих слов легче всего осуществить путем показа самих предметов с одновременным сообщением их названий, без каких бы то ни было промежуточных ступеней — объяснений, переводов и т. п. Предмет и его название — это самый короткий и вместе с тем прочный путь узнавания новых слов. Поэтому распространенным и полезным методическим приемом для сообщения новых слов на добукварных уроках будет показ (демонстрация) предметов, обозначаемых этими словами. При этом, конечно, нет никакой необходимости в дополнительном объяснении или даже в специальном рассматривании этих предметов; достаточно просто на них указать и назвать или спросить их название и получить ответ, так как эти предметы знакомы детям и они уже называют их, только на родном языке.

Таких слов в приведенном выше списке для добукварного периода довольно много: с т о л, с т у л, п а р т а, д о с к а, т р я п к а, п е ч к а, ш к а ф, к н и г а, т е т р а д ь и др. Для их узнавания достаточно вопроса и ответа: «Это что?» — «Это с т о л», или простого сообщения: «Это с т о л».

В тех случаях, когда предмета нет под руками и его трудно достать, вместо предметов используются картинки. В качестве методического приема тогда будет применяться **показ картинок** с называнием изображенных на них

предметов. Картинки в этом случае лучше брать предметные, а не сюжетные, чтобы не рассеивалось внимание учащихся и была обеспечена точность понимания русских слов. Таких картинок, применительно к данному списку слов, много во всех букварях, и старых, и современных, в книгах для чтения, даже на конфетных обертках, так что обеспечить эту группу слов картинками не представит особых затруднений (эти слова следующие: шар, рак, жук, ёж, кошка, мышка, трактор, пила, топор, ружьё, замок, волк, лиса, петух и другие). Возможно использование и сюжетных картинок, не очень сложных и четко выполненных.

Фамилии наших вождей дети сами назовут по их портретам (Ленин, Сталин, Молотов, Калинин, Ворошилов).

2) Показ действием.

В отдельных случаях можно продемонстрировать значение некоторых слов (глаголов) соответствующими действиями на картинках или в натуре. Таковы глаголы: стоит, сидит, лежит, бежит, летит, пишет, читает, играет.

Ex bibl. univ.

Проведение тех или иных несложных действий полезно и в качестве приема проверки понимания русских слов и фраз. Таковы фразы-приказания со словами: спроси, скажи, покажи, дай, иди, сиди. Например: «Покажи карандаш». «Скажи слово». «Покажи (на плакате) трактор».

3) Перевод слов и предложений на родной язык.

Выше сказано о приемах наглядной семантизации, т. е. наглядного усвоения значений русских слов. Таким наглядным путем может быть усвоено большинство слов добукварного периода. Однако для построения фраз в целях связности речи придется уже в этот период (с самых первых занятий) ввести некоторое количество таких русских слов, которые будет затруднительно или даже совершенно невозможно объяснить наглядно. Таковы слова: вот, это, да, нет, тут, там и некоторые другие, даже кто и что. Эти слова (их наберется десятка три) скорее всего и проще всего будет ученикам понять при помощи простого перевода их на родной язык. Так и нужно делать, давая таких слов по 1—2 на урок, чтобы ученики привыкали к ним и запоминали их постепенно.

Переводы, кроме того, могут служить простым и быстрым способом проверки понимания русских слов и средством закрепления понимания.

Техника устного перевода очень проста. При объяснении нового слова учитель сначала называет раз или два это слово по-русски, затем ставит вопрос: «Это что?» и дает ответ словом на родном языке учащихся. Повто-

TARTU ÜLIKOOLI

рив это слово еще раз или два, чтобы все ясно слышали, учитель предлагает двум-трем ученикам сказать данное слово по-русски и на родном языке.

При проверке усвоения русских слов приемы устного перевода могут несколько разнообразиться. Так, во-первых, здесь возможен не только перевод с русского языка на родной, но и с родного на русский; во-вторых, сами ученики здесь могут проявить больше активности и даже некоторую самостоятельность.

Например, учитель, по ходу урока или периодически желая проверить знание ранее сообщенных ученикам русских слов, называет сам эти слова по-русски, предлагая ученикам называть их за ним на родном языке. Или, когда у учеников уже есть некоторые навыки свободного произношения русских слов, учитель произносит слова на родном языке учащихся, предлагая последним сказать то же самое по-русски.

При некоторых указаниях и под наблюдением учителя могут это делать и сами ученики: один говорит русское слово, другой дает его перевод на родной язык или так: один ученик говорит слово на родном языке, а другой должен сказать его по-русски.

Такой прием может пригодиться ученикам и для взаимной проверки — во время коллективной подготовки урока дома, во время перемены в школе и т. д. Но не надо злоупотреблять этим приемом и постоянно прибегать к нему. Если ученики усвоили значение слова по показу, — этого довольно.

4) Пример — образец для выработки произношения.

В беседе (вопросах, ответах), рассказывании, хоровом произношении, тем более при возможном заучивании наизусть самое важное, исключительное значение будет иметь пример — **образец произношения** самого учителя. Речь учителя на этом этапе — единственный образец (если не считать русской речи других лиц, которых ученики могут слышать вне школы), по которому ученики строят свои первые русские слова и предложения. Отсюда понятно, что учитель должен самым тщательным образом следить за своей речью и своим произношением и даже специально работать над своим произношением в области русского языка, готовясь к каждому уроку. И было бы неправильно думать, что это относится только к учителям нерусской национальности, имеющим те или иные дефекты в русском произношении: это необходимо и русским учителям, которые нередко относятся к своей речи небрежно.

Учитель должен говорить правильно, ясно, отчетливо, не спеша, ровным тоном, без крика, но достаточно громко, так, чтобы всем было ясно слышно каждое его слово. Важно, чтобы учитель, говоря перед учениками, смотрел на них, а не отворачивался или не стоял к ним боком. Ученики должны в это время не только слушать, но и внимательно смотреть на учителя, замечать, как он складывает губы, открывает рот и т. д. Они запоминают

услышанное и потом повторяют, стараясь подражать учителю в своем произношении.

Русская речь самих учеников — тоже образец для их товарищей, образец положительный или отрицательный. Конечно, нужно добиваться того, чтобы ученики стремились возможно лучше говорить по-русски, т. е. давать положительные образцы русской речи своим более слабым товарищам. Для этого учитель должен, тщательно следя за речью учеников, отмечать качество их произношения, указывая на лучшие образцы и предлагая подражать им. Если ученик, повторяя слово за учителем, сказал его неправильно, с неверным произношением, он может и не заметить своей ошибки. Надо сейчас же показать ему верное произношение и заставить его повторить. Если он опять ошибся, надо выделить слог, в котором он делает ошибку. Можно обратиться к помощи другого ученика, который правильно произносит это слово, предложив допустившему ошибку выслушать произношение товарища и повторить слово за ним.

Добившись правильного произношения, надо его закрепить, т. е. заставить ученика два-три раза сказать это слово правильно.

5) Рисование.

Иногда за отсутствием картинки учитель может нарисовать на доске предмет, который он называет по-русски. Кроме того, и в целях повторения и закрепления усвоенных слов возможен прием рисования предметов, обозначаемых этими словами. Учитель выбирает слова, усвоение которых учениками он желает проверить, и произносит их по одному. А ученики молча рисуют предметы, названные этими словами, тем самым показывая их понимание. Учитель в это время ходит между рядами парт, наблюдая за рисованием и помогая отстающим. Дети I—II классов рисуют очень охотно и очень быстро (о качестве рисунка здесь нет речи), так что за 15—20 мин. ученики сумеют нарисовать 8—10 несложных предметов (шар, дом, собака, флаг, дверь, рука, палец и т. д.). Не следует только давать для рисования сложные предметы, например: трактор или такие, с которыми дети мало знакомы в жизни и по картинкам, а также такие предметы, где отличие их друг от друга еще трудно показать детям на рисунке, например: петух и курица. После выполнения дети «читают» свои рисунки, т. е. называют по-русски нарисованные предметы.

6) Вопросы.

Вопросы на занятиях добукварного периода должны удовлетворять следующим требованиям.

Во-первых, они по словарному составу не должны выходить из рамок определенного на этот период словаря, т. е. нельзя задавать вопрос ученикам незнакомыми словами.

Во-вторых, вопросы должны быть строго выдержаны фонетически и орфоэпически, т. е. слова в них по звуковому составу должны быть доступны для слухового восприятия и понимания, а по произношению ясны и отчетливы.

В-третьих, вопросы должны быть немногословными: в два, три, четыре слова.

В-четвертых, морфологически слова, из которых состоят вопросы, должны употребляться только в известных учащимся формах; всякая новая форма слова учащимися в это время будет восприниматься как новое слово, например: если ученики знают слово доска, то это не значит, что они поймут и у доски или к доске: конечно, доска и к доске (гдоске) будут для них еще разными словами.

В-пятых, редакция вопросов, как общее правило, особенно на первых порах, должна быть такова, чтобы она давала и некоторый материал и форму для ответов. Например:

Это что? — **Это** шар.

Где **парта?** — Вот **парта.**

Нурмет что делает? — **Нурмет** пишет.

Где твой **карандаш?** — Вот мой **карандаш.**

Эта бумага какая? — **Эта бумага** красная.

В-шестых, наконец, вопросы — их словарный состав и редакция — должны обновляться и усложняться в строгой постепенности: по усвоении одного вопроса к нему добавляется новое слово или дается новая форма, или новый порядок слов, но не все новое сразу.

Указанные требования к постановке вопросов обязывают учителя весьма тщательно готовиться к каждому своему вопросу. Ни одного лишнего слова, ни одной лишней формы, ни одной оговорки в них не должно быть.

Ученики по предложению учителя, а затем и по своей инициативе будут сами задавать вопросы друг другу. В этом случае перечисленные выше требования к методике задавания вопросов будут еще строже. Ученики будут задавать вопросы только по образцу, указанному учителем, сначала просто повторяя вопросы учителя дословно. Например, учитель спрашивает: Это что? Ученики отвечают. Затем учитель предлагает спрашивать кому-либо из учеников. И тот, точно копируя учителя, указывает на предметы и спрашивает: Это что?

Или учитель предлагает: «Спроси (указывает кого): Эта бумага какая?». Ученик отвечает: «Эта бумага красная».

7) Ответы.

Ответы учеников на вопросы учителя (как и на вопросы своих товарищей) должны удовлетворять тем же требованиям относительно их построения и произнесения, как и задаваемые вопросы. В отдельных случаях по количеству

слов они могут быть обширнее, чем задаваемые вопросы. Например, учитель спрашивает, указывая на картинки или плакат: Что тут (есть)? Ученик отвечает: Тут дом, фабрика, шар, часы, барабан. Ответы могут быть **индивидуальные и хоровые.**

Поскольку главной целью занятий добукварного периода является научить учеников понимать и произносить некоторые русские слова, важно будет заставлять давать ответ на каждый вопрос возможно большее количество учеников, другими словами, получить возможно большее количество индивидуальных ответов, чтобы научить не только понимать, но и говорить всех учеников. Здесь будет иметь значение, между прочим, очередность в произнесении ответов разными учениками. Механический (по очереди) или случайный порядок выступлений отдельных учеников менее гарантирует успех, чем обдуманный, планомерный порядок, определяемый конкретной обстановкой в классе. Например, новый и трудный ответ лучше требовать сначала от сильных учеников, затем уже от средних и слабых: у последних тогда будет больше уверенности и качество ответа (произношения) будет лучше. Ответ, требующий старых уже изученных слов, лучше требовать сначала от средних или слабых учеников, прибегая к помощи сильных лишь в затруднениях. При повторении материала порядок опроса будет иной, чем при новом материале, и т. д.; одним словом, порядок индивидуальных ответов учеников должен быть использован учителем как один из методических приемов обучения. Следует пользоваться и хоровыми ответами. Они имеют то преимущество перед индивидуальными, что дают возможность активно участвовать в работе сразу всему классу, что имеет, конечно, очень важное значение и чего на добукварных занятиях бывает очень трудно достигнуть, поскольку нельзя дать ученикам ни письма, ни чтения. Кроме того, хоровые ответы дают возможность слабым и не уверенным в своих силах ученикам, робким и застенчивым, стесняющимся говорить громко перед классом, выступать здесь с большей уверенностью и смелостью, поскольку, как им кажется, их никто не слушает, хотя, конечно учитель должен слушать и слышать их в первую очередь. Наконец, при хоровом ответе слабые ученики слышат громкое и отчетливое произношение товарищей и невольно перенимают его. Но хоровые ответы, как и хоровое чтение, имеют и отрицательные стороны. Главная из отрицательных сторон хорового чтения — это его «обезличка», возможность неправильно говорящему скрыться за правильно говорящим, раствориться или затеряться в общем хоре. И учителю трудно, почти невозможно, следить за тем, все ли говорят правильно. Отрицательные стороны хорового произношения учитель должен учесть и, прибегая к хоровым ответам, во-первых, тщательно подготовлять их индивидуальными ответами учеников, во-вторых, особенно следить за теми учениками, которым правильное русское произношение дается труднее.

Требования к хоровым ответам в основном те же, что и к индивидуальным ответам, но с некоторыми добавлениями. Так, хоровые ответы требуют, как было уже сказано, большей предварительной подготовки, чем индивидуальные.

Если неправильный или неудачно произнесенный индивидуальный ответ можно просто поправить, то неудачно произнесенный хоровой ответ внесет уже полный беспорядок, вызовет шум и замешательство, т. е. дезорганизует работу, вместо того чтобы ее организовать. Следовательно, хоровые ответы нужно предварительно тщательно подготовлять. Обычный прием подготовки хоровых ответов — предварительные индивидуальные ответы или пример самого учителя, а также некоторые объяснения и указания к хоровому произношению («смотрите на меня», «повторяйте за мной», «произносите слова или части слов — слоги — по взмаху руки, по стуку» и т. д.).

Иногда потребуется для хорового произношения и специальная обработка текста, например, разбивка (по слуху) слов на части — слоги (понятие о делении слова на слоги и практику такого деления учащиеся уже усвоили в первом году на уроках родного языка).

Иногда, особенно на уроках повторения, учитель должен учитывать и группировку изученных или изучаемых слов с точки зрения их хорового произношения. Известно, например, какое важное значение имеет ударение в русских словах и как трудно бывает нерусским учащимся усваивать правильное ударение.

С этой точки зрения далеко не безразлично, как сгруппировать для хорового произношения следующие слова (картинки): р у ч к а, с т е н а, ч а с ы, к н и г а, п а р т а, п е н а л, п е р о, к а р т а.

Можно разбить на такие группы:

1) р у ч к а, п е н а л, к а р т а, п е р о;

2) с т е н а, п а р т а, к н и г а, ч а с ы.

А можно разбить те же слова на такие группы:

1) р у ч к а, к н и г а, к а р т а, п а р т а;

2) с т е н а, п е н а л, ч а с ы, п е р о.

Нетрудно видеть, что разбивка слов по второму варианту будет неизмеримо легче для хорового произношения, потому что здесь сгруппированы двухсложные слова с одинаковыми ударениями и получается мерная речь (стихи).

8) Беседа.

Наиболее удобным и методически приемлемым приемом ведения предварительных добукварных занятий будет б е с е д а, р а з г о в о р на русском языке.

Недаром добукварные уроки называют иначе «разговорными уроками», или «уроками разговора». Естественно, что этот наиболее распространенный прием требует к себе и наибольшего методического внимания.

Б е с е д а обычно будет проходить в виде вопросов и ответов, причем вопросы будет задавать преимущественно учитель, а ответы давать — ученики. Методика вопросов и ответов должна быть тщательно продумана.

9) Рассказывание.

Конечно, при том ограниченном запасе русских слов, который может быть у учеников в это время, нельзя говорить о **рассказывании** учеников в полном смысле этого слова. Но в то же время нужно с самого начала заботиться о выработке у учеников связной русской речи, так как и слова запоминаются прочно лишь тогда, когда они входят в связную речь. Поэтому нужно заботиться, чтобы ученики с самого начала связывали русские слова в фразы и, кроме того, могли бы сказать самостоятельно две-три фразы, связанные по мысли. Для связи мыслей, а следовательно, и фраз можно использовать окружающую обстановку, картину, плакат. Так, по картинке или по действительным предметам ученики могут сказать несколько связных фраз. Например: Тут доска. Тут парта. Там окно, а там дверь. Или по картинке: Вот собака. Она бежит. А тут кошка. Кошка сидит. Вот мальчик стоит. А тут книга лежит.

9-а) Заучивание наизусть.

Это и будет элементарный рассказ. Поскольку можно будет соединить изучаемые слова в короткие осмысленные фразы, а последние также связывать между собой (по картинкам или окружающим предметам), можно будет иногда прибегать к заучиванию небольших отрывков наизусть по картинкам и со слуха путем хорового произношения. Если бы можно было из выученных слов составлять коротенькие стихотворения типа:

Птичка летает,
Птичка играет,
Птичка поет, —

то заучивание таких стихотворений не составило бы большого труда и было бы интересно для детей.

В пределах приведенного выше словаря возможно произнесение сначала по картинкам или по предметам, а потом и по памяти таких примерно текстов:

Паровоз бежит.
Самолет летит.
Пионер стоит.
Красный флаг висит.

Подобных, связанных по мыслям, фраз можно будет подобрать довольно много. Конечно, нет необходимости понимать дело так, что такие фразы или тексты должны заучиваться наизусть в тех же целях, как, например, заучи-

ваются до букваря стихотворения на родном языке. И «стихотворениями» такие отрывки, конечно, можно назвать только очень условно. Но дело в том, что подобные упражнения (они подойдут для хорового произношения) очень интересуют детей, с одной стороны, как бы привнося элемент игры, с другой — создавая уверенность в пользовании связной русской речью. Нечего и говорить о том, что такие упражнения будут очень полезны для развития устной речи.

10) Игры.

Детские занятия всегда становятся интересными, когда в них вносится некоторый элемент игры. И дисциплина детей восьми-девятилетнего возраста в игре бывает куда крепче, чем при иных «деловых» занятиях. Кроме того, игра для детей этого возраста — занятие так или иначе привычное, даже если они приходят в школу помимо дошкольных учреждений, а урок — менее привычное занятие, особенно по такому трудному предмету, каким является для них русский язык.

Целесообразно поэтому в качестве одного из методических приемов на добукварных занятиях использовать и игры, какие по содержанию окажутся подходящими и допустимыми. Так, можно использовать на этих занятиях картинное лото. По мере узнавания слов, значение которых можно изобразить картинками, подбирают соответствующие картинки и наклеивают на карточки лото, по 4—6 картинок на карточку. Имея 10—15 таких карточек (по одной карточке на парту), можно проводить игру в классе. Учитель показывает картинки тех же преметов, только большого размера или, при отсутствии таких картинок, громко называет по определенному им порядку слова, к которым имеются у играющих соответствующие картинки. Ученики, у которых есть эти картинки, называют их иногда, говоря: «У меня стол» — и закрывают их бумажками. У кого окажутся закрытыми все картинки, тот «выиграл», он «читает» свои картинки, остальные его проверяют. После этого игра продолжается до следующего «выигрыша», и так до конца или до определенного количества (трех, четырех) «выигрышей», после чего играющие могут поменяться карточками.

В целях проверки знания русских слов, в особенности на внеклассных занятиях, возможна игра в переводы слов с русского языка на родной или с родного на русский. «Водящий» ученик называет слово, допустим, на родном языке; тот, на кого он укажет, должен сказать соответствующее русское слово. Не сказавший стоит до следующего спроса и правильного ответа или выходит «водить» (смотря по условию игры). Эту игру можно вести до использования всех русских слов, имеющихся у учеников. Тогда водящим обычно бывает учитель, а не сумевшие ответить встают и стоят до следующего спроса и правильного ответа. Игра кончается, когда учитель дойдет до такого слова, которого никто не знает, и, таким образом, все участники игры стоят.

Можно, особенно к концу добукварного периода, проводить игру в вопросы и ответы.

Вопросы: Кто стоит? Кто лежит? Кто летит? Что стоит? Что лежит? Кто читает?

Ответы на каждый вопрос могут быть разные, но подходящие по смыслу. Так, на вопрос кто стоит? можно ответить: пионер стоит, мальчик стоит, папа стоит, мама стоит, конь стоит и т. д. Но нельзя отвечать: карандаш стоит или ручка стоит.

Возможна на внеклассных занятиях также игра в называние слов по очереди. Играющие садятся в кружок. Каждый по очереди называет какое-нибудь русское слово; тот, кто в свою очередь не может назвать слова, встает. Раз названное слово называть уже нельзя, оно не считается. Эту игру называют еще «игрой в свечки»; когда запас слов истощится, то почти все играющие будут уже стоять «свечками», тогда игра кончается.

Опытный и любящий свое дело учитель может придумать и другие, свои, игры. Цель их в том, чтобы больше привлечь внимание и интерес детей, возбудить их активность, внести разнообразие в занятие с тем, чтобы достигнуть лучших результатов.

Показанная учителем и усвоенная детьми игра будет применяться ими самостоятельно, во внеурочное время.

11) Прогулки, выход во двор, в сад или на улицу.

Смена обстановки всегда оживляет занятия Кроме того, не все необходимые для знакомства предметы можно показать в классе в натуре или на картинке, а если выйти из класса, то можно их найти и увидеть. Иногда выйти из класса в сад, в огород, на школьный двор, даже просто на улицу с определенной целью — усвоить некоторые новые русские слова (названия деревьев, овощей) и включить их в речь учащихся — будет полезным приемом.

12) Применение в качестве вспомогательного средства родного языка учащихся.

Вспомогательным методическим приемом на добукварных занятиях явится прием использования родного языка учащихся. В каком объеме и в каких целях можно рекомендовать учителю использование родного языка учащихся? Во-первых, родной язык учащихся может быть применяем на первых порах в целях организации учебной работы. Размещение и посадка учеников, замечания о их поведении, привлечение внимания и т. п. — все это проще и удобнее будет сделать на родном языке. При этом некоторые слова и фразы, относящиеся к организации работы, мож-

но будет довольно быстро перевести на русский язык и в дальнейшем учителю произносить их только по-русски, не требуя произношения их учениками вследствие артикуляционных трудностей. Таковы слова и фразы: здравствуйте, прощайте, встаньте, сядьте или садитесь, смотрите на меня, смотрите сюда, слушайте внимательно и некоторые другие.

Во-вторых, применение родного языка может оказать некоторую пользу при объяснении тех или иных артикуляций для произношения русских слов: «Сделайте губы вот так, как у меня». «Прижмите крепче язык к зубам». «Раскройте рот как можно шире и подайте голос» (а). «Сделайте губы трубочкой» (у). Эти и подобные им фразы, помогающие более быстрому и правильному усвоению русских слов, удобнее будет произносить на родном языке учащихся, так как ученики их точнее поймут и не будут отвлекаться от основной цели урока — усвоения намеченных на этот урок русских слов.

Однако, прибегая в указанных выше случаях к родному языку учащихся, учитель должен все время помнить, что это лишь вспомогательное средство, что родной язык может привлекаться лишь постольку, поскольку он поможет усвоению того или иного факта русского языка, что нельзя преподавать русский язык на нерусском языке.

Глава VI

Наглядные пособия на разговорных уроках.

Наглядность на разговорных уроках имеет исключительно важное значение. Строго говоря, учитель должен стремиться к тому, чтобы каждое русское слово этого периода вошло в сознание ученика вместе с представлением предмета или действия, обозначаемого этим словом. Учитель находится здесь в довольно благоприятных условиях, так как почти все наглядные пособия, необходимые для сообщения первой сотни русских слов, найдутся у него тут же «под руками» или могут быть изготовлены в школе.

Какие наглядные пособия потребуются для разговорных уроков?

В новых букварях русского языка для нерусских школ отводится специальное место для предварительного устного курса. Там даются сюжетные и предметные рисунки для проведения бесед и усвоения соответствующих русских слов наглядным путем (по картинкам). Но картинок в букваре будет, конечно, недостаточно для проведения всех занятий добукварного периода так, как хотелось бы учителю. Поэтому учитель должен позаботиться о расширении круга наглядных пособий для своих добукварных занятий по русскому языку. Таких дополнительных пособий к букварю может быть довольно много.

Перечислим наиболее доступные из них.

Предметы.

Самыми первыми пособиями, естественно, явятся окружающие предметы.

а) Класс, его обстановка, учебные принадлежности и т. д.: стол, стул, пол, мел, печь, шкаф, дверь, рама, угол, парта, карта, ручка, книга, тряпка, щетка, окно, доска, часы, стена, тетрадь, пенал, карандаш, потолок, картина, мальчики, девочки, радио.

б) Части тела человека: нос, рот, ухо, палец, зубы, нога, рука, щека, голова.

в) Домашние животные и птицы: вол, конь, гусь, кот, кошка, мышка, утка, петух, курица, корова, собака.

г) Предметы домашнего обихода: нож, ложка, чайник, пила, топор, замок.

д) Игрушки: мяч, конь, ружье, юла, кукла, барабан, самолет, пароход, паровоз.

Картинки, рисунки.

а) Необходимы прежде всего картинки тех предметов, которые не могут быть показаны ученикам в натуре: жук, волк, рак, лиса, ворона, пароход, паровоз, самолет и др.

б) Полезны будут картинки и тех предметов, которые могут быть показаны в натуре.

в) Нужно использовать картинки, которые есть в букваре или книге для чтения по родному языку (там в большинстве встретятся те же самые предметы).

г) Могут быть использованы и детские рисунки отдельных предметов, а также, конечно, и простые рисунки самого учителя на классной доске, на плакате, на карточках.

д) Помимо предметных рисунков (картинок), необходимо будет привлекать (подобрать, изготовит) также некоторое количество сюжетных рисунков с ясно выраженными признаками действия или состояния предмета (собака сидит; собака стоит; собака бежит; самолет летит; мальчик пишет; девочка играет). Такие картинки необходимы для развития у учеников связной речи: по ним можно строить целые предложения.

Портреты.

В каждой школе имеются портреты вождей: Ленина, Сталина, Молотова, Калинина, Ворошилова. Нужно также иметь портреты знатных людей нашего времени, например: папанинцев (Папанина, Кренкеля, Федорова, Шир-

шова); писателей (Горького, Пушкина, Некрасова); ученых; героев Советского Союза; путешественников; знатных стахановцев, чьи имена известны всему Советскому Союзу и всем нашим детям.

Картинные плакаты.

Выше несколько раз подчеркивалось, что усвоение слов будет наиболее прочным тогда, когда слова будут даваться не изолированно, а в соответствующем «окружении» других слов или в фразе, в связном тексте. Поэтому было бы неправильно успокаиваться на том, что усвоение каждого нового слова может быть прочно обеспечено картинкой или возможностью показа самого предмета. Этого мало. Так усвоенные слова могут легко «растеряться». Нужно группировать усваиваемые слова, а для этого лучше всего составлять специальные картинные плакаты.

Содержание таких плакатов может быть довольно разнообразно в зависимости от того или иного принципа группировки предметов (картинок). Наиболее полезными представляются плакаты следующих типов и образцов.

а) Тематические плакаты (см. стр. 63—64). Такие плакаты полезно изготовлять на урок, давая на них такие картинки, которые будут соответствовать сообщаемым словам. Картинок на таком плакате будет немного (четыре, пять, шесть). Можно прибавить к ним для связи со старым материалом еще несколько картинок на знакомые слова. Помимо подбора слов, картинок по трудности их произношения, следует в таких плакатах соблюдать и связь картинок по содержанию, например: домашние животные, звери, птицы и т. п.

б) Плакаты на различение предметов по вопросам: кто это? что это? (см. стр. 65—66).

Можно давать на отдельных плакатах картинки предметов одушевленных или неодушевленных; можно на одном плакате давать картинки тех и других предметов, разделяя их по вертикали или горизонтали.

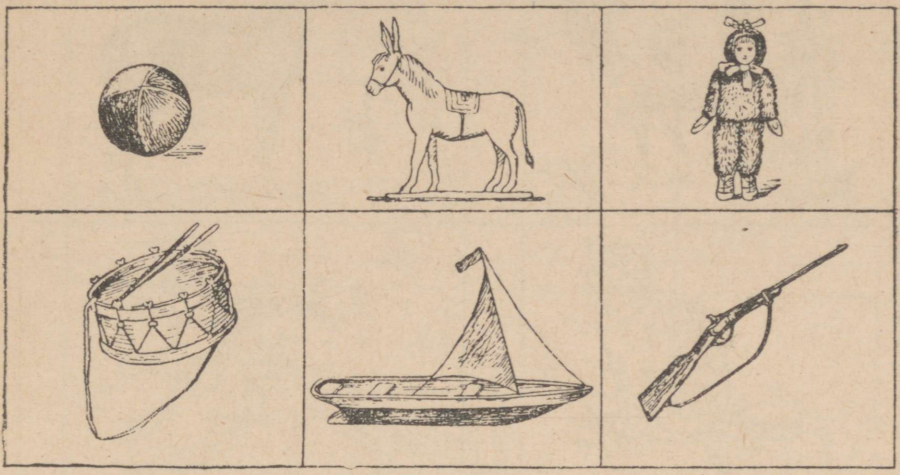
в) Плакаты с картинками для развития связной речи («чтения» их предложениями), (см. стр. 67—68).

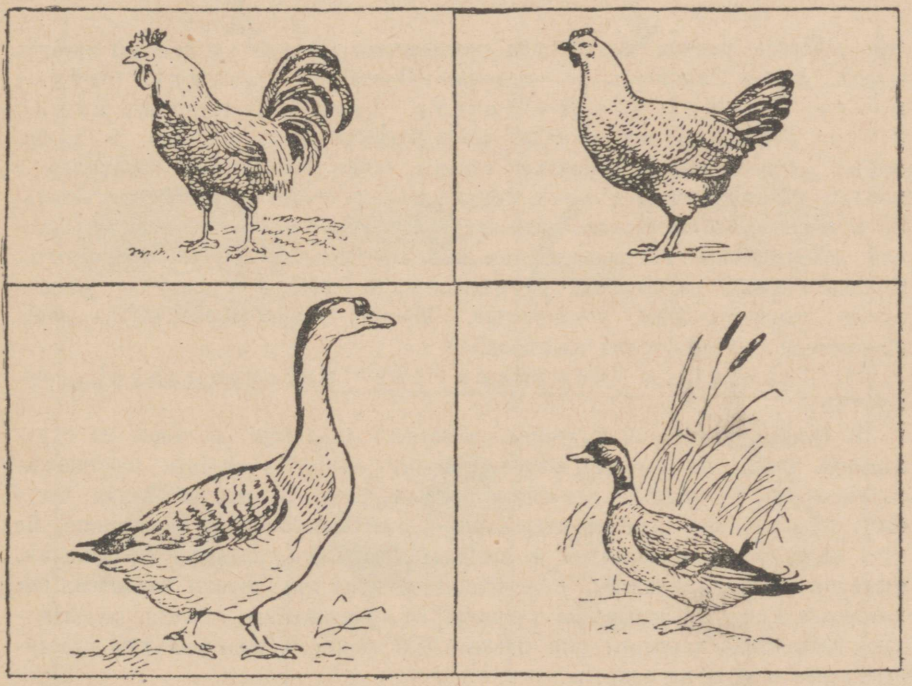
Картинки для этих плакатов должны быть сюжетными, т. е. давать предметы в действии. Само собой разумеется, что это действие должно быть несложным и вполне понятным для детей. Ученики по этому плакату должны давать ответы простыми нераспространенными предложениями («Лошадь бежит»).

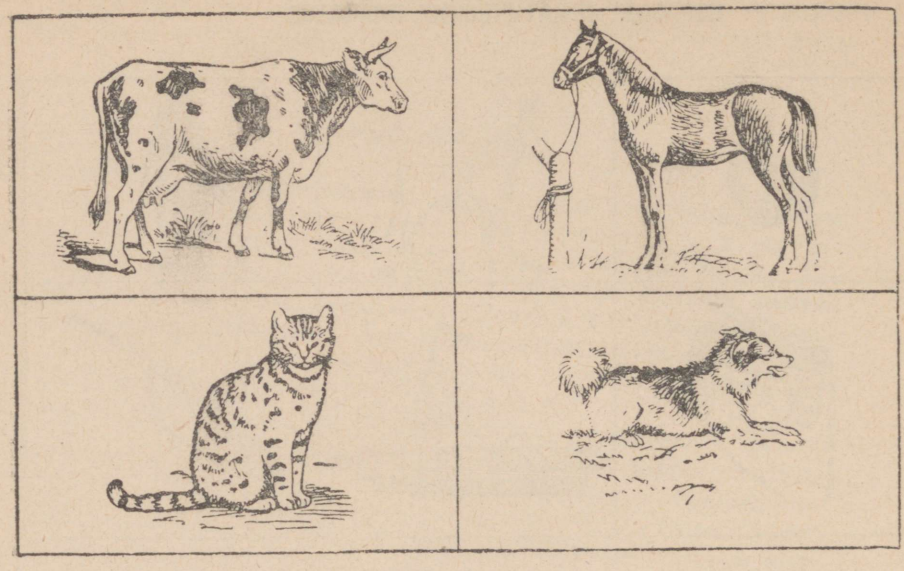
В тех случаях, когда учащиеся знают больше слов, чем это определяется программным минимумом, возможно построение предложения и из трех слов: 1) кто? (2) что делает? 3) что? Пример: Пионер несет барабан.

Во многих букварях встречаются в доазбучной части рисунки, заключающие по содержанию: предмет, его действие и предмет, на который направ-

ОБРАЗЦЫ ТЕМАТИЧЕСКИХ ПЛАКАТОВ.







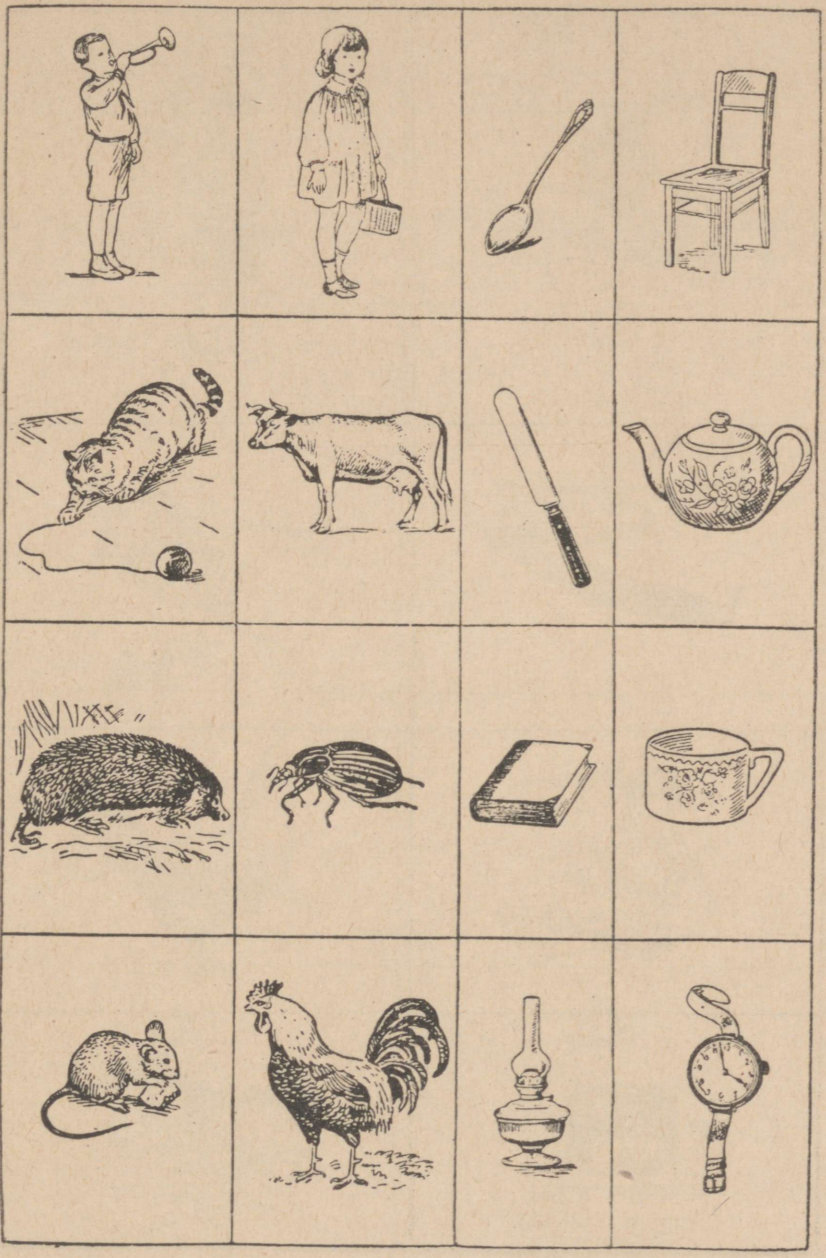
лено действие, причем третий член предложения (прямое дополнение) требует особой формы винительного падежа. Примеры: Мальчик читает книгу. Рабочий читает газету. Девочка держит куклу и т. п. Конечно, в тех случаях, когда ученики могут свободно, т. е. без особых затруднений, и правильно строить такие предложения (например, в школах, находящихся в русском окружении), в беседе их можно допускать. Но в качестве обязательного вида занятий построение этого типа предложений рекомендовать не следует, так как это потребовало бы специальных (грамматических) разъяснений об изменяемости слова или было бы усвоено только полусознательно, механически. Поэтому можно ограничиться лишь предметным разбором таких картинок.

г) Плакаты и картинки для рассказывания (см. стр. 69).

В букварях имеются картинки сюжетного характера на темы из окружающей жизни, по которым можно проводить беседы и строить коротенькие рассказы, т. е. усваивать связную русскую речь. В этих же целях могут быть использованы или смонтированы плакаты несложного содержания. По этим картинкам или плакатам, в пределах усвоенного словаря и фразеологии, ставятся учителем вопросы, а ученики дают на них ответы законченными предложениями. В заключение ученики, по предложению учителя, рассказывают содержание картинки или плаката без вопросов, повторяя уже сказанные ранее ответы на вопросы.

ОБРАЗЦЫ ПЛАКАТОВ С ВОПРОСАМИ: КТО? ЧТО?

Кто это? Что это?



Это что?

Это кто?

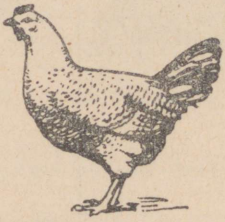


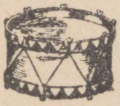








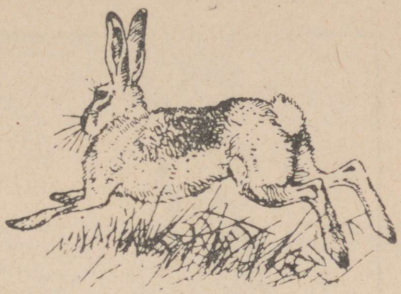




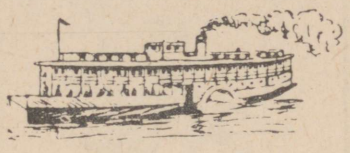


ОБРАЗЕЦ ПЛАКАТА С КАРТИНКАМИ (нераспространенное предложение).

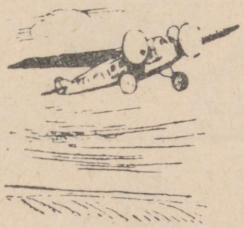








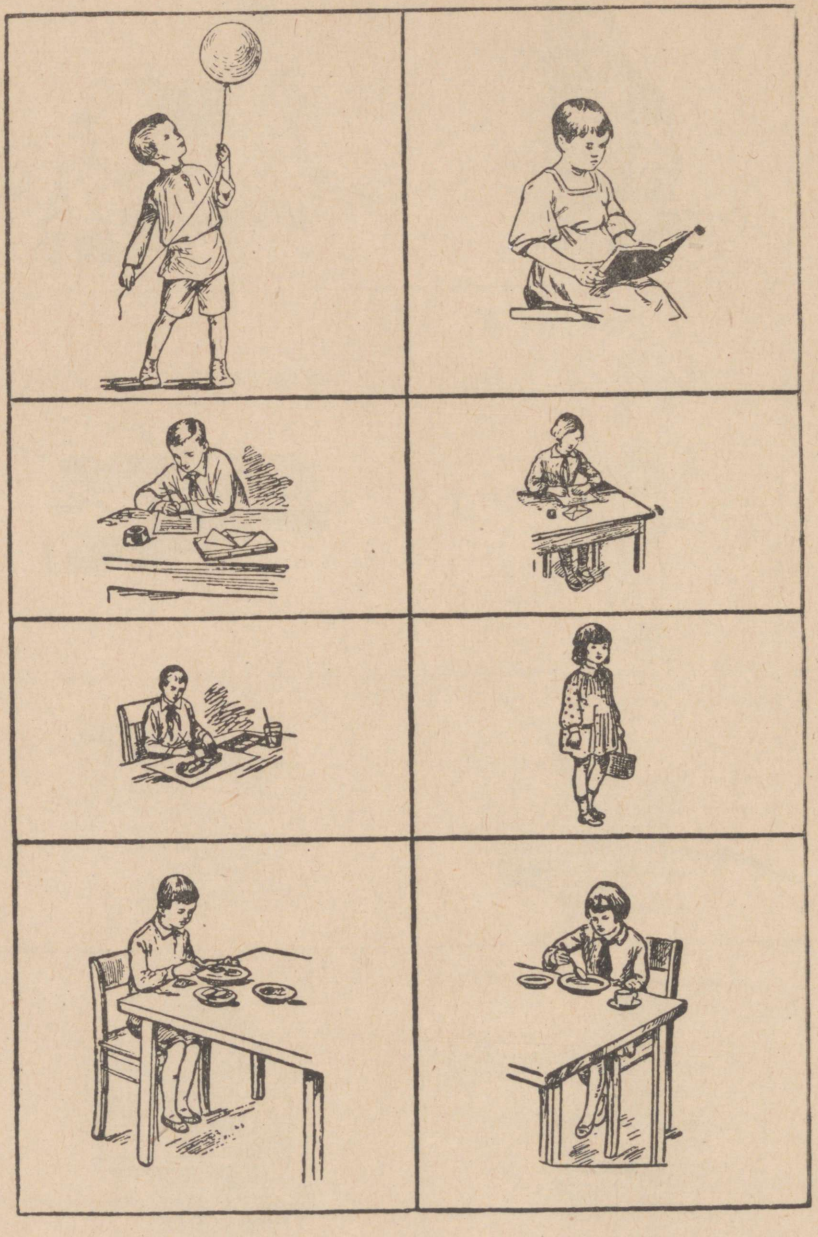




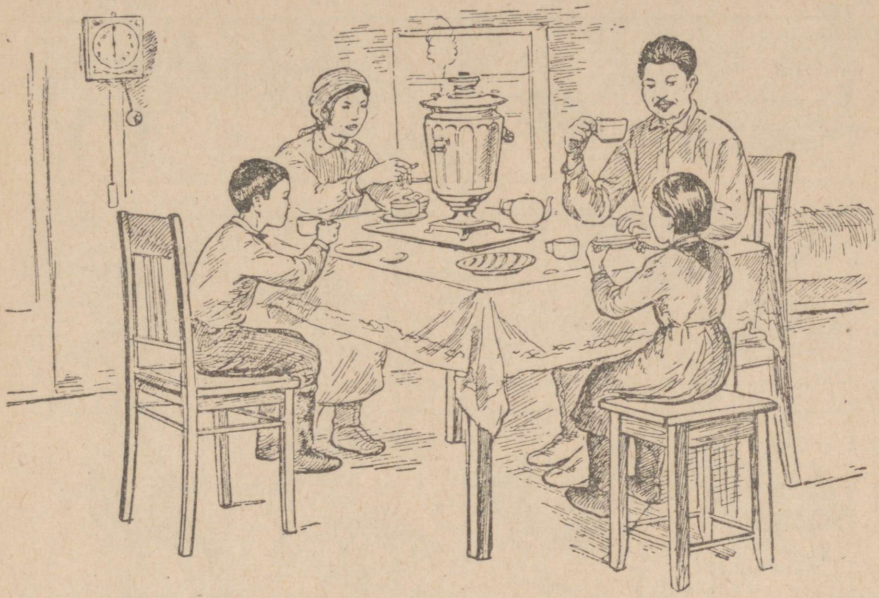




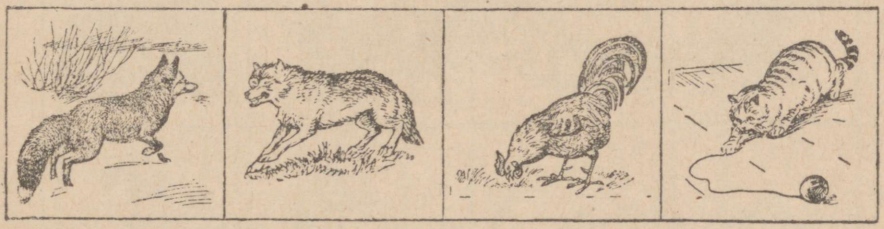
ОБРАЗЕЦ ПЛАКАТА С КАРТИНКАМИ (распространенное предложение).



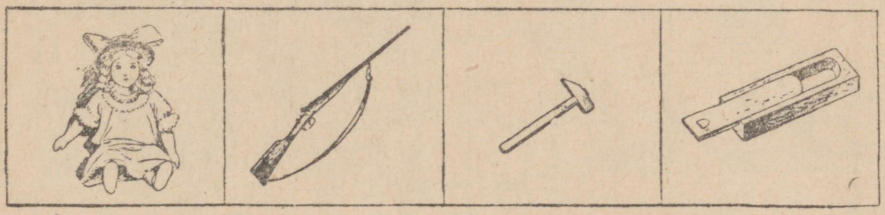
ОБРАЗЕЦ КАРТИНЫ ДЛЯ РАССКАЗЫВАНИЯ.



Это кто?



Это что?



ОБРАЗЦЫ ПЛАКАТОВ ДЛЯ СЛОВАРНОЙ РАБОТЫ.



ОБРАЗЦЫ ПЛАКАТОВ ДЛЯ СЛОВАРНОЙ РАБОТЫ.



д) Плакаты для повторения (картинные словари).

На этих плакатах картинок может быть довольно много, до двух-трех десятков. В общем, желательно было бы каждое новое слово отмечать прибавлением соответствующей картинки на таком плакате-словаре. Однако в целях повторения нецелесообразно несколько раз «читать» один и тот же плакат, т. е. одни и те же картинки (слова) в том же порядке. Целесообразнее производить почаще перегруппировки картинок на таких плакатах, переставлять и самые плакаты по мере накопления новых картинок (слов).

Производя различные перегруппировки картинок на таких плакатах, можно преследовать, между прочим, цели логического порядка — различение имен предметов одушевленных и неодушевленных, о которых можно спрашивать: кто это? и что это?, можно преследовать и цели развития связной (диалогической) речи, когда плакат могут «читать» два ученика: один будет задавать вопросы: это кто? а это кто? это что?, а другой отвечать на них.

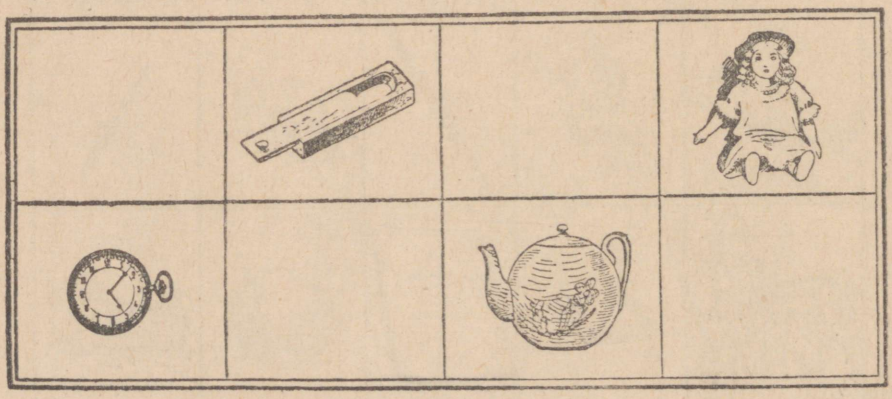
е) Плакаты для хорового чтения и заучивания наизусть.

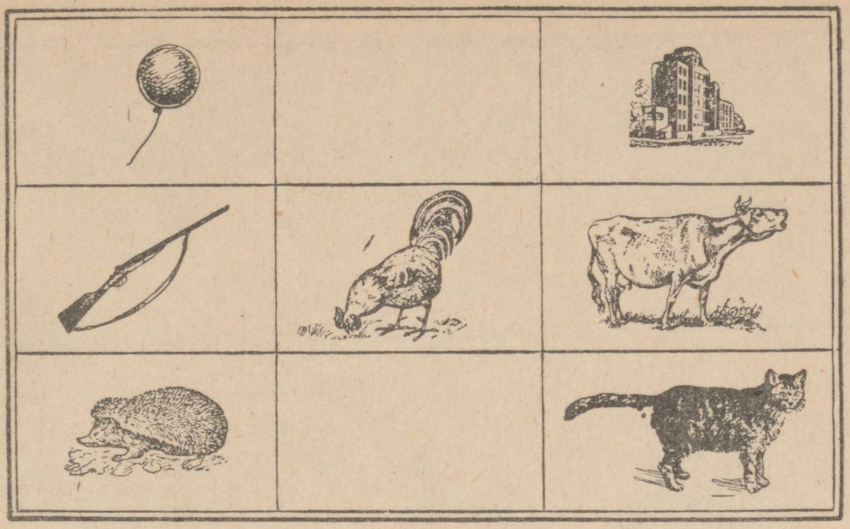
На этих плакатах картинки должны быть расположены в таком порядке, при котором слова легко было бы читать хором и запоминать наизусть.

Лото.

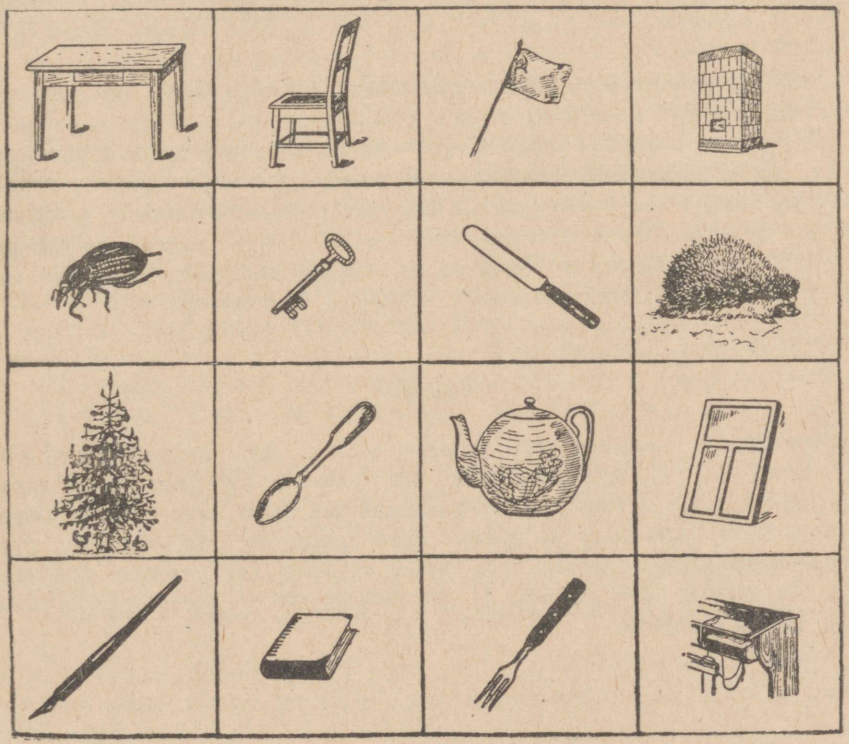
Лото — игра всем известная. Для картинного лото требуются карточки с наклеенными на них картинками и отдельные картинки, соответствующие наклеенным на карточках. Ведущий игру вынимает картинки из коробки

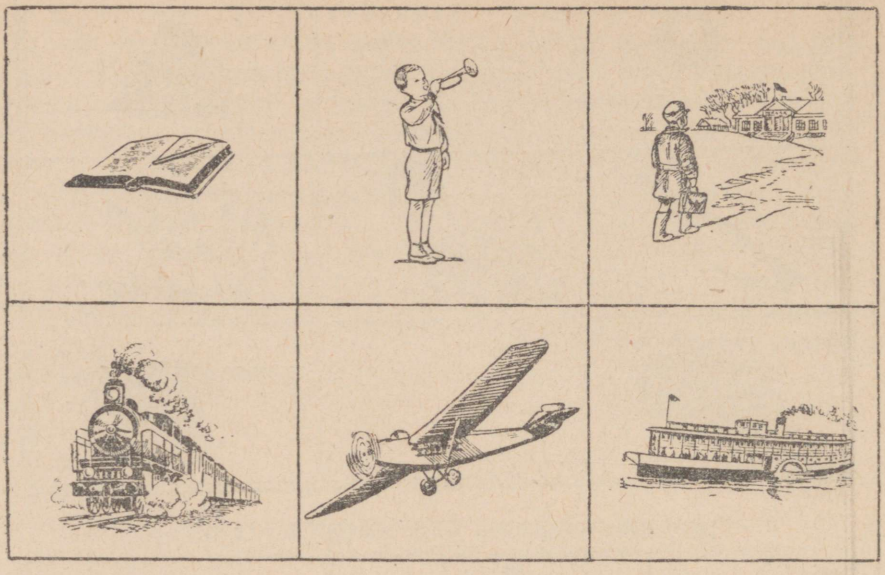
ОБРАЗЦЫ КАРТОЧЕК ЛОТО.





ОБРАЗЦЫ ПЛАКАТОВ ДЛЯ ХОРОВОГО ЧТЕНИЯ.





и громко произносит их название. Играющие ищут у себя на карточках названные предметы-картинки и, найдя, закрывают их.

Изготовить картинное лото могут сами ученики под руководством учителя. На определенного (одинакового) размера карточки-картонки наклеивают картинки в два или три ряда. При этом некоторые клеточки на карточках могут оставаться и пустыми, особенно на первых порах, для большей легкости рассматривания и быстроты нахождения картинок. Некоторые картинки могут повторяться на разных карточках (см. стр. 72—73).

Словарь.

Необходимым пособием для учителя должен быть полный словарь русских слов, предназначенных для усвоения учениками в добукварный период. Список слов для этого словаря дан выше. Все слова в словаре должны быть переведены на родной язык учащихся, так что это будет русско-национальный словарь. Он будет служить для учителя указателем того, что должно быть усвоено, и даст возможность во всякое время проверить, что уже усвоено.

Тетрадь для рисования.

У учеников должны быть тетради для рисования (сводки, наклейки) тех предметов, русские названия которых они узнали.

Это будут картинные словарики русских слов. По мере усвоения русской грамоты картинки можно будет подписывать.

Глава VII.

Планирование учебной работы в добукварный период.

Зная объем русского словаря, подлежащего усвоению в добукварный период, учитывая знания и активность своих учащихся, материал имеющегося букваря и прочие конкретные условия занятий с данным классом, учителю нетрудно будет спланировать свою работу: а) определить количество потребных уроков для усвоения рекомендуемого словаря (считая от 4—5 новых слов на получасовой урок и учитывая необходимость уроков повторения); б) наметить группировки слов для усвоения на отдельных уроках (по трудности произношения и по темам); в) определить наиболее подходящие формы и приемы для усвоения той или иной группы слов (что лучше усвоить на уроке в классе, для чего, быть может, лучше пойти на школьный двор, на экскурсию и т. д.); г) определить, какие наглядные пособия будут необходимы, и принять меры к их изготовлению.

Само собой разумеется, что единого плана работы для каждого учителя и для каждого класса дать нельзя, так как условия работы в отдельных школах и классах могут быть весьма разнообразными: в одних случаях ребята уже знают несколько русских слов, в других — нет, в одном месте оказываются знакомыми одни русские слова, в другом — другие; для одних учеников легче усвоить сначала одни слова, для других другие и т. д. Поэтому ограничимся здесь отдельными примерами разбивки материала по урокам.

Примерное планирование материала по урокам в добукварный период.

1-й урок. Слова (по предметам в классе): рама, окно, парта; это, что.

2-й урок. Слова: карта, картина, портрет; там, тут.

3-й урок. Слова: лампа, лозунг; где, вот.

4-й урок. Повторение.

5-й урок. Слова: класс, дверь, стена; здесь, да.

6-й урок. Слова: стол, стул, доска, шкаф; нет.

7-й урок. Слова: портфель, книга, тетрадь, пенал, журнал.

8-й урок. Повторение.

9-й урок. Слова: ручка, перо, карандаш, резинка, ножик.

10-й урок. Слова: флаг, серп, молот, звезда.
11-й урок. Слова: роза, ваза, ёлка (по картинам); иду, сижу.
12-й урок. Слова: курица, яйцо; я, он, она.
13-й урок. Повторение.
14-й урок. Слова: пионер, пионерка, галстук; кто, рисую.
15-й урок. Слова: учитель, учительница, ученик, ученица; покажи.
16-й урок. Повторение. Индивидуальное и хоровое «чтение» плакатов.
17-й урок. Слова: мальчик, девочка; стою, пишу, читаю.
18-й урок. Слова: хлеб, масло, булка, молоко, яблоко.
19-й урок. Слова: Щенок, ящик; даю, делаю, ем.
20-й урок. Повторение.
21-й урок. Слова: играю, работаю; висит, стоит, лежит, делает.
22-й урок. Повторение. Рисование названных по-русски предметов. «Чтение» картинок в русском букваре.

Домашние и внеклассные работы этого периода.

1) Игра в лото.
2) Подбор картинок с изображением предметов, названия которых ученики знают по-русски.
3) Рассказывание содержания сюжетной картинки из букваря.
4) Рисование предметов на выученные слова.
5) Называние слов в качестве ответов на вопросы.

Примерно так разбивая материал по отдельным урокам, намечая кратко формы и приемы сообщения ученикам этого материала, учитель и составляет себе план работы на период предварительного, устного курса. Конечно, нет при этом необходимости механически делить намеченное к усвоению количество слов на отведенное для этого число уроков и сообщать на каждом уроке одинаковое количество новых слов. Могут быть в отдельных случаях довольно значительные отклонения в ту или иную сторону: на одном уроке, быть может, окажется посильным усвоить и десять слов, а на другом ограничиться всего тремя-пятью словами в зависимости от большей или меньшей трудности новых слов и характера самого урока, но во всяком случае учитель должен иметь в виду, что за доазбучный период ученики должны усвоить весь состав намеченного на этот период словаря и что это усвоение должно быть определенного качества, именно:

1) ученики должны знать значение этих слов и сразу, без какой бы то ни было дополнительной работы, понимать их при слышании;
2) уметь правильно произносить эти слова;
3) уметь вести несложный разговор в объеме этого словаря.

т. е. соединять усвоенные слова в правильные фразы при разговоре (ответы на вопросы, беседы по картинкам, выполнение несложных действий, простейшие игры).

Количество и качество усвоенных слов и фраз с ними будет служить для учителя критерием учета работы и общей основой для уверенного перехода к русской грамоте.

Глава VIII.

Примерные схемы и планы добукварных уроков.

1. Урок на тему: «Названия предметов в классе» (20 мин.).

Цель — усвоить в понимании, слуховом восприятии и произношении слова: пол, окно, рама, а также слова: это, что.

Пособия — самые предметы.

Ход урока.

1) Введение. Объяснение цели урока, привлечение внимания (на родном языке учащихся).

2) Вопрос учителя: «Это что?» Объяснение слов это и что путем перевода их на родной язык учащихся (усвоение этих слов по слуху, без произношения их учениками).

3) Вопросы учителя:	Ответы учителя:
Это что?	— Это пол.
Это что?	— Это окно.

Повторение вопросов и ответов.

Произношение учителем слов: это, пол, окно с показом артикуляции гласных **э, о,** и согласных **п, л** (если это требуется, т. е. если ученики не могут сразу произносить эти слова правильно).

4) Вопросы учителя:	Ответы учеников (сначала индивидуальные, потом хоровые):
Это что?	— Это пол.
Это что?	— Это окно.
5) Вопрос учителя:	Ответ учителя:
Это что?	— Это рама.
Вопрос учителя:	Ответ учеников (индивидуальный и хоровой):
Это что?	— Это рама.

6) Вопросы учителя: Это что? Это что? Это что?	Ответы учеников: — Это пол. — Это окно. — Это рама.
7) Вопросы учеников: Это что? Это что? Это что?	Ответы учеников: — Это рама. — Это окно. — Это пол.

8) Проверка усвоения слов путем показа предметов и называния их, а также путем устного перевода этих слов с русского языка на родной (и обратно).

2. Урок на тему: «Части человеческого тела» (25 мин.).

Цель — усвоить слова: нос, рот, ухо, рука, нога, а также слова: где, покажи, скажи и вот.

Пособия — части человеческого тела на самих учениках.

Ход урока.

1) Сообщение о теме и цели данного урока (на родном языке учащихся).

2) Объяснение (путем перевода) и усвоение вспомогательных слов: где, вот, покажи, скажи.

3) Повторение ранее усвоенных слов-предметов с использованием вновь узнанных слов: где, вот, покажи.

4) Сообщение учителем (вопрос и ответ, соединенные с показом предмета) новых слов в две очереди — сначала усваиваются слова: нос, рот, ухо, затем таким же порядком рука и нога.

5) Усвоение учениками новых слов путем повторения их за учителем, ответов на вопросы, показа предметов с называнием их.

6) Проверка усвоения учениками новых слов путем показа и называния предметов.

7) Итоговый разговор по материалу урока на русском языке (вопросы-ответы, показ предметов).

3. Урок повторения усвоенных слов (20 мин.).

Тема и цель урока — повторение выученных слов.

Пособия: предметы, картинки, плакаты, рисунки в тетрадях учеников.

Ход урока.

1) Сообщение о цели урока и т. д. (с применением родного языка учащихся).

2) Называние по-русски предметов на картинках, плакате, карточках лото с прибавлением слов: вот, тут и т. п. из числа известных и усвоенных.

3) Рисование учениками в тетрадях названных по-русски предметов. Проверка нарисованного путем называния того, что нарисовано.

4) Словарная работа: называние учителем слов на родном языке, перевод их учениками на русский язык.

5) Уточнение правильности произношения отдельных слов (показ артикуляции, пример учителя, хоровое и индивидуальное произношение).

6) Повторение усвоенных слов в фразах. Беседа-разговор по-русски с демонстрацией предметов или картинок и применением несложных действий («покажи, где окно». — «Вот окно». — «Покажи, где печь». — «Там печь» и т. п.).

4. Урок хорового произношения выученных слов (25 мин.).

Цель урока: улучшить качество русского произношения слов, подтянуть отстающих, привлечь к произношению робких и не уверенных в себе учеников.

Материал: плакаты или картинки, специально подобранные для достижения поставленной цели (см. выше о плакатах для хорового «чтения»). Картинки должны быть подобраны в таком порядке, чтобы соответствующие слова наиболее подходили для хорового произношения. В частности, самым главным признаком в подборе слов (картинок) должно быть правильное чередование ударных и безударных слогов, что и создает русскую мерную речь (правильный размер стиха). Здесь будет играть роль и количество подбираемых слов (картинок): наиболее целесообразно брать четыре, шесть, восемь однородных по ударениям слов; нечетные количества неудобны, так как останется впечатление незаконченности.

Ход урока.

1) Объяснение цели урока (на родном языке учащихся).

2) Подготовка к хоровому чтению верхней части плаката (примерно слова: стол, стул, флаг, печь, жук, ключ, нож, ёж). Индивидуальное и хоровое произношение отдельных слов. Уточнение артикуляции, поправки, повторения.

Объяснение порядка хорового «чтения»: как учитель будет показывать такт — взмахом руки или стуком карандаша по столу, или еще как (объяснение можно давать на родном языке учащихся).

3) Хоровое «чтение» (2—3 раза) верхней части первого плаката. «Чтение по картинкам» — это произношение названия предмета, нарисованного на картинке. Учитель сначала «читает» сам, один, затем громко «читает» вместе с учениками, потом он замолкает, ученики «читают» одни, а учитель только указывает картинки или отбивает такт.

4) Таким же образом подготовляется и «читается» хором нижняя часть плаката (слова: ёлка, ложка, чайник, рама, ручка, книга, вилка, парта или: шары, окно, нога, рука, часы, перо, пенал, доска).

5) Таким же образом подготовляется и «читается» второй плакат с сюжетными картинками.

Карандаш лежит.
Пионер стоит.
Паровоз бежит.
Самолет летит.

6) После этого, убрав второй плакат, можно предложить ученикам прочитать эти слова наизусть, как стихотворение.

5. Урок на тему: «Учебные принадлежности» (45 мин.).

Цель урока: усвоить русские названия учебных принадлежностей и уметь попросить ту или другую из них (берутся такие предметы, названия которых в винительном падеже совпадают с названиями их в именительном падеже, т. е. когда не надо изменять названия слов).

Новые слова: книга, ручка, сумка, тряпка, пенал, тетрадь, перо, карандаш, линейка, класс, шкаф, а также глаголы: дай, дает.

Возможно, что некоторые из этих слов учащиеся уже умеют называть по-русски, тогда целью урока в отношении этих слов явится уточнение и закрепление их правильного произношения.

Пособия: обстановка класса с наличием всех тех предметов, названия которых изучаются.

Ход урока.

1) Повторение материала предыдущего урока или нескольких предыдущих уроков, в частности выяснение, точно ли понимают и знают все ученики слова: где, тут, там, скажи, покажи.

2) Объяснение цели урока (с применением родного языка учащихся). Усвоение слов: дай, дает (путем перевода).

3) Сообщение новых слов: перо, пенал, тетрадь, карандаш (с ударением на последнем слоге).

Сообщение этих слов проводится путем:

а) вопросов и ответов учителя, соединенных с показом предмета (Это что? Что это? — Это перо. Это пенал.);

б) вопросов учителя и ответов учеников;

в) предложения учителя показать и назвать предмет («Азимов, покажи пенал». — «Вот пенал»). Усвоение всеми учениками правильного произношения сообщенных слов.

4) Сообщение и усвоение таким же путем, как указано выше, слов: ручка, сумка, книга, тряпка (слова с ударением на первом слоге).

5) Сообщение и усвоение таким же путем остальных намеченных на урок слов.

6) Итоговый разговор с употреблением усвоенных слов.

а) Вопросы учителя:	Ответы учеников:
Это что? Что это?	— Это пенал. Это ручка.
А это что?	— Это карандаш. А это сумка.
А тут что?	— Тут ручка. Тут книга.
Еще что? А еще что?	— Тут пенал, а тут тетрадь. Тут ручка и карандаш. Тут книга, тетрадь и пенал.
Где шкаф? Где книга?	— Шкаф там. Книга тут.

б) Показ предметов с называнием их.

К., покажи перо.	— Вот перо.
А., покажи пенал.	— Вот пенал.
Л., покажи тетрадь.	— Вот тетрадь.
М., покажи пенал и карандаш.	— Вот пенал и карандаш. Или: Вот пенал, а вот карандаш

в) Вопросы учеников (по предложению учитиля: А., спроси. Б., отвечай).	Ответы учеников. Ответы те же, что давались на аналогичные вопросы учителя.

г) Выполнение несложных действий, выражаемых глаголами: дай (подай), покажи (укажи) с обязательным названием предметов, которые подаются или показываются.

Х., подай карандаш.	— Вот карандаш.
К., подай пенал и тетрадь.	— Вот пенал и тетрадь.
М., покажи (укажи), где тряпка и тетрадь.	— Тряпка там (указывает); а тетрадь вот (показывает).

д) Проверка усвоения новых слов путем перевода их с русского языка на родной и с родного на русский. Учитель (а затем по его указанию и ученики) называет русские слова — ученик говорит соответствующие названия на родном языке; учитель называет предметы (без показа) на родном языке учащихся — ученики говорят соответствующие русские названия.

е) Заключительное хоровое произношение выученных слов (по показу предметов): книга, ручка, сумка, тряпка, перо, пенал, тетрадь (можно прибавить: урок).

Примечание. В классе, где ученики настолько достаточно владеют русской речью, что могут без специальных объяснений употреблять существительные женского рода в винительном падеже и глаголы, можно ввести в речь эти пять слов: книгу, ручку, сумку, тряпку, линейку — с глаголами дай (подай), покажи.

Тогда урок можно закончить так: предложить ученикам положить перед собой на партах все восемь вещей, названия которых только что изучены. А затем, объяснив слово положи-те (переводом), можно проделать всем вместе такую работу.

Учитель дает задание (приказание), а ученики выполняют его действием.

— Возьми (если это слово неизвестно, то его тоже следует перевести) сумку. (Действие, выраженное словами «Возьми сумку», выполняют все учащиеся.)

— Положи сумку (следует указать или сказать, куда надо положить).

Дети кладут, а учитель смотрит и проверяет, правильно ли они выполняют учебное задание (приказание).

Так же точно проводится работа и с остальными словами:

— Возьми тетрадь.	— Положи тетрадь.
— Возьми карандаш.	— Положи карандаш.
— Возьми перо.	— Положи перо.
— Возьми пенал.	— Положи пенал.
— Возьми ручку.	— Положи ручку.
— Возьми книгу.	— Положи книгу.
— Возьми линейку.	— Положи линейку.

(см. также примерные планы уроков в учительской газете «Nõukogude õpetaja», 1946 и 1947 гг.).

ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ГРАМОТЕ

Глава I.

Отличительные особенности занятий в период обучения грамоте.

Период обучения русской грамоте, бесспорно, самый ответственный в процессе изучения русского языка нерусскими учащимися. За этот период ученики должны прочно усвоить основы той задачи, которая определяется как задача «научиться читать, писать и понимать прочитанное». За этот период ученики должны получить ту основу, на которой будет строиться вся дальнейшая работа по изучению ими русского языка, которая поэтому во многом будет определять весь ход дальнейшей работы.

Умение слушать и понять простую русскую речь, умение произносить русские слова, сделать слоговой и звукобуквенный анализ их, умение правильно произносить русские звуки, первоначальные навыки построения предложения, ударение, интонация и т. д. — все это усваивается учеником в период обучения грамоте. И от того, как будет поставлено — правильно или неправильно, основательно или поверхностно, — будет зависеть и то, как будут воспринимать ученики в дальнейшем новый, более сложный материал. Поэтому прежде чем приступать к обучению русской грамоте нерусских учащихся, учитель должен твердо усвоить несколько общих положений на этот счет, чтобы затем твердо их придерживаться.

Значение родной грамоты.

Первое положение — не переоценивать того, что дети уже овладели грамотой на родном языке, что они уже умеют читать и писать. Бесспорно, что дети при обучении грамоте на родном языке овладели «механикой» чтения в смысле воспроизведения звуковых сочетаний по графическим значкам их — буквам, что им поэтому незачем постигать «тайну слияния звуков» или объяснять разницу между звуком и буквой. Но дело в том, что в подавляющем большинстве русских слогов и слов самые звуки будут качественно иные, чем привычные для

ученика звуки родной речи, что, следовательно, сливая по похожим или одинаковым буквам «похожие» русские звуки по-своему (т. е. по своему языку), ученик в лучшем случае даст только «похожую» русскую речь, а во многих случаях и совсем на нее не похожую. Достаточно указать на то, что самый простой и распространенный русский слог **ма** узбекский ученик прочитает **мо**, а **мо** татарский ученик прочитает **му**. Таким образом, полагаться на то, что ученик уже может читать слова по знакомым буквам, нельзя. Кроме того, в русском языке имеются звуки, которых совсем нет во многих языках народов СССР (таковы, например, **щ, ц, ы,** отчасти **ж, ф** и др.), а также слоговые сочетания, не свойственные многим другим языкам, например, со стечением двух и даже трех согласных в начале слога: **сто, три, страх, взлёт** и т. п. Во всех этих случаях знание учеником родной грамоты мало поможет, а иногда даже помешает. То, что ученики уже научились писать на родном языке, бесспорно, поможет усвоению ими русской графики, но эта сторона дела в обучении грамоте не является решающей.

Итак, следует учитывать то, что дети уже умеют читать и писать на родном языке, но не переоценивать этого, так как в отдельных случаях это может помочь усвоению русской грамоты, в других — может сбивать на неправильное чтение.

Срок прохождения русской азбуки.

Второе положение — установить в качестве основного правила, что *учить читать и писать надо сразу так, чтобы потом не переучивать*. Иначе говоря, чтение по-русски нужно с самого начала ставить *правильно*, по законам русского произношения, а не «приблизительно» или «похоже». Из этого положения учитель должен сделать для себя следующий практический вывод: *не торопиться с прохождением русской азбуки*. Опыт показывает, что там, где учителя стремятся поскорей «пройти» русскую азбуку, это всегда и неизбежно приводит к снижению качества чтения (иногда и письма), так что потом учеников приходится доучивать.

Программа отведит на изучение русской грамоты 30—36 часов. Этот срок нужно считать минимальным, для того чтобы выполнить указанные выше требования.

Разговорные уроки.

Третье положение — *не забывать разговорных уроков*. Практика школьной работы показывает, что иногда в этот период учителя допускают одностороннее увлечение грамотой, сосредоточивая всю работу только на чтении и письме. Отсюда получается, во-первых, разрыв — и по содержанию и методически — с предшествовавшим доазбучным периодом, во-

вторых, некоторое однообразие в работе, ведущее к снижению активности и интереса учащихся.

Разговорные уроки (типа уроков предшествующего периода) должны продолжаться и в период прохождения азбуки. Целые уроки (45 мин.) для таких занятий редко потребуются; достаточно будет отводить для разговоров, бесед и рассказывания 10, 15, 20 мин., но проводить их возможно чаще.

Цели разговорных занятий остаются, в основном, те же, что и в предшествующий период, т. е. слушание и понимание русской речи, накопление запаса русских слов, практика правильного произношения этих слов и фраз с ними, навыки пользования этими словами для самостоятельной русской речи.

Не следует забывать, что в течение азбучного периода учащиеся должны усвоить 100 — 120 новых русских слов. Важно, чтобы эти слова усваивались учениками в живой разговорной речи до того, как они найдут их в печатном виде на страницах букваря и будут читать, чтобы на уроках грамоты слоговой и звуко-буквенный анализ производился на знакомых словах, а не на новых. Важно вместе с тем, чтобы на разговорных занятиях проводились практическое усвоение наболее употребительных оборотов русской речи и требующихся по программе форм русских слов.

Темы разговорных уроков указаны в программе; кроме того, они будут подсказываться самым ходом работы. Это будут, во-первых, те же, что и в добукварный период, но расширяющиеся лексически, темы из школьной жизни и обстановки: классная мебель и учебные принадлежности, классные занятия, перемены, пионерские занятия, игры, школьный двор; во-вторых, сюда прибавятся темы из домашней обстановки и жизни учеников; в-третьих, встанут на очередь темы из окружающей жизни города или деревни: улицы, магазины, клуб, кино, ферма и т. д. особенно в связи с экскурсиями, которые в конце азбучного периода уже вполне возможны.

Беседы и разговоры ведутся по тем предметам и картинкам, которые уже встречались на предварительных устных уроках или на изучаемых страницах букваря. Постепенно к ним должны прибавляться новые, и таким образом будет расширяться коллекция наглядных пособий — предметных и иллюстративных (картинные плакаты, лото, картинный словарь). Количество новых слов на разговорных занятиях во время урока (10—15 минут) должно быть 5—6; когда на занятие отводится целый урок (45 мин.) или когда разговорная работа проводится на экскурсии, число усваиваемых новых слов можно довести до 10—12, особенно, если они будут посильны для записи.

Письмо.

Четвертое положение — не умалять роли письма. Усвоение букв русского алфавита — печатных и письменных — пойдет на уроках гра-

моты параллельно. Чаще знакомство с новой буквой, печатной и письменной, будет проходить на одном уроке: сначала ученики познакомятся с печатной буквой и научатся читать слова и тексты с ней, а потом научатся писать эту букву и слова с ней. Так обычно строятся и страницы букваря.

Кроме того, необходимо изредка проводить и отдельные уроки письма (не обязательно целый урок, а хотя бы 15—20 мин.). Важно при этом, чтобы уроки письма не только механически «закрепляли» печатный материал букваря, повторяя его, как в букварях по родному языку, а чтобы они (поскольку техника письма у ученика II или даже III класса достаточно уже выработалась по родному языку, а русские буквы по своему очертанию в основном те же) могли явиться до некоторой степени и самостоятельной работой ученика, связанной, например, с разговорными уроками, словарной работой или даже с игрой (лото) или экскурсией. Тогда письмо будет не только механическим, но и до некоторой степени творческим актом, что значительно повысит интерес к нему и активность детей.

Метод обучения грамоте.

Учитель должен определить свое принципиальное отношение к методу обучения грамоте. Некоторые полагают, что раз уже ученики овладели грамотой родного языка, значит, они грамотные, а грамотному учиться грамоте второй раз нельзя; следовательно, незачем и говорить о методе обучения русской грамоте в нерусских школах. Такое отношение к вопросу, а следовательно, и к методике изучения русской грамоты, нам представляется неправильным. Дело тут не в схоластическом споре о том, можно ли два раза изучать грамоту, а в совершенно реальном разрешении ряда практических вопросов об отдельных приемах преподавания. Нужен ли слоговой и звуковой анализ слова до показа буквы? Как проводить выделение нового звука? Нужно ли учить слиянию тех русских звуков, которых нет в родном языке учащихся? Нужна ли последовательность и система в усвоении русских слов разного типа? Нужен ли буквенный анализ слова? Когда и как его проводить? Когда и как усваивать русское ударение, отличное от ударения во многих других языках? Если мы допускаем в обучении русской грамоте анализ и синтез, то как их следует чередовать? Эти и другие подобные им, не менее важные, вопросы встанут перед учителем и потребуют практического, а не схоластического, книжного разрешения. История методики грамоты показывает нам, что практическое разрешение этих вопросов будет стоять (как и всегда стояло) целиком в зависимости от общеметодической концепции, от ориентировки на тот или другой известный учителю метод. И все поставленные выше вопросы будут разрешаться по-разному, будет ли учитель ориентироваться на метод целых слов или на буквенный (буквослагательный, или «слуховой»,

по терминологии Л. Н. Толстого), или на силлабический (слоговой), или на звуковой метод в той или иной его разновидности.

Метод целых слов, как известно, не оправдал себя при обучении грамоте на родном языке. Приучаясь сразу схватывать целое слово, ученик, строго говоря, учился не читать, а узнавать слово по догадке, угадывать по общему виду его значение и уже только отсюда переходил к звучанию (произношению), т. е. занимался разрешением своего рода ребуса. Отсюда проистекали бесчисленные ошибки в чтении учебников, вызывавшиеся неправильным «угадыванием» слов, особенно в столбиках, при игре в лото и при чтении текстов: вместо с т а л а — с п а л а, вместо п л а т и л а — п л о т и н а, вместо р а с с ы п а л с я — р а с п и с а л с я и т. д. Кроме того, метод целых слов никак не организовал, скорее дезорганизовал обучение письму.

Нечего и говорить, что учить читать по методу целых слов в нерусской школе никак нельзя. А между тем так некоторое время пробовали учить, в результате чего ученики и читали, и понимали слова неправильно: вместо р у б а н о к — р е б е н о к, вместо с т о — ч т о, с и т о и даже с т о й.

Буквенный метод для умеющих читать на родном языке представляется наиболее соблазнительным, тем более что он не препятствует и обучению письму. Однако и от этого метода учителя нужно предостеречь, так как ученик будет учиться читать по-русски так, как он читает на родном языке, т. е. будет приспособлять русскую звуковую систему к звуковой системе родного языка. Правильного русского чтения при этом методе не получится, если учитель не будет обращаться к звуковому анализу слов и артикуляции звуков, т. е. к приемам звукового метода.

Силлабический (слоговой) метод, во-первых, не имеет достаточно разработанной практической методики, во-вторых, в применении к обучению русской грамоте нерусских он будет постоянно сбиваться на метод целых слов (односложных слов), что в истории обучения грамоте нередко и бывало.

Вполне естественно, что учитель будет руководствоваться в практике обучения русской грамоте нерусских учащихся приемами з в у к о в о г о м е т о д а в его аналитико-синтетической разновидности. Приемы слогового и звукового анализа слова, артикуляция отдельных звуков, система звукосочетаний по степени их трудности — все это будет весьма полезно при усвоении учащимися русской звуко-буквенной системы и явится непременным условием усвоения правильного русского произношения как в чтении, так и в живой разговорной речи. То обстоятельство, что учащиеся обучались родной грамоте по аналитико-синтетическому звуковому методу, ничуть не является препятствием к использованию отдельных его приемов при обучении русскому чтению. Наоборот, это значительно облегчает работу, так как дает возможность воспользоваться теми знаниями и навыками, которые у учащихся уже имеются (понятие о звуке и букве, способы разложения речи на слова, слов на слоги и звуки и т. д.).

Конечно, использование приемов звукового метода не означает того, что учитель должен механически и во всех подробностях повторять аналогичный процесс обучения детей грамоте на родном языке, в некоторых моментах это будет излишне. Поэтому было бы не совсем точно сказать, что обучение проводится по звуковому методу; правильнее будет сказать так: обучение русской грамоте в нерусских школах должно строиться применительно к приемам звукового аналитико-синтетического метода.

Глава II.

Звуковые и буквенные особенности русского языка.

Чтобы научить русской грамоте нерусских учащихся, учитель должен прежде всего твердо и отчетливо уяснить себе звуковую природу русской речи, которая может значительно отличаться от звуковой природы родной речи учащихся. Затем ему необходимо выяснить соотношение звуков русской речи и букв, существующих в русском алфавите для обозначения этих звуков. И здесь могут быть значительные отклонения от того соотношения, которое имеется в родном языке учащихся (разное количество звуков и букв, случаи большего или меньшего соответствия звука и буквы, двойные звуки и буквы и т. д.).

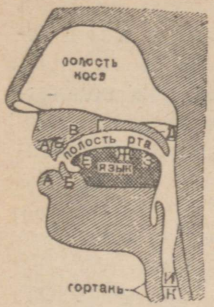
Звуковая сторона речи.

Природа звуковой речи принципиально одинакова как и в русском, так и в родном языке учащихся. Звуки речи производятся при помощи работы органов речи. Эти органы, вместе взятые, образуют речевой аппарат человека, главные части которого: 1) дыхательный аппарат 2) гортань с голосовыми связками, 3) полость носа и 4) полость рта, где находится язык, зубы, губы, твердое и мягкое нёбо.

Органы речи:

АА — губы; **ББ** — зубы; **В** — передняя часть твердого нёба; **Г** — твердое нёбо; **Д** — мягкое нёбо; **Е** — передняя часть языка; **Ж** — средняя часть языка; **З** — задняя часть языка.

Звуки речи мы получаем в результате работы легких, гортани, мягкого нёба, языка и губ. Особенно большое значение в образовании звуков речи имеет язык (отсюда и человеческую речь называют языком). Он отличается большой подвижностью и может принимать разные положения. В зависимости от движения языка изменяется форма полости рта благодоря чему и получаются разные звуки.



Когда мы говорим, мы выдыхаем из легких воздух. Воздух по дыхательному горлу проходит в гортань. Из гортани при том или ином положении голосовых связок воздух выходит с голосом или без голоса (с шумом) через рот, иногда через нос.

Если воздух свободно проходит через рот, не встречая никаких препятствий, получаются одни звуки (например **а, о**); если воздух встречает те или иные препятствия, получаются иные звуки (например **с, ш**); если воздух выходит через нос, получаются опять иные звуки (**н, м**) и т. д. Установка отдельных частей аппарата речи и движения языка и губ для произнесения того или иного звука называются артикуляциями.

Гласные звуки русского языка.

В русском языке шесть гласных звуков: **и, э, а, о, у, ы.**

С точки зрения артикуляции они различаются: а) по степени подъема языка, б) по месту подъема языка, в) по участию губ.

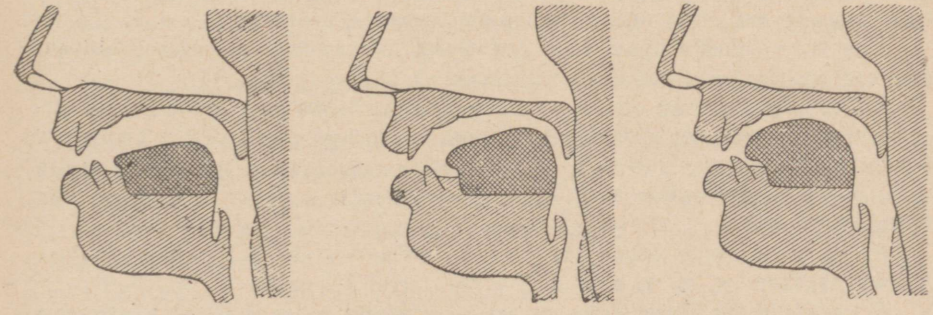
а) По степени подъема спинки языка к нёбу различаются гласные верхнего, среднего и нижнего подъема.

При гласных **и, у, ы** язык высоко поднимается к нёбу; их называют гласными верхнего подъема.

При гласном **а** язык никуда не поднимается, это гласный нижнего подъема.

Гласные **о, э** занимают промежуточное положение; эти гласные среднего подъема.

б) По месту подъема языка, в зависимости от того, какая часть языка поднимается к нёбу, различают гласные переднего, среднего или заднего ряда.



а у и

При произнесении гласных **и, э** спинка языка поднимается вперед, к твердому нёбу, — это гласные переднего ряда. Гласные **а** и **ы** являются гласными среднего ряда.

При произнесении гласных **о, у** задняя часть спинки языка поднимается назад — это гласные заднего ряда.

в) По участию губ различаются гласные лабиализованные и нелабиализованные.

Гласные **о, у** произносятся с вытянутыми вперед и округленными губами; их называют лабиализованными, или губными (от латинского labia — губа). Остальные гласные нелабиализованные.

Чтобы заметить лабиализацию, следует наблюдать за произношением: **а — у** или **а — о.**

Характеристику русских гласных звуков можно представить в виде следующей таблицы.

Гласные звуки.

Ряд / Подъем	Нелабиализованные			Лабиализованные		
	Передний ряд	Средний ряд	Задний ряд	Передний ряд	Средний ряд	Задний ряд
Верхний подъем	и	ы				у
Средний подъем	э					о
Нижний подъем		а				

Русские гласные буквы.

Гласных букв в русской азбуке девять: **а, о, и, е, у, ы, э, ю, я.** Кроме того, имеется еще одна буква, которая называется полугласной — **й.**

Еще употребляется буква **ё**, но она не считается отдельной буквой азбуки, так как представляет собой видоизменение буквы е.

Таким образом, как видно из предыдущего изложения, полного соответствия между гласными звуками и буквами в русском языке нет: гласных букв больше, чем звуков. В начале слова, после гласных и после твердых согласных звуки **а, о, у, э,** обозначаются буквами: **а, о, у, э;** тут соответствие есть.

Но те же гласные звуки (а, у, о, э) после мягких согласных обозначаются буквами: **я, ю, ё, е.**

В начале слова после гласного звука, а также после букв **ъ** и **ь** буквы

я, ю, ё, е обозначают два звука (дифтонг): я — йа, ю — йу, е — йэ, ё — йо (яма, юг, ель, ёж; моя, мою, твоей, моё; съезд, крылья, ружьё).

Буква **й** употребляется после гласных и обозначает короткий (неслоговой) гласный звук: пей, чай.

Согласные звуки русского языка.

Согласные звуки различаются: а) по способу артикуляции, б) по месту артикуляции, в) по участию голоса или шума, г) по мягкости и твердости.

а) По способу артикуляции различают согласные взрывные (мгновенные) и фрикативные (длительные).

При взрывных согласных органы речи смыкаются друг с другом, образуя полный затвор; в результате того, что выдыхаемый воздух разрывает этот затвор, получается шум. Таковы согласные: **б, п, д, т, г, к.**

При фрикативных согласных органы речи сближаются друг с другом, образуя узкую щель, и шум получается в результате трения выдыхаемого воздуха о края этой щели. Таковы согласные: **в, ф, з, с, ж, ш, х.**

При образовании некоторых согласных, несмотря на смыкание органов речи, воздух может свободно проходить через рот или через нос. Таковы согласные плавные — **л, р** и носовые **м, н.**

б) По месту артикуляции различают согласные: губные, зубные, нёбно-зубные, средненёбные, задненёбные.

При губных смыкаются губы **(б, п, м)**, при зубных кончик языка примыкает к верхним зубам **(д, т, л, н, з, с)**; при нёбнозубных кончик языка прилегает к зубной части твердого нёба **(ж, ш, р, ч)**; при задненёбных задняя часть спинки языка приближается к мягкому нёбу **(г, к, х).**

в) По наличию и преобладанию голоса или шума различают гласные: глухие, которые образуются при участии одного только шума **(п, ф, к, х, т, ш, с)**, звонкие, которые образуются при участии голоса и шума, с преобладанием шума **(б, в, г, д, ж, з)**, сонорные (сильно звонкие), которые образуются при участии голоса и шума, с преобладанием голоса **(р, л, м, н).** (О звуках **ц, ч, щ** см. ниже).

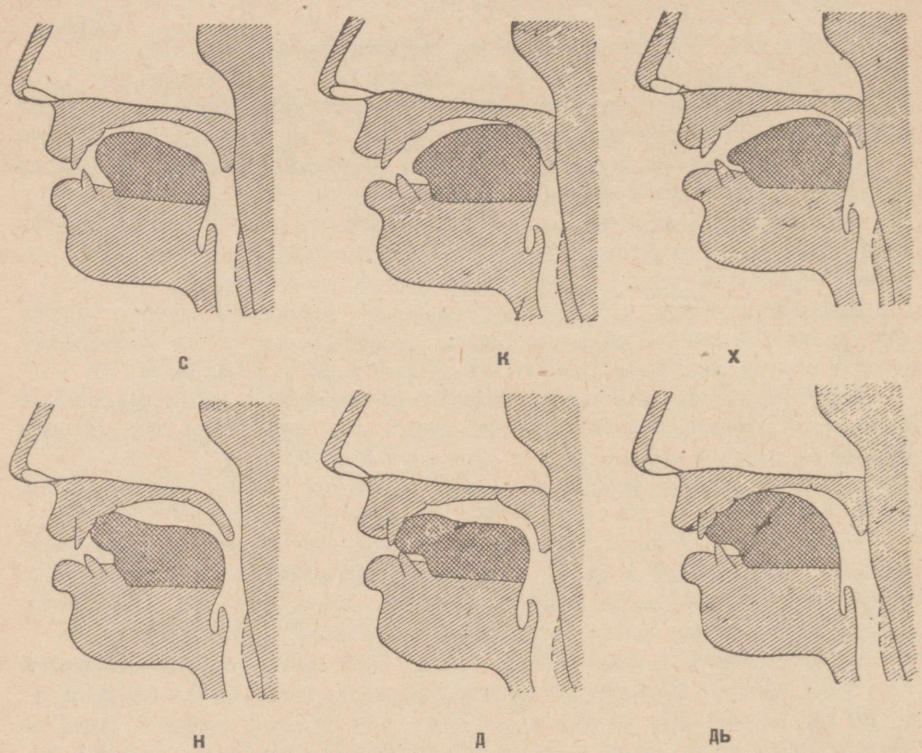
г) По мягкости и твердости различают согласные твердые **(ж, ш, ц)** и мягкие **(ч, щ).** Все остальные согласные могут быть и твердыми, и мягкими. Если, помимо обычной артикуляции данного звука, язык своей средней частью поднимается к твердому нёбу, как при гласном **и,** то получатся мягкие звуки; если такого поднятия языка не произойдет, получатся твердые согласные. Таким образом, получается ряд твердых и мягких согласных:

Твердые: **б в г д з к л м н п р с т ф х.**

Мягкие: **бь вь гь дь зь кь ль мь нь пь рь сь ть фь хь.**

Смягчение согласных называется палатализацией (от латинского palatum — твердое нёбо), а смягченные согласные — палатализованными.

Положение органов речи при образовании некоторых согласных можно видеть на следующих рисунках:



Русские согласные буквы.

Согласных букв в русском языке двадцать: **б, в, г, д, ж, з, к, л, м, н, п, р, с, т, ф, х, ц, ч, ш, щ.**

Как видно из предыдущего, полного соответствия между согласными звуками и буквами для их изображения также нет. Только надо заметить, что если гласных букв больше, чем звуков, то здесь мы имеем наоборот — согласных букв меньше, чем согласных звуков. Достаточно указать на то, что все смягченные согласные не имеют особого буквенного изображения, а их мягкость обозначается следующими за ними буквами **(ь, я, и, е, ю, ё).**

Кроме того, есть согласные сложные (аффрикаты), представляющие собой сочетание звуков, а буква для их изображения одна.

Так, **ц** представляет сочетание **т** и **с**, **ч** — сочетание **ть — шь**, и **щ** — сочетание **шьч** или **шть**.

В русской азбуке есть еще две буквы, которые не обозначают никаких звуков, а являются только знаками: это **ъ** (твердый знак) и **ь** (мягкий знак). Их называют немыми, или безгласными буквами; **ъ** и **ь** употребляются перед гласными, чтобы предшествующий согласный не сливался с ними (с ъ е л, л ь ё т); кроме того, **ь** употребляется как знак смягчения предшествующего согласного (к о н ь, к о н ь к и, к о л ь ц о).

Глава III.

Сравнительный анализ звуко-буквенной системы русского языка и родного языка учащихся.

Необходимость сравнительного анализа.

Ученику, для которого русский язык — родной, артикуляция звуков дается всей практической установкой еще дошкольной речи. Ему незачем знать, какого ряда или подъема тот или иной гласный звук. А если иногда и прибегают к «образованию гласных» (например, при звуковых артикуляционных методах обучения грамоте), то это проходит путем показа и подражания и усваивается без особого труда.

Совсем в ином положении ученик, для которого русский язык — неродной язык и у которого артикуляционная база уже приспособлена и натренирована на образовании звуков родного языка. Следовательно, для освоения звуков изучаемого чужого языка ему нужно перестраивать артикуляцию, если только в изучаемом языке нет звуков, совпадающих по образованию с звуками родного языка.

Отсюда для учителя встает очень важный вопрос: в к а к о м с о о т н о ш е н и и н а х о д и т с я з в у к о в а я и б у к в е н н а я с и с т е м а р у с с к о г о и р о д н о г о я з ы к а у ч а щ и х с я?

Для усвоения русской грамоты это будет иметь исключительно важное значение.

Одно дело, когда звуковая система родного языка учащихся имеет много общих звуков со звуками русской речи, когда, следовательно, артикуляция этих русских звуков учащимися уже усвоена. Тогда им действительно остается только показать букву, изображающую данный звук, и они будут читать.

И совсем другое дело, когда звуковая система родного языка учащихся имеет значительные отличия от звуковой системы русского языка (а так будет в большинстве случаев), когда в системе родного языка имеется лишь не-

сколько звуков, «похожих» на аналогичные звуки русской речи, или когда (особенно по отношению к гласным) таких соответствий совсем не окажется. Тогда, если ученикам показать русскую букву, они тоже будут читать, но будут читать заведомо неправильно. Так, например, если узбекскому ученику дать прочесть по-русски слово м а й, он без всякого затруднения и быстро прочитает м о й.

Поэтому учителю для успешного подхода к обучению нерусских детей русской грамоте необходимо предварительно самым тщательным образом проанализировать фонетический строй и графику русской и родной речи учащихся. Несомненно, при этом анализе у разных учителей (в школах разных национальностей, даже в школах одной национальности, но разных диалектов) в смысле выводов для обучения грамоте результаты получатся разные: в одних случаях соответствий найдется больше, в других — меньше, в одних случаях будут одни соответствия, в других — другие. Например, учитель карельской школы найдет таких соответствий очень много, а учитель киргизской школы — совсем мало.

С какой точки зрения нужно проводить сравнительный анализ звукобуквенной системы языков? Для целей обучения русской грамоте нам представляется необходимым проводить такой анализ с двух точек зрения: с точки зрения о б р а з о в а н и я з в у к о в, т. е. артикуляционной, и с точки зрения их с л у х о в о й п е р е д а ч и и восприятия, т. е. акустической.

С этих двух точек зрения и должна быть учителем проанализирована з в у к о в а я с и с т е м а р у с с к о г о я з ы к а в сравнении с звуковой системой родного языка учащихся. В основу, следовательно, должен быть положен анализ русской звуковой системы, а не анализ звуковой системы родного языка, так как понятно, что подходить к изучению русского языка надо исходя от русского, а не от какого-либо другого языка. Анализ системы родного языка здесь будет иметь лишь вспомогательное значение, поскольку может оказать помощь изучению русского языка.

Сравнительный анализ графики (буквенной системы) пойдет параллельно. Целесообразнее звуко-буквенный анализ проводить не по алфавиту, а по группам звуков, гласные и согласные отдельно. Так будет проще и нагляднее.

Образование русских гласных.

Приводим краткое описание образования р у с с к и х г л а с н ы х. Параллельно учитель должен дать (самостоятельно или по существующим учебникам родного языка) описание образования и произношения гласных, изображаемых той же буквой в родном языке учащихся. Главное внимание при этом надо остановить на определении образования и звучания тех гласных, которые в той или иной степени похожи на соответствующие русские гласные. Это даст возможность в одних случаях опереться на соответствующий

гласный звук родной речи, в других случаях — предостеречь учеников от возможной ошибки путем разъяснения разницы произношения.

I.

Русские гласные.

А. Русский звук **а** — широкий (ненапряженный); язык лежит свободно, никуда не поднимается, кончик языка прилегает (но не прижимается) к основанию нижних зубов.

Для правильного произношения **а** рекомендуется такой прием: «Раскройте рот как можно шире и подайте голос».



А

О. При образовании **о** губы округлены, напряжены, но вперед не вытянуты; язык несколько оттянут назад, и спинка языка несколько приподнята.

Округленность губ при **о** приблизительно такая же, каково начертание печатной буквы **о**.



О

II.

Гласные, изображаемые соответствующей буквой в эстонском языке.

А . . . . . .

О . . . . . .

У. При образовании **у** губы сильнее напряжены, чем при **о**, и вытянуты вперед трубочкой; язык занимает более заднее положение, чем при **о**; задняя часть спинки языка высоко поднимается к нёбу.



У

У (u) . . . . . .

И. При образовании **и** рот раскрыт слегка; губы растянуты и соприкасаются с зубами; кончик языка касается нижних зубов; спинка языка высоко приподнята к нёбу и почти касается его.



И

И (i) . . . . . .

Э. При образовании **э** (e) рот раскрывается достаточно широко, но значительно уже, чем при **а**; язык подается вперед к твердому нёбу; спинка языка несколько приподнимается.

Э, Е (e, je) . . . .



Э

Ы. Гласный **ы** — среднего ряда, чем и отличается от **и** — гласного переднего ряда; язык при **ы** подается назад и поднимается к нёбу задней частью спинки; рот при **ы** раскрывается так же, как при **и**, или чуть больше.

Ы (ɔ̄) . . . . .



Ы

Звук **ы** дается с большим трудом многим нерусским учащимся; обычно его смешивают с **и**, а когда раскрывают рот шире, чем нужно, то с **э**. Некоторые методисты рекомендуют следующий прием образования **ы**: произносить **а** (не открывая очень широко рта) и, не меняя положения языка, перейти к **и** — получится **ы**.

Й. По месту артикуляции, складу губ и подъему языка **й** (**и** неслоговое) почти не отличается от **и**: при произношении его средняя часть языка, так же, как и при **и**, высоко поднимается к твердому нёбу. Разница лишь в том, что **й** произносится короче (отчего его и на-

Й (j) . . . . . .

зывают **и** краткое), т. е. произношение **и** прерывается. Употребляется он в конце слова или слога (ч а й, м а й, м а й к а).

Звук **й** есть во многих языках народов СССР; поэтому его усвоение не встречает особых трудностей.

По усвоении основных русских гласных, указанных выше, легко могут быть усвоены и дифтонги обозначаемые буквами **я** (йа), **ю** (йу), **е** (йе), **ё** (йо); хотя здесь **й** является скорее согласным звуком, о чем будет сказано ниже. Об образовании эстонских гласных звуков см. P. Ariste. Eesti foneetika, стр. 48—55, 79 и 80.

Образование русских согласных.

Таким же образом, как и образование гласных, учитель должен уяснить себе образование русских согласных, сравнивая и сопоставляя их с согласными звуками родной речи учащихся, изображаемыми на письме соответственными русским (или одинаковыми) буквами. В системе русских согласных (в отличие от системы гласных) найдется достаточное количество звуков, которые будут близки согласным звукам родной речи учащихся. Их учитель должен выделить особо, как базу, на которой можно будет строить первые уроки русской грамматики.

Приводим краткие сведения по образованию согласных звуков по группам.

Губные.

Б — звонкий, взрывной; губы плотно сжимаются и несколько вытягиваются вперед. **Б** (в) . . . . . .

П — глухой, взрывной; губы сжимаются плотно. Отличие **п** от **б** только в отсутствии голоса, т. е. в отсутствии дрожания голосовых связок. **П** (р) . . . . . .

В — звонкий, фрикативный, губно-зубной; нижняя губа присоединяется к верхним зубам. **В** (v) . . . . . .

Ф — фрикативный, глухой; так же, как и **в**, губно-зубной. Нерусские учащиеся иногда смешивают его с **п**. Чтобы не смешивать, не следует при **ф** смыкать губ, а только приближать нижнюю губу к верхним зубам. **Ф** (f) . . . . . .

М — плавный, носовой; установка языка, как для **б**, только при открытом проходе в полость носа. **М** (m) . . . . . .

Зубные (переднеязычные).

Д — звонкий, взрывной; кончик языка крепко прижимается к зубам.

Т — взрывной, глухой, верхнезубной; артикуляция та же, что при **д**, разница в отсутствии голоса.

Ж — фрикативный, звонкий, нёбно-зубной, твердый, т. е. не подвергается палатализации; соответственный для замены глухой — **ш**.

З — фрикативный, звонкий; соответственный парный глухой — **с**. **З** и **с** называют «свистящими», так как воздух идет по желобку в передней спинке языка и разбивается о края нижних зубов.

Ш — фрикативный, глухой, нёбно-зубной, твердый. **Ш** и **ж** называют «шипящими», так как язык к нижним зубам не прижат (как при свистящих), почему за ними образуется свободное пространство, являющееся резонатором, способствующим образованию «шипения».

С — фрикативный, глухой, нижне-зубной (свистящий).

Р — сонорный, плавный, нёбно-зубной; образуется приближением кончика языка к верхней десне, причем самый кончик языка то смыкается с верхней десной, то размыкается, благодаря чему приходит в дрожание.

Л — сонорный, плавный; образуется так: кончик языка упирается в основание верхних зубов так, что по бокам остаются проходы, задняя часть спинки языка приподнята к заднему нёбу; это русское твердое **л**, веляризованное.
(О палатализации см. на стр. 90—91).

Н — сонорный, носовой; язык прижимается к зубам так же, как при **д**, только при открытом проходе в полость носа.

Д (d) . . . . . .

Т (t) . . . . . .

Ж (ž) . . . . . .

Ш (š) . . . . . .

С (s) . . . . . .

Р (r) . . . . . .

Л (l) . . . . . .

Н (n) . . . . . .

Средненёбный (среднеязычный).

Й (йот) — этот звук слышится перед гласными при обозначении последних буквами: **я, ё, ю, и, е (а, о, у, ы, э):** й а м а, й о л к а, й у г, й э д а и не имеет буквенного обозначения; при произношении **й** язык поднимается к твердому нёбу еще выше, чем при **и,** щель между языком и нёбом становится уже, поэтому шум усиливается, и образуется согласный фрикативный звук.

Й (j) . . . . . .

Задненёбные (заднеязычные).

Г — взрывной, звонкий, образуется путем сближения задней спинки языка с мягким нёбом (г о р о д); соответствующий глухой — **к.**

Г (g) . . . . . .

К — взрывной, глухой; образование по месту то же, что и у **г;** разница в отсутствии голоса.

К (q, к) . . . .

Х — фрикативный, глухой, образуется путем приближения задней части языка к мягкому нёбу.

Х (h) . . . . . .

Аффрикаты (сложные, или слитные, согласные).

Ц — слитный звук **ц** образуется из зубного взрывного **т** и нижне-зубного фрикативного глухого **с.** Таким образом, при образовании **ц** органы речи сначала сомкнуты, а потом только сближены, т. е. получается взрыв и сразу же за ним трение, поскольку сомкнутые органы речи не успевают быстро разомкнуться. Шум, образуемый от взрыва и немедленно следуемого за ним трения, и дает слитный звук, так трудно поддающийся произношению для большинства нерусских учащихся. Ошибка в произношении **ц** нерусскими учащимися происходит обычно от того, что они опаздывают сливать **т** и **с** и произносят их отдельно (т с т с), а то просто заменяют звук **ц** звуком **с** (т е с).

Ц (ts) . . . . . .

Ч — слитный звук **ч** получается из зубного взрывного глухого смягченного **т (ть)** и нёбно-зубного глухого фрикативного **ш.** Нерусским учащимся он дается легче, чем **ц.**	**Ч** (č) . . . . .
Щ — слитный звук **щ** образуется из двойного смягченного **ш (шьшь)** или из **ш** и **ч** (последнее чаще). Это один из самых трудных звуков для нерусских учащихся; для его усвоения обычно требуется специальная тренировка, как для гласного **ы,** также очень трудно поддающегося усвоению.	**Щ** . . . . .

Об образовании эстонских согласных звуков см. P. Ariste. Eesti foneetika, стр. 35—47, 56—61, 81.

Глава IV.

Трудности русской грамоты.

Сравнительный анализ звуко-буквенной системы русского и родного языка учащихся дает учителю возможность определить, с одной стороны, то основное, прочное и наиболее доступное в этой системе (звуках и буквах), на что можно будет опираться при обучении русской грамоте нерусских учащихся, особенно на первых порах; с другой стороны, этот анализ укажет учителю те трудности изучения русской грамоты, на преодоление которых нужно будет уделить особое внимание.

Эти трудности будут двойного порядка: во-первых, трудности, проистекающие из самой природы звуков русского языка, из соотношения букв и звуков в нем, во-вторых, трудности, проистекающие из того, что русскую грамоту должны изучать нерусские учащиеся, привыкшие к другой звуко-буквенной системе (иначе произносящие некоторые звуки и изучившие грамоту на другом языке).

Трудности русской грамоты для русских учащихся.

Грамота — одна из величайших изобретений человечества. Самая идея грамоты гениально проста: отдельные звуки человеческой речи изображаются соответствующими значками-буквами; видя буквы, мы последовательно произносим звуки, т. е. читаем. Однако практическое овладение «секретом грамоты» является делом довольно трудным. Основная трудность состоит в том,

что звуки человеческой речи существуют не изолированно, а слитно, в словах, и что звук в слове, сливаясь с другими звуками, меняет свое качество, иногда очень значительно. Получается так, что звук в слове качественно уже не совсем тот (а иногда и совсем не тот), как он звучит в отдельном произношении. В этих случаях полного соответствия между звуком и буквой не получится. Трудность эта уже преодолена учащимися при обучении чтению на родном языке, но в разных языках соответствие между звуком и буквой выражается по-разному: в одних языках оно больше, в других меньше. В русском языке имеется большое количество слов, где можно наблюдать полное соответствие между звуками и буквами (д а м, д о м, д ы м): в то же время в нем еще больше таких слов, где мы не можем наблюдать такого соответствия и где произношение расходятся с написанием иногда весьма резко (например, пишем г о в о р и т с я, а читаем г а в а р и т ц а или г а в а р и ц ц а). Поэтому русская грамота не представляется очень легкой для чтения. В ее усвоении русскими учащимися имеется ряд трудностей, которые естественно влияют и на методику обучения грамоте, поскольку для успеха работы учитель должен выбирать путь от легкого к трудному и от простого к сложному.

Отметим кратко главные трудности русской грамоты для русских учащихся, разбив их на три группы: 1) **трудности звуковые.** 2) **трудности слоговые** и 3) **трудности фразовые.**

1) **Звуковые трудности** при усвоении грамоты проистекают, с одной стороны, от самого характера русских звуков, с другой — от соотношения звуковой и буквенной системы русского языка. Из приведенного выше краткого анализа звуко-буквенной системы русского языка видно, что одни звуки образуются просто и звучат отчетливо (большинство гласных, сонорные согласные), образование же других труднее (слитные согласные), т. е. одни звуки являются более легкими для образования, другие — более трудными. Из того же анализа видно, что полного соответствия даже между количеством звуков и количеством букв нет; у гласных — больше букв, чем звуков, у согласных — больше звуков, чем букв.

Поэтому методика обучения русской грамоте ставит и разрешает вопрос **об очередности усвоения звуков** (букв) при прохождении азбуки, намечая **несколько этапов звуковых трудностей** (гласные **а, о, у,** сонорные и длительные), образование же других труднее (слитные согласные), т. е. одни звуки сложные согласные и т. д.).

2) **Слоговые трудности** еще более значительны, чем звуковые. Русский слог может состоять и из одной, и из шести-семи букв **(а, и, гвоздь, страсть).** Многие звуки в слоге меняют свое качество в зависимости от соседних звуков, от места в слоге и т. д. Здесь мы имеем явления: с м я г ч е н и я звуков **(был—бил),** о г л у ш е н и я з в о н к и х н а к о н ц е с л о г а **(дом—сад),** с т е ч е н и я двух-трех, даже четырех с о г л а с н ы х в слоге **(столб, страна,**

взгляд), ассимиляции согласных (сделал — «зделал», все — фсе»). Иногда в одном слоге может встретиться несколько таких трудностей (например слово-слог вслед: тут и стечение трех согласных, и смягчение третьего из них **л**, когда предшествующие остаются твердыми, и оглушение **д** на конце, и ассимиляция первого согласного).

Отсюда методика русского языка устанавливает очередность усвоения разного типа слогов при обучении грамоте, рекомендуя начинать с двухбуквенных «твердых» закрытых и открытых слогов и постепенно усваивая более трудные и сложные.

3) При обучении русской грамоте встретятся **трудности и фразового порядка.** Сюда прежде всего нужно отнести подбор слов, на которых дети усваивают грамоту. Дальше, начиная с двухсложных слов, мы встречаемся с ударением. Тут же встанет вопрос о произношении (чтении) гласных в безударных слогах. Как известно, русские гласные звучат ясно и отчетливо только под ударением, а безударные гласные произносятся менее отчетливо и часто качественно иначе (пишем: вода, а читаем «вада»). Правильное чтение безударных гласных при обучении русской грамоте имеет важное значение. Естественно, встанет вопрос и о количестве слогов в слове и слов во фразе. Наконец, сюда же нужно отнести очень важный вопрос о чтении предлогов. Известно, что связную русскую речь без предлогов строить очень трудно. Предлоги постоянно встречаются даже в самых простых фразах. При обучении грамоте ученики встретят противоречие: предлоги печатаются как отдельные слова, а читать их надо вместе со следующим словом. Надо это препятствие преодолеть и научить читать предлоги.

Таковы в кратком перечне те звуковые, слоговые и фразовые трудности, которые приходится преодолевать при обучении русской грамоте русских учащихся. Методика и практика школьного преподования устанавливают пути преодоления этих трудностей; главное здесь в подборе материала, расположении его в соответственной последовательности и подыскивании наиболее рациональных методов и приемов обучения.

Кроме того, есть еще одна группа трудностей, с которой нельзя не считаться при обучении грамоте — это трудности графического порядка, т. е. написания отдельных букв. При усвоении азбуки родного языка мы должны считаться с характером графического начертания той или иной буквы для определения момента, когда ее можно давать. Это потому, что ученик I класса, не имея достаточных графических навыков, может затрудняться больше в написании буквы, чем в определении обозначаемого ею звука родной, привычной ему речи; таким образом, буква для него может составить более серьезное препятствие к продвижению вперед, чем звук. Эта трудность остается в известной мере и при обучении русской грамоте. Поэтому при определении порядка усвоения звуков приходиться считаться и с характером трудности написания букв, обозначающих эти звуки.

Трудности русской грамоты для нерусских учащихся.

Если при обучении русской грамоте русских учащихся приходится встречаться с многими трудностями, для преодолевания которых требуется и специальное расположение материала, и специальные методические приемы, то при обучении русской грамоте нерусских учащихся эти трудности, понятно, значительно увеличатся.

Рассмотрим в том же порядке, как это сделано выше, трудности русской грамоты для нерусских учащихся.

1) Звуковые трудности.

На основе учета перечисленных выше звуко-буквенных особенностей в зависимости от звуко-буквенной системы родного языка учащихся учитель должен установить степени трудности для них тех или иных русских звуков и отсюда этапы, или ступени, в овладении этими звуками с таким расчетом, чтобы на начальный период обучения грамоте приходились наиболее легкие и доступные для учащихся звуки. Порядок преодоления звуковых трудностей должен быть установлен для учащихся каждой национальности (языка) отдельно. Трудности графического начертания (письма) букв при этом не будут иметь решающего значения, поскольку ученики II, а в неполных средних и средних школах III класса уже достаточно владеют навыками письма, и письмо букв не встретит для них затруднений.

2) Слоговые трудности.

Преодоление слоговых трудностей подлежащего чтению русского текста нерусским учащимся будет даваться значительно труднее, чем русским. Поэтому учитель должен обратить специальное внимание на очередность подаваемых слогов по типам их трудности и на обдумывание методических приемов лучшей подачи слогов каждой новой трудности.

Наиболее легкими для усвоения учащимися является двухбуквенные слоги — сначала закрытые, потом открытые — в твердых сочетаниях с гласными (ах, ох, он, на, ну, но), а также слоги однобуквенные, произношение которых совпадает с произношением гласного звука.

Затем, а иногда в первой же очереди, следует трехбуквенные «твердые» слоги типа нос, рот и т. п. Значительную трудность для эстонских учащихся представляют слоги со смягченными согласными типа: ря, мя, ня и т. п.

Потом следуют слоги двухбуквенные с трудными звуками, аналогичных которым нет в родном языке учащихся.

Особую трудность представляют односложные слова и конечные слоги со звонкими согласными на конце, требующими оглушения (зуб, воз, ров и т. п.).

Стечение двух согласных на конце слога (волк, мост) тоже представляет большую трудность для нерусских учащихся, а стечение согласных в начале слога является одним из самых трудных моментов в обучении русской грамоте.

Вероятно, во многих случаях целесообразно будет в период прохождения азбуки ограничиться стечением двух согласных в начале слога (сто, стол, затем — сти, сле, т. е. со смягчением согласного), а стечение трех (стре, стри) и тем более четырех согласных в начало слога (взгляд, встреча) отнести для усвоения на послеазбучный период. Но поскольку в букварях уже в этой (букварной) части могут встретиться такие слоги, придется овладеть и их чтением.

Слоги с ассимилирующимися согласными могут быть как следует усвоены только при условии преодоления всех указанных выше трудностей, и то с большим трудом (вто-рой, втя-нул). Усвоение их следует отнести к концу периода грамоты.

Чтение однобуквенных предлогов из одной согласной (особенно в, который очень часто встречается, и с, причем оба они ассимилируются, т. е. уподобляются следующему за ними глухому или звонкому согласному: в классе — «фклассе», с дядей — «здядий») представляет, как показывают опыт и наблюдение, величайшее затруднение почти для всех нерусских учащихся. Между тем эти предлоги встречаются в букварях, и, следовательно, правильному чтению их (вместе с первым слогом следующего слова) надо научить учеников.

Таков краткий перечень слоговых трудностей при усвоении русской грамоты нерусскими учащимися.

3) Трудности в чтении слов и фраз.

При чтении русских слов и фраз нерусскими учащимися последние встретятся, во-первых, с теми же трудностями, с которыми встречаются и русские ученики, изучая родную грамоту. Об этих трудностях сказано выше.

Кроме того, для нерусских учащихся встретятся еще дополнительные трудности, проистекающие из особенностей русского языка.

Так, во-первых, ученики должны овладеть русским ударением. Особенность русского ударения заключается в том, что ударный слог в слове, имеющем два или более слогов, произносится с особой силой выдыхания, как бы выталкивается с силой воздухом, идущим из легких через гортань и рот. Во многих нерусских языках ударный слог в двухсложных и многосложных словах не выделяется так резко; следовательно, ученикам в этих случаях на-

ло привыкать к непривычным для них особенностям русского языка. В некоторых нерусских языках ударение имеет постоянное место в слове, в этих случаях ученикам также будет трудно привыкать к русскому ударению, которое не является постоянным, а может быть на любом слоге в слове (на первом, на втором и т. д.) и, кроме того, может переноситься с одного слога на другой в одном и том же слове для обозначения формы этого слова (р у́ к и и р у к и́, г о л о в ы́ и г о́ л о в ы).

Дополнительную по сравнению с русскими учащимися трудность встретят ученики нерусских школ и в видоизменениях знакомого уже слова, но данного в новой форме. Для русского ученика, если он знает слово р у к а, не нужно объяснять слово р у к о й. А для нерусского ученика, если он и знает слово р у к а, слово р у к о й будет как бы новым словом, так как оно имеет существенные отличия от слова р у к а и в начертании, и в произношении. Разные грамматические формы усваиваемых в период обучения грамоте русских слов будут усваиваться нерусскими учащимися как разные слова.

Большую трудность для нерусских учащихся может представлять чтение слов, состоящих из «твердых» и «мягких» слогов типа: В а н я, л и п ы, с а м о л е т ы, к е р о с и н и т. п. Дело в том, что во многих языках народов СССР существует (в той или иной степени выдержанности) явление так называемого **сингармонизма,** которое состоит в том, что может быть «твердым или «мягким» в с е с л о в о, но не может быть так, что один слог в слове будет «твердый, а другой «мягкий», тем более не может быть таких случаев, где бы в слове несколько раз чередовались «твердые» и «мягкие» слоги, как, например, в слове с п е ц и а л и с т ы.

В таких случаях ученики склонны читать по подобию своего языка: В а н а, л ы п ы, с а м о л о т ы, к э р о с ы н или В я н я, л и п и, к е р ё с и н ь.

Некоторая трудность в ч т е н и и п р е д л о г о в с о с л о в а м и существует и для русских детей при изучении грамоты; для нерусских учащихся эта трудность возрастает во много раз и требует специальных и длительных упражнений для ее преодоления.

Таким образом, трудности звукового, слогового и фразового порядка, существующие и при обучении русской грамоте русских детей, значительно увеличиваются при изучении русской грамоты нерусскими. Особенно сказываются трудности расхождения русской орфографии и произношения для учащихся тех национальностей, родной язык которых пользуется фонетической орфографией, т. е. отражает все звуковые изменения слов. Отсюда вытекает необходимость строго обдуманной системы в подаче и усвоении русских звуков (букв), слогов, слов и фраз в процессе изучения русской грамоты в нерусских школах. Усвоение звуковой системы русского языка учащимися нерусских школ начинается еще в доазбучный период на уроках подготовитель-

ного устного курса. В предыдущей главе указан возможный и желательный порядок первоначального усвоения звуковой системы русского языка в виде слов и фраз, содержащих определенные звуки и звукосочетания.

Теперь перейдем к вопросу о порядке размещения букв, а следовательно, и усвоения звуков русской речи в букварях.

Глава V.

Порядок расположения букв в букварях.

Порядок расположения букв в букварях находится в прямой зависимости от того, применительно к какому методу обучения грамоте построен букварь. В свою очередь, порядок букв и остальной материал букваря в значительной мере определяют и метод работы по нему.

При буквенных методах обучения грамоте в течение многих веков порядок изучения букв определялся порядком азбуки, или алфавита, каждого языка. В букваре буквы располагались и изучались по алфавиту.

Особенности того или иного звука, выражаемого определенной буквой, в расчет не принимались, так как метод обучения грамоте этого не требовал.

При методе целых слов в букваре требовались короткие слова (с картинками, а потом без них) для запоминания их целиком. Буквенный, следовательно, и звуковой состав слова здесь не имел решающего значения. Поэтому в букварях, составленных для обучения грамоте по методу целых слов, порядок букв наблюдался разный, т. е. случайный.

При звуковых методах обучения грамоте порядок усвоения звуков, а следовательно, и подачи букв в букваре имеет исключительно важное значение. Методика русской грамоты на протяжении последних 40—50 лет занималась выработкой такого порядка усвоения звуков и подачи букв в букварях, который опеспечил бы наиболее легкое, быстрое и прочное усвоение звуков и букв русской азбуки, т. е. обеспечивал бы для учеников легчайший путь усвоения грамоты.

На следующей странице приведена таблица порядка букв в русских букварях, составленных применительно к звуковому аналитико-синтетическому методу обучения грамоте: материал взят из дореволюционных букварей Вахтерова и Флерова и из стабильных букварей Головина и Янковской (см. стр. 108).

Из приведенной таблицы видно, что, несмотря на различные варианты размещения букв, во всех букварях сохраняется принцип отнесения более трудных и сложных звуков к концу букварного периода (**ц, щ,** дифтонги, обозначаемые буквами **я, ю, ё** и др.) и система подготовки усвоения последующих звуков усвоением предыдущих.

Порядок букв в русских букварях для нерусских школ.

Понятно, что и при определении порядка размещения букв в букварях (учебниках) русского языка для нерусских школ необходимо считаться с тем

Порядок букв в русских букварях.

Порядок букв	Букварь Вахтерова	Букварь Флерова	Стабильный букварь Янковской	Стабильный букварь Головина
1	а	а	а	а
2	у	у	у	у
3	с	х	м	м
4	о	ю	ш	ш
5	ы	м	р	с
6	х	е	н	р
7	м	р	л	ы
8	ш	н	ы	о
9	ъ	п	с	л
10	р	н	о	п
11	н	л	и	и
12	л	к	в	к
13	ж	п	з	н
14	в	б	е	е
15	з	в	х	ж
16	п	т	к	т
17	к	з	т	д
18	т	ж	д	б
19	ь	ь	п	х
20	и	и	г	в
21	ч	е	б	я
22	й	д	ж	г
23	д	г	ё	ё
24	э	ч	я	ю
25	е	ц	й	ц
26	ё	щ	ч	з
27	г	я	ю	ч
28	я	ю	ь	щ
29	б	ё	э	э
30	ф	ф	щ	ф
31	ю	э	ф	ь
32	ц	й	ц	й
33	щ	ъ	ъ	ъ

порядком, который выработан методикой для русских школ. В то же время было бы ошибочно просто копировать этот порядок, а надо его пересмотреть с точки зрения родного языка учащихся: какие русские звуки для них будут легче, какие труднее.

Глава VI.

Методика построения уроков грамоты.

Каждый урок обучения грамоте должен быть тщательно подготовлен с точки зрения подбора материала и методических приемов его подачи и усвоения. Интересный и доступный материал, разнообразие методических приемов и правильное их чередование на уроке, забота о технических «мелочах» — обеспечивают верный, т. е. быстрый и надежный, результат.

Основной материал для урока грамоты дает соответствующая страница (иногда две страницы) букваря-учебника. Однако букварная страница не определяет еще тех методических приемов, при помощи которых она может быть проработана лучшим образом. Кроме того, букварная страница дает иногда мало материала на урок и не указывает, как его пополнить, а также не дает прямых указаний для использования (повторения) предыдущего материала и возможных наглядных пособий.

Поэтому механическая «проработка» страницы букваря не гарантирует еще полного успеха. Для полного успеха нужно тщательно обдумать материал букварной страницы, прибавить, если потребуется, некоторый дополнительный материал в виде текстов, рисунков, наглядных пособий и т. д. и установить методику проведения урока.

Понятно, что методически уроки обучения грамоте могут быть довольно разнообразными, и единый стандарт для всех их был бы непригоден. С другой стороны, очень большое разнообразие может граничить со случайностью, калейдоскопичностью и не будет приучать учащихся к системе в работе. Исходя из этих соображений, представляется целесообразным наметить некоторые схемы построения основных типов уроков грамоты, чтобы этими схемами можно было пользоваться при составлении планов каждого конкретного урока.

Типы уроков грамоты.

В период грамоты, не считая экскурсий, отдельных разговорных уроков, внеклассных занятий и игр, может быть три типа уроков: 1) уроки по усвоению новой буквы (звука), 2) уроки повторительные и 3) уроки письма.

1 Урок по усвоению новой буквы и звука должен включать следующие моменты:

1) накопление новых слов и фраз на основе конкретных представлений и книжных текстов;

2) анализ слова (слоговой, звуковой, буквенный);

3) усвоение нового звука и буквы (акустическое, артикуляционное, графическое);

4) практику чтения слов и текстов с новой буквой (сопутствующий анализу синтез);

5) закрепление усвоенного и учет.

2. Урок повторительный должен включать следующие моменты:

1) практику устной речи (укрепление словарного и фразового запаса);

2) практику чтения по букварю;

3) практику чтения по дополнительным дидактическим пособиям;

4) практику письма или рисования (графический момент);

5) учет усвоенного.

3. Урок письма должен включать следующие моменты:[1]

1) показ образца (готового или в действии, т. е. данного в букваре или демонстрируемого на классной доске) рукописного шрифта;

2) краткий анализ графических образцов;

3) практика письма учащихся;

4) проверка и анализ письма учащихся.

Понятно, что указанные схемы не являются еще планами уроков; они перечисляют лишь отдельные наиболее важные моменты уроков, но не определяют ни методики проведения каждого момента, ни даже порядка их следования друг за другом, как и непременного наличия всех перечисленных моментов на каждом уроке; все это может быть установлено точно по каждому конкретному уроку самим учителем. Составлять план урока, варьируя так или иначе материал и методику его сообщения. — дело самого учителя.

Примерный план урока по усвоению новой буквы.

Наиболее часто в план урока (по материалу букваря), составленный учителем, будут входить следующие части:

1) Вводная беседа по картинке букваря и выделение в результате беседы слов с новым звуком.

2) Анализ слов для выделения нового звука и показ новой буквы.

3) Чтение и составление слов с новой буквой (работа с дидактическим материалом).

---

[1] Если учащиеся на родном языке пользуются русским алфавитом, то все, что относится к уроку письма, касается только тех букв, которых нет в родном алфавите.

4) Чтение слов по букварю.
5) Чтение связного текста букваря.
6) Беседа по прочитанному.
7) Письмо новой буквы и слов с ней.

Возьмем этот план в качестве примерного, чтобы указать методические приемы для проведения отдельных его частей.

Вводная беседа.

Вводная беседа может быть и краткой, и продолжительной, в зависимости от целей, которые перед ней будут поставлены.

Если беседа будет иметь целью расширение словаря или фразеологии, то продолжительность ее будет больше.

Методика проведения такой беседы-разговора та же, что и методика проведения разговорных уроков доазбучного периода, о которых говорилось в предыдущем разделе книги.

Если беседа имеет целью только подвести учащихся к усвоению новой букварной страницы (новой буквы), то она может быть короче. Цель такой беседы будет заключаться в подборе (во фразах и отдельно) тех слов, на анализе которых учитель думает познакомить учеников с новым звуком и буквой.

Работа состоит в том, что ученики, рассматривая сюжетную картину или предметные картинки в букваре, или отдельную картину, плакат, отвечают на вопросы учителя фразами, в которых будут слова с нужным звуком.

В заключение беседы эти слова (два, три, четыре) выделяются, причем учитель должен убедиться, что все ученики точно понимают эти слова и умеют их произносить. Если слова с изучаемой буквой даны впервые на этом уроке, то учитель все же должен добиться, чтобы они совершенно прочно были усвоены учащимися. На этом вводная беседа заканчивается.

Слуховой анализ слов.

После вводной беседы (при закрытых букварях) проводится слоговой и звуковой анализ выделенных слов. Самый процесс разложения слова на слоги и звуки никакого затруднения у учащихся не вызовет, так как они много раз делали это со словами родного языка. В тех случаях, когда выделяемый звук близок звуку родной речи учеников и они могут произносить его достаточно правильно и без затруднения, этот процесс пройдет очень быстро: достаточно будет, если два-три ученика выделят его из нескольких слов и произнесут отдельно; этим можно и ограничиться. То же и с разделением слов на слоги: это ученики сделают быстро и правильно.

Но если выделяемый звук непривычен для учащихся, на произношении его следует специально остановиться: самому учителю несколько раз отчетливо и

громко произнести его, показать артикуляцию этого звука, предлагая ученикам смотреть, как нужно его произносить, дать объяснение образования этого звука (на родном языке учащихся), предложить ученикам попрактиковаться в правильном его произношении и т. д.

По выделении и усвоении звука показывается его буква, только печатная или печатная и письменная, если ее начертание знакомо учащимся.

Составление и чтение слов с новой буквой.

Вслед за анализом слова, выделением звука и показом его буквы следует синтез: составление из букв слогов и слов и чтение их. Научить правильно читать слово с новой буквой — в этом центральная задача урока.

Чтение не следует начинать сразу по букварю во избежание неточностей и погрешностей в чтении, как результата поспешности в усвоении новой буквы. Целесообразно сначала укрепить усвоение новой буквы (звука) на специально составляемых учениками для этой цели словах: на наборном полотне или классной доске — из букв разрезной азбуки, на партах — при помощи так называемых «наборных буквенных касс», на доске — при помощи писания букв и т. д. В этой работе, проводимой коллективно, будет иметь место как звуковой синтез — чтение, так и буквенный синтез слова — составление его, что одновременно будет укреплять, с одной стороны, технику чтения, с другой — сознательность и грамотность письма.

Главное внимание при этом надо уделить приобретению навыка сразу правильно читать слог с новой буквой. Чтение слога — основа всего процесса чтения. Недостаточное внимание к чтению слога и при обучении родной грамоте ведет или к побуквенному чтению (буквосложению), или к угадыванию, т. е. в том и другом случае к ошибкам; тем более важно научиться читать слог нерусским учащимся.

В этих целях следует подобрать и составить столько и таких слов, чтобы новый звук (буква) был дан во всех возможных случаях соседства с ранее изученными звуками (буквами). Например, если показан новый согласный звук, то нужно дать его в соединении со всеми ранее изученными гласными звуками, как он может звучать с ними в слоге (н — на, но, ни; Ан-на, он, Ин-на и т. п.), а также и с теми согласными, с которыми он может встречаться в слоге. Если новый звук гласный, то его место и роль в слоге могут быть еще более разнообразными: он один может составить слог, может быть в начале, в середине и на конце слога, гласная буква может влиять на произношение предыдущего согласного, например, смягчать его и т. д. (и — И-ра, иг-ра, ли-па, рис и т. п.). В этом смысле, особенно когда при изучении азбуки войдет смягчение согласных, полезно будет тренировочное чтение отдельных слов и слогов.

Этот прием давно известен в методике и при буквенных методах обучения грамоте играл важнейшую роль в усвоении техники чтения. Возражение он вы-

зывал лишь с той стороны, что долгая работа по чтению бессмысленных слогов (а она при буквенных методах продолжалась месяцами) внушала ученикам скуку и отвращение к самой грамоте. Возражение, конечно, правильное. Но когда такая работа — тренировочное чтение слогов — будет продолжаться на уроке лишь несколько минут, причем цель ее будет совершенно ясна учащимся — усвоить правильное произношение нового звука в слогах, то никаких возражений против указанного приема быть не может, и интерес к этому упражнению у учеников будет вполне достаточный.

Так как наибольшие затруднения вызывает чтение открытого слога, где необходимо слияние согласного с гласным, то целесообразно, как нам кажется, ставить тренировочное чтение именно этого типа слогов, сначала двухбуквенных, а потом и трехбуквенных.

Двухбуквенные открытые слоги (помимо прямой потребности в тех из них, которые нужны для прочтения данной страницы букваря) используются при упражнениях на слитность чтения изучаемой буквы с другими. Эти слоги можно строить (набирать из букв разрезной азбуки или писать на классной доске) по двум типам:

1) все изученные согласные по порядку с каждой гласной:

ба, ва, га, да, жа, за, ка, ла ...
бо, во, го, до, жо, зо, ко, ло ...
бу, ву, гу, ду, жу, зу, ку, лу ...
би, ви, ги, ди, жи, зи, ки, ли ...
бе, ве, ге, де, же, зе, ке, ле ...

2) каждый изучаемый согласный со всеми изученными гласными:

ба, бо, бу, би, бе ...
ва, во, ву, ви, ве ...
ма, мо, му, ми, ме ...

Не следует только злоупотреблять этим и задерживать внимание учащихся на чтении бессмысленных слогов, а надо стараться подбирать к этим слогам другие, чтобы досказывать слово: **ба**-зар, **Ва**-ня и т. п.

На повторительных уроках в целях тренировочного чтения русских слогов очень полезны будут плакаты с рисунками и слогами — звуками животных (см. стр. 114).

Трехбуквенные слоги могут быть более разнообразными, чем двухбуквенные. Для нерусских учащихся особую трудность представляет чтение трехбуквенных слогов со стечением двух согласных в начале. С того периода, как на страницах букваря появятся такие слоги, учащихся надо непременно тренировать в чтении их в связи с чтением слов с этими слогами. Для периода изучения грамоты особенно важное значение будут иметь трехбуквенные открытые слоги — «твердые» и со смягчением второго согласного. Чтению их и нужно уделить внимание в соответствующие моменты работы.

ТИП ПЛАКАТА С РИСУНКАМИ И СЛОГАМИ.



Га-га-га-га!



Ко-ко-ко-ко!



Му! Му! Му! Му!



Бу-бу-бу-бу!

Наиболее легкими для чтения оказываются трехбуквенные слоги с плавными в середине (б р а, с л а), причем из последних легче дается слог с твердым плавным, так как существующее в некоторых языках полусмягченное, так называемое «европейское» **л** (l) мешает чистой русской палатализации, и разница, например, между слогами с л о и с л ё (в словах **с л о**-в о и **с л ё**-з ы) трудно усваивается.

Таким образом, для тренировки будут наиболее пригодными следующих типов слоги, не считая тех, которые потребуются по тексту букварных страниц:

бра, вра, гра, дра ...
бро, вро, гро, дро ...
бру, вру, гру, дру ...
бри, ври, гри, дри ...

бре, вре, гре, дре ...
бря, вря, гря, дря ...
ста, сто, сту, сти, сты, сте ...
кра, кро, кру, кри, кры, кре ...
сла, сло, слу, слы, сли, сле ...

При тренировочной слоговой работе возможно также д о с к а з ы в а н и е и д о п и с ы в а н и е (допечатывание) слогов в слове. Учитель, например, называет первый слог в слове и предлагает ученикам называть второй, какой подойдет: **ма — ...ма-ма, Ма-ша, Ма-ра, Ма-кар.** Или: **но — ...но-га, но-ша, но-ра** и т. п.

Учитель может на наборном полотне или классной доске набрать из букв разрезной азбуки или написать первый слог; ученикам предлагается досказать, а потом, если уже пройдены соответствующие буквы, и «напечатать» или написать второй.

Работа по чтению и составлению слогов и слов с новой буквой должна подготовить учащихся к чтению по букварю.

Чтение слов по букварю.

На страничке букваря обычно помещаются сначала картинки, затем после них (перед связным текстом) столбики слов, разделенных на слоги или без такого разделения. Чтение слов, разделенных на слоги, при достаточной, как указано выше, подготовке к этому пойдет без затруднений. Но чтобы это чтение было сразу же совершенно правильным, нужно, чтобы ученики тут же усваивали правильное ударение в русских словах. В букварях поставлены над словами значки ударения, но они сами по себе еще не гарантируют правильности чтения слов. Поэтому учителю целесообразно первый раз прочитать слова самому. Иногда это потребуется сделать и два раза; тогда первый раз ученики только слушают учителя с закрытыми книгами, а второй раз следят за его чтением по букварю. В некоторых букварях слова в столбиках сгруппированы по ударениям: в одном столбике слова с ударением на первом слоге: п а́ р т а, к а́ р т а, с у́ м к а, п е́ ч к а, в другом столбике — на втором слоге: д о с к а́, р у к а́, н о г а́, р о с а́, в третьем столбике — слова с разными ударениями. Такие столбики читать ученикам легче, но все же за правильностью ударения учитель должен следить и неправильно читающих учеников тут же поправлять.

Столбики слов читаются учениками (возможно бóльшим количеством их) в произвольном порядке, во избежание однообразия и заучивания, а отсюда и «чтения» наизусть.

При чтении слов в столбиках могут встретиться и новые незнакомые еще слова. Они должны быть объяснены учителем, лучше до чтения их учениками. Новые слова объясняются или показом картинки, предмета, или переводом их на родной язык учащихся. Для последней цели, как и для целей произношения, в букварях имеется русско-национальный словарь, включающий все вошедшие в букварь русские слова. Словарь помещается в конце букваря, но слова расположены там применительно к отдельным страницам. Иногда словарь дается в конце страницы букваря.

Когда столбики слов будут прочитаны достаточным количеством учащихся и учитель убедится в том, что ученики читают достаточно правильно (особенно это важно для слов, не имеющих разделения по слогам) и точно понимают значения этих слов, можно переходить к чтению связного текста на той же странице букваря.

Чтение связного текста.

Обычно связный текст каждой букварной страницы словарно уже подготовлен, т. е. не включает новых, неизвестных слов. Тогда можно приступать сразу к чтению текста. Но иногда могут быть в тексте и новые слова или, что бывает чаще, новые грамматические формы слов, не известные еще ученикам. Такие измененные по форме слова в букварный период учащимися воспринимаются еще как новые слова (рука и рукой) и их нужно считать как бы новыми словами.

В тех случаях, когда в подлежащем чтению тексте есть новые слова, они должны быть обязательно объяснены до чтения. Надеяться на понимание их «по догадке» из контекста речи далеко не всегда можно, а объяснять во время чтения — значит отвлекаться и осложнять задачу обучения чтению. Объяснение новых слов проводится или показом картинки, предмета, понятного действия, например, стукнул, или переводом слова на родной язык. Объяснение фразы или неделимого словосочетания (так называемые идиомы) проводится преимущественно переводом на родной язык учащихся или заменой русским синонимическим выражением (несется **во весь дух** — очень быстро).

Иногда возможна и желательна краткая беседа перед чтением с целью привлечения внимания учащихся к содержанию или предмету рассказа («Слон»). Возможно привлечение к беседе картины или плаката. Если беседа предполагает только постановку нескольких вопросов и получение ответов на них от учеников, то она должна строиться применительно к русскому лексикону учеников и проводиться на русском языке. (Кто был в зоопарке?

Кого там видел? Еще кого? Кто понравился? Видел ли слона? Кто видел слона? Где? — В зоопарке. — На картинке. — В книжке.). Если в беседе предполагается сообщить ученикам какие-либо новые сведения, то можно прибегать и к родному языку учащихся.

После беседы следует чтение. Читает сначала сам учитель. Ученики только слушают с закрытыми книгами. Чтение учителя должно быть совершенно отчетливым, громким, несколько замедленным, максимально выразительным. Ударения в словах должны звучать ясно. Слова должны иметь полное произношение, а не ускоренное, как бывает в обычной речи; например, следует читать «сейчас», а не «сичас» или «счас», хотя последнее и обычнее в повседневном произношении. Однако не следует допускать так называемого «орфографического» чтения, т. е. чтения точно так, как написано (нельзя, например, читать: «въ классе», а надо читать: «фклассе»). Чтение должно быть орфоэпическим — по законам правильного произношения, а не орфографическим, не по законам письма.

Если текст не велик по объему и вполне доступен ученикам по трудности звуков, слогов и слов, то можно после чтения учителя переходить к чтению текста учениками.

Если же текст обширен или труден, то учитель читает его еще раз, причем ученики следят за чтением учителя по книге, связывая, таким образом, слуховое восприятие слова с зрительным его восприятием и, между прочим, прислушиваясь и привыкая к заметному усилению голоса в тех слогах, над гласной буквой которых стоит значок ударения.

После учителя читают ученики, обычно — сначала сильные (лучше читающие), потом средние и слабые. Текст читается по предложениям. Каждое неправильно прочитанное слово сейчас же поправляется учителем путем показа правильного произношения данного слова, при этом показ правильного произношения слова может быть дан как самим учителем, так — по его предложению — и учениками, которые могут прочитать это слово правильно. Ученик, допустивший ошибку, перечитывает слово или всю фразу с ним уже правильно.

По прочтении рассказа или части его, а в начале и после каждого предложения учитель ставит вопросы к прочитанному, причем отвечать предлагается как читавшему ученику, так и другим, которые следили за чтением.

Ответы в этот период будут даваться чаще всего словами текста. Ответов «своими словами» не надо требовать, так как у ученика в это время никаких еще «своих» русских слов нет. Наоборот, нужно приучать учеников искать в прочитанном тексте ответы на поставленные вопросы. С этой целью, особенно при повторных чтениях, вопросы ставятся к отдельным частям и предложениям вразбивку, чтобы ученики, если не могут ответить сразу, учились просматривать текст и находить нужный ответ.

Текст читается несколько раз, чтобы возможно большее количество учеников

приняло участие в чтении. В целях большего разнообразия текст может перечитываться по частям, указываемым учителем, по вопросам, по отдельным заметным предложениям («Первое предложение» . . . «Последнее». «Где Катя?» «Где волк?» и т. п.). Умело поставленное многократное перечитывание (а такое «выборочное» чтение и есть перечитывание, так как прежде чем найти нужное предложение, ученик просматривает или перечитывает глазами текст) является самым верным путем к укреплению и улучшению качества чтения.

В заключение текст прочитывается целиком один или два раза «по всем правилам», т. е. максимально выразительно и без ошибок.

Беседа по прочитанному.

Прочтение страницы букваря обычно заканчивается б е с е д о й. Беседа может касаться т о л ь к о прочитанного с в я з н о г о т е к с т а (рассказа); тогда вопросы ставятся к этому тексту. Они будут повторять и суммировать те вопросы, которые ставились к отдельным частям и предложениям текста во время чтения. Если рассказ прочитан и понят очень хорошо, то можно в заключительной беседе предлагать учащимся отвечать и без книги, однако при малейших затруднениях целесообразнее всего опять обращаться к книге.

Все вопросы к содержанию прочитанного задаются учителем по-русски. Понятно, что и все ответы должны даваться по-русски.

Если в прочитанном тексте были новые слова и выражения, то учитель должен еще раз проверить, насколько прочно они усвоены. С этой целью он может ставить вопросы к этим словам, предложить ученикам дать перевод их на родной язык, обратиться к чтению постатейного словаря и т. п. В этой части беседы возможно прибегать к отдельным словам и выражениям родного языка.

Заключительная беседа может касаться и материала в с е й п р о ч и т а н н о й с т р а н и ц ы букваря. В этом случае беседа по прочитанному рассказу может быть очень краткой (два-три-четыре вопроса), может ее и вовсе не быть. Заключительная беседа по букварной странице может тогда включать как материал рисунков и столбиков, так и материал прочитанного рассказа.

В этой беседе проверяется усвоение всего материала урока: какой узнали новый звук и букву, какие узнавали новые слова, что прочитали, какие картинки смотрели и т. д. При необходимости отдельные места повторяются более подробно, припоминается старое для связи с новым и т. п.

Письмо новой буквы и слов с ней.

Новая буква должна быть усвоена не только в печатном виде для чтения, но и на письме. Во многих случаях самое начертание буквы ученикам уже

знакомо по алфавиту родного языка, так что трудность будет только в усвоении нового звука в процессе чтения, а усвоить букву на письме не представит никакой трудности. В букварях дается обычно рукописное начертание новой буквы и несколько слов с ней. Когда эта буква в начертании уже знакома ученикам, достаточно будет на этом же уроке списать строчку или две рукописного текста букваря и тем закрепить усвоенное на письме. Если же начертание буквы будет ново для учеников, то учитель показывает на классной доске, как пишется эта буква, начиная с ее элементов, и затем уже ученики пишут несколько раз элементы этой буквы, самую букву и слова с ней.

В отдельных случаях письмо новой буквы может быть отнесено на следующий урок. В течение периода усвоения русской азбуки следует провести и несколько отдельных уроков письма для полного усвоения всех изученных букв и тренировки в письме слов и фраз с ними. О методах проведения уроков письма скажем ниже, в главе о письме.

Методика уроков повторения.

В течение периода грамоты будет некоторая часть уроков, на которых не будет показа новой буквы, так как могут быть уроки, на которых ученики усвоят больше одной буквы (на первых уроках возможно усвоение за час двух и даже трех букв).

Планы таких уроков могут быть довольно разнообразными в зависимости от того, на что учителю нужно обратить главное внимание, т. е. что именно или какая часть пройденного материала особенно нуждается в повторении и закреплении.

Чаще всего это будут уроки (или части уроков) чтения по букварю прочитанных уже страниц или нового текста с изученными буквами (такой дополнительный материал есть в большинстве букварей). Чтение проводиться с применением тех же методических приемов, о которых говорилось выше, за исключением того, что при перечитывании уже пройденных страниц букваря нет необходимости в предварительном чтении учителя.

На уроках повторения, помимо чтения текстов, могут ставиться вопросы по картинкам с целью повторения изученных слов и фраз, могут быть словарные работы (чтения постатейных словарей, переводы), составление и чтение столбиков слов по специальному их подбору (например, двухсложные слова с ударением на первом слоге, односложные слова, двухсложные слова с ударением на втором слоге, слова, подобранные по тематике, как, например, названия учебных принадлежностей, животных и т. п.). Полезны будут на уроках повторения работы по чтению специально подобранных слогов разной степени трудности. В некоторых букварях есть образцы (квадратики) слогов. Приготовив по этим образцам карточки со слогами или пользуясь разрезной азбукой (буквенной «наборной кассой»), ученики могут провести ряд интересных и полезных

работ, например: составление знакомых слов из данных слогов и букв, «допечатывание» и дописывание (лучше с предварительным допечатыванием и последующим прочтением) слов по данным начальным слогам или буквам, работы у доски по «печатанию» и письму слов с изученными буквами, игры на досказывание, угадывание и названию слов, хоровое чтение выученных наизусть стихотворений или специально подобранных предложений, «печатание» и письмо подписей под картинками, лото и т. д.

Необходимо, чтобы уроки повторения имели больше разнообразия; тогда они проходят значительно интереснее, чем в тех случаях, когда просто перечитываются прочитанные уже страницы букваря.

Глава VII.

Наглядные пособия на уроках грамоты.

Наглядные пособия на уроках грамоты будут играть очень важную роль. Если словесный материал лексически и семантически ученикам уже знаком из предшествующих уроков, если предлагаемые на уроке грамоты слова и фразы ученики могут сказать с пониманием их значения, то наглядное пособие (например картинка) сразу введет учеников в курс дела, и можно будет учителю, проведя предварительную беседу, свободно заниматься слоговым и звуко-буквенным анализом этих слов, т. е. сразу переходить к теме урока. Без наглядного пособия (картинки, предмета) придется прибегать к переводу или объяснению, и последнее ученик должен будет постоянно на уроке «держать в уме», что, конечно, будет отвлекать его внимание от прямой работы по анализу слов.

Наглядные пособия на уроках грамоты — те же, что и на предшествующих им разговорных уроках, но количественно расширенные и, так сказать, «модернизированные», подновленные. Картины, плакаты, даже реальные предметы теперь предстанут ученикам с соответствующими надписями: «Вот кот», «Это доска», — «Айра читает письмо», «Собака бежит» и т. п. Надписи к картинкам и на плакатах надо давать не отдельными словами, а во фразах, что облегчает их понимание и лучше приучает к чтению.

Картинное лото.

Новое и важное значение на уроках грамоты приобретает **картинное лото;** к концу букварного периода оно может по количеству картинок увеличиться втрое-вчетверо по сравнению с добукварным периодом, т. е. на каждого ученика хватит по карточке с тремя-четырьмя картинками. К нему теперь прибавляются слова по числу картинок, так что учитель может называть слово, записанное на имеющейся у него карточке, и, назвав его, просто спросить: «Кому?». Уче-

ник, имеющий соответствующую картинку, поднимает руку и получает от учителя карточку со словом, которое и кладет на свою картинку. По раздаче всех карточек со словами ученики читают слова, которые должны соответствовать их картинкам. Надо иметь и второй экземпляр лото: у учителя картинки, а у учеников карты со словами. Тогда учитель только показывает картинку или показывает и называет ее, а ученики читают слова на своих картах и потом, получив от учителя картинку, закрывают ею слова на своей карте. Такой оборот дела будет несколько потруднее, но не менее интересен и полезен.

Разрезная азбука.

Разрезная азбука — пособие известное. Она употребляется для усвоения родной грамоты, окажет пользу и при усвоении русской грамоты.

Можно рекомендовать так называемые **буквенные наборные кассы.** Пособие это очень простое. Изготовляется оно так (полезно бы его изготовить и издать типографским способом): берется папка или обложка от старой книги и на внутренней ее стороне, на обеих корках, наклеиваются кармашки для букв — по числу букв русской азбуки. т. е. по 16 кармашков на каждой стороне — всего 32. В эти кармашки вкладываются по нескольку печатных букв размера букв разрезной азбуки или несколько меньшего (надо иметь в кармашке букв пять-шесть особенно «ходовых», как **а, о, п** и др., также по нескольку букв письменного шрифта, каллиграфически выполненных). Снаружи кармашка также наклеивается буква, чтобы знать, что в этом кармашке помещается.

Внутренний вид развернутой буквенной кассы будет такой:

а	б	в	г	р	с	т	у
д	е	ж	з	ф	х	ц	ч
и	й	к	л	ш	щ	ъ	ы
м	н	о	п	ь	э	ю	я

При помощи этой кассы ученики могут сами «печатать» слова, списывать их, проводить слоговой и звуко-буквенный анализ, составлять предложения, проводить разные грамматические работы и т. д.

Карточки слогов.

Не менее, чем буквы «наборной кассы», будут полезны для разных работ при усвоении русской грамоты **карточки слогов.** На картонках пишутся или наклеиваются две-три буквы, образующие слог. Размер букв тот же, что и в «наборных кассах». Это дает возможность использовать совместно то и другое пособие, а карточки с гласными буквами использовать как слоги.

По мере прохождения страниц букваря можно изготовить все встречающиеся в прочитанных словах слоги и таким образом количество их будет все время увеличиваться и самые слоги усложняться в построении.

Образцы карточек со слогами.

1) На начальной стадии обучения будут такие типы слогов:

ах	ох	ух	он	ан	ум
ма	на	но	ну	ха	
ба	ва	ка	ра	ла	
бу	ву	ку	ру	лу	
кош	дос	нос	рам	шап	

2) На следующей стадии, при смягчении согласных, слоги будут такие:

бе	ве	ге	де	ме	не
би	ви	ги	ди	ми	ни
май	мой	лей	пей	чай	

3) Во второй половине букварного периода будут уже слоги более сложного типа:

тра	тря	тру	три
день	конь	коль	мост
сто	пла	фла	кре
съе	взя	сре	вхо

Имея «наборную кассу» букв разрезной азбуки и карточки слогов, ученики свободно могут составлять разные слова и короткие предложения, списывать их с тетради, рисовать к ним картинки и т. д.

Работы с буквами и слогами охотно будут выполняться учащимися и вне класса, так что они могут служить предметом внеклассной работы и заданий на дом.

Рисование.

Может помочь в процессе обучения грамоте и р и с о в а н и е самих учеников, поскольку навыки рисования у них уже имеются и применяются на других занятиях. Рисовать можно картинки к данным словам или фразам самостоятельно, можно копировать готовые картинки, например для лото. Можно составлять плакаты. Цель такого рисования — закрепить понимание только что усвоенных слов.

Картинные словари.

Хорошо с последней целью также составление **картинных словариков,** для чего нужно ученикам завести особые тетрадки.

На странице такой тетрадки поместится 6—10 рисунков (масштаб надо указать), таким образом, в течение первого года обучения накопится у ученика в таком словарике до 100—120 слов. Картинные словарики полезно продолжать и на втором году обучения. Причем не все слова могут обязательно иллюстрироваться; важно, чтобы слов накопилось побольше, чтобы в дальнейшем можно было без всяких затруднений перейти к алфавитным словарикам.

Планирование работы на период обучения грамоте.

Программа отводит на изучение русской азбуки 30—36 час. Опыт показывает, что такого числа часов достаточно для усвоения основ чтения письма по-русски; но, принимая во внимание те требования, которые указаны выше относительно правильности чтения, а также то, что за период обучения грамоте учащиеся должны усвоить 100—120 новых русских слов, такой срок нужно признать минимальным.

Поэтому в работе по обучению русской грамоте учителю никак нельзя полагаться на самотек или на механическое прохождение страниц букваря, а нужно спланировать работу заранее.

Планирование работы.

Подготовительный период (предварительный устный курс) покажет учителю, с каким багажом приступают ученики к русской грамоте, как они воспринимают звуковой состав русской речи, какой запас русских слов накопили, сколько новых слов могут усвоить за один урок, как приучились работать, как относятся к занятиям по русскому языку, могут ли дополнительно заниматься вне класса и т. д.

С другой стороны, знание основ звуко-буквенной системы родного языка учащихся и анализ с этой точки зрения имеющегося русского букваря покажут учителю, какие трудности ожидают детей на пути усвоения русской грамоты и на что, следовательно, нужно будет обратить главное внимание.

На основе этих данных учитель может приступать к планированию работы на этот период.

Понятно, что единого плана для всех школ здесь быть не может. План должен составляться учителем индивидуально для каждого класса, даже в параллельных классах одной и той же школы могут быть в зависимости от тех или иных условий разные планы. Поэтому ограничиваемся здесь лишь краткими указаниями учителю к составлению плана.

В плане должны быть предусмотрены следующие занятия:

1) беседы или разговорные уроки (типа уроков добукварного периода для расширения словаря и фразеологии);
2) уроки по усвоению русских букв (звуков);
3) уроки повторения и закрепления пройденного;
4) письмо;
5) заучивание стихотворений;
6) внешкольные занятия (экскурсии, игры);
7) домашние занятия учеников.

Основное внимание и время займут, конечно, уроки грамоты, т. е. уроки по усвоению букв и звуков русской речи, уроки обучения чтению и письму. Таких уроков будет не меньше 20—25. Не следует забывать и разговорных уроков. Строго говоря, живая русская речь, разговор должны в той или иной мере иметь место на каждом уроке русского языка. Кроме того, следует отвести некоторое количество времени (3—5 час.) и на специальные уроки разговора, беседы, рассказывания, особенно на беседы по картинкам и окружающим предметам.

Уроки повторения (в количестве 4—5) также следует считать обязательными.

Письменные упражнения будут почти постоянно иметь место на уроке грамоты. Кроме того, необходимо установить на этот период несколько (по крайней мере 3—4) уроков специально по письму, его каллиграфии, скорописи, орфографии.

В зависимости от хода работы и подготовки учащихся возможно спланировать раз-другой урок (или часть урока) заучивания стихотворений (даже пения русских песен), одну-две экскурсии в связи с общим планированием объема материала по развитию речи.

Учитывая конкретные особенности речевого окружения учащихся — бо́льшую или меньшую возможность слышать и употреблять русскую речь, учреждения города или деревни, общественные развлечения, наличие в самой школе обстановки для внеклассной работы и т. д., — непременно нужно предусмотреть в плане и внешкольную работу, хотя бы и очень небольшую по объему и скромную по содержанию (зайти в русскую школу, участвовать в игре с русскими ребятами, ходить в русские семьи, слушать русские песни и т. д.). Внешкольная работа все время должна подкреплять занятие русским языком, и чем раньше сумеет учитель ею воспользоваться, тем лучше.

Наконец, нужно предусмотреть в плане, хотя бы в общем виде, те возможные виды работ, которые ученики могут проделать самостоятельно дома и которые, следовательно, могли бы им даваться как задания на дом к отдельным урокам. Это будут, кроме заданий по букварю-учебнику, некоторые работы с «наборными буквенными кассами» и слогами, работы с картинками (рисование и подписи), некоторые работы типа игры, как лото и т. д.

Таким образом, учитель должен составить план работы на этот период с учетом всех возможностей быстрейшего и лучшего обучения учащихся русской грамоте.

Учет.

Учет работы за период обучения грамоте облегчается тем, что изучаемый за этот период материал не очень велик по объему и вполне конкретен: известно, что ученик должен пройти русскую азбуку, т. е. усвоить как следует все 32

буквы; известно, что ученик за этот период должен усвоить 100—120 новых русских слов, а по букварю видно, какие именно эти 100—120 слов, и т. д. Словом, *что* должен усвоить ученик, совершенно ясно. Таким образом, учет должен быть направлен к тому, чтобы выявлялось качество усвоения, *как* усвоено то, что по программе и учебнику полагается.

В этом смысле учет, во-первых, должен иметь место на каждом уроке, для чего в плане урока и предусматривается соответствующий момент.

Во-вторых, в плане, как уже указано выше, должны быть предусмотрены уроки повторения, которые по всему содержанию своему в этот период явятся учетно-контрольными, так как совершенно ясно покажут, *что* усвоено крепко, *что* забылось, *как* читают или пишут ученики и т. д.

В-третьих, наконец, учитель должен предусмотреть на этот период и некоторые специальные виды учета, которые помогут ему точнее определить степень знания учащихся.

Это прежде всего *учет словаря*. Для учителя вполне ясно, сколько слов и какие именно слова должны усвоить ученики за этот период в качестве обязательного минимума. На все эти слова (их всего с добукварным периодом около 200) учитель должен составить *русско-национальный словарь*. По этому словарю учитель всегда может совершенно точно учесть знания всех своих учеников и каждого в отдельности.

Затем не менее важным приемом для учета знаний учащихся могут явиться специальные *вопросники*, или *разговорники*, по которым учитель может определять, насколько могут ученики пользоваться простой русской разговорной фразой. Учитель может составлять по мере усвоения учащимися тех или иных русских слов и фраз такой *вопросник-разговорник*, который будет служить и целям развития русской речи и в то время целям учета. «Вопросник» может состоять только из вопросов; «разговорник» может предусматривать и ответы. Например: 1) «Это что?» — «Это шкаф». 2) «Что делает Нурмет?» — «Нурмет пишет». (Подробнее о вопросниках и разговорниках см. в разделе о развитии речи.)

Возможно, что учитель применительно к конкретным условиям своей работы может дополнительно установить свои виды и приемы учета; во всяком случае необходимость точного учета знаний учащихся и возможные виды и способы учета должны быть предусмотрены уже в период планирования работы.

Глава IX.

Примерные схемы уроков грамоты.

1. Урок по усвоению нового звука и буквы л.

(Усвоены ранее: **а, у, м, р, ш, с, н, о, т, п, д**).

Цель урока. На данном уроке нужно усвоить: а) звук и букву **л**; б) пять новых русских слов (молот, лото, мала—мал, луна, дала—дал).

Нужно учесть, что во многих языках народов СССР звук **л** не является то твердым, то мягким, как в русском языке, а является «средним» (так называемое «европейское» 1). Поэтому усвоение русского **л** представляет значительные трудности.

Пособия. Разрезная азбука. Картинки (или предметы): лото, молот, луна, лом, а также фигуры или портреты детей—мальчиков и девочек. Букварь.

Ход урока.

1. Урок начинается с проверки выполнения учащимися домашнего задания (чтение стр. 30 букваря, чтение слов и предложений, записанных в тетрадях учащихся, краткая беседа по прочитанному и записанному).

2. Затем учитель объявляет о теме (цели) данного урока: «Сегодня узнаем новый звук и букву и 5—6 новых слов» — и проводит беседу по соответствующим предметам (картинкам) и словам.

Слова: лото, молот, луна — усваиваются наглядным путем.

Слова: мал—мала, дал—дала — путем перевода на родной язык (во фразах с известными уже словами: папа, мама, она, он и др.).

В результате беседы учащимися усваиваются и произносятся в виде ответов на вопросы учителя следующие фразы: Это лото. Это молот. Вот молот. Это Марат. Он мал. У Марата шар. Папа дал. Мама дала и т. п.

Во время этой беседы (как и во всех беседах азбучного периода) учитель должен относиться с большой осторожностью к своим словам, буквально следить за каждым своим словом, не допуская ни одного лишнего. Например, если учитель начнет объяснять: мал — маленький, мала — маленькая, то он этими дополнительными словами: маленький, маленькая — значительно осложнит восприятие учащимися нового звука **л** (твердого) и будет невольно толкать учащихся на искажение этого звука.

3. После беседы для усвоения (во фразах) слов с новым звуком следует слоговой и звуковой анализ слов с новым звуком (ло-то, лу-на, мо-лот) и выделение звука л.

Для закрепления (слухового) выделенного звука полезно упражнение на припоминание учащимися всех русских слов, какие они знают, где этот звук будет в начале (л у н а, л о м, л о д к а, . . .), на конце (к о л, в о л, п о л, . . .), в середине (В о л г а, ш к о л а, . . .).

Затем показывается буква **л** — печатная.

4. Теперь следует с о с т а в л е н и е и ч т е н и е с л о в с н о в о й б у к в о й — работа с разрезной азбукой и дидактическим материалом у доски и на партах: ученики читают набранные учителем слова и фразы, сами печатают названные слова, досказывают и «допечатывают» начатое слово (Л у- . . . , л у н а) и т. д.

5. После этого о т к р ы в а е т с я б у к в а р ь (стр. 31) и проводится ч т е н и е по букварю. Сначала учащиеся читают слова в столбиках, упражняясь в правильном чтении и укрепляясь в понимании всех этих слов (не нужно забывать, что тут дано пять новых русских слов для усвоения). Попутно с чтением даются необходимые толкования и рассматриваются картинки.

По прочтении (несколько раз) столбиков слов читается связный текст — «Дома». Читает сначала учитель, затем ученики. Упражняются в чтении текста до полного усвоения правильного произношения (чтения) его всеми учащимися. Для этого чтение разнообразится вопросами, перечитыванием отдельных слов и отдельных мест, отыскиванием ответа на данный вопрос в тексте и т. д.

В заключение текст прочитывается 1—2 раза без остановок и поправок, после чего можно поставить к прочитанному тексту несколько вопросов, на которые учащиеся должны ответить, не заглядывая в книгу. (К т о д о м а? — Л а у р а д о м а. М а м а д о м а. Т о м д о м а. Ч т о д а л а м а м а? — Ш а р, л о т о. М а м а д а л а л о т о. Ч т о с к а з а л а м а м а? — Н а, Л а у р а, ш а р. Н а л о т о и т. п.).

6. Теперь показывается п и с ь м е н н а я б у к в а. Лучше показать ее учителю на доске в процессе написания: «Смотрите, как она пишется». Написав букву (строчную и заглавную) несколько раз, сначала можно по элементам, учитель предлагает ученикам вынуть тетради, после чего открывается букварь, и ученикам предлагается написать, пользуясь образцами в букваре и на доске, эту букву 2—3 раза. Учитель проверяет написанное, помогает отдельным ученикам. Если все ученики написали букву (строчную и заглавную) свободно и хорошо, можно перейти к списыванию слов и фразы по букварю. Если буква написана плохо, повторяют ее написание еще несколько раз.

Перед списыванием слов и фраз из букваря слова предварительно прочитываются вслух, называются в них буквы по порядку, даются необходимые указания (слово Л а у р а, буква Л — большая, на конце точка и т. п.). Написанное проверяется (помимо осмотра учителя) чтением вслух по тетради: одному-двум-трем ученикам предлагается прочесть вслух, что они написали; класс слушает и проверяет.

7. Задание на дом: прочитать 2—3 раза стр. 31 букваря; прочитать, что записано в тетради, и прибавить (приписать) еще три слова из 1-го

столбика в букваре: луна, одна, лото. При письме слова по слогам не разделять.

Примечания. 1. Письмо новой буквы и слов с ней может быть отнесено и на следующий урок.

2. При задании на дом, если ученики трудно понимают объяснение на русском языке, следует прибегнуть к объяснению на родном языке учащихся.

2. Урок повторения и закрепления пройденного.

(Усвоены звуки и буквы: **а, у, м, р, ш, с, н, о, т, п, д, л, з**).

Цель урока. На данном уроке нужно: а) закрепить усвоенные 13 букв и звуков (в твердых сочетаниях в повторительном чтении и письме слов с этими буквами; б) повторить накопленный словарный запас; в) провести первоначальную группировку некоторых слов по признаку распределения их по двум группам (родам) (без употребления термина «род», а только с использованием уже усвоенных вспомогательных слов: он — она, наш — наша).

Пособия. Буквы разрезной азбуки (13 пройденных букв) для общего (на наборном полотне или на доске) и индивидуального пользования (буквенные наборные кассы на руках у учащихся). Карточки слогов с изученными буквами: ма, ра, са, ша, та..., т. е. на все пройденные согласные с гласными **а, о** и **у**, всего 27 двухбуквенных открытых слогов. Картинки (и предметы), соответствующие усвоенным словам. Букварь. Тетради и принадлежности для письма.

Ход урока.

1. Проверка выполнения заданного на дом (чтение стр. 32 букваря и беседа по прочитанному).

2. Учитель объявляет, что на данном уроке будут повторять все выученное, будут читать и писать слова со всеми пройденными буквами.

Приступают к повторению:

а) по предложению учителя ученики припоминают, какие буквы они выучили, называют слова, начинающиеся с данной буквы или кончающиеся этой буквой, договаривают слова по начальному звуку или слогу (ро...та, ро...за и т. п.);

б) перечитывают по букварю связные тексты (статейки) на указанных учителем страницах;

в) перечитывают слова и предложения, записанные в тетрадях, на пройденные ранее буквы.

3. После этого начинается творческая работа с карточками слогов:

ма	ра	са	на	ша	та	па	да	за
мо	ро	со	но	шо	то	по	до	зо
му	ру	су	ну	шу	ту	пу	ду	зу

Эти 27 слогов (27 карточек, приготовленных заранее) учитель выставляет на наборном полотне (на доске с полочками), и начинается работа по составлению и чтению слов. Работа идет так:

Учитель вызывает одного ученика к доске, ставит ему на полке один слог и предлагает подобрать (и подставить) другой слог, чтобы получилось знакомое слово. Ученик составляет и читает это слово. Класс наблюдает и проверяет. Например: учитель ставит: | ро |, ученик подставляет | за | и читает: **роза.** Учитель спрашивает, какой еще другой слог можно подставить к данному | ро |, чтобы получилось знакомое слово. Ученики называют (и подставляется) | та |; получают и читают: **рота.** Учитель предлагает подумать (посмотреть), нет ли еще слогов, которые могли бы составить с | ро | знакомые слова. Получают: Рома, роса. Учитель предлагает подумать, не получится ли знакомое слово, если мы к слогу | ро | прибавим одну букву из пройденных. Находят (и приставляют) букву **т,** получают (и читают): **рот.**

Дальше по этому образцу учитель предлагает всем учащимся самим «допечатывать» слова, какие выйдут, при помощи наборных касс или букв разрезной азбуки. Он ставит на полочке наборного полотна один слог, например, | ма |, а ученики каждый самостоятельно у себя «допечатывают» слова. Получают и читают: мама, Маша, Марта, ...

Таким образом, ученики составляют и читают до 40—50 слов

4. Переходят к чтению столбиков слов по букварю; тут четыре столбика со словами, указывающими род: он, она, наш, наша. После прочтения столбиков учитель спрашивает: «Как сказать папа — **он** или **она?** А Том? А Маша? Наташа?». Ученики постепенно привыкают к сопоставлению (а затем и замене) знакомых слов со словами **он** или **она.**

После прочтения столбиков со словами наш и наша учитель задает аналогичные вопросы: Дом — **наш** или **наша?** А парта? и т. д. А затем предлагает учащимся досказывать фразу со словами наш или наша прибавлением знакомых им русских слов, обозначающих предметы. **Наша . . .**

парта, школа и т. д. (При этом допустимо название и таких слов, где есть еще не изученные буквы, так как работа ведется устно.)

5. Приступают к письму. Сначала списываются предложения, помещенные на странице букваря (два предложения). Затем составляются на наборном полотне (на доске) предложения и тоже списываются. Таким образом, осуществляется под руководством учителя списывание с рукописного и с печатного текста.

Задание на дом. Списать 3—4 предложения из букваря (с печатного текста) и научиться хорошо читать списанное.

3. Урок письма.

По усвоении очередных 4—5 букв полезно ставить специальные уроки письма, преследующие каллиграфические и орфографические цели. Обычно урок проводится следущим образом.

Ход урока.

1. Введение. Приготовление письменных принадлежностей. Объяснение цели урока — научиться красиво и правильно писать пройденные буквы и слова с этими буквами.

2. Показ учителем на классной доске образцового написания этих букв — прописных и строчных — по одной или по две, особенно, когда есть возможность сравнения (**л и м, п и т** и т. п.). При этом учитель в процессе написания дает короткие объяснения: как начинать, где нажать и т. д. а ученики смотрят и слушают.

Примечание. Если есть напечатанный или заранее приготовленный учителем плакат, он поможет письму учеников, но не освобождает учителя от обязанности самому показать, как правильно и красиво пишутся буквы.

3. Письмо учениками показанных букв вслед за учителем. Учитель ходит между партами и проверяет письмо учеников, помогая слабым. Некоторым он сам пишет образцы в тетрадях. Каждую букву ученики пишут 2—3 раза.

После написания букв и беглого осмотра тетрадей учителем последний делает краткое заключение о письме учеников и дает дополнительные указания.

4. Придумывание слов с написанными буквами; составление коротких (в 2—3 слова) предложений из этих слов, что проводится коллективно; запись учителем отдельных слов и предложений на списывание их учениками в тетради под наблюдением учителя.

5. Придумывание аналогичных предложений, составление их на наборном полотне (на планке классной доски) из печатных букв разрезной азбуки и списывание их учениками в тетради (списывание с печатного текста).

6. Чтение учениками написанного (проверка).

7. Запись нескольких слов или 1—2 предложений со слуха под диктовку учителя, с предварительным звуковым и буквенным анализом слов и последующей проверкой написанного.

Тетради учеников отбираются учителем для дополнительной проверки. Задания на дом не дается.

ЧТЕНИЕ.

Глава I.

Цели и задачи обучению чтению.

Задачи обучения чтению на родном языке.

Перед советской школой стоит ответственнейшая задача — воспитание поколения, способного окончательно установить коммунизм. Одной из важнейших и необходимых предпосылок для выполнения этой задачи является обучение чтению. «Нам необходимо прежде всего учиться читать, писать и понимать прочитанное», — говорил В. И. Ленин.

В. И. Ленин неоднократно подчеркивал всю важность уменья читать, всю важность практики чтения. В своем выступлении на II Всероссийском съезде политпросветов в 1921 г. он говорил: «Надо, чтобы человек на деле пользовался уменьем читать и писать, чтобы он имел, что читать, чтобы он имел газеты и пропагандистские брошюры ...

Надо добиться, чтобы уменье читать и писать служило к повышению культуры, чтобы крестьянин получил возможность применять это уменье читать и писать к улучшению своего хозяйства и своего государства».

В этих словах В. И. Ленина дается ясная установка целей чтения и прямые указания к постановке обучения чтению в школе. Методически, применительно к школьному обучению, задачи чтения можно сформулировать следующим образом:

1) школа должна вооружить ученика «уменьем читать», т. е. привить ученику прочный навык техники чтения;

2) школа должна привить ученику навык сознательного чтения и сознательного отношения к читаемому («понимать прочитанное»);

3) школа должна дать элементарное знакомство с книгой и газетой и навык обращения к книге для разрешения возникающих вопросов («чтобы человек на деле пользовался уменьем читать»);

4) школа должна привить ученику навык самостоятельного чтения и любовь к чтению;

5) школа должна привить ученику навык и уменье применять добы-

тые путем чтения знания в практике соцстроительства («применять это уменье читать»);

6) школа должна использовать чтение как могучий фактор коммунистического воспитания, чтобы уменье читать «служило к повышению культуры», к выработке коммунистического мировоззрения, формировало бы ум, чувства и волю учащихся.

Задачи обучения чтению на русском языке в нерусских школах СССР.

Задачи обучения чтению по-русски в нерусских школах сводятся к тому, чтобы сделать для учеников доступной русскую книгу и газету, сообщив нужные знания и соответствующие навыки в этом направлении. Следовательно, те задачи, которые ставятся при обучении чтению на родном языке, и здесь находят свое полное отражение. Разница будет преимущественно количественная — в объеме материала для чтения, ограничиваемого объемом доступного ученикам русского словаря, и методическая — в том, что вопросы техники чтения и узнавания новых слов потребуют значительно большего времени и внимания, чем при обучении чтению на родном языке.

Начальная нерусская школа (II—IV классы) должна вооружить учащихся элементарными навыками чтения по-русски. Неполная средняя школа (V—VII классы) должна вооружить учеников навыками самостоятельного пользования русской книгой, соответствующей их возрасту, и на некоторых примерах дать им знакомство с русской литературой.

Отсюда методически обучение чтению по-русски в нерусских школах будет сводиться:

1) к обучению технике чтения;

2) к выработке уменья понимать читаемое и приобретать путем чтения соответствующие знания;

3) к выработке навыка самостоятельного чтения;

4) к использованию чтения в воспитательных целях.

Система работы при обучении чтению.

Указанные выше цели и задачи, преследуемые чтением, не могут решаться изолированно одна от другой (нельзя, например, учить сначала технике чтения, а потом пониманию того, что уже прочитано), они должны решаться совместно и в тесной связи одна с другой. Такая связь различных сторон чтения обусловливает и некоторый порядок овладения тем или иным навыком; так, например, нельзя говорить о навыках самостоятельного чтения учеников, прежде чем они приобретут навыки чтения под руководством учителя. Отсюда необходимость строгой системы в постановке работ по чтению в

школе, чтобы все поставленные выше задачи разрешались наиболее легко, быстро и полно. При этом система обучения чтению должна охватывать весь период школьного обучения, а не один только класс или несколько классов. Поскольку основные задачи обучения чтению (научить читать книгу) должна разрешить неполная средняя школа, систему работ по чтению и нужно строить на весь этот период, т. е. со II по VII класс включительно.

Наблюдаемый нередко разрыв в системе работы между начальной и неполной средней школой, т. е. между IV и V классом (между прочим, это есть и в работе по родному языку), очень вредно отражается на занятиях, так как ученик сбивается с пути. В одних случаях (что бывает чаще) учитель V класса считает, что ученики должны знать больше, чем они на самом деле знают, что «начальная школа обязана была дать им это»; такой учитель, забегая необдуманно вперед, делает свои занятия трудными и мало продуктивными. В других случаях учитель склонен игнорировать, что обязана была дать и дала начальная школа, начинает «все сначала», чем опять-таки делает свои занятия скучными и мало продуктивными.

Во избежание подобных разрывов в системе обучения чтению учитель, в каком бы классе он ни работал, обязан знать (и глубоко проанализировать всю систему обучения русскому языку в нерусской неполной средней школе (II—VII классы). Обдумывая программу своего класса, учитель обязан знать, во-первых, что, какие знания и навыки ученики приобрели в предшествующих классах, и, во-вторых, что, какие знания и навыки должны они приобрести в следующих классах. Ответы на все эти вопросы учитель найдет в программах.

Программы.

В программах по русскому языку для нерусских школ РСФСР предусмотрена следующая система работ по чтению.

II класс.

Усвоение русской грамоты. Отчетливое, плавное чтение с соблюдением ударений и остановок на точке и вопросительном знаке, а также правильных интонаций при вопросе и ответе. Заучивание наизусть небольших стихотворений или отрывков из них.

В выполнении целей понимания прочитанного требуется уменье дать ответы на вопросы по содержанию прочитанного (словами текста).

III класс.

Отчетливое, правильное чтение с соблюдением пауз и интонаций: повествовательной, вопросительной, восклицательной, а также интонации при пере-

числении. Соблюдение элементарных правил выразительного чтения. Заучивание наизусть. Ответы на вопросы к прочитанному. Уменье найти в тексте ответ на поставленный вопрос. Уменье пересказать прочитанное по вопросам. Самостоятельный пересказ прочитанного без вопросов.

Коллективная постановка вопросов к прочитанному. Деление прочитанного на части и пересказ по частям.

IV класс.

Осмысленное, правильное, приближающееся по темпу к разговорной речи, выразительное чтение. Чтение по ролям. Заучивание наизусть.

Самостоятельное молчаливое чтение с предварительным объяснением незнакомых слов и без такого объяснения.

Уменье отвечать на вопросы к прочитанному вслух и про себя, в классе и дома. Уменье ставить вопросы к отдельным частям прочитанного. Уменье придумать заглавие к прочитанному рассказу. Уменье с помощью учителя составить простой план прочитанного (из 4—5 вопросов или заголовков).

Пересказ прочитанного по плану и свободно (без плана). Уменье назвать действующих лиц прочитанного рассказа, сказки, басни и кратко рассказать о них.

Чтение доступного материала из детских газет и журналов на русском языке.

V класс.

Осмысленное, правильное, беглое и выразительное чтение. Заучивание наизусть. Постановка вопросов к отдельным частям статьи, рассказа. Уменье делить статью, рассказ на части и давать частям заголовки.

Устный пересказ прочитанного по плану.

Чтение про себя небольших рассказов, отрывков, статей.

Устное изложение содержания статьи или рассказа, прочитанного самостоятельно. Чтение указанных в программе художественных произведений русской литературы. Беседы и рассказывание в связи с чтением литературно-художественных произведений.

Различные записи по прочитанному. Изложение.

VI класс.

Осмысленное, правильное, беглое и выразительное чтение. Заучивание наизусть.

Работа над прочитанным текстом: выяснение прямого и переносного значения слов; выделение основной мысли отдельного абзаца и всей статьи, рассказа, басни; уменье передать основную мысль прочитанного.

Составление простого плана.

Передача содержания статьи или рассказа по плану (устно и письменно).

Чтение указанных в программе художественных произведений русской литературы или законченных отрывков из них.

Домашнее чтение с последующим разбором в классе содержания прочитанного.

Различные записи по прочитанному. Выписывание из текста цитат по заданным вопросам.

VII класс.

Выразительное чтение художественных произведений и научно-популярных статей. Заучивание наизусть стихов и прозы.

Самостоятельное чтение. Уменье пользоваться словарем при самостоятельном чтении.

Составление плана с использованием цитат из текста произведения. Изложение содержания прочитанного по плану.

Нахождение и выписывание из текста нужных цитат.

Подбор материала к докладу по заданной теме.

Чтение (в классе и дома) художественных произведений русской литературы. Выделение основной мысли (идеи) произведения.

Характеристика действующих лиц. Систематизация сведений по теории литературы (поэтическая лексика. терминология, виды художественных произведений).

Различные записи по прочитанному.

Приведенные справки из программ показывают, что система выполнения указанных в этой главе задач по чтению предполагает планомерную работу в течение ряда лет (пяти или шести лет). При этом многие виды работ повторяются, углубляясь и осложняясь год от года: таковы, например, словарные работы, составление плана и др. Учитель должен поэтому строго учитывать и соблюдать систему планомерного движения вперед, постепенного перехода от легкого к трудному и от простого к сложному, памятуя, что всякое нарушение системы — «забегание вперед» или «топтание на месте» — нарушит нормальное течение работы и может принести только вред.

Глава II.

Качества хорошего чтения.

Каких качеств чтения по-русски должны мы добиваться и требовать от учащихся в нерусских школах, когда русский язык не является для них родным, материнским языком? Можем ли мы здесь ставить иные требования, чем те, которые ставятся к чтению на родном языке?

От хорошего чтения на родном языке требуется, чтобы оно было сознательным, правильным, беглым и выразительным.

Могут ли к чтению по-русски в нерусских школах быть поставлены какие-то принципиально иные требования?

Очевидно, что принципиально иных требований к чтению быть не может. Очевидно, что учащихся в нерусских школах нужно учить по-русски читать хорошо, а не плохо, т. е. учить **правильному, сознательному, беглому и выразительному** чтению.

Не может быть здесь и снижения перечисленных требований или какой-то «скидки», так как очевидно для всякого, что нельзя учить частично сознательному чтению, а частично «бессознательному», нельзя также учить частично правильному и частично неправильному чтению.

Поэтому требования сознательности, правильности, беглости и выразительности чтения, предъявляемые к чтению на родном языке, остаются полностью такими же и к чтению по-русски в нерусских.

Рассмотрим отдельно эти требования.

Сознательность чтения.

Сознательность (осмысленность или толковость) чтения состоит в ясном и точном понимании чтецом читаемого текста. Хорошим способом проверки толковости громкого чтения является еще ясное и точное понимание читаемого слушающими. Противоположностью сознательному, толковому чтению является механическое чтение, без должного понимания или с «приблизительным» пониманием «в общем и целом».

Сознательность — первое и основное требование к чтению. Чтение должно быть сознательным от начала до конца, с первого и до последнего слова, с первых шагов обучения, с первых уроков, и до вершин художественного чтения. Требования *читать* и *понимать прочитанное* нельзя отделять одно от другого.

Из чего же, из каких элементов, складывается сознательность чтения — понимания?

Сознательность чтения складывается:

1) из точного понимания отдельных слов читаемого текста, употребленных в прямом (собственном) значении;

2) из точного понимания словосочетаний, поскольку точное значение отдельных слов выявляется только в определенном контексте, в словосочетании;

3) из точного понимания значений слов, употребленных в переносном значении;

4) из точного понимания мыслей каждого отдельного предложения;

5) из уменья усваивать соотношение мыслей в целом произведении.

Следовательно, при чтении учащийся должен понять каждое слово, каждое словосочетание, каждое предложение, чтобы в результате этого правильно и точно понять основные мысли, выраженные в целом произведении, так как конечная цель чтения — понимание целого произведения.

Правильность чтения.

Правильность чтения — важнейшее требование и необходимое условие чтения. Понятие правильности чтения складывается из ряда признаков, различных по доступности и трудности для усвоения и потому требующих определенной постепенности осуществления. А так как чтение должно быть правильным с самого начала, то эта постепенность осуществляется подбором материала для чтения.

Первоначальные требования к правильности чтения будут такие:

1) читать слова свободно, без буквосложения, без повторения слогов, без пропусков и искажений звуков, без «проглатывания» окончаний слов;

2) правильно ставить ударения в словах;

3) произносить слова согласно правилам принятого их произношения («читай, как говорят русские»):

4) связный текст читать не отдельными, как бы изолированными словами, а соблюдать фразность речи, т. е. определять остановки не только границами слов, но и границами словосочетаний и целых предложений, как это бывает в разговорной речи. (Мы говорим не отдельными словами, например предлоги, произносим обязательно вместе с другими).

В дальнейшем (и довольно скоро) первоначальные требования к правильности чтения будут расширяться и углубляться следующими требованиями:

5) соблюдать в чтении основные правила русского литературного произношения (некоторые правила произношения безударных гласных, ассимиляция согласных, глагольные окончания и т. д.);

6) соблюдать логические ударения (выделять голосом «опорные слова») и определяемые пунктуацией основные паузы;

7) вырабатывать постепенно при чтении и расширять «поле зрения», чтобы глаза читающего не были «привязаны» по порядку к каждой читаемой букве и слову, а скользили бы свободно по строкам, охватывая более или менее значительные части текста:

8) переключать внимание в чтении с внешнего, зрительного, восприятия на внутреннее, логическое, т. е. приучаться следить не за буквами, а за смыслом читаемого.

При соблюдении перечисленных условий чтение будет правильным, нормальным; к такому чтению и нужно приучить учеников, причем некоторые навыки правильного чтения будут прививаться успешно только при условии строгой постепенности, например навыки, указанные в пп. 7 и 8.

Орфоэпические требования к произношению русских слов.

Пункт 5 перечисленных выше требований к правильности чтения должен быть конкретизирован. Нужно определить точно те правила русского общепринятого, иначе говоря — литературного, произношения, которым учащиеся

нерусских школ должны следовать с самого начала обучения чтению. Эти же правила будут относиться и к устному произношению русских слов. При определении правил произношения русских слов следует исходить, во-первых, из общепринятых норм русского литературного произношения, во-вторых — из фактической возможности их усвоения учащимися нерусской школы. Последнее обстоятельство заставляет сузить круг этих правил до важнейших и самых необходимых, с одной стороны, игнорируя некоторые «тонкости» (когда, например, слово л ю б я т читают «любют»), с другой стороны, допуская возможные варианты произношения, встречающиеся и у русских (например произношение **щ**, как долгого мягкого **ш** и как **шч**; произношение г о р ь к и й и г о р ь к ъ й и т. д).

Для начальных и неполных средних нерусских школ представляется возможным установить те нормы общепринятого русского произношения, которые можно наблюдать в несколько замедленной отчетливой речи и особенно **в пении** широко распространенных русских песен (образцы можно слышать по радио или в патефонном исполнении). Эти нормы следует оформлять в виде простых правил, выполнение которых, по мере их усвоения, должно считаться **обязательным** для каждого чтеца.

Правила эти будут следующие:

1) Все гласные в ударных слогах произносятся ясно, отчетливо, как и в отдельных их произношении (р а́ м а, х о р, с у́ х о, м о я́, п ь ю).

2) Гласные в безударных слогах произносятся ослабленно, не так отчетливо: **е** и **я** близко к **и**; **о** чаще всего произносится как **а** (Е г о р, п я т о к, с а м о в а р).

П р и м е ч а н и е. К такому произношению нужно стремиться, но и более отчетливое, т. е. более близкое к написанию, произношение безударных гласных за ошибку считать не следует.

3) Согласные **ж, ш, ц,** произносятся всегда **твердо** (к у р и ц а, ц ы п л е н о к, ц и р к; к о ж а, н о ж и, Ж е н я; ш а п к а, ш и л о, ш е с т ь).

4) Согласные **ч, щ,** произносятся всегда **мягко** (ч и с л о, ч а ш к а, щ и т, щ у к а).

5) Остальные согласные **(б, в, г, д, з, к, л, м, н, п, р, с, т, ф, х)** перед гласными **а, о, у, ы** и на концах слов произносятся **твердо.**

6) Те же согласные **(б, в, г, д, з, к, л, м, н, п, р, с, т, ф, х)** перед **ь,** перед гласными **и, е, (ё), ю, я** и перед мягкими согласными **ч, щ,** произносятся **мягко** (д е н ь, к о л ь ц о, п ь ю, п я т ь, к о н ч и к, к а м е н щ и к).

7) На конце слов звонкие согласные не произносятся; вместо них произносятся соответствующие глухие: вместо **б—п,** вместо **в—ф,** вместо **г—к,** вместо **д—т, вместо ж—ш, вместо з—с** (з у б, л е в, с а п о г, т р у д, н о ж, р а с с к а з).

8) В середине слова перед глухими звонкие согласные также не произносятся, а произносятся соответствующие глухие: вместо **б—п,** вместо **в—ф,** вместо

г—х (а не **к**, как на конце слов), вместо **д—т**, вместо **ж—ш**, вместо **з—с** (шубка, травка, легкий, лодка, ложка, замазка).

9) В окончаниях слов **ого-его** последний слог читается **во**, если ударение будет на этом слоге, или **ва**, если этот слог безударный (кого́, чего́, на́шего).

10) Окончания слов **тся—ться** читаются **ца** или **цца** (у́чится, надо учи́ться).

11) Предлоги читаются вместе со следующим словом (в артели, с парты).

12) Звонкие или глухие согласные на конце предлогов читаются как звонкие или как глухие, смотря по тому, какой будет первый звук в следующем слове: **звонкий** или **глухой**. Примеры: Из дома читается «издома», но из парты читается «испарты»; с карандашом читается «скарандашом», но с другом читается «здругом».

13) Если после предлога из одной согласной или кончающегося на согласную следующее слово начинается с **и**, то читается **ы**, (в избе, из избы — читается: «вызбе», изызбы»).

Выполнение этих правил обеспечит ту орфоэпическую базу, на которой может развертываться более широкое овладение учащимися нерусских школ русским литературным произношением. В дополнение к основным правилам русского произношения (чтения) учитель может в III—VII классах, в связи с подходящим материалом и особенно в V классе, в связи с курсом фонетики, сообщать некоторые дополнительные правила (уподобление глухих звонких при предлоге и приставке **с**: сделал, с добрым утром; произношение што вместо написанного «что», чтение наиболее употребительных слов с непроизносимыми буквами: солнце, сердце, здравствуйте и др.). Это даст возможность в старших классах (VIII—X) нерусской школы расширить объем орфоэпических требований к чтению до объема требований их в русской школе, например, как это изложено в «Методике русского языка» проф. П. О. Афанасьева.

Беглость, или скорость, чтения.

Скорость, или, как чаще называют в методике, «беглость», чтения — это его необходимая быстрота, надлежащий темп. Уже с самого начала чтения потребуется некоторая быстрота его, необходимая для понимания читаемого. Так, например, если ученик будет читать даже самое простое предложение из букваря (Вышла женщина в поле жать и спрятала в кусты кувшин с молоком) очень медленно, растягивая слова, то он не соберет мыслей к концу прочтения его, а «растеряет их по дороге», т. е. не поймет, что сам прочитал. С другой стороны, если это же предложение будет прочитано очень быстро, без передышки, то опять читающий едва ли все достаточно глубоко поймет, а слушающие могут и совсем не понять.

Какая же быстрота (темп) требуется для хорошего чтения? Здесь нужно иметь в виду особенности, с одной стороны, громкого чтения, т. е. чтения вслух, с другой — чтения про себя.

Навыки нормального по скорости чтения вслух вырабатываются в школе постепенно. Программы для нерусских школ предусматривают в IV классе чтение, «приближающееся по темпу к разговорной речи». А до этого времени: во II и III классах, будет еще «плавное», т. е. несколько замедленное чтение.

В V классе требуется уже «беглое», т. е. нормальное по темпу, громкое чтение. Таким образом, к VI классу учащиеся нерусских школ должны читать по-русски доступные им словарно и по содержанию тексты с той же скоростью, как они читают на родном языке.

Для чтения про себя нет установленного точного предела скорости. Чем больше человек читает, тем он привыкает читать быстрее. При чтении на родном языке не редки случаи, когда чтение про себя идет в два, три, даже четыре раза быстрее, чем чтение вслух.

Задача школы и учителя — учить учащихся читать про себя по-русски (как и на родном языке) быстрее, но при этом соблюдать постепенность в нарастании темпа и не гнаться за количеством прочитанных страниц, если это будет в ущерб качеству усвоения. Во всяком случае, уже в неполной средней школе (VI—VII классы) ученики могут про себя читать по-русски понятный им текст быстрее в полтора-два раза, чем они читают вслух.

Выразительность чтения.

Под выразительностью чтения понимают использование средств голоса для передачи всех оттенков выражаемых в тексте мыслей и чувств. Другими словами выразительным чтением можно назвать такое, при котором широко используются интонационные средства речи.

Первым условием для выразительности является правильность и осмысленность (сознательность) чтения.

Помимо этого, или, вернее, на основе этого, для выразительности чтения используются следующие средства:

1) ускорение и замедление темпа (медленнее — быстрее);

2) усиление и ослабление голоса (громче — тише);

3) повышение и понижение тона (выше — ниже или, по ученической терминологии, «тоньше» — «толще»);

4) применение в некоторой мере средств мимики и жеста (пластические средства).

Нерусская школа не может, конечно, ставить целей выработки у учеников артистически-художественного чтения по-русски (таких целей не ставится и для чтения на родном языке), однако элементарные требования выразительности должны быть предъявлены к учащимся.

Минимум элементарных требований к выразительности чтения может быть представлен в следующем перечне:

1) читай, как говоришь;

2) читай своим собственным голосом;

3) читай просто, естественно;

4) соблюдай в чтении знаки препинания;

5) ясно и отчетливо выговаривай слова;

6) когда читаешь слова чужие, старайся говорить голосом того, за кого читаешь;

7) когда читаешь слова разных лиц, изменяй голос, как подходит характеру каждого лица;

8) соизмеряй силу голоса с текстом (содержанием) читаемого и с аудиторией, умей усилять и ослаблять голос, когда надо;

9) старайся передать голосом не только мысли, но и чувства, которые выражены в читаемых предложениях;

10) соблюдай грамматические, логические и эмоциональные ударения;

11) соблюдай должные остановки, (паузы) при чтении не только по знакам препинания, но и по смыслу;

12) умей управлять своим дыханием;

13) сохраняй естественное положение тела и органов речи во время чтения (см. книгу Чернышева «Азбука выразительного чтения»).

Эти элементарные требования выразительности (конечно, в доступной для учеников форме) должны быть предъявлены к чтению учащимися любого текста.

Насчет выразительного чтения вообще и особенно насчет отдельных уроков выразительного чтения существует довольно распространенное мнение о том, что выразительность (как какое-то особое качество чтения) принадлежит лишь чтению произведений художественной литературы. По этому признаку и разделяют: чтение художественных произведений и чтение деловых статей, причем к последнему требований выразительности не предъявляют. Такое мнение нельзя считать правильным. Во-первых, в школьных учебниках и книгах для чтения встретится очень много произведений, которые неизвестно куда отнести — к художественным или к «деловым». Во-вторых, и деловая, научная проза так же нуждается в выразительном чтении, как и художественная литература. Художественные образы и эмоциональная окрашенность произведений художественной литературы сами по себе помогают восприятию; что же касается деловой прозы, то здесь именно выразительность чтения и показывает больше всего свою положительную роль. Кроме того, если считать, что выразительность чтения более всего помогает оттенить эмоциональную сторону читаемого текста, то следует сказать, что и наша научно-деловая проза очень часто имеет яркую эмоциональную окрашенность.

Возьмите любую газету, и вы найдете там эмоциональную окраску речи в каждом обращении; почти в каждой мелкой заметке, даже в заголовке.

Энтузиазм соцстроительства требует отражения в точной, ясной, яркой, эмоционально окрашенной речи и не терпит скучной, вялой речи. Таким же ярким и эмоционально окрашенным, как наша речь, должно быть и чтение. Поэтому, не отрицая надобности и полезности особых упражнений и уроков по выразительному чтению художественных произведений, следует предъявлять требования выразительности и к чтению деловой, научно-популярной прозы. Так должно быть при чтении на родном языке, так должно быть и при чтении на изучаемом в СССР русском языке.

Еще одно замечание о выразительном чтении.

Отмеченные выше 13 требований относятся полностью к громкому чтению, к чтению вслух. Однако многие из этих моментов будут касаться и молчаливого чтения, чтения про себя. Правила уделения большего внимания к соответствующим местам текста (выводы, вопросы, слова, несущие на себе логические ударения, обобщения, паузы и т. д.) должны соблюдаться и при чтении про себя. И тут надо приучиться на наиболее важных местах останавливать больше внимания, замедлять чтение, вдумываясь, так сказать, внутренне подчеркивая эти места. Эта необходимость подсказывается иногда и в самой печати: в книгах и газетах мы видим разные шрифты, разрядку, выделения, подчеркивания, абзацы. Это, так сказать, внутренняя выразительность чтения, ее тоже игнорировать нельзя.

Таковы требования к хорошему чтению. Само собой разумеется, что указанные четыре качества чтения: его сознательность, правильность, беглость и выразительность — не являются изолированными качествами, что нельзя учить одному и не учить другому. Надо учить совместно всему: и сознательности, и правильности, беглости, и выразительности. Именно на основе учета всех этих требований и должна строиться методика обучения чтению.

Глава III.

Ошибки нерусских учащихся в чтении русского текста.

В разделе обучения русской грамоте было сказано, что правильная постановка обучения русскому чтению невозможна без анализа звуковой и графической системы родного языка учащихся, иначе говоря, без учета особенностей их чтения на родном языке. Особенности звуковой системы родного языка и в дальнейшем будут так или иначе сказываться на чтении по-русски; иногда эти особенности в виде так называемого «акцента» держатся в течение многих лет. Нередко звуковые особенности родной речи могут приводить к прямым ошибкам в русском чтении. Практика чтения по-русски учащихся нерусских школ показывает, что очень большое количество делаемых при чтении ошибок объясняется именно звуковыми особенностями родной речи учащихся и их при-

вычкой читать так на родном языке. Будут и ошибки другого рода, в частности, ошибки от неправильной постановки самой методики чтения.

Наблюдения и проверка чтения учащихся нерусских школ по русскому языку показывают, что многие ошибки повторяются из года в год, причем некоторые ошибки имеют почти повсеместное распространение. Такие ошибки, следовательно, надо считать типичными. А если мы можем выявить типичные ошибки в чтении учеников, то обязаны установить и методические приемы их предупреждения и борьбы с ними. При этом, несомненно, во много раз важнее выработать приемы предупреждения ошибок, чем допустить их и потом думать, что с ними делать. Отсюда следует два очень важных вывода:

1) учитель должен выявлять и изучать типичные ошибки в чтении своих учеников (и не только учеников своего класса, но и всей школы, и других школ данной местности или данного национального языка);

2) методика обучения чтению должна строиться с учетом типичных ошибок учеников в целях недопущения или предупреждения их.

О методике выявления и изучения ошибок скажем в следующей главе; сейчас же остановимся на самом характере наиболее распространенных ошибок в чтении русского текста учащимися нерусских школ.

Разобьем эти ошибки применительно к перечисленным выше строкам чтения: правильности, беглости, выразительности, сознательности.

Ошибки, относящиеся к неправильности чтения.

Наибольшее число ошибок при чтении по-русски в нерусских школах, особенно начальных, относится к тем или иным неправильностям произношения русских слов и русских фраз, вызываемым, с одной стороны, трудностями изучения нового языка, с другой — тем или иным влиянием звуко-буквенной системы родного языка.

Ошибки, относящиеся к неправильности чтения, можно разбить на следующие группы: 1) ошибки в самом процессе чтения, 2) ошибки в ударении, 3) фонетические ошибки и 4) ошибки в чтении разного типа слов.

1) Ошибки в самом процессе чтения.

Наибольшее распространение имеют следующие ошибки этого рода.

а) Процесс чтения новых и трудных слов идет по буквам («къръовъать»), а не по слогам. Ошибка очень распространенная, особенно на первом году обучения русскому языку. В новых трудных и многосложных словах она встречается и дальше.

б) Чтение связного текста идет по словам: читается отрывочно каждое отдельное слово. Предлоги также читаются отдельно, в том числе и однобуквенные. Ошибка очень распространенная и стойкая, она держится иногда до старших классов средней школы.

в) Глаза читающего постоянно «привязаны» к буквам и словам текста, не могут оторваться от строчки, как это происходит при чтении на родном языке. В начальной школе такое «связанное» чтение еще можно допустить, а начиная с V класса его уже нельзя считать правильным, так как оно свидетельствует об отсутствии развития «поля зрения» и разрыве между чтением и пониманием (понимание отстает от чтения, в то время как оно должно итти одновременно).

2) Ошибки в ударении.

Русское разноместное и непостоянное, но в то же время требующее отчетливого выделения (большей силы выдыхания) ударение очень трудно усваивается нерусскими учащимися. Ошибок здесь много и встречаются они до старших классов средней школы.

Наиболее часты из них следующие:

а) Нечеткое ударение, отсутствие ясного выделения (выделение то одного, то другого слога — до́ска, доска́ — одинаково).

б) Перенос ударения в двухсложных словах чаще на конец слова (низко́ вместо ни́зко), а в трехсложных и многосложных словах передвижение ударения с первых слогов на последующие или на самый последний (двига́ется вместо дви́гается, извозчи́к вместо изво́зчик).

в) Удержание ударения на постоянном месте в слове, как оно усвоено в начальной форме, и отсутствие переноса его там, где это требуется изменением формы слова (поэтому слова бедня́к читают во множественном числе «бедняки», кула́к — «кула́ки»).

Такие же ошибки встречаются и у учащихся эстонской национальности.

3) Фонетические ошибки (в произношении отдельных звуков и слогов).

Фонетические ошибки — самые многочисленные и самые разнообразные. Полный их перечень и анализ нужно проводить применительно к школам отдельных национальных республик и областей (отдельных языков), поскольку подавляющее большинство фонетических особенностей в русском чтении учащихся может быть обусловлено (а следовательно и объяснено) влиянием звуковой системы родного языка. Ограничимся здесь перечнем наиболее распространенных и наиболее важных для построения методики чтения ошибок.

а) Неправильное произношение ударных гласных (произношение **о** вместо **а**, **у** вместо **о**, **е** вместо **и** и наоборот и т. д.).

Фонетические ошибки у учащихся, говорящих по-эстонски:

б) Неправильное произношение звука ы (произносят так как написано) после **ж** и **ш**. Читают žil и šil вместо жил и шил.

в) Пропуск гласных, особенно в многосложных словах (эксплотация).

г) Неправильное произношение некоторых согласных, напр. **ц** вместо **ч** и наоборот (курица)

д) Отсутствие различения звонких и глухих согласных: з и м а как с и м а, с ы н — з ы н, д о м — т о м, ф а б р и к а — в а б р и к а.

е) Отсутствие оглушения парных звонких согласных на конце слов (читают: **зуб, нож, глаз**).

ж) Игнорирование ассимиляции согласных (читают: ложка, губка).

з) Допущение неправильной ассимиляции («прогрессивной» в отличие от русской «регрессивной» ассимиляции, т. е. уподобление не предыдущего согласного последующему, а, наоборот, — последующего предыдущему): читают: **с т е л а л** вместо **з д е л а л**.

и) Отсутствие смягчения согласного, когда оно требуется (р е в о л у ц и я вместо р е в о л ю ц и я, с у д а вместо с ю д а). Особенно трудно дается смягчение н е, т е (говорят: н э т, у ч и т э л) и когда за ним нет буквы, указывающей на смягчение (читают г о с т и вместо г о с ь т и, д в е р ь вместо д ь в е р ь).

к) Побуквенное чтение глагольных окончаний **тся — ться.**

л) Чтение согласных не произносимых русскими в некоторых словах (с о л н ц е, с е р д ц е, п р а з д н и к).

4) Ошибки в чтении слов.

Этого типа ошибки — тоже фонетического характера, но они сложнее предыдущих в смысле локализации, т. е. выделения их и отнесения к определенному месту в слове или к определенному слогу. Например, если ученик прочитал «лепиль» вместо л е п и л, то трудно сказать, какого рода эта ошибка: относится ли она к произвольному смягчению **л,** или же вызвана **тем,** что все предыдущие звуки в слове были «мягкие», т. е. влиянием «соседства» звуков. К таким ошибкам, выходящим за пределы изолированного слога (или односложного слова), относятся следующие:

а) Отсутствие смягчения звуков там, где оно нужно, или, наоборот, смягчение их там, где оно не нужно, в зависимости от предыдущих слогов (это бывает там, где в родном языке учащихся сохранился закон так называемого с и н г а р м о н и з м а, по которому все слово должно быть твердым или мягким но не может быть так, что одни звуки в слове твердые, другие — мягкие). Например, читают: «к и н ю л и» вместо к и н у л и», «н а д э ж д а» вместо н а д е ж д а, «в о л ь н е н и е» вместо в о л н е н и е и др.

б) Пропуски звуков и даже целых слогов в середине длинных и многосложных слов («позли» вместо п о л з л и, «выгонят» вместо в ы г о н я е т), «коммунический» вместо к о м м у н и с т и ч е с к и й, «индустризация» вместо и н д у с т р и а л и з а ц и я» и т. п.).

в) Пропуски конечных звуков в словах (особенно окончания прилаг. «весеня» вместо в е с е н н я я и т. п.).

г) Игнорирование ассимиляции на границах слов (м о р о з **с** т о я л большой, п е р е д **п** а р т о й и т. п.).

д) Перестановка звуков и слогов, особенно в многосложных словах (вместо **п р и с** л о н и л с я — «прилоснился», вместо **п р и** ц е п и л и — «припецили»).

Недочеты в темпах чтения.

Недочеты в темпах (беглости) чтения не так бросаются в глаза, как звуковые фонетические ошибки, тем более, что, до V класса мы не можем предъявлять в нерусской школе полного объема требований беглости чтения по-русски. Однако, начиная с V класса, нужно следить и за этой стороной чтения учащихся, и резкие отклонения от нормы и общего уровня чтения хороших учеников класса расценивать как недочеты или ошибки.

Недочетами в темпах (беглости) чтения нужно считать следующие:

1) Отсутствие разницы в беглости чтения вслух и про себя. Чтение про себя, по крайней мере, начиная с V класса, должно итти быстрее.

2) Отсутствие разницы в беглости чтения отдельных слов и связного текста (из тех же слов или слов одинаковой трудности). Темп чтения связного текста должен быть быстрее, чем темп чтения отдельных слов, так как паузы при чтении связного текста меньше и понимание сразу целых словосочетаний и предложений убыстряет чтение, так сказать «подталкивает» его.

3) Недочетами в беглости чтения вслух следует считать также резкое отступление от темпа нормальной разговорной речи данного чтеца как в сторону замедления темпа, так и в сторону его ускорения (если замедление или ускорение темпа чтения не обусловливается его особой выразительностью).

Недочеты, относящиеся к выразительности чтения.

Недочеты и погрешности в отношении выразительности чтения русского текста учащимися нерусских школ в основном проистекают из недочетов и погрешностей в выразительности чтения на родном языке. Если ученик читает на родном языке достаточно выразительно, то он будет выразительно читать и по-русски, если он овладел достаточно указанными выше навыками правильного чтения. Поэтому недочеты в выразительности чтения по-русски будут в основном те же, что и недочеты в чтении на родном языке.

Главнейшее из них следующие:

1) О т с у т с т в и е (или недостаточно яркое выражение) п а у з, определяемых знаками препинания как на концах, так и внутри предложений.

2) Н е у м е с т н ы е п а у з ы (остановки получаются от заминок и запинок в чтении, а не от смысла читаемого).

3) О д и н а к о в а я п р о д о л ж и т е л ь н о с т ь п а у з как на концах предложений, так и в середине, и перед новым абзацем, словом, во всех случаях, т. е. механическое их употребление.

4) Отсутствие (или недостаточно ясное выражение) логических ударений.

5) Отсутствие логических пауз, не обозначенных знаками препинания, но требуемых для выражения большей полноты мысли или чувства.

6) Однообразный темп чтения: отсутствие ускорения или замедления темпа в отдельных местах в целях большей выразительности.

7) Отсутствие усиления и ослабления голоса, требуемого по смыслу читаемого, а иногда и по прямым указаниям текста **(И он закричал им: «Вы лжете!» или: «Он наклонился к товарищу и прошептал:...»).**

8) Однотонность чтения — отсутствие интонаций, изменения голоса.

9) Отсутствие эмоциональной окраски — выражения голосом разных чувств: радости, грусти, восторга, гнева, негодования и т. д., то, что называют чтением «без души».

Ошибки в понимании читаемого.

Ошибки в понимании читаемого — явление очень опасное при изучении неродного языка, так как они вводят в заблуждение учащихся и дают вместо истинного ложное знание. Следует различать два рода ошибок на понимание: ошибки, состоящие в полном непонимании или совершенно ложном понимании текста (например отдельных слов), и ошибки, состоящие в частично неправильном понимании. Ошибки первого рода легко замечаются учителем и исправляются, ошибки второго рода заметить труднее и потому они иногда бывают опаснее.

Наиболее распространенными ошибками на понимание читаемого являются следующие.

1) Ошибки в понимании слов (начиная с полного непонимания и кончая искаженным пониманием).

2) Ошибки в понимании форм слов (не различают за стол и за столом или за столом и под столом).

3) Ошибки в понимании словосочетаний, особенно с переносным выражением отдельных слов (еще день пролетел; улица, весной умытая).

4) Ошибки, обнаруживающие отсутствие уменья связывать мысли отдельных предложений в связном тексте. Например, прочитаны предложения:... У костра сидели пастухи. Они указали мальчикам дорогу домой. Задается вопрос: Кто указал мальчикам дорогу домой? Ответ: **Они.**

Глава IV

Методика изучения ошибок в чтении.

Формы и приемы выявления и учета ошибок.

В методике русского языка в русской школе, как и вообще в методике родного языка, очень большое внимание уделяется вопросу изучения и исправления **орфографических** ошибок. И многие работы по правописанию, особенно при повторении, строятся на выявлении и исправлении ошибок.

Между тем вопросам изучения **орфоэпических** ошибок, ошибок в чтении, не уделяется почти никакого внимания. Если даже при обучении чтению на родном языке должно уделяться внимание орфоэпическим ошибкам, то при обучении русскому чтению нерусских учащихся это требование выступает в гораздо большей степени. А потому мимо учета и специального изучения орфоэпических ошибок пройти никак нельзя. Даже больше того: как уже выше было сказано, нельзя строить правильно методику обучения русскому чтению в нерусских школах без учета типичных орфоэпических ошибок учащихся.

В предыдущей главе мы привели краткий перечень наиболее часто встречающихся ошибок в чтении. Несомненно, многие из этих ошибок окажутся для учителей «старыми знакомыми». Несомненно также, что у каждого учителя найдется некоторое «дополнение» к этому списку в виде ошибок, специфических и «стойких» для его учеников, так как фонетические особенности разных народов СССР очень разнообразны, отсюда разнообразны и фонетические влияния на характер произношения при чтении русского текста.

Отсюда для учителя вытекает необходимость в качестве обязательной предпосылки для правильной постановки обучения русскому чтению — знать типичные ошибки своих учеников в этой области, и не только знать самые ошибки, но и **причины,** их породившие или порождающие. Нужен, следовательно, специальный учет и анализ этих ошибок.

Наблюдение.

Обычно выявление ошибок происходит путем **наблюдения** за чтением учеников на текущих уроках чтения, а также и во время чтения учеников на других уроках. При этом те или иные ошибки сами выявляются. Этот способ выявляет общее состояние, или общий характер чтения. Специального внимания к ошибкам здесь еще нет. Учитель просто наблюдает за чтением, руководя им, и на ошибках останавливает внимание постольку, поскольку они, неожиданно появляясь, так или иначе мешают чтению. Правда, этим способом устанавливается очень много ошибок (вероятно, большинство их), но самая их многочисленность и разнообразие мешают учителю запомнить их все и сделать конкретные методические выводы по каждой группе их. Чаще всего методически дело ограни-

чивается здесь тем, что учитель отмечает две-три повторяющиеся у многих учеников ошибки и останавливает на них специальное внимание.

Ошибки учеников выявляются также во время классного проверочного чтения подготовленных дома текстов, т. е. во время проверки выполнения ими заданного на дом.

Бывают и специальные уроки чтения, на которых главное внимание уделяется именно процессу самого чтения, его правильности и выразительности. Это — подготовленные предварительно со стороны словаря и содержания урока выразительного чтения, чтения по лицам, декламации выученного наизусть. Такие уроки как суммирующие ряд правил (чтение «по всем правилам») дают учителю возможность выявлять ошибки именно применительно к определенным правилам (которые нередко перед чтением повторяются) и самое чтение учеников оценивать с точки зрения отсутствия или наличия ошибок, применительно к тому или иному правилу.

Методическим приемом учителя по выявлению ошибок и здесь остается наблюдение, но наблюдение здесь проводится с точки зрения определенных правил, следовательно, и ошибки выявляются по типам, применительно к правилам.

Таким образом, **наблюдение** за чтением своих учеников является основным приемом выявления ошибок в чтении.

Полезно проводить наблюдение не только за чтением учеников своего класса, но и за чтением учеников предшествующих и особенно последующих классов, чтобы видеть, когда возникают те или иные ошибки и долго ли они держатся. Учителю, ведущему несколько последовательных классов, очень легко провести такие наблюдения за чтением своих учеников.

Помимо этого, следует проводить наблюдения и за чтением учеников других учителей и в других школах, чтобы иметь возможность сопоставить и сравнить ошибки учеников, по крайней мере, в масштабе района.

Тексты и темы для проверочного чтения.

Полезно время от времени проводить чтение текстов, специально подобранных на определенные трудности или правила. Тогда ошибки на данную трудность или правило выявляются скорее.

Приводим примерный указатель тем (вопросов) для чтения в целях выявления ошибок на определенные правила (трудности) чтения.

1. Темы для определения правильности произношения (чтения).

1) Гласные буквы (в любом порядке): **а, е, и, о, у, ы, ю, ё; э; я; а — я; о — ё, у — ю, э — е, ы — и.**

2) Согласные с гласными в открытом слоге «твердом» **(ба, ва, га, да . . .)** и «мягком» **(би, ви, ги, ди . . .).**

3) Смягчение согласных (смягчающиеся согласные со всеми гласными в открытом слоге): **ба, бе, би, бо, бу, бы, ва, ве, ви, во, ву, вы.**

4) Слоги или односложные слова с трудными гласными (**был** — **бил**, **вол** — **вёл** и т. п.).

5) Слоги или односложные слова с трудными согласными (**ц, щ, ж** и др.).

6) Оглушение звонких согласных на концах слов (**зуб, нож** и т. п.).

7) Ассимиляция согласных (**ложка, травка** и т. п.).

8) Различение ударения в словах (Летели **сорок сорок**. На столе **стоит** патефон. Патефон **стоит** двести рублей).

9) Перенос ударения с изменением формы слова (Ученик стоит у **доски**. Классные **доски** покрыты черной **краской**).

10) Чтение гласных в ударном и безударном положении (дом, домо́й, хо́дит, хожу́, зо́лото, золото́й и т. п.).

11) Стечение двух согласных в начале слова: (**трава, дрова, слово, гляжу, прямо, время**. На **дворе** трава, на **траве** дрова. **Привезли три трактора**).

12) Стечение трех согласных в начале слова (**здравствуйте, спросил, страшный, стрелок. вблизи, взлёт**).

13) Стечение четырех согласных в начале слова (**взглянул, встретил**).

14) Предлоги с согласными на конце, не требующими ассимиляции (**под** домом, **перед** домом, **в** доме).

15) Предлоги с согласными на конце, требующими ассимиляции (**под** партой, **перед** столом, **в** классе).

16) Чтение предлогов с разными словами, начинающимися с гласных и согласных:

Жил я **в** Курске
и **в** Рязани,
и **в** Иркутске,
и **в** Казани,
в Омске, Томске,
и **в** Орле,
и **в** степи,
и **на** горе.

17) Чтение окончаний прилагательных **ого — его** (У **моего** старшего брата много книг разного содержания).

18) Чтение глагольных окончаний **ться — тся** (Грамоте учиться всегда пригодится).

19) Чтение многосложных и трудных слов.

20) Чтение предложений и отрывков связного текста для выявления ошибок в конечных или начальных звуках на границе между словами (имея в виду ассимиляцию, смягчение или отсутствие смягчения).

Привезли воз сена (вос сена).
Привезли воз дров (воз дроф).
Зуб был здоров (зуб был).
Суп был горяч (суб был).
В комнате стояли стол и стул (столыстул).
Выхожу из комнаты.
Вышел из комнаты (вышелыскомнаты).

2. Темы для определения выразительности чтения.

1) Выделение логического ударения в отдельных предложениях.
— Сегодня **будет** собрание? — Будет.
— **Сегодня** будет собрание? — Сегодня, в 5 часов.
— Сегодня будет **собрание?** — Нет, не собрание, а кино.

2) Отчетливое выделение повествовательной, вопросительной и восклицательной интонаций в предложениях.

Мы сегодня идем в кино.
Мы сегодня идем в кино?
Ура, мы сегодня идем в кино!

Выделение логического ударения, интонации и паузы в связном тексте.

4) Усиление и ослабление голоса по указаниям в тексте (закричал, прошептал, крикнул громким голосом и т. п.).

5) Изменения голоса при чтении диалогов и басен.

6) Выделение паузами двоеточия, запятых.

7) Выделение логических пауз, ускорение и замедление темпа чтения по ходу содержания читаемого текста.

8) Эмоциональная окрашенность чтения (выражения чувств: радости, восторга, возмущения, грусти и т. д. в зависимости от содержания стихотворения или отрывка художественной прозы; выражение перехода от одного чувства к другому при меняющемся характере текста).

3. Темы для выяснения понимания прочитанного.

1) Выяснение правильности и точности понимания слов в их начальной форме (проверка словаря) путем перевода данных русских слов на родной язык при самостоятельном чтении их про себя.

2) Подбор к данным словам слов противоположного значения (антонимов) в целях выяснения полноты словаря, выражающего эти понятия.

3) Подбор к данным словам синонимов (слов сходного значения) в целях выявления богатства словаря и глубины понимания данных слов.

4) Выяснение понимания переносных значений слов, данных в сочетании их с другими словами или в предложениях (путем перевода на родной язык или толкования).

5) Выяснение понимания предложений путем пересказа.

6) Выяснение понимания предложений путем записи их после однократного прочтения учителем (по-русски).

7) Выяснение понимания предложений после однократного или двукратного прочтения их учителем путем записи понятого на родном языке.

8) Выяснение понимания предложений путем выполнения действий, указанных в них («Иди к доске, напиши прилагательное с окончанием о й и подчеркни окончание»).

9) Выяснение понимания связного текста путем письменных ответов на данные вопросы к нему (при самостоятельном чтении про себя или при слушании громкого чтения учителя).

10) Выяснение понимания связного текста путем записи главной мысли или изложения содержания.

Обмен опытом с другими учителями.

Большое значение в деле выявления ошибок в чтении учащихся, как и вообще в их занятиях, имеет изучение опыта других учителей и обмен опытом. Особенно важно это для молодых учителей, еще не успевших узнать как следует своих учеников. Учитель, особенно приезжающий из другой местности, может сам наделать ошибок, не учтя в методике своей работы речевых особенностей учащихся и типичных недочетов в их чтении по-русски.

Способы ознакомления с опытом других учителей следующие: а) личные беседы; б) посещение уроков; в) просмотр письменных работ учеников (ответов на вопросы к прочитанному, изложений, сочинений, ученических русско-национальных словарей и т. д.); г) письменные сношения с учителями (постановка конкретных вопросов в письмах); д) просмотр соответствующих материалов в районном педагогическом кабинете; е) участие в совещаниях и конференциях учителей.

Анализ ошибок.

Выявленные путем наблюдения, проверочного чтения, ознакомления с опытом других учителей и возможными иными путями (например, научным изучением фонетического строя родной речи учащихся) ошибки подлежат строгому научно-методическому анализу. Дело не в том, конечно, чтобы ошибки просто собирать, или коллекционировать. И не в том, чтобы на них ссылаться как на «постоян-

ные», на такие, что «с ними ничего не поделаешь», что они «национальные» и т. п., т. е. объяснять ими свою плохую работу, прятаться за них как за некую «объективную причину». А дело в том, чтобы на основе этих ошибок сделать определенные методические выводы: *как ставить работу по обучению русскому чтению, чтобы этих ошибок не было.*

Изучение и анализ ошибок в чтении следует проводить в двух направлениях а) в направлении отнесения ошибок к тому или иному разряду, или типу, т. е. классификации их, и б) в направлении установления причин, или «корней», каждой ошибки.

Таким образом, каждую ошибку следует отнести к определенному типу и выявить ее причину.

Классификацию ошибок достаточно производить по основным качествам чтения и, следовательно, распределять все ошибки по четырем основным группам: ошибки против правильности чтения, ошибки против выразительности, ошибки на непонимание, недочеты в беглости чтения. По начальной школе (II—IV классы) недочеты в скорости чтения можно не выделять, ограничиваясь в необходимых случаях общими замечаниями относительно этой стороны чтения.

В пределах каждой группы (раздела) ошибки могут просто перечисляться или распределяться на подгруппы (виды) учителем по своему усмотрению. При этом нет необходимости опасаться того, что та или иная ошибка может попасть в две группы (например, в неправильно прочитанном слове могут оказаться ошибки и на произношение гласной, и на ассимиляцию и т. д.) или быть выделенной особо, — это большой роли не играет. Гораздо важнее другое — указание на распространенность отмеченной ошибки или группы ошибок. В этом смысле замечания типа: «очень распространенная ошибка», «общая ошибка», «часто встречающаяся ошибка», «ошибка сравнительно редкая» и т. п.— будут очень полезны и необходимы.

Определение причин тех или иных ошибок имеет исключительно важное значение для методики их предупреждения (как и для последующей борьбы с ними). Однако во многих случаях определить точные причины ошибок может оказаться для учителя трудным. Для учителя, знающего родной язык учащихся, легче определить причины тех фонетических ошибок в русском чтении, которые объясняются фонетическими отличиями родного языка читающих (например ошибки в произношении русских звуков, отсутствующих в родном языке). Также сравнительно легко можно объяснить некоторые ошибки в понимании отдельных форм русских слов (особенно падежных форм с предлогами) путем сопоставления с грамматическим строем родного языка учащихся. В некоторых случаях при определении причин ошибок может помочь преподаватель родного языка. Наконец, в отдельных случаях причины той или иной ошибки могут временно остаться невыясненными; это будут, так сказать, «по неизвестным причинам». В этих случаях, да и во многих других, если дело касается старших классов, начиная с V, причины ошибок будут *методические*:

значит, детей неправильно учили читать (а может быть, они и совсем данного правила не учили).

Результаты изучения и анализ ошибок в чтении учеников должны оформляться учителем в виде кратких записей с указанием: а) типов ошибок; б) примеров, т. е. самих слов и словосочетаний, в каких сделаны ошибки и какие именно ошибки; в) указания причин, или источников ошибок, если их можно установить.

Этот материал по анализу ошибок должен все время служить учителю напоминанием, а в отдельных случаях и руководством к методической организации уроков чтения.

Глава V.

Виды чтения.

В зависимости от способа чтения и от читаемого материала (текста) различают следующие виды чтения: а) по способу чтения различают чтение вслух и чтение про себя (молчаливое чтение); б) по материалу различают чтение научно-популярной прозы («чтение деловых статей»), чтение художественных произведений, газеты.

Поскольку указанные виды чтения требуют разного методического подхода, остановимся на каждом из них отдельно.

Чтение вслух.

Способ чтения вслух или громкого чтения, применяется обычно перед слушающими: один читает, другие слушают. Так бывает в классе, в кружке, на сцене. Отличие этого способа чтения в том и состоит что такое чтение предполагает слушание его, отсюда и требующиеся соответственные качества чтения: достаточная сила голоса, паузы, отчетливость звучания, выразительности и т. д. Даже когда приходится читать вслух без посторонних слушателей (например: при подготовке урока, при заучивании наизусть и т. п.), то читающий сам себя слушает, т. е. представляет не только чтеца, но и слушателя.

Чтение вслух начинается с первого же урока грамоты и продолжается во все время школьного обучения. При обучении чтению по-русски в нерусских школах способ чтения вслух имеет первостепенное значение. Он дает возможность ученику учиться, а учителю — учить правильному русскому произношению, развивать самый навык чтения, замечать (а следовательно и исправлять) ошибки, учиться правильному русскому языку, нужно и для живой разговорной речи. Чтение вслух дает возможность и слушающим замечать и перенимать то, чему им нужно учиться в чтении. Чтение вслух дает возможность не

только глубже понимать, но и прочувствовать читаемое. Наконец, чтение вслух дает возможность как самому читающему, так и слушающим (и проверяющим) следить за развитием и укреплением навыка чтения, за его совершенствованием. Поэтому чтение вслух займет самое видное место при обучении русскому языку (не только чтению) в нерусских школах.

Читать вслух будет прежде всего сам учитель. Его чтение явится для учеников тем образцом, которому они будут сначала подражать и которого затем будут стараться достичь.

Читать в классе вслух должны все ученики по вызову учителя. При этом нужно иметь в виду, что классное чтение вслух имеет обучающее значение не только для того, кто читает, но и для всех тех, которые слушают чтение и следят за ним по своим книгам. Они слышат, как произносится каждое слово, которое они в то же время видят: это тоже упражнение в чтении, хотя и не полное. Оно дает слуховые навыки понимание текста.

Читать вслух ученики должны не только в классе, но и дома. В начальной школе чтение вслух займет преимущественное положение по отношению к чтению про себя. В этот период обучения русскому языку очень важно, чтобы каждый ученик читал возможно чаще, чтобы по возможности на каждом уроке он мог что-либо прочитать (или сказать) по-русски.

Чтение по-русски вслух должно занять видное место и в неполной средней и средней школе (V — XI классы).

Громкое чтение может быть индивидуальным и хоровым. Преимущественно в классе будет практиковаться индивидуальное чтение вслух. Иногда должно употребляться и хоровое чтение, когда (подготовленный и разобранный предварительно) текст читают все ученики хором или отдельные группы учеников по указанию учителя.

Чтение про себя.

Способ чтения про себя не предполагает ни произношения слов читаемого текста, ни слушания: текст читается только глазами. Следует отметить, что чтение шопотом или только губами нельзя отнести к чтению про себя, так как это будет все-таки чтение вслух, только неполное, беззвучное. Чтение про себя —это чтение с закрытыми губами. Эта отличительная особенность чтения про себя приводит к тому, что глаза постепенно привыкают следить за текстом быстрее, чем это было бы возможно при произнесении читаемого вслух, поле зрения при чтении становится шире, и самое чтение идет быстрее. Кроме того, внимание читающего, не отвлекаясь произношением слов, больше сосредоточивается на содержании читаемого, отчего понимание становится полнее и глубже. Остановки (паузы) при чтении про себя не зависят от выдыханий, как при громком произношении, и становятся более свободными; оттого, например, «опорные слова», или логические ударения, в читаемом тексте могут улавли-

ваться легче, хотя навыка интонации при этом не получается. Чтение про себя помогает также развитию зрительной памяти. Таковы отличительные особенности и положительные стороны этого способа чтения.

Отрицательная сторона его в том, что учитель не может следить за тем, как ученики читают про себя, не может поправлять ошибок в понимании прочитанных слов; они открываются только после, в беседе по поводу прочитанного.

Способ чтения про себя очень затрудняет контроль, а следовательно, и руководство чтением со стороны учителя. Требуется поэтому со стороны учителя особое внимание к методике постановки такого чтения учащихся и учету его, особенно к предварительной и последующей беседам по поводу прочитанного.

Как бы то ни было, способ чтения про себя занимает преимущественное место в чтении каждого выучившегося читать и читающего человека. По некоторым исчислениям, мы на 90% читаем про себя и только на 10%—вслух. Чтение про себя, особенно с V класса, займет достаточно видное место у учащихся нерусских школ при изучении ими русского языка. Подготовка к урокам, самостоятельное чтение произведений художественной литературы, чтение русской газеты или детского журнала, наконец, всякое письмо по-русски (так как нельзя писать, не читая глазами написанного), даже чтение того, что на классной доске написано,— все это преимущественно будет читаться молча, про себя.

Следовательно, в нерусских школах нужно учить учащихся читать по-русски как вслух, так и про себя. Надо только к чтению про себя приучить постепенно, сначала (во II—III классах) с большой осторожностью и тщательной предварительной подготовкой, а затем уже более широко и свободно, вплоть до самостоятельного чтения со словарем и без словаря книг для внеклассного чтения, журналов и газет (в неполной средней и средней школе).

Комбинированное чтение — вслух и про себя.

В целях систематического и планомерного обучения громкому и молчаливому чтению практикуют обычно прием, который называется *комбинированным чтением*. Прием этот состоит в том, что громкое и молчаливое чтение идут параллельно, чередуясь в таких соотношениях, чтобы одно помогало другому, чтобы при помощи чтения вслух учить читать про себя и при помощи чтения про себя совершенствовать чтение вслух. Получается, особенно в первые годы обучения русскому языку, своего рода план постоянного чередования громкого и молчаливого чтения.

Сущность этого плана заключается в том, что учащийся постепенно на протяжении всей работы в школе, начиная с чтением вслух, приучается и к чтению про себя. Чтение вслух является исходным способом занятий и продолжается до тех пор, пока в воспитании механизма чтения не будет преодолена одна из наиболее значительных трудностей: устранение неправильностей в чтении. Эта не-

правильности связаны, главным образом, с артикуляционными трудностями при чтении и недостаточным запасом слов. Такого рода трудности могут быть устранены лишь посредством чтения вслух, так как именно при этого рода чтении учитель может вносить поправки в произношение учеников и объяснять непонятные слова. Только это может облегчить устранение связанных с чтением про себя недостатков, внедрение правил русского литературного произношения и навыков должного понимания русского текста. В дальнейшем постепенно вводится чтение про себя: сначала ученики, выслушав чтение учителя, как бы воспроизводят его по памяти, читая текст про себя, затем читают этот текст перед учителем вслух. Потом ученики будут читать про себя текст, предварительно не выслушанный в чтении учителя, и отвечать на вопросы по содержанию прочитанного уже без чтения вслух. Так получится несколько разновидностей или этапов комбинированного чтения — вслух и про себя:

1. Чтение учителя вслух — чтение учеников вслух.
2. Чтение учителя вслух — чтение учеников про себя, чтение учеников вслух.
3. Чтение учителем не всего текста, а только отдельных мест или трудных слов вслух (например, при задавании на дом прочитать новый текст), чтение учениками сначала про себя, потом вслух (перед учителем).
4. Чтение учеников про себя по данному заданию, плану, вопросам — проверочное чтение вслух.
5. Чтение про себя с последующим пересказом прочитанного.
6. Самостоятельная подготовка учеников к громкому чтению перед аудиторией, («публичное чтение») в классе, на школьном вечере, в кружке и т. д.

Значение текста для обучения чтению.

Читать по-русски в нерусской школе надо учить на доступном материале. Было бы ошибочно думать, что можно одинаково хорошо и быстро научить читать на любом материале, на любых текстах, лишь бы они были напечатаны по-русски.

Дело в том, что каждый напечатанный текст имеет свое определенное содержание, значение и свой словарный состав. Один текст доступен пониманию и интересен, другой — не доступен или труден для понимания и далек от детских интересов; один текст воспитывает в духе коммунизма, другой — не воспитывает; один текст близок к практической жизни и интересам соцстроительства, другой — далек от них. Следовательно, один текст представляется более нужным и даже необходимым, другой — менее нужным и даже совсем не нужным. А от этого, от содержания текста, будет зависеть отношение к нему учащихся, и это скажется очень заметно (в ту или иную сторону) на обучении чтению.

Разные тексты для чтения могут иметь разный характер по способу выражаемых мыслей. В одних случаях мысль выражается прямо и точно — это научная проза (Столица СССР — город Москва). В других случаях мысль

выражается образно, иносказательно — это художественная речь, поэтический язык. Понимать образную, поэтическую речь даже при чтении на родном языке значительно труднее, чем речь прямую, научную, прозаическую, или, как чаще ее называют, деловую. Тем труднее понимать ее нерусским учащимся, которые учатся читать русский текст. Методически это имеет очень важное значение в том смысле, что надо сначала учить нерусских учеников читать и понимать слова и тексты прямого, точного значения, и только на базе этого точного понимания можно читать и понимать поэтические, образные выражения и тексты. Забвение этого правила может повести к неправильному пониманию или прямому непониманию текста, что непосредственно отразится на отношении учеников к чтению и отрицательно скажется на обучении. Например, если дать без должной подготовки учащимся прочитать следующие две строки из Маяковского:

Люди — лодки,
... Хотя и на суше, —

то, несмотря на простоту и доступность понимания в прямом значении всех слов, они ничего не поймут или, что еще хуже, поймут так, что в этих строках высказана какая-то нелепость: люди — лодки, бродящие по суше. Прекрасный образ, данный поэтом, пропадет, чтение потеряет свой смысл.

Из сказанного выше не следует, что изучающим русский язык надо читать только прозаические, деловые тексты или, что чтение художественных текстов следует отводить куда-то очень далеко. Из сказанного выше следует лишь то, что те и другие тексты имеют свои особенности и что, следовательно, при чтении разных текстов потребуется и разные методические приемы подачи и усвоения.

Научно-популярная проза.

Научно-популярная проза, или деловой текст, как уже сказано выше, имеет ту отличительную особенность, что ее слова и выражения имеют точное, прямое значение. Сюда нужно отнести прежде всего тексты самого учебника русского языка, в большинстве состоящие из деловых статей, разговоров и рассказов о нашей жизни, а также тексты, которые пишутся во время уроков на классной доске и в ученических тетрадях. В учебниках для начальных нерусских школ таких текстов большинство. По словарю и оборотам речи многие такие тексты близки к разговорному языку, что сближает чтение с живой разговорной речью.

Чтение деловых текстов дает возможность легко понимать читаемое, особенно, если эти тексты близки по содержанию к окружающей жизни, в том числе и жизни самих детей. Понимание многих слов в таких текстах может быть усвоено путем показа предметов или действий, обозначаемых этими словами, путем показа картины, путем непосредственного наблюдения окружающего. Постатейные словари и алфавитные русско-национальные словари, имеющиеся в учебниках, дают возможность всегда проверить точность пони-

мания и восполнить понимание тех слов и выражений, которые не могут быть объяснены показом или добыты путем непосредственного наблюдения окружающего.

В силу этих особенностей чтение деловых текстов является основой для обучения чтению и изучения русского языка в целом. Начальный период обучения чтению (с усвоения грамоты) базируется почти исключительно на чтении точных, деловых текстов. Чтение деловых статей продолжается и дальше, в течение всего времени обучения русскому языку, так как оно является источником получения точных знаний и верным способом изучения русского языка, нужного в повседневной практической жизни и в общении с другими людьми, говорящими по-русски. И на дальнейших этапах обучения чтение делового, научно-популярного (в том числе и учебного) материала, следовательно, будет основой в изучении русского языка.

Художественные произведения.

Наряду со статьями и материалами научно-популярного характера довольно рано появляются в учебниках русского языка и художественные произведения или отрывки из них. И это, конечно, совершенно правильно, так как нельзя выучившегося читать по-русски лишить возможности читать русскую художественную литературу, пользоваться ее огромными познавательно-воспитательными ценностями и сокровищами великого русского языка.

Художественные произведения или отрывки из них помещаются в учебниках, начиная с букваря (стихотворения, загадки и др.). Особенностью их является, главным образом, образность, метафоризм, иносказательность, что требует особого подхода к чтению и пониманию таких произведений и отдельных мест и выражений в них.

В отличие от научно-прозаических текстов слова и выражения поэтической, образной речи редко могут быть объяснены показом или точным переводом их на родной язык учащихся (С о л н ы ш к о с м е е т с я. И с т о и т с е б е л е с, у л ы б а е т с я). Здесь основным приемом восприятия слов, выражений, художественных образов будет сравнение, толкование, подбор аналогий в образах и выражениях из родного языка и родной литературы, а иногда (например, при чтении лирических произведений) и самый способ чтения, передающего с достаточной выразительностью глубину чувств и переживаний автора, отраженных в тексте произведения. Поэтому, например, стихотворения прежде всего требуют громкого, выразительного, художественного чтения (а в отдельных случаях, если бы к тому была возможность, даже музыки и пения).

Чтение художественных произведений или отрывков из них будет продолжаться в течение всего периода школьного обучения русскому языку, объединяясь затем в VIII—X классах средней школы в курс русской литературы.

Литературное чтение в V—VII классах.

В задачи обучения русскому языку в V—VII классах нерусских школ входит, между прочим, и ознакомление учащихся с русской литературой (на образцах). Для выполнения этой задачи создана программа по литературному чтению. В программе указаны, целиком или в отрывках, избранные произведения русской художественной литературы, классической и современной.

Составляя одну из сторон изучения русского языка и являясь естественным продолжением и развитием тех навыков чтения, которые получаются учащимися в начальной школе, чтение литературных произведений в V—VII классах ставит и некоторые специальные задачи, относящиеся к литературной стороне читаемых произведений.

Читая избранные литературные произведения, учащиеся не только должны понять их содержание, но и воспринять художественные образы, данные в произведении, проникнуться его идейным содержанием. Учитель должен научить учащихся всматриваться через произведение в жизнь, видеть те живые связи с действительностью, без которых невозможно понимание художественного произведения. Вместе с тем учащиеся должны научиться понимать и любить силу и красоту русского языка и поэтических форм, в которые писатель-художник облек свое произведение. На занятиях по литературному чтению учащиеся должны получить некоторые сведения по теории литературы (познакомиться с особенностями поэтической речи и некоторыми видами литературных произведений), а также познакомиться с биографиями великих русских писателей и поэтов, произведения которых изучаются в этих классах.

Очевидно, что и методика проведения этих занятий должна строиться в соответствии с указанными задачами литературного чтения.

Чтение газеты.

Учащиеся нерусских школ должны научиться читать доступную их возрасту русскую книгу и газету. Научить читать газету — дело очень важное и нужное, так как чтение газет является ежедневной потребностью каждого грамотного человека в СССР. Постоянно читают газеты и наши дети — школьники, пионеры, комсомольцы. Такие газеты, как «Пионерская правда», «Комсомольская правда», являются любимым и полезным чтением для детей и подростков всех республик, краев и областей нашей социалистической родины.

Материал газеты имеет некоторые особенности, отличающие его как от делового, научно-популярного материала учебников, так и от материала художественной литературы. По содержанию материал детских газет особенно близок к нашей повседневной жизни и интересам.

По видам корреспонденций газета отличается разнообразием: тут и телеграммы, и объявления, и письма, и речи, и очерк, и шарада, и фельетон, — так что каждый читатель может выбрать для себя наиболее интересное. По объему газетная корреспонденция — самая короткая: отдельные заметки, телеграммы, объявления и т. п. можно прочесть в одну-две минуты. По словарю газета «Пионерская правда» также является довольно доступной.

Методически газету следует считать очень удобным материалом для учебных занятий. Газетный текст можно в нужных местах подчеркивать и отчеркивать при чтении. Из газеты можно делать не только выписки, но и вырезки. Вырезая или выстригая, газетный материал можно группировать в любом порядке: составлять плакаты, альбомы, таблицы. Газету можно разрезать на части и пользоваться при чтении частями.

Эти особенности делают русскую детскую газету весьма ценным учебным пособием на занятиях по русскому языку в нерусских школах. Газету можно читать (вслух и про себя), можно делать из нее выписки, пересказывать содержание прочитанного и т. д., т. е. проводить все те работы, которые можно давать детям по учебнику или книге для чтения. Кроме того, газета дает прекрасный материал для переводов (прямых и обратных) любого материала, начиная с отдельных слов, предложений, объявлений или извещений в две строчки и кончая связным текстом любого объема.

Понятно, что и методика работы с газетой должна иметь некоторые особенности, вытекающие из содержания и формы заключающихся в ней текстов.

Глава VI.

Общие положения по организации методики чтения.

Учитывая задачи обучения чтению по-русски в нерусской школе, программные требования по этому разделу, а также данные практического опыта и, поскольку это возможно, ознакомление с учениками своего класса, учитель должен установить некоторые общие положения о том, в каком направлении и на каких основах он должен строить методику чтения, для чего и какие он должен употреблять и устанавливать методические приемы на отдельных занятиях.

Такие общие положения должны облегчить учителю построение методики чтения.

Перечислим некоторые из них.

Место чтения в обучении русскому языку.

Чтение должно занять самое видное место в общем плане занятий. В учебной сетке часов по русскому языку на уроки чтения отводится не менее по-

ловины общего их количества. И на уроках грамматики, и на уроках развития речи, и на уроках письма любого вида чтение так или иначе должно иметь место, хотя бы в виде молчаливого прочитывания того, что пишется на классной доске или что записывает ученик в своей тетради. Таким образом, чтение в том или ином виде должно иметь место, за самыми редкими исключениями, *на каждом уроке русского языка*.

Ученики будут еще читать дома — сначала по заданиям учителя, а потом и самостоятельно. Начиная с V класса, ученики будут читать самостоятельно русские литературно-художественные произведения по программе для литературного чтения, кроме того, русские газеты и журналы. Таким образом, к часам классного чтения прибавляется значительное количество дополнительного, свободного чтения.

Учитывая (и организуя) все это, учитель должен стремиться к тому, чтобы каждый ученик читал по-русски тот или иной текст (пусть самый короткий, хотя бы в несколько слов или строчек) *ежедневно* и *непрерывно в течение всего срока* обучения в школе.

Требования к качествам чтения.

Требующиеся качества хорошего чтения перечислены выше в главе II. Считать ли указанные в методике требования к качествам чтения только хорошими пожеланиями или каким-то идеалом, достижимым лишь в исключительно благоприятных условиях, или же считать эти требования *необходимой предпосылкой* для организации методики чтения? Особенно это касается требования *правильности чтения*. Дело в том, что многие учителя и даже методисты считают, что неправильное русское произношение при чтении «не так уже вредит делу», что с ним «можно мириться», особенно на первых порах, что правильное произношение усваивается только постепенно, что оно «потом придет само собой».

Методически такие учителя считают необходимым останавливаться на произношении слов и добиваться должной правильности чтения лишь в тех случаях, когда неправильное произношение совершенно коверкает смысл слова (когда вместо *мой* получается «май», вместо *зуб* — «суп», *полка* — «палка»).

Из всего предыдущего изложения должно быть ясно, что такое «либеральное» отношение к требованию правильности чтения (как и требованиям к другим его сторонам) следует признать неправильным и вредным. Учителю нужно твердо взять за правило, что чтение с самого первого момента и на всем протяжении обучения ему должно быть правильным по произношению, по крайней мере, в объеме правил, перечисленных во II главе, что только такая постановка чтения обеспечит нужный результат в обучении ему. Сле-

довательно, и методика обучения чтению должна строиться, исходя из этого твердого положения.

Учет типичных ошибок в чтении.

Важное значение для организации методики чтения будет иметь знание тех трудностей русского языка (особенно русского произношения), которые являются общими для учеников данного класса (школы, района), и учет тех ошибок в русском чтении учащихся, которые являются наиболее распространенными. Выше об этом сказано подробно.

Нужно иметь в виду, что правильным будет такое построение методики, когда возможные ошибки предупреждаются и не допускаются, а не такое, когда они допускаются и уже потом исправляются. Само собой разумеется, что нельзя заранее предусмотреть всех возможных в каждом отдельном случае ошибок; это и не требуется. Важно установит за правило, что вся последующая работа должна строиться на основе учета предыдущей, следовательно, учет ошибок должен иметь постоянный, а не случайный и временный характер.

Анализ материала для чтения.

При выборе и применении тех или иных методических приемов на уроках чтения учитель должен считаться с тем материалом, который подлежит к прочтению, т. е. с текстами. В основном материал для чтения дается в учебниках и книгах для чтения по русскому языку. Отсюда вытекает необходимость для учителя не только предварительного ознакомления с учебником и книгой для чтения в данном классе, но и тщательного анализа их с точки зрения методики усвоения того или иного материала, так как во многих случаях самый материал предполагает и способ его усвоения. Во всех учебниках и книгах для чтения по русскому языку имеются более или менее подробные указания, что нужно делать с тем или иным материалом. Такие указания, как: «прочитайте выразительно», «ответьте на вопросы», «расскажите по вопросам» и т. п. — встречаются в каждом учебнике при всех почти текстах для чтения.

Таким образом, анализ материала учебника и книги для чтения дает учителю достаточно прочную основу для определения методических приемов на уроках чтения. Однако было бы ошибочно полагать, что материал учебника определяет целиком методику чтения и что, следовательно, учителю нечего тут особенно думать, а нужно просто «проходить» учебник, т. е. делать с учениками все то, что там указано. Такое отношение к учебнику свело бы роль учителя к роли простого наблюдателя и кон-

тролера занятий и, конечно, ни в какой мере не обеспечивало бы успеха работы. При анализе учебника учитель должен учесть следующее: во-первых, учебник предназначен для сотен и тысяч школ, для целой республики или области, следовательно, он не может предусмотреть всех особенностей каждой школы и каждого класса; во-вторых, учебник ограничен размером, и в нем может недоставать того или иного материала; в-третьих, учебник может быть в одних частях более удачен, в других менее удачен; в-четвертых, наконец, учебник — не самоучитель; он предназначен для ученика, но предполагает усвоение только с помощью учителя. Учитывая это, учитель и должен делать те или иные выводы для определения работы по учебнику: где следовать точно за учебником, где добавить материала, где провести его перестановку, где изменить способ усвоения и т. д., одним словом, как организовать с учениками работу по учебнику, а не просто прочитать учебник.

Материал для чтения учащихся будет браться не только из учебника; учитель должен и это учесть методически, т. е. с точки зрения способов усвоения этого материала (например, при чтении газеты).

Связь чтения с другими занятиями по русскому языку.

В качестве одной из предпосылок к правильной постановке методики чтения учителю нужно будет принять также следующее положение: обучать русскому чтению нужно не изолированно, а в постоянной и тесной связи с устной, живой речью, письмом и грамматикой.

Живая, разговорная речь, во-первых, будет всегда сопровождать уроки чтения (в виде бесед, вопросов, пересказа и т. д.), во-вторых, то, что узнается посредством чтения, переходит постепенно в разговорную речь учащихся (слова и выражения, выученные наизусть), которая тем самым обогащается и делается литературно правильной.

Письмо должно закреплять отдельные моменты чтения (словари, выписки, ответы на вопросы и т. д.) и таким образом помогать ему, в свою очередь укрепляясь посредством чтения (зрительная память).

Поскольку основой обучения чтению явится чтение предложения, а грамматика специально занимается изучением предложения и входящих в него слов и звуков речи, постольку и грамматика должна привлекаться к чтению. Сначала это делается пропедевтически, с применением лишь некоторых грамматических понятий и терминов, как: слово, слог, буква, предложение, точка и т. п., а на следующих ступенях, особенно начиная с V класса, когда изучается простое предложение, морфология и фонетика, в чтении можно будет опираться на грамматику гораздо прочнее.

Учет знаний и навыков чтения по родному языку.

Для правильной постановки обучения чтению по-русски нерусских учащихся учителю необходимо учитывать навыки чтения учащихся по родному языку, как и методику обучения чтению на родном языке.

Во-первых, этот учет необходим для быстрого и правильного усвоения русской звуковой системы (орфоэпического чтения), о чем говорилось в предшествующих главах. Во-вторых, в процессе чтения найдется много общих фактов, свойственных одинаково как русскому, так и родному языку учащихся. Таковы остановки на конечных знаках предложения, логическое ударение, многие правила выразительности чтения и т. д. Поскольку техника чтения на родном языке к моменту обучения чтению по-русски у учащихся уже значительно окрепла, во многих случаях представляется возможным воспользоваться уже имеющимися у них навыками чтения.

Это использование навыков чтения учащихся по родному языку, как и некоторых знаний их в этой области (правила, терминология), представляется вполне возможным и необходимым и в дальнейшем в неполной средней школе. Так, например, на уроках литературного чтения русских художественных произведений есть полная возможность воспользоваться теми сведениями по теории литературы, которые получены учащимися на уроках чтения родной литературы.

Таким образом, навыки и знания учащихся по родному языку и литературе могут явиться для преподавателя русского языка во многих случаях полезными в методике проведения уроков русского чтения. Учителю нужно учитывать и использовать эти навыки и знания учащихся.

В целях более удобного рассмотрения все методические приемы на уроках чтения можно разбить на три группы: а) приемы для выработки техники (механизма) чтения; б) приемы для понимания читаемого (сознательности чтения); в) приемы для закрепления и использования навыков чтения-понимания.

К рассмотрению этих приемов по группам и перейдем в нашем дальнейшем изложении.

Глава VII.

Методические приемы по усвоению техники чтения.

Усвоить технику, или механизм, чтения — значит приобрести навыки правильного, беглого и выразительного чтения. Для того чтобы помочь ученикам овладеть этими навыками, учитель должен знать наиболее употребительные приемы обучения чтению и применять их в определенной системе. Кроме того, в нуж-

ных случаях он должен подбирать или подготовлять и самый материал для чтения в такой системе, чтобы усвоение техники чтения учащимися шло быстрее и давалось легче.

Рассмотрим наиболее употребительные приемы по обучению технике чтения.

1. Общие приемы обучения технике чтения.

Общими, постоянно практикуемыми и дополняющими друг друга приемами для этой цели можно считать три:

1) пример, образец чтения самого учителя;

2) объяснения учителя, как надо читать, его указания и исправление им ошибок учащихся, а также сообщаемые им правила чтения;

3) практика чтения самих учащихся, руководимая и проверяемая учителем.

Образец чтения учителя.

Первым по времени применения и наиболее сильно действующим по существу явится при обучении технике чтения прием показа образца чтения самим учителем.

Этот прием в виде образцового чтения учителя должен применяться на всех этапах обучения русскому чтению в нерусских начальных, неполных средних и средних школах. Начиная с чтения слогов и слов (даже с произношения отдельных звуков) и кончая выразительным чтением целых художественных произведений или отрывков из них, учитель обязан показать первый пример, образец, как надо читать по-русски.

Учитель читает со всем уменьем, на которое он способен: громко, отчетливо, ясно, правильно, максимально выразительно. Ученики внимательно слушают, смотрят, запоминают, перенимают все качества чтения учителя сначала путем прямого подражания, а затем и сознательно, на основе усвоения правил хорошего чтения.

Слушание чтения учителя может проходить двумя способами: 1) ученики слушают с закрытыми книгами и 2) с открытыми книгами, следя за чтением по тексту.

Слушание чтения с закрытыми книгами необходимо на первоначальной стадии обучения чтению. Ученики должны при этом не только слушать, но и смотреть на учителя: как он, произносит тот или иной звук, слог, слово, складывает органы речи — губы, зубы, язык, какое у него выражение лица, какие жесты и т. д. Таким образом, происходит наиболее полное и глубокое понимание читаемого и максимально облегчается перенимание способа чтения учителя. До тех пор, пока ученики не овладели скоростью чтения настолько, чтобы поспевать следить за читающим, будет целесообразнее заставить их слушать с закрытыми книгами. И в дальнейшем первое чтение, особенно художественного

текста, учителю лучше проводить при закрытых книгах учеников, чтобы ничто не отвлекало их от восприятия новых слов и звуков.

Слушание учащимися чтения с открытыми книгами и одновременное с громким чтением учителя чтение текста глазами также имеют свои положительные стороны. При таком слушании-чтении лучше запоминаются отдельные слова и облегчается последующее чтение самих учеников. Слушание с открытыми книгами на первых порах обычно практикуется после первого чтения при закрытых книгах, т. е. при вторичном чтении текста. В этих случаях учитель иногда несколько замедляет темп своего чтения, чтобы ученики успели за ним следить.

Таким образом, иногда ученики слушают чтение учителя с закрытыми книгами, иногда (по указанию учителя) следят за чтением по своим книгам. Вообще говоря, в нерусских школах (как в начальных, так и в неполных средних) целесообразнее будет первое чтение учителем произведения проводить при закрытых книгах учеников, так как это помогает легче усваивать не только элементарную правильность чтения, но и более тонкую его сторону — выразительность.

И во всяком случае не следует допускать такого положения, когда часть учеников слушает чтение учителя с закрытыми книгами, а другая следит по книгам.

Объяснения учителя, правила.

Вторым общим приемом при обучении технике чтения явятся различные объяснения и указания учителя, как надо читать.

Объяснения или указания учителя в той или иной форме будут иметь место почти на каждом уроке чтения. Объяснения могут касаться как произношения отдельных слов, словосочетаний и предложений, так и общих условий правильного чтения, вплоть до правильного положения тела и органов речи при чтении. Внимательно следя за чтением учеников, учитель должен быстро приходить им на помощь при всяком затруднении, терпеливо и толково разъяснять все необходимое.

Необходимо при этом главные трудности предвидеть и предупреждать заранее. Так, на первых порах обучения чтению придется часто прибегать к объяснению артикуляции отдельных звуков и слогов при чтении: как держать язык, губы, как сделать рот и т. д. Постоянно придется прибегать к объяснениям как значения, так и звучания (произношения) новых и трудных слов с предварительной записью их на доске, разделением на слоги, постановкой ударений и т. д.

Объяснения могут сопровождаться показом, примером, рисунком, — наглядность поможет более глубокому, точному их пониманию.

Иногда может потребоваться специальная обработка самого текста, подлежащего прочтению, в целях более легкого и скорого его усвоения: объяснение или постановка значков ударений, разделение слов по слогам (особо

трудные слова, лозунги), расположение слов парами или столбиками, подчеркивания и т. п. Такая обработка текста проводится на классной доске или на заранее приготовленном специальном плакате.

Отдельные объяснения учителя по мере их накопления обобщаются в виде правил чтения, которые ученики будут выполнять уже сознательно, а не только механически или путем простого подражания учителю. Так, постепенно овладевая техникой чтения по-русски, ученики будут накапливать и некоторые теоретические сведения о правилах русского чтения (произношения). Эти сведения или самые правила полезно записывать или печатать (рисовать) на отдельных плакатах, а с плакатов ученикам списывать их в свои тетради. Такие правила-плакаты (образцы их приводятся ниже) будут закреплять знания учеников и помогать практике чтения. К моменту полного овладения техникой чтения они могут быть сведены в таблицы правил русского, литературного произношения, а также правил выразительного чтения.

В результате учащиеся, оканчивающие неполную среднюю школу (7 классов), должны не только практически овладеть техникой чтения по-русски, но и получить твердое знание основных законов и правил русского литературного произношения, которое послужит им надежным руководством для самостоятельного русского чтения (как и живой русской речи) без помощи учителя.

Практика чтения учащихся.

Несмотря на всю важность приемов показательного чтения и объяснений учителя, все же нужно считаться с тем, что никакое самое хорошее объяснение и никакой самый хороший пример не дадут еще сами по себе уменья читать. Приобрести навык чтения ученик может только при помощи собственного чтения и никак иначе. И при этом приобрести навык правильного чтения можно только при помощи правильного чтения.

Отсюда основным приемом обучения нерусских учащихся чтению по-русски должна явиться практика чтения самих учащихся, так как ясно, что без практики чтения ученик читать не научится.

Поэтому учитель должен так строить работу, чтобы ученики как можно больше практиковались в чтении по-русски, притом — в правильном чтении, под его руководством и наблюдением.

Организовать методику обучения чтению, в сущности, и значит правильно организовать чтение самих учеников, установить такие виды и способы чтения, такие формы и приемы помощи, чтобы чтение учеников проходило в наиболее методически выгодных условиях и приводило к наилучшим результатам в смысле усвоения его техники.

Практикуя различные виды и способы чтения, устанавливая различные

методические приемы помощи учащимся, учитель должен при этом иметь в виду определенную с и с т е м у чередования этих видов и способов применительно к отдельным этапам обучения чтению и к состоянию знаний и навыков учащихся на каждом отдельном этапе. В основном обучение технике чтения проводится на уроках классного чтения. К характеристике отдельных видов и способов классного чтения мы сейчас и перейдем, остановившись предварительно еще на одном общем приеме помощи чтению — на исправлении ошибок учащихся.

Исправление ошибок в чтении.

Выше сказано, что учиться правильному чтению надо при помощи правильного чтения. Следовательно, учитель должен так организовать работу, чтобы чтение учеников, начиная с первого момента и на всех последующих этапах, было правильным. Однако практика показывает, что как бы хорошо методически ни было организовано чтение учащихся, ошибки у них все же будут, так как вполне естественно, что многие трудности чтения не могут быть преодолены и прочно усвоены сразу. Следовательно, нужно ставить и разрешать вопрос об исправлении ошибок.

Ошибки в чтении должны исправляться планомерно и постоянно, а не от случая к случаю. Как общее правило, каждая ошибка в чтении должна исправляться немедленно после того, как она сделана. Обычный прием исправления ошибок в чтении (произношении) слов и выражений состоит в том, что учитель, останавливая чтеца, сам произносит это слово или выражение правильно; ученик повторяет правильное произношение учителя и продолжает чтение. Иногда учитель предлагает исправить ошибку, т. е. сказать слово или выражение правильно, как надо, одному из учеников.

В тех случаях, когда, например, ошибка в чтении произошла от поспешности или невнимательности чтения и вообще когда читающий сам может исправить ошибку, следует ему давать эту возможность и предлагать исправиться самому («прочитай снова», «прочитай еще раз»).

При большом стечении ошибок или частом их повторении необходимо будет сделать остановку в чтении и исправить их более основательно: с объяснением, перечитыванием, с привлечением к исправлению ошибок всего класса.

Таковы приемы исправления ошибок в чтении.

При «накоплении» значительного количества ошибок на определенное правило или при обнаружившемся неумение учеников преодолеть ту или иную трудность в чтении следует уделить преодолению этой ошибки или трудности специальное внимание в виде особого упражнения на уроке или даже в виде отдельного урока. При этом правильнее будет ставить такие упражнения, а тем более уроки, не в плоскости припоминания всех ошибочно прочитанных слов или исправления ошибок в не поддающемся правильному чтению трудном тексте, а в плоскости преодоления определенной трудности или усвоения

правила чтения. Например: «Давайте научимся читать предлоги со словами», или: «Давайте усвоим сначала, как читаются буквы **в** и **ф** на концах слов», или: «Давайте окончательно усвоим чтение **п, ф,** чтобы больше их не путать» и т. п.

Отличие таких упражнений от текущего исправления ошибок будет в том, что тут привлекается новый материал, подбираемый применительно именно к этому правилу или трудности, — специальные тексты, таблицы и т. д. В работе тут одинаково активно участвует весь класс, и отличники работают наравне с отстающими, в то время как привлекать внимание только к ошибкам и их исправлению тех учащихся, которые не делают этих ошибок, довольно трудно.

2. Виды и способы классного чтения.

Остановимся теперь на отдельных видах и способах классного чтения, которые могут быть использованы учителем для развития у учеников должной техники чтения по-русски.

Чтение в послебукварный период.

Ученик должен приучаться читать правильно уже в букварный период в пределах текстов, составленных из лексического запаса слов, приобретенного на разговорных уроках.

Послебукварный период, т. е. второе полугодие во II классе начальной школы должен быть посвящен, главным образом, выработке у учащихся техники чтения, конечно, на основе осознанного содержания читаемого. Не ставя задач очень значительного расширения словаря учащихся в этот период, учитель должен сосредоточить главное внимание на приучении учеников читать правильно словарно знакомый текст. Понятно, что в этот период будет иметь место, главным образом, громкое чтение (чтение вслух). Чтение про себя на этом этапе может быть допустимо лишь как вспомогательный прием, как подготовка к громкому чтению.

Методические приемы для этого периода чтения можно рекомендовать следующие:

1) Звуковое (акустическое и артикуляционное) усвоение новых слов подлежащего чтению текста предварительно, т. е. до чтения. Производится это в беседе перед чтением. Учитель в беседе (с демонстрацией картинок, предметов и т. п.) называет новые слова, объясняет их значение, предлагает некоторым ученикам произнести за ним эти новые слова, и только после этого читается текст, в который входят эти новые слова.

2) Показательное чтение учителя в этот период является, как общее правило, обязательным введением к чтению учеников. При этом

ученики будут слушать чтение учителя с закрытыми книгами. Такое чтение может быть продемонстрировано учителем и два и даже три раза; в последнем случае можно иногда разрешить ученикам следить за чтением учителя по книжке. Здесь очень важно приучить учеников к слушанию чтения, это ученикам будет всегда необходимо и полезно при всяком слушании чтения своих товарищей и даже своего собственного.

3) В дополнение к примерному чтению учителя часто будет практиковаться объяснение произношения отдельных слов или слогов, или звуков, особенно трудных или важных в данном тексте (солнце, сердце его, взвизгнул и т. п.). Это объяснение может сопровождаться дополнительным произношением слов, показом артикуляции при произношении отдельных звуков, рисунком и т. д.

4) В отдельных нужных случаях могут ставиться специальные упражнения в произношении отдельных слов или групп слов. Например, если в читаемом за этот период тексте встретится несколько слов со звонкими согласными на конце (зуб, лоб, нож и т. п.), то непременно придется, прежде чем читать текст, провести специальные упражнения с чтением этих слов и объяснением, как они правильно читаются, чтобы потом в тексте они уже читались правильно.

5) Чтение учеников в этот период обычно проходит как круговое чтение: ученики вслух по очереди читают текст по частям (предложениями, небольшими отрывками), а учитель, следя за чтением, поправляет чтецов, делает краткие замечания и указания. Здесь важно, чтобы возможно большее количество учеников принимало участие в чтении, т. е. чтобы читать досталось по возможности всем.

Потом следует заключительное самостоятельное громкое чтение учеников. Рассказ или статейка читается целиком (или по отдельным частям) одним учеником, затем другим (другой раз), третьим, уже без поправок и замечаний. Поправки и замечания делаются только после чтения в порядке оценки его, а во время чтения все только слушают чтеца.

Таковы обычные способы и приемы чтения послебукварного периода, несколько отличного от последующих этапов чтения, главным образом, тем, что вопросы элементарной техники чтения (произношения слов) заслоняют здесь остальные его стороны, отчего чтение становится несколько однообразным и похожим на чтение букварного периода. В дальнейшем виды и приемы чтения становятся разнообразнее.

Хоровое чтение.

Для выработки правильного и отчетливого громкого произношения практикуется с успехом хоровое чтение. Этот прием состоит в том, что слова, фразы и целые произведения (чаще всего стихотворения) ученики чи-

тают все вместе, хором. Самое чтение обычно проходит по команде: учитель отбивает такты по столу рукой или линейкой, и ученики читают под такт. Хоровое чтение проходит интересно и нравится ученикам, так что на уроке может иногда использоваться как освежающее средство против переутомления; оно сразу вовлекает весь класс в работу, причем даже самые робкие и стеснительные ученики не боятся и участвуют в хоре активно. Навыки хорового чтения пригодятся и потом (коллективные приветствия, коллективная декламация, выступления с эстрады).

Прием хорового чтения часто вызывает необходимость *чтения по слогам*. Чтение по слогам пригодится во многих случаях и при индивидуальном чтении (когда не удаются в чтении длинные или трудные слова, чтение их по слогам — самый верный способ усвоения) и даже при письме (перенос слов). Поэтому чтение по слогам также может быть рекомендовано учителю в качестве полезного приема, особенно в первой стадии обучения русскому чтению. И вообще к чтению русских слов по слогам в нерусской школе нужно возвращаться возможно чаще, так как этот прием очень помогает усвоению техники чтения. Однако чтение по слогам должно вестись как *плавное* чтение слов и даже фраз, а не должно быть речитативно-рубленым.

Перечитывание.

Очень большое, можно сказать, решающее, значение в деле овладения техникой чтения на чужом языке будет иметь *перечитывание* текста, или *повторное чтение*. Уже самый объем текстового материала в начале обучения заставляет применять его, так как дать возможность каждому ученику почитать (а эту возможность надо давать чаще, иначе он читать не научится) на небольшом по объему материале можно только путем чтения его несколько раз. Это хорошо и методически, так как, помимо правильности, повторное чтение будет развивать скорость и выразительность. Очень важно только, чтобы перечитывание не стало для учеников скучным. Во избежание этого учитель должен знать некоторые приемы для «освежения» повторного чтения. Такими приемами могут быть следующие.

1) Перечитывание фраз или абзацев, частей текста, выделенных в книге или газете особым *шрифтом*. Например: «Прочитай еще раз выделенное жирным шрифтом», «Прочитай еще раз подчеркнутые места» и т. п.

2) Перечитывание *отдельных абзацев*, в которых заключается главная мысль или вывод, или некоторых наиболее интересных (например, абзацы с трудными словами, особыми формами слов и т. д.).

3) Перечитывание *отдельных речей* разных лиц в рассказе или диалоге.

4) Перечитывание подзаголовков, что особенно важно и для общего осмысливания статьи, а потом и для составления плана.

В общем учитель должен пользоваться всевозможными приемами для поднятия интереса к перечитыванию тех или иных мест текста, так как повторное чтение весьма повышает темп и качества чтения. Но, конечно, много раз читать один и тот же текст, до утомления, нецелесообразно.

При слушании чтения своих товарищей во время перечитывания, пока ищут нужное место и т. д. ученики вынуждены, так сказать, читать, только глазами, так что в это время им необходимо приучаться не только к громкому (вслух), но и к молчаливому чтению (про себя). Чтение про себя постоянно применяется и в качестве подготовки к чтению вслух, и в домашнем чтении, даже при письме. Поэтому молчаливое чтение (про себя) будет теперь обязательно иметь место на уроках и чередоваться с громким чтением. В начальном периоде преимущественное внимание учителя и учеников будет сосредоточено на постановке громкого чтения, в дальнейшем же молчаливое чтение будет применяться чаще и в качестве самостоятельного вида чтения. Это потребует специального методического внимания, о чем скажем ниже.

Чтение по лицам, инсценировки.

Чтение по лицам, инсценировки привлекают интерес и внимание учащихся и могут служить хорошим стимулом к выразительному чтению и выговору Например, самый простой «разговор», каких много во всех учебниках для нерусских начальных школ, читается и слушается с значительно большим интересом, если его читают два или три лица (третье лицо — автор).

Чтение по лицам можно начинать довольно рано, даже с букварного периода, если в букваре найдутся подходящие для этого тексты. И на дальнейших этапах обучения чтению такое «наглядное» чтение по лицам будет полезным во многих отношениях. Понятно, что материал для такого чтения будет постепенно усложняться начиная с «разговора» в пять-шесть строчек и кончая диалогами, сценами и отрывками из литературных произведений (драматизация).

При этом нет необходимости опасаться и некоторых движений, группировки чтецов, даже перестановки классной мебели и т. п. для проведения инсценировки (конечно, без излишнего увлечения театральностью). Так, например, чтение такой простой сказки, как «Репка», проходит значительно оживленнее, если каждое действие будет иллюстрироваться соответствующим лицом (бабка, внучка, Жучка и т. д.); чтение сказки «Теремок» в лицах вызывает величайший интерес у ребят II класса. В неполной средней или средней школе прочитанные по лицам басни или отрывки из художественных произведений воспринимаются глубже и усваиваются прочнее.

Чтение по лицам привлекает, с одной стороны, большой интерес слуша-

телей и вызывает у них критическое отношение к чтению, с другой — повышает ответственность исполнителей, которые к такому чтению должны тщательно готовиться. Подготовку к таким чтениям можно давать на дом, объяснив все и дав нужные указания. Одно и то же произведение можно давать двум и даже трем группам («группам»); два и три таких чтения выслушиваются с неослабным интересом.

Хорошо в чтениях по лицам или инсценировках занимать одновременно возможно большее количество учащихся. Для этой цели удобно произнесение лозунгов со сцены (с середины класса), правил, советов и т. п.

Чтение стихотворений, декламация.

Декламация стихотворений по типу подготовки приближается к хоровому чтению. Также подбирается стихотворение, выслушивается образцовое чтение преподавателя, затем стихотворение обычно списывается, ставятся ударения над словами, подчеркиваются ударяемые слова (логическое ударение), намечаются и отмечаются паузы. Можно стихотворение для декламации выучить и наизусть. После этой подготовки стихотворение читается в классе. Конечно, декламация здесь самая упрощенная.

Большого размера стихотворений для декламации давать не стоит; лучше дать большее количество небольших (от 4 до 12 строчек) стихотворений возможно большему количеству учеников (можно всем), а затем устроить специальный урок декламации стихотворений. Такой урок интересен и полезен.

Заучивание наизусть стихотворений, лозунгов можно производить довольно часто, но брать произведения небольшого размера. Перед заучиванием учащийся не только должен выслушать правильное чтение и получить все справки и указания (об ударениях, паузах, значениях слов), но и прочесть вслух заучиваемое для контроля правильности выговора.

Чтение про себя.

Чтение про себя, начиная с V класса, используется уже не только в качестве подготовительного к громкому чтению, но может выполнять и самостоятельные задачи: чтение на срок для приобретения навыков быстроты чтения, чтение для получения в книге ответа на заданный вопрос.

Например, можно давать заранее выверенный текст на определенный срок: три, пять, шесть минут. А затем сразу после прочтения ставится простой проверочный вопрос, чтобы на него без затруднения мог ответить каждый ученик, дочитавший указанное до конца и понявший.

Можно ставить вопрос к читаемому заранее: «Прочитайте и ответьте на такой-то вопрос. Кто прочитает и может ответить сразу, подними руку». Можно

давать задачи на выписывание из прочитанного цифр, имен, отдельных предложений — самых коротких. И опять — работа на скорость: «Как кто сделал, сразу подними руку или скажи». Можно ставить перед чтением про себя задачу —отметить то или иное место для перечитывания. Например: «Прочитайте и отметьте для ответа вслух, т. е. для громкого прочтения, предложения, в которых приводятся цифры». «Найдите в статье, где говорится о том-то, чтобы прочесть это вслух».

Первоначально подобные приемы чтения проводятся только под наблюдением и контролем учителя (если позволяют условия, с точным учетом времени). Тексты для чтения коротенькие, проверка одним ответом, двумя-тремя словами, цифрой и т. п.

В дальнейшем упражнения в чтении про себя будут ставиться не только с целью выработки темпа чтения, но и с целью быстрого понимания и усвоения читаемого. В таких случаях даются заранее контрольные вопросы к читаемому или задания на выписку нужных мест, или задание пересказать статью или часть ее и т. д. Материала дается уже больше, и времени отводится до половины урока и даже больше.

Чтение вслух и про себя будет теперь применяться, так сказать, на равных основаниях: практически то и другое будет иметь место почти на каждом уроке чтения. Комбинировать применение того или другого типа чтения (вслух или про себя) будет сам учитель, исходя из того общего положения, что учить надо и чтению вслух, и чтению про себя, как о том было сказано выше.

Комбинирование различных видов и приемов чтения.

Необходимость овладеть всеми сторонами (качествами) хорошего чтения, разнобразие текстового материала, наконец, разная (на разных этапах и у разных учеников) степень подготовки и развития того или иного навыка—все это вызывает необходимость применения разнообразных видов и приемов классного чтения.

Применительно к конкретным условиям работы учитель должен сам определить, какой вид чтения или какие методические приемы будут наиболее подходящими для каждого занятия. Поэтому трудно сказать, какой вид или способ чтения можно считать предпочтительным, Наиболее правильным и целесообразным является умелое чередование разных видов и приемов чтения.

Показательное чтение самого учителя, предварительное устное усвоение новых слов, объяснения и поправки учителя во время чтения, специальные упражнения — все это в том или ином чередовании будет применяться постоянно. В чтении учеников будет и круговое чтение, и хоровое чтение, и, конечно, перечитывание.

По мере усвоения техники чтения цели его будут осложняться, не ограничиваясь требованиями элементарной правильности, скорости и выразительности.

Потребуются и новые приемы для достижения более сложных целей: чтение по лицам, инсценировки, декламация стихотворений, чтение про себя на срок, чтение про себя с предварительной постановкой заданий (вопросов), заучивание наизусть, специальные упражнения в скорости чтения, комбинированное чтение (вслух и про себя) и др.

Правила чтения.

Выше уже сказано, что по мере практического овладения тем или иным навыком (трудностью) чтения следует обобщать достигнутый результат в виде определенного правила, которому ученики должны неуклонно следовать во всех аналогичных случаях чтения. Так, например, если ученик усвоил правильное чтение таких слов, как **лев, ров, телеграф, тиф, Иванов, Петров** и т. п. с **в** или **ф** на конце, то следует обобщить это в виде правила, что **в** на конце слов всегда читается, как **ф**. А в V классе, когда в связи с прохождением курса фонетики ученики познакомятся с глухими и звонкими согласными, можно дать уже и общие правила, что все звонкие (имеющие) соответствующие глухие), на конце слов произносятся, как соответствующие глухие: **б** — как **п, в** — как **ф, г** — как **к, д** — как **т, ж** — как **ш, з** — как **с**. Так постепенно у учащихся будут накапливаться сведения о законах и правилах русского произношения.

Полезно будет в V классе после прохождения курса фонетики свести отдельные правила русского произношения в особую таблицу (или несколько таблиц), чтобы ученики списали эту таблицу и усвоили ее правила для постоянного руководства при чтении, как равно и в устной речи.

Примерный список наиболее важных для чтения правил дан выше, в главе II этого раздела.

Наконец, по мере усвоения техники чтения нужно будет дать учащимся свод правил выразительного чтения по-русски. Нового тут по сравнению с правилами выразительного чтения на родном языке ничего не будет: новое будет то, что эти правила будут в полной (и строгой) мере применяться к чтению на русском языке, это будет обозначать, что ученики теперь обязаны читать по-русски «по всем правилам».

Самые правила могут быть выработаны совместно с классом (а не просто даны учителем) и записаны как на русском, так и на родном языке в виде стенных таблиц.

Примерный список (но не редакция, которая в каждом классе может быть своей) этих правил выразительного чтения дан выше, в главе II.

3. Материалы и пособия для выработки техники чтения.

Из сказанного выше учитель видит, что в его распоряжении имеется достаточно богатый запас методических приемов для постановки обучения технике чтения. С этой стороны дело обстоит благополучно. Но есть еще другая сторона, которая также имеет очень важное значение для обучения, — это самый материал для чтения, т. е. те тексты, на которых должно проводиться обучение чтению.

Подбор и подготовка материала.

Подбор материала для выработки техники хорошего чтения потребует специального внимания со стороны учителя; тут нужно соблюдать и соответствие материала программе и силе учеников данного класса, и последовательность в трудности текста, и размер, и возможную связь с другими видами работ по русскому языку (развитием устной речи, грамматикой). Нужно учесть и возможность использования прочитанного «по всем правилам» произведения для повторного чтения вне класса (дома, в клубе, в школьном кружке и т. п.).

Усвоение техники хорошего чтения будет осуществляться постепенно. В этом направлении — постепенности и систематичности — следует подбирать и материал для чтения. Учитель должен с этой точки зрения проанализировать весь материал учебника или книги для чтения по русскому языку и давать его для прочтения в том порядке, который будет наиболее удобным для усовершенствования техники чтения учащихся.

В некоторых случаях учитель может и не найти в учебнике или книге для чтения того материала, который был бы приспособлен для преодоления с учащимися той или иной встретившейся трудности в чтении. В этих случаях потребуется со стороны учителя некоторая подготовка текстов к чтению их учениками.

Подготовка текстов учебника или книги для чтения к прочтению их учениками в определенных целях (например, для преодоления трудности на какое-нибудь правило) может выразиться:

1) в выборке из текста отдельных мест для чтения на нужное правило;

2) в выписке из текста слов и предложений в нужной группировке их, например, в виде записи на классной доске (записи слов попарно, столбиками, таблицы нужных слов и выражений и т. п.);

3) в составлении из выборок плаката или таблицы;

4) в перегруппировке частей плаката для чтения, т. е. перепланировке порядка чтения.

Однако в отдельных случаях и этого окажется недостаточно, и потребуется в дополнение к текстам имеющихся учебников и книг для чтения составление специальных текстовых материалов на то или иное правило чтения.

Изготовление специальных текстовых материалов.

В случаях затруднений в чтении или большого количества ошибок учащихся учителю, как уже сказано выше, целесообразно будет на короткое время заняться специальными упражнениями для преодоления обнаружившейся трудности в чтении. Понятно, что никакой учебник не может учесть заранее всех этих трудностей, и, следовательно, специального материала для преодоления их в учебнике может не оказаться. Учителю тогда придется самому составить нужные тексты. Это сделать нетрудно, имея в виду, что здесь не потребуется большого количества материала, а нужно только, чтобы он был именно на данную трудность (правило). В большинстве случаев окажется достаточно нескольких предложений или даже нескольких слов, удачно подобранных, чтобы значительно облегчить преодоление встретившейся трудности.

Применительно к наиболее распространенным орфоэпическим ошибкам учащихся, поскольку учителю удается их выявить (о чем подробно говорилось выше), многие текстовые материалы для облегчения чтения могут быть заготовлены учителем заранее. В качестве такого вспомогательного материала для чтения в школе могут быть использованы следующие пособия: 1) слова и тексты, «печатаемые» на наборном полотне; 2) раздаточный текстовой материал на карточках; 3) рукописные тексты на классной доске и в тетрадях; 4) специальные орфоэпические таблицы.

Тексты на наборном полотне.

Наборное полотно употребляется еще в период обучения грамоте. На доске (листе фанеры) устраиваются полочки, на которые можно ставить буквы разрезной азбуки или полоски бумаги (картона) с напечатанными на них словами или предложениями. Нужный для чтения текст тут же «набирается» и по прочтении может заменяться новым даже несколько раз на одном уроке. Простое и очень полезное пособие, которое очень пригодится учителю во всех классах начальной школы, а в средней школе может быть использовано на уроках грамматики.

Раздаточный текстовой материал.

Короткие тексты для индивидуального пользования (чтения) изготовляются на небольших карточках из плотной бумаги или картона в виде написанных или наклеенных на них слов, предложений или коротких отрывков связной речи. На каждой такой карточке (в 2—5 строчек) дается текст только на одно правило (трудность), которое иногда, особенно в V—VII классах, может быть написано на обороте карточки.

Такой раздаточный материал дается ученикам, по мере надобности, для прочтения в классе, а иногда и на дом. Карточки с короткими текстами на определенное правило удобны тем, что можно индивидуализировать их раздачу, давать каждому ученику именно такую карточку (текст), которая ему в данный момент особенно нужна для приобретения того или иного навыка чтения. При наличии достаточного количества карточек они иногда могут раздаваться всему классу с заданием каждому ученику прочесть свою карточку правильно и выразительно. Ученики, подготовившись в течение одной-двух минут, читают свои карточки вслух. В других случаях карточки для укрепления в чтении могут раздаваться отдельным ученикам, могут даваться на дом с заданием подготовить правильное и выразительное чтение их на следующем уроке.

Между прочим, эти карточки, могут служить и для целей письма, списывания. Ученики самостоятельно или по предложению учителя списывают текст с карточки и читают его затем по своим тетрадям.

Примерные образцы раздаточного материала для чтения.[1]

1. Различение **и** и **ы**.
б**и**л — б**ы**л м**и́**л**о** — м**ы́**л**о** в**и**л — в**ы**л М**и́**ш**к**а — м**ы́**ш**к**а

2. Буквы **б** и **п** на концах слов.
с**у́п** — з**у́б** с**ы́пь** — з**ы́бь** к**л**о**п** — л**о́б** ст**е́пь** — г**о́**л**убь**

3) Буквы **ж** и **ш** на концах слов.
ё**рш** — ё**ж** е**шь** — р**ежь** хор**о́ш** — н**ож** П**о́**л**е**м п**ойдёшь** — ув**и́**д**ишь** р**ожь**.

[1] Заглавие темы помещается на одной стороне карточки, а текст — на другой.

4. Твердое и мягкое произношение согласных.

Брат пошел я́годы брать.
Лу́ша и Лю́ба школу лю́бят.
Бо́ря, бери́ бе́лую бума́гу.
Ве́ра и Во́ва ви́дели во́лка.

5. Два согласных в слоге.

два	две	пришла́	прочти́
сто	три	пришли́	прочти́

6. Стечение двух согласных в слоге.

Привезли́ три тра́ктора.
Шли два дру́га.
Я прочита́л сто три сло́ва.

7. Стечение трех согласных в слоге.

страна́	спроси́л
струна́	спря́тал
стрела́	стрело́к
стриж и́	стреля́л

8. Стечение двух и трех согласных в слоге.

Здра́вствуйте, кра́сные стрелки́!
Здра́вствуй, сла́вная столи́ца родно́й страны́!
Стрело́й примча́лся я к пло́щади.

9. Стечение четырех согласных в слоге.

Он громко вскри́кнул.
Кошка вспры́гнула на стул.
Я встряхну́л мешок.
Прилёг вздремну́ть я у лафета.

10. Предлог **в**.

В углу́ стоя́л стол.
В го́роде откры́лся но́вый магази́н.
В селе́ за реко́ю поту́х огонёк.
В сту́жу на́до одева́ться тепле́е.
В све́жем во́здухе сверка́ет пе́рвый чи́стенький свежо́к.

Применительно к указанным образцам учитель может заготовить дидактический раздаточный материал для чтения в любом классе школы в зависимости от потребностей, т. е. возникающих трудностей в чтении учеников. Тексты (слова и примеры) для письма или печатания их на карточках можно брать из того же учебника или книги для чтения, которыми пользуются ученики.

В начальной школе (II—IV классы) на лицевой стороне карточки (считая текст на обратной стороне) можно и не писать правила, на которое дан текст, а написать только: «Читай правильно», или: «Прочитай правильно», или: «Спиши и научись читать правильно», или самые буквы, на чтение которых нужно обратить внимание (**щ, ж, ц, и, ы,** и т. п.), или даже ничего не писать.

В неполной средней и средней школе (V—VII классы) целесообразнее на каждой карточке писать то правило (или трудность), на которое дается текст,— это будет приучать учащихся к обобщениям и способствовать лучшему усвоению. Заглавия на карточках, помимо приведенных выше, могут быть такие: «Звонкие и глухие согласные на концах слов», «Разделительные **ъ** и **ь**», «**ь** знак смягчения согласного», «Непроизносимые (нечитаемые) звуки», «Значение ударения», «Многосложные слова», «Логическое ударение», «Чтение разных предлогов» и т. д.

На технику печатания или письма текстов на карточках нужно обратить внимание, чтобы тексты были разборчивы, достаточно четко, крупно и красиво написаны, нужные места были бы выделены подчеркиванием слов или их частей, печатанием этих слов или частей их другой краской и т. п., над словами, где нужно, должны быть поставлены знаки ударения.

Рукописные тексты.

Может быть использован для обучения технике чтения и р у к о п и с н ы й м а т е р и а л, в первую очередь — классная доска, на которой сам учитель каллиграфически образцово пишет нужные слова и тексты. Ученики списывают эти тексты с доски (как и с карточек, о чем говорилось выше), и, таким образом, в их тетрадях появляются рукописные тексты для чтения. Нужно, чтобы и письмо в тетрадях учеников было каллиграфически наиболее совершенным, приближающимся к образцам, которые дает на доске учитель или которые они видят в рукописном тексте на карточках. Это, во-первых, будет

значительно облегчать чтение таких текстов, во-вторых, будет способствовать развитию техники письма и правописанию.

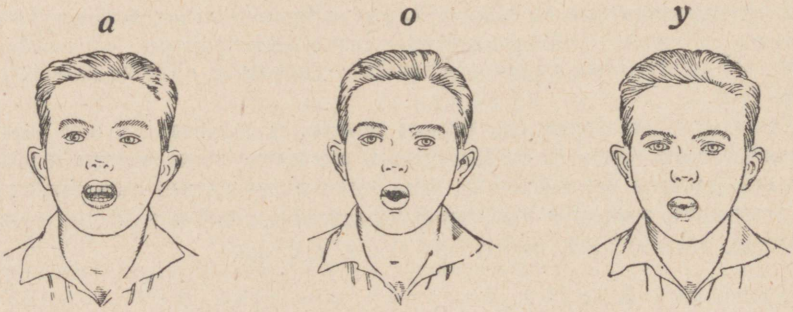
Стенные орфоэпические таблицы.

Для выработки навыков правильного, беглого и выразительного чтения очень полезны будут специально подобранные или составленные по определенной системе тексты, оформленные в виде стенных таблиц для классного пользования. Эти таблицы на уроках чтения помогут учителю быстрее и прочнее привить учащимся тот или иной навык чтения.

Пользование стенными орфоэпическими таблицами методически довольно просто. Таблица на нужное правило вывешивается в классе, объясняется ее цель или назначение, затем о б р а з ц о в о читается учителем, как всякий новый текст (с предварительным объяснением значения новых слов, если они есть), после чего дается правило, и ученики упражняются в полном усвоении нужного произношения (чтения) текста таблицы — сразу или по частям, как при всяком чтении нового текста. После этого таблица может оставаться в классе еще день-два для дополнительного чтения (тренировки), в отдельных случаях текст таблицы ученики могут списать, выучить наизусть — все это не повредит делу.

Ниже приводятся образцы орфоэпических таблиц для начальной школы.

ЧИТАЙ ПРАВИЛЬНО. Таблица 1.



а	о	у
ах дам рак шар май	ох дом рот нос мой	ух иду ус шум муха

а Наш шар. На́ша мама.
о Вот мой нос. Вот рот.
у Тут шум. Тут мухи.

В неполной средней школе (V—VII классы), поскольку словарь учащихся значительно расширяется, учитель сам без особых затруднений сможет подобрать нужные слова и тексты (предложения, отрывки) или же составить их на нужное правило (или ряд правил). Во всяком случае полезно будет в V классе вернуться к проверке того, что дала ученикам начальная школа, и перечитать все орфоэпические таблицы (или аналогичные пособия), которые употреблялись в II—IV классах.

На этой таблице дан материал на различение произношения **а, о, у**, которые даны в ударном положении. Таблица может быть дана во II или III классе непосредственно после усвоения русской азбуки. Произношение **а, о, у** — отдельно и в словах — будет иметь здесь повторительный характер и должно быть твердо усвоено всеми учениками класса.

Чтение таблицы займет 20—24 мин.

План работы по таблице такой:

1) Сначала рассматриваются картинки и определяется, какой звук произносит мальчик на 1-й картинке, на 2-й и на 3-й.

2) Затем следуют упражнения учеников в отдельном произношении звуков: **а, о, у**, поскольку они свободно тянутся.

3) После этого учитель еще раз показывает ученикам артикуляцию этих звуков и проверяет ее усвоение, что, между прочим, можно делать при помощи угадывания звука по положению губ и рта:

а) учитель предлагает определить, для какого звука он сложил рот, и, не подавая голоса, складывает рот для **у**, для **о**, для **а**, а ученики угадывают, какой звук должен получиться при такой укладке рта;

б) учитель предлагает всем ученикам сложить рот, не подавая голоса, для **о** или **у**, или **а** и по положению рта учеников определяет, правильно все это сделали или нет.

4) Потом читается первый столбик слов (с ударным **а**) «с ударением» до полного усвоения этого звука. Так же читаются второй и третий столбики с ударными **о** и **у**.

5) После этого слова таблицы читаются уже не по столбикам, а по строчкам, чтобы упражнять речевой аппарат учеников в перемене артикуляции: а х — о х — у х, р а к — р о т — у с, м а й — м о й — м у х а.

В целях повторения учитель, пользуясь указкой, предлагает читать слова в любом порядке.

6) После всего читаются предложения внизу таблицы. Они должны читаться уже свободно и совершенно правильно всеми учащимися класса.

На таблице 2 (стр. 186) дается материал для усвоения (повторения и закрепления) йотованных гласных, обозначаемых буквами **я, ё, ю,** (йа, йо, йу), а также для чтения смягчающихся согласных перед этими буквами. Таблица 2 представляет как бы продолжение таблицы 1 (чтение **а — о — у**). Произношение йотованных гласных не встречает особых затруднений у нерусских учащихся,

ЧИТАЙ ПРАВИЛЬНО.

Таблица 2.



я	ё	ю
Яша	ёлка	**Ю**ра
яма	ружьё	**Ю**ля
яблоко	Серёжа	**ю**рта
н**я**ня	орёл	Л**ю**ба
Л**я**ля	козёл	Н**ю**ра

Яша, подай мой мяч!
Серёжа несёт ёжика.
Л**ю**ба поёт песн**ю**.
Я стою и пою.
Слушай песню мою.

но ее же буквы **я, ё, ю** употребляются как знаки смягчения предшествующего согласного и представляют в этом случае значительные трудности для чтения.

Поэтому таблица 2 удобнее усваивать в два приема, или в две очереди, по следующему плану:

1. а) сначала рассматриваются картинки и читаются подписи под ними (Яша, ёлка, Юра);

б) ученики упражняются в отдельном произношении **я, ё, ю** и усваивают артикуляцию этих звуков;

в) усваиваются по порядку столбики слов с йотованными гласными (Яша, яма, яблоко; ёлка, ружье; Юля, юрта);

г) усвоенные слова читаются не столбиками, а по строкам (Яша, ёлка, Юра, яма, ружьё, юрта).

2. а) с помощью учителя ученики усваивают (повторяют) чтение слогов со смягчением согласных перед **я, ё, ю,** причем порядок гласных, как и выбор согласных перед ними, может быть разный: сначала даются такие сочетания, которые легче усваиваются и свободнее произносятся учениками данного класса;

б) усваиваются по порядку столбики слов в нижней их части (няня, Ляля, Серёжа, орёл, козёл, Люба, Нюра); при этом количество слов можно увеличить прибавляя знакомые учащимся слова с подходящими слогами;

в) читаются столбики слов полностью;

г) слова в столбиках читаются по строчкам;

д) в заключение читаются предложения внизу таблицы «по всем правилам».

На таблице 3 (стр. 188) даны примеры на различение в чтении **и** (долгого) и **й** (краткого).

Порядок усвоения таблицы следующий:

1) Рассматривание рисунков и чтение опорных слов: сараи—сарай. Слоговой анализ этих слов. Установление, что **и** составляет слог, а **й** слога не составляет и отдельно не произносится, произносится (и пишется) только после гласных:)

2) чтение левого и правого столбиков слов отдельно, индивидуально и хором;

3) параллельное (сравнительное) чтение слов правого и левого столбиков: сараи — сарай, трамваи — трамвай и т. д.;

4) чтение предложений внизу таблицы.

Примечание. После усвоения правильного чтения слов этой таблицы возможно письмо этих слов по слуху — под диктовку — с немедленной проверкой написанного.

На таблице 4 (стр. 189) даны слова и текст на усвоение (закрепление) трудного для многих нерусских учащихся твердого согласного **ж.**

Таблица усваивается следущим порядком:

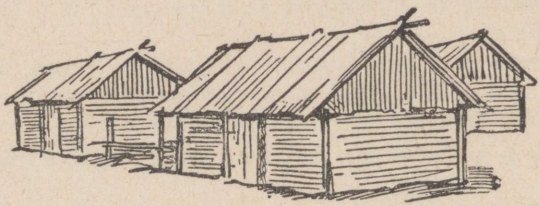
1) читаются — сначала учителем, а за ним и учениками — опорные слова: жук, жаба, ежи, ужи и др.;

2) устанавливается правило, что **ж** произносится одинаково независимо от того, какая дальше следует буква: **а, у, о, и** или **е** — именно всегда твердо;

3) ученики припоминают все слова, какие они знают со звуком **ж** и практикуются в правильном их произношении;

4) по усвоении произношения **ж** в отдельных словах читается связный текст

ЧИТАЙ ПРАВИЛЬНО. Таблица 3.

и	*й*
	
Са-ра-и	*Са-рай*
сара́и трамва́и рои́ мои́ твои́	сара́й трамва́й рой мой твой

Пода́й мой каранда́ш. Вот твой каранда́ш.
Где мои карандаши — кра́сный и си́ний?
Вот твои карандаши́. Рисуй и пиши́.
Пойдём пить чай.
Сейча́с.

— обычным способом чтения всякого связного текста, с предварительным объяснением новых слов;

5) по усвоении текста в индивидуальном чтении он может быть прочитан хором.

Глава VIII.

Методические приемы по усвоению содержания читаемого.

Чтение без понимания — пустое и потому вредное занятие. Надо с самого начала и до конца мыслить чтение как толковое, осмысленное, сознательное чтение-понимание. И только такое чтение практиковать в обучении русскому языку в нерусских школах. Вопрос о том, как лучше усваивать слово изучаемого чужого языка в их звучании и значении (т. е. фонетически и семантически), является одним из важнейших вопросов методики преподавания этого языка. В то же время это один из спорных вопросов. Именно по линии разрешения

ЧИТАЙ ПРАВИЛЬНО. Таблица 4.

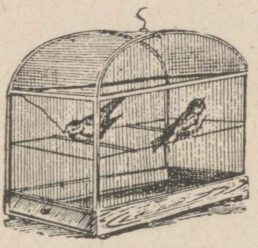
Ж

Жук. Жаба. Ежи. Ужи. Чижи.



Мы с приятелем вдвоём
на Остоженке живём.
И живут в квартире с нами
два ужа
и два ежа.
Будят нас, поют над нами
беспокойных два чижа.
И про наших двух ужей,
двух ежей
и двух чижей
знают в нашем новом доме
все двенадцать этажей.

(С. Михалков.)







вопроса о семантизации (понимание значения слов) идет разделение методов преподавания на натуральный, или прямой, и переводный, или сравнительный. Выше мы уже упоминали об этом, теперь лишь кратко повторим вывод: наиболее правильным мы считаем комбинированный, или смешанный, метод, включающий по мере надобности как элементы натурального метода (прямое восприятие слова через показ предмета, картины и т. д.), так и разъяснение на родном языке и переводы на родной язык и обратно, т. е. восприятие при помощи родного языка.

Исходя из этого, мы и будем дальше говорить о применении тех или иных методических приемов для понимания читаемого.

Полное понимание читаемого, или сознательность чтения, складывается: 1) из понимания слов; 2) из точного понимания словосочетаний (углубляющего и уточняющего понимание отдельных слов); 3) из понимания отдельных предложений; 4) из уменья схватывать соотношение мыслей в целом произведении, т. е. понимания целого произведения.

Применительно к этому и методические приемы, применяемые для привития сознательности чтения, можно разбить на те же четыре группы: 1) понимание слов, 2) понимание словосочетаний, 3) понимание предложений, 4) понимание целых произведений,

Следует оговориться, что указанное разделение не обозначает ни порядка работы, ни того, что работа по этим элементам должна итти отдельно. Процесс понимания читаемого есть единый процесс, и если допустимы (иногда даже и необходимы отдельные работы, например, работа со словарем) даже отдельные уроки по элементам, то это мыслится лишь как часть единого процесса, ведущая к пониманию читаемого в целом.

Остановимся теперь на отдельных приемах, применительно к указанному выше разделению.

I. Понимание слов.

В речи учащихся, поступающих в нерусскую школу, мы наблюдаем очень мало русских слов. Для многих из этих учеников усвоение русских слов начнется только в школе, с момента первых уроков русского языка. Таким образом, ученик усвоит столько русских слов и так, сколько и как даст ему для усвоения учитель и школа (усвоение русских слов будет во многих случаях происходить и помимо школы — путем чтения или общения с русскими, но это скажется лишь потом, а в начале обучения не будет иметь большого значения).

Узнавание учеником русских слов будет происходить *на разговорных уроках* или *путем чтения*, но так или иначе почти все усваиваемые в школе слова пройдут через процесс чтения (громкого или молчаливого). Поэтому будет иметь очень существенное значение то, *сколько и каких* слов сообщит ученику школа (через учителя, книгу, газету).

Количество русских слов для прочного (активного) их усвоения учащимися по годам обучения в начальной школе (II—IV классы) определяется программой в следующем объеме:

для II класса — до 400 слов;

для III класса — дополнительно 600 — 700 слов;

для IV класса — дополнительно 700 — 800 слов.

Всего, таким образом, ученик, оканчивающий IV класс, должен иметь в своем словарном запасе 1700 — 1900 руских слов.

Для V — VII классов количество русских слов, подлежащих усвоению, программой определяется в следующем объеме:

для V класса — 900 — 1000 слов;

для VI класса — 1000 — 1200 слов;

для VII класса — 1200 —1500 слов.

Исходя из указанных норм и методических соображений — возможности узнавания на каждом уроке 5 — 8 новых слов, — можно считать, что ученик, кончающий VII класс, должен будет иметь в своем пользовании 4000—5000 слов.

Качественная сторона словаря, т. е. характер содержания сообщаемых слов, определяется в первую очередь лексическим составом учебников и книг для чтения. В дополнение к этим словам будут даваться слова разговорно-обыденной речи, слова из читаемых газет, слова культурно-бытового обихода, слова общественно-политического содержания.

Таким образом, тематически словарь русского для учеников нерусских школ будет состоять из слов школьного, домашнего, городского обихода, учения, игр, развлечений, общественно-политической жизни, науки, художественной литературы, живого разговорного общения с русскими или говорящими по-русски.

Какие же методические приемы может использовать учитель для сообщения ученикам значения встречающихся в текстах для чтения новых слов?

Общие положения по усвоению слов русского языка.

Прежде всего учитель должен учесть здесь несколько общих положений, которые должны лечь в основу построения методики словарной работы и усвоения словаря. Таких общих, или установочных, положений будет несколько.

Во-первых, учителю надо строить работу по чтению, а ученикам приучаться читать так, чтобы ни одно слово для читающих не оставалось непонятным, иначе это слово просто «пропадет» да еще помешает понять и другие, рядом стоящие слова, т. е. помешает пониманию всего читаемого текста.

Во-вторых, учитель всегда должен учитывать, что полное и точное значение слова может быть усвоено только в сочетании с другими словами в контексте речи, отсюда надо, чтобы слово давалось для понимания и усвоения в словосочетании, во фразе, в предложении, иногда даже в двух-трех предложениях (так даются, например, местоимения).

В-третьих, надо подбирать читаемый текст так, чтобы новые слова давались в нем в систематической постепенности (новые — в ряду старых, знакомых) и в посильном для понимания количестве (не более 10—12 новых слов на урок).

В-четвертых, надо постоянно заботиться о закреплении вновь усвоенных слов путем их повторения и использования в своей речевой практике.

Методические приемы семантизации слов.

Методические приемы объяснения и узнавания новых слов изучаемого языка (семантизация слов) при комбинированном методе могут быть довольно разнообразными. Наиболее распространенными приемами семантизации является следующие:

1) объяснение слов наглядным путем, т. е. путем показа предметов или картинок.

2) объяснение нового слова посредством замены его другим, сходным по значению и уже известным ученикам (синонимы);

3) узнавание слов по контексту речи (угадывание);

4) объяснение русского слова на родном языке учащихся;

5) перевод русского слова на родной язык.

Перейдем к краткому объяснению, отдельных приемов.

Наглядные способы узнавания слов.

Наглядный путь объяснения слов — это показ самого предмета или действия, обозначаемого этим словом, показ картинки, рисование, экскурсия.

Показ предметов, обозначаемых данными словами, — прием, постоянно применяемый в начальном периоде обучения русскому языку. Этим путем можно объяснить довольно много слов (главным образом, имен существительных и некоторых глаголов).

Показ соответствующими действиями значения некоторых глаголов стоит, сидит, входит, выходит и т. п.) также помогает усвоению некоторой группы новых слов (глаголов и некоторых наречий).

Показ картинок, изображающих предметы и действия, — тоже прием незаменимый, особенно в начале обучения. Картинки предметов, картинное лото — для понимания существительных, картинки сюжетные — для понимания существительного и глагола («ученик пишет»), картинки и рисунки разных цветов (окраски) и размеров — для понимания некоторых прилагательных, даже картинки для понимания некоторых служебных слов (птичка **в** клетке, птичка **на** клетке, **над** клеткой, **под** клеткой и т. п.) — все это будет полезно для быстрой и точной семантизации.

Рисование (учителем — на доске, учениками — в тетрадях) также может иногда пригодиться для объяснения некоторых слов, особенно при сравнениях (большой — маленький, толстый — тонкий, длинная — короткая линия и т. п.).

Жест (преимущественно указательный) также может в отдельных случаях помочь быстрому и верному пониманию слов (тут — там, вверху — внизу, направо — налево и т. п.).

Экскурсия — такая форма работы, которая дает возможность применять

многие из перечисленных выше примеров наглядной семантизации русских слов (предметы, действия, цвета, размеры, сравнения); поэтому экскурсии с целью обогащения словарного запаса слов явиться очень полезной формой работы со II по VII класс и должны быть рекомендованы учителю. Правда, связь экскурсий с чтением не всегда непосредственная, а чаще косвенная (перед чтением или после чтения), но мы упоминаем о них здесь потому, что всякое приобретение и накопление русских слов так или иначе должно связываться с чтением (по печатному тексту или записям).

Синонимизация.

Синонимизация — это способ определения значения слова другим словом, близким по значению и известным учащимся (громадный — очень большой, миниатюрный — совсем маленький, ложь — неправда, медленно — нескоро, древний — старый и т. п.). Русский язык очень богат синонимами, так что объяснение нового слова старым, уже известным ученикам, будет возможно во многих случаях. Здесь могут быть возражения в том смысле, что семантизация при помощи синонимов не будет абсолютно точной. Это верно с научной точки зрения, но для целей школьного преподавания русского языка нерусским вполне пригодно во многих случаях, так как даже русские ученики затрудняются указать различия в значениях многих синонимов (старинный — древний), и для этого ставятся специальные стилистические упражнения. Нет необходимости смешивать сразу вопросы стилистической синонимики с вопросами первичной семантизации слов чужого языка.

Узнавание смысла слова по контексту речи.

Угадывание значения слова из контекста речи может применяться тогда, когда ученик уже владеет некоторым (чем больше, тем лучше) запасом аналогичных по грамматической структуре или выражаемому значению слов и фраз с ними.

Так, например, слово глагол кует может быть понятно детям в следующем контексте знакомых слов и предложений:

Кто **что делает?**
Ученик **учится.**
Плотник **рубит.**
Пильщик **пилит.**
Кузнец **кует.**

Объяснение слов на родном языке.

Довольно частым приемом усвоения значений русских слов явится объяснение их значения на родном языке учащихся. Если учитель достаточно владеет родным языком учащихся (а в начальной школе это будет преимущественно так) и может кратко и ясно дать объяснение слова, то нет никаких оснований этого избегать. В средней школе к этому приему придется прибегать реже, только при объяснениях отвлеченных слов, для которых и в словарях не найдется точного перевода («умиление», «злопыхательство» и т. п.); в начальной же школе таким способом могут объясняться многие отвлеченные слова (припомним, что объяснения отвлеченных слов часто имеют место и в преподавании родного языка).

Перевод слов на родной язык.

Еще чаще (пожалуй, чаще всего) придется учителю прибегать к простому переводу русских слов на родной язык учащихся. Конкретизация, наглядность, так сказать «опредмечивание» русских слов, — дело очень хорошее для их усвоения, и потому перечисленные выше приемы семантизации, заимствуемые из «прямого» метода, сослужат свою положительную службу. Но в то же время нет никакой необходимости фетишизировать эти приемы и во что бы то ни стало «опредмечивать» каждое слово, нагромождая на уроках чтения излишнее количество наглядных пособий или превращая урок в цирковое представление.

И если новое русское слово имеет соответствующее слово на родном языке учащихся, то учителю проще и легче всего для облегчения понимания дать ученикам слово по-русски и параллельно на родном языке (устно и письменно). Особенно это важно будет в начальной школе для слов, встречающихся в тексте не в начальной, а измененной форме (в школе): грамматических навыков, для того чтобы разбираться в формах, у учеников еще нет, и потому знакомое слово может оказаться полным «незнакомцем». На самом деле, что, например, родственного у я и мне? Ясно, что для ученика III класса это разные слова.

Перевод слова может даваться как в устном, так и в письменном виде. В первом случае дело ограничивается произнесением слова в качестве объяснения или справки, во втором — слово пишется на доске или, кроме того, еще списывается учениками в тетради.

Во всех учебниках для нерусских школ имеются русско-национальные словари — постатейные и алфавитные, так что переводом может быть усвоено каждое русское слово и по учебнику. Уже начиная с III класса, учащиеся должны приучаться самостоятельно пользоваться постатейными и алфавитными русско-национальными словарями учебников, т. е. самостоятельно усваи-

вать новые русские слова путем перевода. А в V—VII классах учащиеся должны научиться читать самостоятельно со словарем.

Словари и работа с ними.

Словари для пользования ими при чтении могут быть как печатные, так и свои — рукописные. По содержанию можно различать словари картинные, тематические, постатейные и др. Какие словари будут и должны иметь место при обучении чтению в начальной и средней нерусской школе?

Сначала будут иметь применение картинные словари. К концу букварного периода ученики будут иметь около ста слов, большинство из которых будут существительные, обозначающие названия конкретных предметов. Эти слова можно разместить под соответствующими картинками на карточках или на плакатах. В первом случае будет словарь из карточек, во втором — плакатный картинный словарь. Картинный словарь из карточек будет одноязычным, русским. Здесь нет надобности в переводах слов на родной язык, поскольку «переводом» явятся сами картинки.

Карточки такого словаря могут иметь примерно такой же вид, как карточки лото (последнее вполне может применяться для этой цели — узнавания новых русских слов), причем лучше группировать картинки на них по темам, например:

1. Кошка, собака, лошадь, корова, осел, верблюд, овца, коза } домашние животные.
2. Муха, паук, жук, пчела — насекомые.

Во II и III классах полезно иметь настенный картинный словарь.

Настенный картинный словарь русских слов может иметь разный вид: на листах бумаги (картона), на полосках обойной бумаги, на витрине. Картинки, как и подписи, должны быть здесь крупнее, чтобы можно было их видеть и читать без затруднения.

По образцу составленных для общего пользования карточных или настенных картинных словарей ученики могут составлять картинные словарики в своих специальных тетрадях. Это будет относиться уже не к непосредственному усвоению русских слов, а к запоминанию, закреплению уже усвоенных слов. Подписи под картинками здесь могут быть на русском и на родном языке, а самые словари, следовательно, будут двуязычные.

Сразу же после усвоения русской грамоты ученики встретятся с постатейными словарями в учебнике и книге для чтения. Тут уже двуязычные словари: русско-национальные. Помещаются эти словари перед текстом или после текста (последнее чаще) подлежащей прочтению статьи. Сло-

ва в них даются для начальной школы в точной текстовой форме, а для средней школы — как в текстовой, так и в начальной форме; в последнем случае ученику придется понимание текстовой формы слова установить самому.

В некоторых учебниках постатейные словарики даются в конце книги (строго говоря, уже не к статьям, а к отдельным параграфам книги); это несколько затрудняет работу, но зато приучает учеников самостоятельно искать нужные слова, т. е. приучает к пользованию словарем.

В III и IV классах ученики пользуются алфавитным печатным словарем, помещенным в конце учебника, не оставляя и пользования постатейными словарями.

Вместе с этим ученики должны приучаться к пользованию общими алфавитными русско-национальным и национально-русским словарями, чтобы находить в них объяснения или переводы нужных слов. О пользовании специальными, энциклопедическими словарями и справочниками мы здесь не будем говорить, так как это по существу дело методики преподавания родного языка.

Средняя школа (начиная с V класса) должна научить учеников составлению тематических словарей, а также наблюдать за ведением ученических алфавитных русско-национальных словариков (систематическое ведение учениками своих русско-национальных алфавитных словариков должно начинаться со второго полугодия в III классе).

По имеющимся в книгах образцам ученики должны приучиться составлять постатейные словари. Последние не только будут помогать пониманию данной статьи, но и дальнейшему использованию прочитанного (при пересказе, сочинении), а также будут укреплять знания грамматических форм русского слова (например, встретилось слово лучами, ученик находит в алфавитном словаре луч; конец слова — известная формальная принадлежность — окончание творительного падежа множественного числа существительных, знание того и другого обеспечивает точный перевод). Наличие алфавитных словарей ничуть не исключает полезности составления постатейных словарей, а только облегчает их составление: пользуясь алфавитным словарем, где слова даются в начальной форме, ученик может даже дома составить постатейный словарь к новой, еще только подлежащей прочтению статье, дав точные переводы слов в текстовой форме. Тогда словарная работа перед чтением значительно облегчается и проводится учителем только в качестве проверки точности перевода как выполненного домашнего задания (такие задания возможны в VI и VII классах). Составление постатейных словарей (выписывание сначала большинства слов, а затем только неизвестных и трудных) должно приучить учащихся читать русский текст с карандашом: как только встретилось незнакомое слово, сейчас же его выписать, чтобы найти в словаре (или спросить) его объяснение.

Составляя постатейный словарь, нужно сначала выписывать слова в той форме, в какой они даны в статье, а затем постепенно приучаться к записи

слов в их начальной (словарной) форме. Тут будет привлечена и грамматическая работа (определение формальных принадлежностей слов), что будет не вредно.

Полезно и составление тематических словарей («словарь шелководства», «словарь обороны», «словарь хлопководства» и т. д.). Мобилизуя эти слова на данную тему, мы тем самым накопляем сведения по данной теме, так как слова являются носителями определенных реальных значений. Тематические словарики можно начинать с чтения какой-нибудь специальной статьи и продолжать при последующих чтениях и беседах, поскольку будут встречаться в них слова к данной теме. На этот случай надо отводить в тетрадях для таких словариков по страничке, по две. Если будет потом сочинение на данную тему, то такой словарик явится первейшим и необходимейшим к тому пособием.

Вообще не надо бояться одно и то же слово записывать несколько раз, надо помнить, что только при нескольких повторениях в чтении и записи новое слово будет прочно усвоено лексически, грамматически и орфографически.

Алфавитные словарики (русско-национальные) надо учащимся составлять и вести самим, начиная с III класса. Надо непременно завести для этого особые тетрадочки и следить, чтобы эти тетрадочки-словарики были у учащихся на каждом уроке русского языка. Нужно прямо сказать, что преподаватели обращают на это недостаточно внимания и тем очень вредят делу. Совершенно неправильно думать, что раз в книге есть алфавитный словарь, то не надо заводить своего. Это необходимо делать. И надо все время пополнять словарь, хотя бы выписывая слова из той же книги для чтения. Книга будет сдана, а словарик останется, и слова останутся.

В VI и VII классах можно применять прием самостоятельного чтения русского текста со словарем. При использовании учителем разнообразных приемов семантизации русских слов ученики, естественно, должны и сами овладеть некоторыми из этих способов и пользоваться ими. Ведь цель обучения чтению — обучение самостоятельному чтению; следовательно, и надо постепенно приучать учеников к самостоятельному чтению, а такое чтение на втором (на чужом) языке обычно и ведется со словарем. Хорошо при этом приучить учеников к тому, чтобы они, узнав из печатного словаря новое слово, тут же внесли его в свой алфавитный словарик в целях лучшего усвоения и дальнейшего использования.

Приучая учеников к самостоятельному чтению со словарем, учитель должен обратить их внимание на необходимость правильного чтения слов как непременное условие правильного их понимания, не говоря уже о том, что неправильное и небрежное чтение как вслух, так и про себя часто приводит к искажению слова. Ученик и в словаре может найти не то слово, какое нужно, а лишь похожее на него.

Грамматический анализ слова.

По мере того как у учащихся будут накапливаться грамматические сведения по русскому языку, т. е. начиная с V класса, одним из приемов узнавания точного значения слов может быть грамматический анализ слова, или разбор слова по его словообразовательным частям и грамматическим формам изменения. Например, если новое встретившееся слово (с х о д и т с я) имеет на конце т с я, то очевидно, что это глагол, и определять его значение нужно следующим путем: попробовать найти корень слова, посмотреть, нет ли приставки, которые в глаголах бывают довольно часто, и т. д. К такому способу узнавания слов в VI и VII классах придется прибегать довольно часто, так как многих слов (особенно глаголов с разными приставками) ученик в словаре может и не найти, а между тем, если он сумеет разобраться в составе слова — выделить его корень, приставку, окончание, это слово может оказаться вполне доступным для точного понимания.

В некоторых случаях, например, после объяснения или самостоятельного усвоения сложных слов, способ определения их грамматического состава является наиболее надежным в смысле точности усвоения (в о д о в о з, в о д о п р о в о д). То же нужно сказать и о словах, имеющих приставки определенного значения (б е з д е л ь е, б е з д о р о ж ь е, б е з р а б о т н ы й).

Когда объясняются новые слова?

Когда должно проводиться объяснение новых слов?

Теоретически говоря, оно может проводиться перед чтением, на остановках во время чтения и, наконец, после чтения. Так бывает и практически, в зависимости от того, какой читается материал, в каком классе и т. д. Но, как общее правило, в нерусской школе все новые русские слова должны объясняться п е р е д ч т е н и е м, иначе незнание и непонимание их помешает пониманию всего текста.

Например, читается рассказ «Краснознаменка» (III класс). Новые слова: о р д е н, о р д е н К р а с н о г о З н а м е н и, з а с л у ж и л а, у д и в л ё н н о, н е о ж и д а н н о, п е р е с т р е л к а — объясняются в беседе п е р е д ч т е н и е м.

Если можно показать орден на портрете, то он показывается, и даются вопросы: «Что это? За что дают орден? Кому? Какие ордена вы знаете?». При отсутствии возможности показать орден на портрете, можно спросить: «Кто знает, что такое о р д е н (так как это слово вошло во всё языки народов СССР)? За что дают ордена?» и т. д. Или можно дать фразу: Г е р о е в С о в е т с к о г о С о ю з а н а г р а ж д а ю т о р д е н о м Л е н и н а — и отсюда подойти к объяснению слова о р д е н. При перечислении орденов упоминается о р д е н К р а с н о г о З н а м е н и.

Слова заслужил — заслужила объясняются толкованием или переводом; остальные три слова переводятся на родной язык.

В заключение объявляется, что будут читать рассказ, который называется «Краснознаменка». — «Что значит «Краснознаменка»? — Ученики ответят по анализу звукового состава слова или по догадке.

Учитель приступает к чтению рассказа.

Во время чтения (точнее — на остановках при чтении) учитель должен убедиться в том, все ли слова прочитанного учениками поняты и поняты именно так, как надо. Если, по мнению учителя, такие «сомнительные» слова в прочитанном отрывке есть или если ученики, по предложению учителя, сами заявят о непонятности тех или иных слов, то соответствующее объяснение обязательно; в отдельных случаях, когда этого не потребуется, объяснений слов во время чтения может и не быть.

Так, при чтении упомянутого выше рассказа «Краснознаменка» могут потребоваться остановки после некоторых фраз.

1) Ребята заметили на ее кофточке ярко горевший орден Красного Знамени.

«Как понять выражение ярко горевший? Разве орден горит? — Ярко светится, блестит — вот и говорят: горит».

2) ...из леса неожиданно выскочили казаки.

«Что значит неожиданно? Для кого неожиданно? Кто не ожидал?»

После чтения, иногда в специальной беседе, объясняются (точнее — дообъясняются, углубленно истолковываются) те слова прочитанного текста, углубленное понимание которых «бросает свет» на все прочитанное произведение, углубляя тем его понимание. Чаще всего это бывает при чтении лирических произведений (а также и художественной прозы). Например, при чтении стихотворения Пушкина «Зимняя дорога» слова: печальный, сердечная, однозвучный и др. — могут оказаться знакомыми учащимся и никакого предварительного объяснения не потребуют.

Однако, только после прочтения стихотворения и беседы, уясняющей его содержание, эти слова могут быть поняты достаточно правильно и глубоко (печальные поляны, печальный свет, однозвучный колокольчик, сердечная тоска).

Иногда даже настоящее понимание слов заглавия читаемого текста возможно лишь после прочтения всего произведения и его настоящего понимания («Генерал Топтыгин» Некрасова).

И во всяком случае после прочтения произведения учитель должен убедиться в том, что все слова прочитанного текста поняты учениками и поняты так, как следует.

Этим и объясняется то, что, например, после прочтения художественных произведений обычно производится так называемая «словарная работа».

2. Понимание словосочетаний.

Выше сказано, что при чтении ученик должен понять каждое слово. Но этого мало. Дело в том, что слова многозначные и в разных сочетаниях с другими словами в речи приобретают разные значения. Нужно понять именно то значение слов, которое соответствует ему в данном словосочетании. **Летит** п т и ц а и **летит** к и б и т к а у д а л а я — здесь слово **летит** будет иметь разные значения. То же в значении слова **железный** в сочетаниях **железный** г в о з д ь и **железный** х а р а к т е р или **железная** в о л я. А таких выражений (с так называемым переносным значением слова) в нашей речи бесчисленное множество: **сонный** б р е г **малиновый** з в о н, **печальный** л е с, **снял** ш а п к у и **снял** к л о ч е к з е м л и и т. д. Для нерусских учащихся понимание слов в переносном значении является делом исключительно трудным и требующим постоянной помощи учителя.

Кроме того, в русской речи (следовательно, и при чтении) встречается очень много таких словосочетаний, которые являются неделимыми, т. е. имеют целостное значение, не соответствующее сумме значений входящих в них слов. Это так называемые идиомы, или идиомические выражения. Поэтому при чтении нужно понимать значение не только отдельных слов, но и неразложимых словосочетаний, понимать, что значит: в ы б и л с я и з с и л, и з к о ж и л е з у т в о н, з р и т е л и д а л и с т р е ч к а и т. п.

Объяснение непонятных словосочетаний (в том числе и словосочетаний со словами в переносном значении) проводится в то же время, что и объяснение непонятных слов, и в основном при помощи тех же приемов, за исключением показа предметов и картинок, что при толковании образных выражений почти не применимо. Прием перевода на родной язык учащихся здесь не применим, но подыскивание аналогичных выражений в родном языке возможно. Чаще всего в этих случаях потребуется специальное объяснение, толкование.

Обычные вопросы для объяснения словосочетаний такие: Что значит в е р с т ы п о л о с а т ы? Как понимать выражение: В ы б и л с я и з с и л? З р и т е л и д а л и с т р е ч к а — как это понять? Как сказать по другому? Как назван в произведении тот или иной предмет; Почему так назван? Чаще всего отвечать на эти вопросы, т. е. давать объяснение, будет сам учитель.

При этом нужно принять за правило объяснять слова, употребленные в переносном смысле, всегда в целом выражении, а не отдельно. Неудобно также отделять при объяснениях определение от определяемого слова.

3. Понимание смысла целых предложений.

Понимание слов и словосочетаний — лишь ступень к пониманию смысла целого предложения как законченной единицы речи. Учеников нужно учить читать по предложениям, учить сразу схватывать мысли целых предложений.

Какими методическими приемами можно достичь навыков быстрого понимания предложения?

Понимание предложений при громком чтении.

Во-первых, пониманию предложений при чтении вслух помогает выразительное чтение. Поэтому одним из простейших приемов, ведущих к лучшему пониманию предложения, будет перечитывание. («Прочитай еще раз, как ты понял!»).

Во-вторых, может быть рекомендован, особенно в III и IV классах, прием пересказывания прочитанного предложения, не глядя в книгу (своими словами или, при точном запоминании, слово в слово — все равно).

В-третьих, обычно применяется прием задавания вопроса к прочитанному предложению («О чем ты прочитал?». «Что же тут говорится о том-то?» и т. п.). Вопросы могут быть разнообразные в зависимости от содержания прочитанных предложений. Ответ на вопрос обнаружит понимание или непонимание предложения. Повторное задавание таких вопросов приучает к настрою на быстрое понимание.

В-четвертых, пониманию длинных и сложных предложений помогает прием расчленения их на части по вопросам, задавание вопросов к отдельным частям предложения. Например, встретилось предложение: Ванька Жуков, девятилетний мальчик, отданный три месяца тому назад в учение к сапожнику Аляхину, в ночь под рождество не ложился спать. Для точного понимания этого предложения после однократного прочтения можно задавать не один, а несколько вопросов, примерно: Как звали мальчика? Сколько лет ему было? Куда он был отдан? Давно ли? Что тут еще про него сказано?

В-пятых, по мере овладевания учениками грамматическим строем речи, т. е. по мере ознакомления с предложением и его членами, можно прибегать для облегчения понимания предложения к грамматическому разбору. В V—VII классах грамматический разбор, несомненно, поможет более точному пониманию предложений, особенно сложных. (Даже в некоторых коротких и простых предложениях точное понимание их возможно только путем грамматического понимания (разбора), например: Мать любит дочь. Корабль потопил груз и т. п.).

Указанные приемы (могут быть и некоторые другие) ведут к улучшению понимания предложения, главным образом, при громком чтении. При самостоятельном чтении учащихся могут применяться еще некоторые приемы, ведущие к улучшению понимания и в то же время являющиеся способом проверки понимания прочитанных предложений.

Понимание предложений при самостоятельн. чтении.

Во II—IV классах можно иногда применять проверку быстроты и точности понимания предложений путем выполнения действий,

указанных в самом предложении. Для этого требуются специально составляемые предложения-приказания. Такие предложения-приказания рекомендуются иногда и при чтении на родном языке. Они даются обычно на классной доске (написанными заранее или выставляемыми на плакате) с условием, чтобы ученики могли прочитать их один раз, после чего предложение закрывается или снимается. Прочитав предложение, ученики (тот, кому укажет учитель, а иногда и все) выполняют то, что в нем сказано. Точность выполнения (понимания) проверяется всем классом. Образцы таких предложений-приказаний:

1. Возьми книгу из сумки и подай ее мне.
2. Подойди к доске и напиши на правой ее стороне внизу слово на букву **а**.
3. Достаньте книги для чтения и откройте их на странице 58.
4. Достаньте тетради для рисования, нарисуйте квадрат и заштрихуйте его красным карандашом.
5. Возьмите словарики и впишите в них по три слова на букву **м** и по два слова на букву **к**.

Ученики молча читают такие предложения и сразу, молча же, выполняют указанные в них действия. Такая работа нравится детям, и они проделывают ее охотно.

Проверка точности понимания предложения путем выполнения действий возможна и в V—VI классах, например, при уточнении значения предлогов или приставок (Положи книгу **в** шкаф, **на** шкаф, **за** шкаф и т. д.).

Иллюстрирование предложений.

Можно прибегать в целях уточнения понимания предложений и проверки точности понимания к иллюстрированию мысли предложений рисунками. Возьмем примеры:

1) Сквозь волнистые туманы
пробирается луна,
на печальные поляны
льет печально свет она.
2) Там под елкою высокой
белка песенки поет,
золотой орех грызет,
изумрудец вынимает
и в мешочек опускает;
и засеян двор большой
золотою скорлупой.

3) Что ж он видит? Высокий терем,
на крыльце стоит его старуха
в дорогой собольей душегрейке,
парчевая на маковке кичка,
жемчуги окружили шею,
на руках золотые перстни,
на ногах красные сапожки.

Задание ученикам. Нарисовать картину и под ней написать данное предложение. Прием иллюстрирования прочитанного (а иллюстрирование предложения — основа этого приема) удобен, между прочим, при заданиях на дом, так как подобная работа может выполняться самостоятельно даже учениками младших классов (II — IV), которым вообще затруднительнее давать самостоятельную работу по чтению на русском языке.

Записи.

В IV—VII классах при самостоятельном чтении допустимы иногда и **записи** по прочитанным предложениям: выписать только «самое главное», выпустив второстепенные слова; выписать только подлежащее и сказуемое (грамматическое задание); выписать цифры, записать по-своему, короче (задание по развитию речи), и т. п.

В VII классе такая работа должна постепенно приучать учащихся к навыкам конспектирования.

Перевод предложений на родной язык.

По мере овладения учащимися навыком чтения будет возможность нередко встречать одни и те же предложения и в чтении по-русски, и на родном языке: таковы, например, лозунги, газетные заголовки и т. п. Изучение грамматического строя русского предложения и строя предложения родного языка дает в то же время учащимся возможность выражать мысли прочитанного (как и свои собственные) как на родном языке, так и по-русски. Это даст возможность при чтении предложений в целях точного понимания их прибегать к приему перевода на родной язык. При этом предпочтителен перевод устный и конечно, не дословный, который превращается в пословный, в перевод слова за словом, что является мало полезным занятием и не только не помогает быстрому пониманию предложения, а мешает ему.

Перевод русского предложения в 5—7 слов должен даваться быстро, причем не отдельные слова должны переводиться с одного языка на другой, а вся мысль, выраженная в предложении по-русски, должна передаваться предложени-

ем (иногда и двумя) на родном языке; число слов при этом может быть и больше, и меньше, чем в русском предложении.

Письменный перевод отдельных русских предложений на родной язык при чтении будет находить редкое применение и только при самостоятельном чтении (запись главной мысли предложения, перевод особо интересных предложений лозунгов, пословиц и т. п.).

Письменный перевод предложений с одного языка на другой будет иметь место, главным образом, на уроках грамматики, о чем будет речь ниже.

Толкование предложений.

Есть предложения, которые привлекают специальное внимание читателя своим содержанием и построением. Это лозунги, пословицы, загадки. Для надлежащего понимания таких предложений обычно требуется подробное толкование, даже **беседа.** В беседе выясняется, что эти предложения имеют более широкий и глубокий смысл, чем кажется сначала, и что раскрыть этот смысл интересно. Такие беседы, во-первых, подготовляют учащихся к восприятию образов в художественных произведениях, во-вторых, приучают к более внимательному чтению любого предложения, к вдумчивому, толковому чтению.

4. Восприятие целого произведения.

Цель чтения — понимание и восприятие целых словесных произведений (статей, рассказов, описаний, стихотворений, целых брошюр и книг). Цель школы — научить учеников читать и понимать целые произведения. Ученик, кончающий неполную среднюю школу (7 классов), должен уметь самостоятельно прочитать доступную его возрасту книгу и брошюру.

Если перечисленные выше элементы понимания читаемого текста (понимание слов, понимание предложений, уяснение связи мыслей отдельных предложений, и понимание отдельных частей читаемой статьи или рассказа) учениками усвоены, то и понимание прочитанного в целом не представит уже особых затруднений. Но при этом необходима все же определенная система чтения, включающая не только понимание частностей и способы связи отдельных мыслей, но и обобщение, суммирование мыслей целого. Необходимо установить такой путь (способ) чтения произведения, который обеспечил бы наилучшее его понимание в целом, а не только в отдельных частях.

Методика, на основе практики чтения, устанавливает два пути, или два способа чтения: а) **чтение от частного к общему** (синтетическое чтение) и б) **чтение от общего к частному** (аналитическое чтение).

Чтение от частного к общему.

Чтение от частного к общему дает понимание целого произведения в виде суммы понимания отдельных последовательно усваиваемых частей. Читается и усваивается «до конца» первая часть, затем переходят ко второй и также ее усваивают, после этого — к третьей и так далее, до конца произведения. По прочтении последней части прочитанное и понятое суммируется—и понимание произведения можно считать обеспеченным.

Когда, в каких случаях, находит применение путь чтения от частного к общему? Он может быть обусловлен двумя причинами: состоянием самой техники чтения учащихся и характером читаемого произведения. В нерусской школе, особенно в младших классах (II — IV), когда самое чтение идет еще медленно, обычным путем к пониманию цельного произведения будет путь понимания его через последовательное усвоение отдельных частей, первоначально стоящих даже из одного-двух предложений. По прочтении каждой части выясняется ее содержание и понимание текста учащимися и только после этого переходят к чтению следующей части. И так ведется работа до конца произведения. После чтения и разбора всей статьи ставятся обобщающие вопросы, делаются выводы или проводится повторное чтение уже всего произведения целиком.

По мере овладения учащимися техникой чтения выбор способа чтения (от частного к общему или от общего к частному) будет определяться характером читаемого произведения. Произведения, распадающиеся на части, особенно научно-популярные статьи (о животных, о природе и т. п.), удобнее будет усваивать от частного к общему. Таким же путем могут усваиваться и некоторые художественные произведения, преимущественно повествовательного характера особенно, если они обширны по объему (например, «Сказка о рыбаке и рыбке» «Сказка о царе Салтане» и т. п.). Общий путь чтения и здесь будет такой же: чтение и понимание (уяснение содержания текста по вопросам, постановка заглавия, пересказ и т. д.) одной части, затем следующей и так до конца.

Понимание произведения по частям.

В V — VII классах нерусской школы будут читаться произведения уже довольно значительные по объему. В таких случаях можно прибегать к приему понимания всего произведения по отдельным его частям не только в смысле последовательности их усвоения, как вообще при синтетическом чтении, но и в смысле законченности (так сказать, обособленности) каждой части. Другими словами, возможен переход от понимания отдельных предложений к пониманию не сразу всего произведения, а сначала отдельных его частей, состоящих из нескольких предложений, конечно, связанных между собой по мысли и более или менее законченных. Этому иногда содействует и самое печатание текста: так, например, встречаются заголовки или вопросы к отдельным частям статьи,

текст обычно делится на абзацы, т. е. несколько предложений, развивающих одну или близкие мысли, объединяются в небольшой отдел, начинающийся с новой строки (красная строка); нередко в абзаце предложение, заключающее главную мысль, печатается особым шрифтом и т. п.

Отсюда ведут свое начало и методические приемы, облегчающие понимание отдельных частей читаемого произведения. Из таких приемов употребляются следующие.

Постановка вопроса, обобщающего содержание части статьи или абзаца. Во-первых, постановка вопроса к абзацу потребует остановки в чтении, некоторого обдумывания, что уже само по себе способствует лучшему пониманию. А дальше следует вопрос, пусть для начала самый простой: «О чем здесь сказано?» или «Что мы тут прочитали?» и т. п. В дальнейшем можно ставить более углубленные вопросы к пониманию абзаца или части статьи. Ответ одним предложением на поставленный к абзацу вопрос уже связывает все предложения этого абзаца, все мысли в одно целое, так сказать, концентрирует, или конденсирует мысль.

Постановка заглавия к прочитанной части также ведет к облегчению ее понимания. Заглавие может ставиться и в форме вопроса, и в форме назывного (бессказуемого) предложения, и в форме простого предложения со сказуемым, — одним словом, в любой простой и понятной учащимся форме. Заголовки сначала используются книжные (где они есть, учитель обращает на это внимание учеников), затем заголовки ставит учитель, а потом и сами ученики. Последовательно проведенная таким образом работа по каждой части статьи дает простой план этой статьи.

Подчеркивание, перечитывание в абзаце центрального по мысли предложения также помогает пониманию всего абзаца. В статьях, особенно газетных, часто предложение, высказывающее главную мысль абзаца, выделяется особым шрифтом.

Выписка главной мысли части статьи или абзаца сначала проводится на таком материале, где это выделено печатью (особым шрифтом). В дальнейшем можно практиковать такую выписку и с самостоятельным отыскиванием главной мысли.

Перечисленные приемы дадут возможность облегчить (углубить, уточнить) понимание частей читаемого как при громком чтении, так и при чтении самостоятельно (про себя). Прием членения читаемого текста на части будет иметь в нерусской школе довольно широкое применение. Этот прием должен подготовить учеников к самостоятельному чтению газеты и научно-популярной книги.

В разделе работ, сопутствующих чтению, понимание абзаца подготовляет почву для составления плана и сокращенного изложения (конспектирования).

Чтение от общего к частному находит преимущественное применение при восприятии художественных произведений, особенно лирических, восприятие которых по частям бывает затруднительно. Здесь путь будет такой: сначала читается все произведение для общего восприятия, а затем перечитываются и анализируются отдельные части, чтобы сделать это первое восприятие более точным и углубленным. После чтения произведения целиком (обычно учителем) ставятся вопросы к общему пониманию прочитанного (два-три вопроса). Затем ставятся вопросы к отдельным частям или к отдельным моментам прочитанного, причем, чтобы ответить на эти вопросы, ученики должны дополнительно знакомиться с текстом, перечитывать его. Иногда и самые ответы на вопросы требуется давать словами текста. Таким образом приходят к полному пониманию прочитанного произведения, сначала усваивая его главную мысль, а затем конкретизируя и подтверждая ее подробностями.

Во многих случаях возможен и смешанный способ чтения: и от частей к целому, и от целого (или законченной его части) к отдельным частям или отдельным моментам прочитанного.

В чтении с учителем в большинстве случаев произведение будет усваиваться именно последним, смешанным путем: сначала чтение учителя, затем чтение учеников по частям и, наконец, заключительное чтение целиком. При самостоятельном, домашнем чтении учеников нужно рекомендовать им усваивание произведения по частям; только в старших классах, VII—XI (для понимания литературно-художественных произведений), можно применять аналитический способ их усвоения (лирические стихотворения всегда усваиваются аналитическим путем).

Независимо от того, идет ли чтение произведения аналитическим, синтетическим или смешанным путем, прочитанное произведение должно быть полностью понято и его содержание усвоено, т. е. чтобы, читая, ученики приобретали не только технический навык чтения, но и получали реальное знания, потребные им в дальнейшей жизни и учебе.

Для этого существует ряд сопутствующих чтению приемов и работ, о которых скажем отдельно в следующей главе.

Глава IX.

Методические приемы для закрепления и использования навыков чтения.

В целях закрепления навыков чтения, углубления понимания читаемого и использования знаний, добываемых путем чтения, употребляется ряд дополнительных, сопутствующих чтению методических приемов. В числе их заслуживают внимания:

а) беседы;
б) вопросы — ответы;
в) составление плана прочитанного;
г) изложение, пересказ;
д) выписки и записи;
е) иллюстративные работы;
ж) перевод на родной язык;
з) выразительное громкое чтение перед аудиторией.

Беседа.

Беседу можно назвать непременным спутником всякого школьного чтения. Беседы могут ставить разнообразные цели: поднять интерес к читаемому, дать предварительные указания, объяснить непонятное, проверить усвоение, подвести итог и т. д. Поэтому и место беседы по отношению к чтению может быть различно: *перед чтением*, *в перерывах* — *во время чтения*, *после чтения*.

Беседы перед чтением чаще всего ставят целью поднять интерес к читаемому и сообщить некоторые попутные и нужные сведения: о чем будем читать, для чего, почему это интересно, как будем читать, что мы знаем уж об этом предмете (о теме чтения) и т. п. Иногда в предварительной беседе ставятся вопросы, на которые нужно будет ответить после чтения. При обучении чтению на чужом языке можно даже излагать содержание текста, подлежащего чтению, особенно в начальной школе.

Кроме того, почти всегда в беседе перед чтением объясняются и усваиваются лексически (а в начальной школе непременно и фонологически, т. е. в произношении) новые, имеющиеся в тексте слова, а также могут даваться соответствующие указания и правила к технике чтения.

Когда чтение идет по частям, возможны *беседы по прочтении той или иной части*. В большинстве случаев такие беседы сводятся к выяснению содержания прочитанной части и связи ее с предыдущей и последующей, а также к выяснению непонятных слов и выражений.

Беседы по прочитанному имеют довольно разнообразный характер. Здесь может быть и выяснение содержания прочитанного, и его анализ, и проверка, и обсуждение отдельных сторон, и сравнение с другим прочитанным произведением и т. д., вплоть до оценки собственной работы по чтению и ее результатов.

Одним из достоинств беседы, сопутствующей чтению, должна быть краткость. Нужно помнить, что такая беседа должна лишь *помогать* чтению, а не заменять его. Беседы по прочитанному, ставящие целью развитие речи или

рассказывание, сюда не идут, а относятся к разделу развития речи, и о них будем говорить ниже. А беседа в помощь чтению должна быть по возможности краткой и относящейся только к прямой цели, к чтению, и у чтения же отбирающей часть урока.

В какой форме предпочтительнее беседа?

Как указывает уже самое ее название, наиболее предпочтительной нужно считать форму вопросо-ответную, или разговорную, причем вопросы задает как учитель, так и ученики, точно так же и ответы дает по ходу беседы та и другая сторона.

В начальной школе (II—IV классы) беседы на уроках чтения могут проводиться частично и на родном языке учащихся или с применением родного языка. Начиная же с V класса, беседы ведутся обязательно по-русски.

Содержание бесед может быть так же разнообразно, как разнообразны темы и цели отдельных уроков чтения, как разнообразны сами беседующие, т. е. учителя и ученики. Поэтому единого плана для проведения той или иной беседы в связи с чтением дать, конечно, нельзя; здесь все дело будет в научной и методической вооруженности учителя, в его таланте, в подготовке его к беседе.

Вопросы и ответы.

Обычным приемом для уяснения содержания (понимания) произведения — происходит ли чтение синтетическим или аналитическим путем — является постановка вопросов учителем и ответы учеников на эти вопросы. При этом очень важное значение будет иметь система вопросов как в смысле порядка следования их друг за другом, так и в смысле содержания и редакции. Приведем несколько таких требований.

1. Вопросы должны отличаться точностью, ясностью, сжатостью и доступностью для понимания детей данного возраста и развития.

2. Вопросы должны быть последовательны: они должны логически вытекать один из другого; они должны итти прямо к цели, а не уклоняться ни на минуту в сторону.

3. Вопросы нужно ставить так, чтобы учитель наверное мог ожидать от ученика, при условии обдумывания, правильного ответа.

4. Нецелесообразны вопросы неполные и неопределенные: «Как же?» «Что?» «Еще что можно сказать?» и т. п.

5. Нельзя учеников «забрасывать» вопросами, т. е. давать сразу по два или по три вопроса.

6. Необходимо избегать вопросов, которые требуют без подготовки ответа в форме логического определения, так как последнее для учеников нерусской школы может быть трудно. Например: «Что такое опасность?» «Что такое радость?»

Предъявляя определенные требования к вопросам учителя, мы, естественно, должны предъявлять и некоторые требования к ответам учеников.

Ответы учеников, во-первых, должны соответствовать заданному вопросу. Во-вторых, они должны быть содержательны. В-третьих, они должны быть правильны по форме, т. е. правильно грамматически построены и правильно сказаны (или записаны). Относительно полноты ответов нужно сказать следующее: в большинстве случаев, особенно при обобщении мыслей, нужно требовать полных ответов (не только по содержанию, но и по грамматическому выражению, т. е. ответов полными предложениями). Иногда (на мелкие и единичные вопросы) ответы могут быть и неполными — требование всегда и во всяких случаях отвечать непременно полными предложениями нарушило бы живость и естественность речи.

Вопросы и ответы на них могут служить и целям более широкого или углубленного понимания прочитанного, связи его с прочитанным ранее или с прочитанным на родном языке, а также целям обобщения знаний, полученных в результате чтения. Вопросы в этих целях ставятся в любом порядке и к любой части прочитанного, начиная от отдельных предложений или заглавий и кончая вопросами, относящимися ко всему содержанию или главной мысли (идее) прочитанного.

Вопросы могут даваться как в устной, так и в письменной форме, как для немедленных ответов тут же в классе, так и для обдуманных, требующих дополнительной работы ответов, с подготовкой к ним дома.

Редакция вопросов сначала такая, которая даст в некоторой мере (на первых порах почти полный) материал и для ответа. (Куда ходили мальчики? — Мальчики ходили в степь.) В дальнейшем вопросы становятся более общими (О чем здесь говорится? Что мы вчера прочитали? и т. п.). Вопросы к прочитанному тексту надо с самого начала (с III класса) давать по-русски.

Анализировать прочитанный текст можно и со стороны грамматической (Найдите в прочитанном такие-то предложения), и стилистической (Укажите, какое предложение или выражение вам особенно понравилось), и лексической (Укажите, какие мы тут узнали технические слова, или: Какие мы узнали названия машин, инструментов? и т. п.), и с разных других сторон, особенно в V — VII классах. Даже беглый анализ прочитанного текста в тех или иных целях ведет к перечитыванию, к дополнительной работе мысли и, следовательно, к углубленному или расширенному использованию читаемого.

Постановка вопросов или придумывание заглавий к отдельным частям прочитанного русского текста будет проводиться уже в III классе (параллельно аналогичным работам по родному языку). В полной мере составление простого плана будет проводиться в V классе (конечно, и дальше).

Составление плана.

Составление плана получается в процессе анализа текста, читаемого по частям. Простой план будет составляться как перечень тем, состоящих из вопросов, заголовков или предложений, возникающих в результате анализа текста. Запишите во время анализа по частям статьи или рассказа по порядку все вопросы или заголовки, и получится простой план. Первоначально план к статье может даваться учителем, потом составляется учениками коллективно в классе под руководством и с помощью учителя. А после такой работы ученики старших классов должны будут и самостоятельно составлять простой план прочитанных статей и рассказов.

При составлении плана могут быть использованы и статьи с подзаголовками отдельных частей. Такие статьи нередко встречаются в газетах и в книгах. Простое списывание по порядку таких подзаголовков дает образец простого плана статьи.

Что касается сложного плана, то его составление требуется по программе для нерусских школ лишь в VII классе, когда ученики уже достаточно овладели навыком составления простого плана и знакомы с составлением сложного плана на родном языке. При этих условиях достаточно показать ученикам при случае (например, при чтении газетной статьи или литературно-критической статьи о прочитанном литературном произведении), как составляется сложный (двухстепенный) план, и дать для руководства образец такого плана. Этим можно и ограничиться, поскольку все сведения о составлении сложного плана, полученные учащимися на уроках родного языка, могут быть использованы ими и при составлении и записи плана на русском языке.

Пересказ, изложение.

Пересказ является приемом, позволяющим судить, насколько верно и полно ученик понял и усвоил прочитанное. В работе по родному языку проведение пересказа не составляет ни особой методической трудности для учителя, ни особых практических затруднений для ученика. При чтении на чужом языке — пересказ становится для ученика делом очень трудным. Методически здесь дело учителя заключается в том, чтобы всемерно притти на помощь ученику.

Для ученика, читающего рассказ на чужом языке, одно дело — понять основные мысли, факты, события, и совсем другое дело — передать, пересказать это на чужом языке. Поэтому задачу пересказа здесь можно разбить на две части: первичное понимание (пассивное знание) и уменье выразить понятое по-русски (активное усвоение). В этих целях и пересказ можно практиковать в двух формах: в виде пересказа основных фактов или событий на родном языке (только ни в коем случае — не перевод на

родной язык) и в виде пересказа по-русски. Конечно, для целей обучения русскому языку будет практиковаться в подавляющем большинстве случаев пересказ по-русски.

Пересказ ведется сначала по вопросам, причем предлагается их много и они таковы, что ответы давать на них нетрудно (см. выше о постановке вопросов). Дальше пересказ пойдет по плану, записанному на доске (или в тетрадях). Наконец, можно пересказывать прочитанное и без вопросов и плана, свободно, вполне самостоятельно.

Во всех случаях предпочтителен устный пересказ.

Письменный пересказ (изложение) в неполной средней школе тоже нужно практиковать, но его постановка осложняется целями развития речи и даже орфографическими, так что он ставится скорее не для целей обучения чтению, а для уяснения прочитанного материала.

При всяком устном пересказе (исключая моменты сугубо проверочного характера) мы не рекомендовали бы запрещение «заглядывать» в книгу. Наоборот, это даже хорошо, когда ученик при рассказывании будет иметь «помощником» книгу, взглянет и найдет там забытое слово или предложение. Условие здесь может быть поставлено только одно: чтобы книжка помогала, а не мешала пересказу, т. е. чтобы пересказ не обращался в чтение.

Выписки и записи по прочитанному.

Выписки из читаемого текста — также очень распространенный и полезный прием. Выписывать из читаемого можно большие или малые части, в зависимости от целей, подготовки класса и т. д. Можно выписывать отдельные слова. («Выпишите из прочитанного рассказа названия машин». «Выпишите из этого рассказа имена и фамилии рабочих; посмотрите и не забудьте, что они пишутся с большой буквы». «Выпишите из отрывка все имена существительные» и т. д.). Можно выписывать предложения. («Выпишите заголовки». «Выпишите предложение, напечатанное курсивом». «Выпишите предложение, в котором сказано то-то». «Выпишите предложения, состоящие только из двух слов». «Найдите в прочитанной статье и выпишите лозунг о хлопке, о машинах и т. п.»).

Заметки и записи по прочитанному тексту могут помогать разрешению ряда задач по языку — лексических, грамматических, орфографических — и при всем том помогать и усвоению прочитанного, поскольку оно читается повторно и, в зависимости от поставленной задачи, углубленно.

Записи по самостоятельному, домашнему чтению в средней школе могут быть более сложными. Преподаватель в порядке руководства самостоятельным чтением учащихся должен дать им некоторые образцы или формы записей, причем они не должны быть громоздкими и обременительными для учеников. Например: 1) Автор. 2) Точное заглавие произведения. 3) Вид

произведения (рассказ, басня, повесть, стихотворение). 4) Краткое указание на содержание, о чем в нем рассказывается. 5) Дата прочтения.

Образцы записей по прочитанному самостоятельно сначала следует дать на уроке, где и провести с учащимися пробную запись по одному-двум прочитанным всеми произведениям. В дальнейшем ученики VI или VII класса будут производить эти записи самостоятельно, по мере прочитывания ими того или иного произведения, причем их записи могут несколько расшириться путем:

а) более подробного изложения содержания;

б) прибавления пункта о своей оценке прочитанного;

в) выписок из произведения понравившихся мест и выражений.

Иллюстративные работы в связи с чтением.

Об иллюстрациях (картинках, плакатах) и т. д. как моменте, помогающем пониманию читаемого, говорилось выше. Некоторые иллюстративные работы могут быть использованы и в качестве закрепления и углубления знаний и навыков, добытых чтением. С этой целью в начальной школе возможны и полезны будут *зарисовки* по прочитанному, например, иллюстрировать прочитанный рассказ несколькими картинками. Хорошо к этим иллюстрациям давать и подписи, выписывая их из текста книги (самостоятельные подписи в начальной школе нежелательны во избежание ошибок).

В средней школе можно представить результат понимания прочитанного в виде цифровой *таблицы*, *диаграммы* или *плаката*.

Подобные иллюстрации очень помогают закреплению сведений по прочитанному и служат прекрасными пособиями для развития русской разговорной речи (пересказ или объяснение плаката); однако нужно помнить, что иллюстрации лишь до тех пор хороши и полезны, пока они помогают основной задаче — усвоению русского языка и улучшению качества чтения, если же иллюстрации будут отвлекать от основной цели или отнимать слишком много времени, они перестают быть полезными.

Графическое оформление иллюстративных работ должно быть возможно лучшим, поэтому в отдельных случаях такие работы можно давать и не всему классу, а лишь отдельным ученикам, чтобы затем использовать эти работы в качестве наглядных пособий на уроках. При массовом выполнении иллюстраций (картинки к рассказу, таблицы) графические требования могут быть несколько снижены, но требование тщательности и чистоты выполнения обязательно во всех случаях.

Перевод прочитанного на родной язык.

В VI и VII классах ученики уже, несомненно, должны приобрести некоторый навык в чтении русской газеты («Пионерская правда», «Советская Эстония»). Отсюда возникает вполне естественная потребность поделиться сведениями, добытыми из газеты, с окружающими (например, в семье), в том числе и такими, которые не читают по-русски, иными словами — потребность передать на родном языке содержание прочитанного на русском языке. Газета дает много такого материала, который можно легко передавать и на родном языке: объявления, извещения, железнодорожное или пароходное расписание и т. п. Такие короткие газетные тексты допускают и прямой перевод их на родной язык, следовательно, делают перевод вполне возможным способом использования (а отсюда и углубления понимания) прочитанного.

При достаточных навыках перевода на родной язык упомянутых выше простейших газетных текстов можно допустить и переводы других газетных текстов: телеграмм, коротких сообщений, сводок и т. д., а также и переводы по учебнику.

При этом *устный перевод* нужно предпочесть письменному и не стремиться к дословному переводу. Прием чтения связных текстов с переводом каждого предложения по способу: «читай и переводи» — является мало полезным. Полезнее будет содержание небольшого по объему и простого текста передать связно на родном языке, как кто понял.

Письменный перевод тоже может найти применение как способ использования прочитанного русского текста. Простейшие газетные тексты указанного выше типа, а также и несложные статьи из учебника могут переводиться учениками в письменном виде без особых затруднений, по мере того как ученики будут усваивать строй русского предложения. И при этом также нет необходимости гнаться за дословным переводом, важно лишь, чтобы были правильно и точно переданы основные мысли. Дело в том, что с сложным русским предложением ученики знакомятся только в VII классе и то очень кратко, а без этого трудно подбирать тексты, перевод же сложных предложений труден. Литературно-художественные произведения или отрывки из них не следует давать для письменного перевода с русского языка на родной, так как литературный перевод — не дело учеников VI или VII класса, а портить литературно-художественные тексты незачем.

Что же касается письменных «литературных» переводов, то это в VIII—XI классах можно рекомендовать в кружке для специально интересующихся этим делом учащихся. А в классе вполне достаточно, если ученик, прочитавший какое-нибудь русское литературно-художественное произведение, может передать кратко его содержание как по-русски, так и на родном языке.

Выразительное громкое чтение перед аудиторией.

Хорошим приемом для закрепления навыков чтения является выразительное чтение прочитанных произведений или отрывков из них перед аудиторией не в порядке обычного ответа урока учителю, а в порядке публичного чтения, т. е. выступления перед товарищами. Обычно «публикой» будет свой же класс, и самое чтение будет производиться в классе, но этим «публичность» чтения в смысле его ответственности не нарушается. Иногда такое чтение можно поставить и перед всей школой, на сцене, приурочив его, например, к юбилею какого-нибудь писателя или другому знаменательному дню.

Основным методическим отличием такого чтения перед аудиторией является то, что оно должно быть заранее подготовлено, причем готовящемуся чтецу должны быть предоставлены все условия для лучшей подготовки в виде совета, консультации, предварительной проверки.

Важно, чтобы в чтении перед аудиторией принимало участие возможно большее количество учащихся данного класса, по возможности даже все. Для этого нужно подбирать больше материала, больше разнообразить способы чтения (чтение по лицам, по частям произведения, драматизация и т. д.), причем можно брать для чтения и самые краткие произведения или отрывки, пусть даже в две-три строчки (лозунги, загадки, частушки и т. п.). Не следует смущаться и тем, что некоторые материалы в процессе подготовки к чтению будут выучены учениками наизусть. Это будет по существу урок повторительного или отчетного чтения, на котором ученики должны показать, как же они научились читать по-русски и как, следовательно, могут использовать навык чтения.

Такие повторительно-отчетные уроки чтения можно устраивать в любом классе, начиная с третьего. Конечно, в V—VII классах организовать их легче, так как там больше прочитано материала и, следовательно, легче отобрать то, что будет интересным для повторительного «публичного» чтения.

Внеклассное чтение учащихся.

Ученики нерусских школ СССР учатся читать по-русски не для того только, чтобы читать в классе или отвечать урок учителю, а для того, чтобы уметь приобретенный навык применять в жизни, т. е. читать самостоятельно русскую газету и доступную пониманию книгу. Поэтому задачей учителя русского языка является не только учить учеников читать в классе, но и учить их читать самостоятельно дома.

Основным приемом обучения учеников самостоятельному чтению по-русски явится прием задавания урока (задачи, упражнения) на дом в порядке текущей учебной работы. Задавание ученикам читать дома по-русски начинается сразу же после прохождения русского букваря и должно продол-

жаться во все время школьного обучения русскому языку. При этом учитель должен иметь в виду, что чем чаще будут задания по чтению, тем лучше, и должен стремиться к тому, чтобы ученики читали по-русски по возможности ежедневно. В начальной школе это будет преимущественно чтение по учебнику, а в V—VII классах ученики будут читать уже и русскую газету, и брошюры, и литературно-художественные произведения по программе литературного чтения.

В основном методика самостоятельного чтения учащихся подготовляется классной работой (чтением в классе). Поэтому учителю на уроках русского языка нужно дать ученикам в классе соответствующее навыки, а также дополнительные указания к самостоятельной работе с книгой и газетой.

Работа с книгой.

Как работать с русской книгой, ученик знакомится прежде всего по работе с учебником, в котором читает статьи и рассказы, и затем (в V—VII классах) по работе с книгой для литературного чтения. В книгах по литературному чтению ученик найдет не только отрывки, но и целые литературно-художественные произведения, иногда довольно значительные по объему. Работа со статьей учебника или с литературно-художественным произведением в классе будет для учеников примером и для самостоятельного чтения и изучения того или иного произведения. С этой стороны работа по внеклассному чтению не имеет принципиальных отличий от чтения аналогичного материала в классе, пока такое внеклассное чтение проводится под руководством учителя (по программе). Что же касается вопросов самостоятельного внеклассного чтения, как и знакомства с книгой и библиотекой, каталогами, рекомендательными списками, записями о прочитанных книгах и т. д., то соответствующие сведения по этим вопросам учащиеся получают на уроках родного языка и родной литературы. Этими сведениями учащиеся должны пользоваться и при самостоятельном чтении русских книг.

То же самое нужно сказать и о методике и гигиене чтения (читать не торопясь, делать отметки, читать по выбору или рекомендации, обращаться к справочникам и словарям, делиться мыслями о прочитанном с товарищами, не читать лежа, не читать до переутомления и т. д.).

Отличием внеклассного чтения по-русски от внеклассного чтения на родном языке будет лишь то, что при чтении по-русски требуется большая помощь и руководство учителя. В начальной школе (в III—IV классах) все внеклассное чтение учащихся должно проходить под руководством и контролем учителя; учитель *указывает* (а то и дает), что ученику нужно и интересно прочесть, дает необходимые *объяснения* для облегчения чтения, *проверяет* в процессе чтения и по окончании чтения. («Сколько прочитал?», «Все ли понимаешь?»).

Проверка внеклассного чтения проводится при помощи тех же приемов, что и проверка классного чтения: путем задавания вопросов и получения ответов на них, путем рассказывания содержания прочитанного (целиком или отдельных моментов), чтения сделанных выписок и т. п. Полезно раз-два в месяц назначать специальные уроки для проверки внеклассного чтения учащихся, заранее оповещая учащихся о таких уроках, чтобы они могли подготовиться к ответам на вопросы, к рассказыванию понравившихся произведений или отдельных мест, принести свои тетради с записями о прочитанном.

В V—VII классах школы ученики будут читать вне класса больше и с большей самостоятельностью: сами будут выбирать и даже покупать книги, будут рекомендовать интересные книги друг другу, обмениваясь мнениями о прочитанном. Здесь повышается роль учителя в рекомендации той или иной книжки, для чего полезно будет иногда провести с учащимися беседу на тему, что читать, дать рекомендательный список особо интересных и полезных книг и т. д. Методы проверки внешкольного чтения и в этих классах те же: беседа, рассказывание о прочитанном, чтение записей, специальные уроки по внешкольному чтению, где ученики могут выступить уже не только с простым сообщением о том, что ими прочитано, но и с короткими докладами и с отзывами о прочитанных книгах.

По наиболее интересным произведениям, прочитанным большинством учеников класса, полезно назначать специальные беседы (литературные беседы) с широким обменом мнений.

Работа с газетой.

Газета заключает в себе массу ценнейшего образовательного и воспитательного материала, и ее необходимо методически использовать при обучении русскому языку. Между тем, газета обычно читается вне класса или дома. Следовательно, учителю нужно познакомить учащихся с тем, какие работы можно проводит с газетой в нерусской школе (главным образом в V—XI классах). Нужно:

1. Читать газету вслух.
2. Проводить беседы по вопросам текущей современности (ход работ и кампаний — посевной, уборочной и др., выполнение производственных планов, работа школ, общественные праздники и т. п.).
3. Делать выписки из газет.
4. Составлять сводки, таблицы, диаграммы и т. п.
5. Делать вырезки всевозможного характера.
6. Составлять альбомы, справочники, указатели.
7. Ставить доклады.

8. Составлять недельные и месячные сводки по отдельным вопросам и информациям.

9. Знакомиться по газете с литературными формами и видами письма (передовая, очерк, рецензия, фельетон и т. п.).

10. Ставить различного рода работы по языку (словарные, грамматические, стилистические).

11. Ставить литературные опыты на основе образцов газетного материала, т. е. составлять заметки и статьи по газетным образцам.

12. Ставить работы по переводам с русского языка на родной и с родного на русский.

Показывая учащимся практически перечисленные выше приемы работы с газетой, обмениваясь мнениями по прочитанному, спрашивая учеников «при случае», что они интересного прочитали в газете, ставя изредка отдельные уроки по чтению газеты, учитель тем самым будет осуществлять руководство чтением газет. Дело тут не столько в прямом руководстве и прямых заданиях по газете, сколько в том, чтобы приучить учащихся (а с VI—VII классов это вполне возможно) регулярно читать русскую газету.

Глава X.

Типы уроков чтения в начальной и неполной средней нерусской школе.

Уроки чтения во II—VII классах нерусской школы могут быть разнообразными. Разнообразие способов чтения и приемов ведения урока должно, с одной стороны, соответствовать разнообразию материала для чтения, с другой — повышать интерес к чтению и вооружать ученика разносторонними навыками в этом важном и нужном занятии — читать по-русски. Рассмотрим в этой главе наиболее часто встречающиеся в школьной практике типы уроков чтения.

1. Уроки громкого чтения в начальной школе.

Обычно эти уроки строятся по следующему плану:

1) Введение (краткое объяснение цели урока).

2) Беседа (когда можно с картинками) для объяснения темы и усвоения новых слов, которые встретятся в намеченном для чтения тексте. Объяснение или перевод новых слов.

3) Показательное чтение учителя (ученики слушают с закрытыми книжками).

4) Краткая беседа по содержанию и дополнительному объяснению слов; повторное чтение отдельных новых или особенно трудных слов (учителем и за ним учениками).

5) Чтение рассказа или статьи учениками про себя (знакомство с текстом, подготовка к громкому чтению).

6) Чтение учениками вслух рассказа по частям, с перечитыванием, поправками и дополнительными замечаниями учителя.

7) Заключительное чтение учеников вслух без поправок.

Примеры.

а) Чтение рассказа «Муравей и голубка».

(III класс).

Ход урока.

1) Учитель говорит о том, что сейчас будет чтение нового рассказа, надо научиться читать его хорошо. Предлагает достать книжки, но не открывать их.

2) Вступительная беседа. Учитель говорит, что будет читать про муравья и голубку. Знают ли ученики муравья и голубку? Если есть картинки, они показываются. Проверяются или сообщаются необходимые сведения о голубке и муравье: голубка — птица, она летает; муравей — насекомое, он ползает; голубка больше муравья, она большая, а он маленький и т. п.

Учитель сообщает, что в рассказе будут новые и трудные слова, и предлагает сначала понять и запомнить их. Объясняются слова: волна, ветка, сеть, укусил, спасся и выражения: спустился к ручью, вода чуть не потопила, голубка вспорхнула.

Слова объясняются разными способами: волна, укусил, спасся — при помощи перевода на родной язык; ветка, сеть — при помощи картинок или действительных предметов.

Выражения: спустился к ручью, голубка вспорхнула — можно передать другими русскими выражениями: подполз к ручью, быстро поднялась, подкрепив эти выражения соответствующими жестами.

Выражение чуть не потопила лучше объяснить на родном языке учащихся.

3) Учитель выразительно, но медленно читает рассказ. Ученики слушают чтение учителя с закрытыми книжками. Учитель может прочитать рассказ и два раза.

4) Краткая беседа по содержанию: «Что поняли?» Ответы ученики могут дать и на родном языке. Как поняли выражения: волна набежала и чуть не потопила, охотник расставил сеть, охотник уронил сеть, голубка вспорхнула и улетела.

Учитель останавливает внимание учеников на произношении новых трудных слов: спасся, расставил, вспорхнула, выписывает эти

слова на доске, предлагает отдельным ученикам прочитать их по слогам и сразу; слова р а с с т а в и л и в с п о р х н у л а можно, кроме того, произнести хором по слогам.

5) Учитель предлагает открыть книжки и прочитать рассказ про себя, подготовиться к чтению вслух.

6) Затем следует чтение учениками вслух рассказа по частям, указываемым учителем (по предложению, по два). Неправильно прочитанное поправляется и перечитывается. Рассказ перечитывается раза четыре или пять, сначала в порядке следования его частей, затем по вопросам (выборочно): «Прочитай, куда подполз муравей пить?», «Что несла голубка?», «Как спасся муравей?», «Кого хотел поймать охотник?», «Что сделал муравей?» и т. п.

7) Заключительное чтение рассказа целиком без поправок и замечаний во время чтения. Рассказ читается одним учеником, затем другим, третьим.

После этого, если остается время, можно предложить ученикам ответить на вопросы (по книге или не заглядывая в книгу, смотря по силам учеников):

I.	II.
Куда подполз муравей?	Кто хотел поймать голубку?
Что он хотел делать?	Что сделал охотник?
Что с ним случилось?	Что сделал муравей?
Кто увидел муравья?	Как спаслась голубка?
Что несла голубка?	
Что она сделала?	
Как спасся муравей?	

8) Задание на дом. Научиться читать весь рассказ правильно и выразительно и уметь ответить на вопросы к нему в учебнике.

б) Чтение статьи «Канал Москва—Волга».

(IV класс).

Х о д у р о к а.

1) Учитель сообщает, что будут читать статью о канале Москва—Волга. Затем следует вступительная беседа. Выясняются новые слова: п р о т я ж е н и е, с о о р у ж е н и е, б а р е л ь е ф ы, г р а н и т н ы е с т а т у и, г и д р о э н е р г и я и др. Некоторые из этих слов пишутся на доске и переводятся на родной язык учащихся. Учитель предлагает несколько раз прочитать эти слова вслух.

2) Учитель сам читает статью. Ученики слушают с закрытыми книгами. Затем учитель предлагает ученикам открыть книги и еще раз читает статью (несколько реже, чем в первый раз), а ученики следят за его чтением по книгам.

3) После чтения учителя следует краткая беседа, в которой выясняется, все ли слова учениками поняты. Некоторые слова и выражения объясняются дополнительно.

4) Затем следует громкое чтение статьи отдельными учениками по указанию учителя (круговое чтение) — с поправками и перечитыванием. Статья читается учениками 2—3 раза по порядку, а затем перечитываются отдельные части по указаниям и вопросам учителя («Прочитай, какое протяжение имеет канал Москва—Волга», «Прочитай, сколько перевезено по каналу в первый год пассажиров и грузов» и т. п.).

5) После того как учитель убедился, что ученики достаточно овладели техникой чтения статьи, следует заключительное чтение без поправок. Статья читается 2—3 учениками целиком или по частям (абзацам), в последнем случае в заключительном чтении могут участвовать 6—10 чтецов.

6) Задание на дом. Научиться читать статью правильно и выразительно и уметь ответить как по книге, так и без книги на следующие вопросы:

Когда начали строить канал Москва—Волга?

Когда была окончена стройка?

Какое протяжение канала Москва—Волга?

Какие пароходы ходят по каналу?

Сколько пассажиров и грузов перевезено за первый год существования канала?

2. Уроки выразительного чтения.

Начиная с IV класса (даже с III), уроки по выработке техники громкого чтения ставятся как уроки выразительного чтения. Этим, с одной стороны, усиливаются требования к качеству чтения учеников, с другой — действительно привлекаются на помощь обучению чтению по-русски средства выразительности (интонации, пауза, логическое ударение, усиление и ослабление голоса).

Уроки выразительного чтения проводятся обычно в таком плане:

1) Введение. Напоминание о правилах выразительного чтения: остановки, интонации при вопросительном, восклицательном знаках, усиление или ослабление голоса, как требует смысл читаемого, и т. п. Это повторение лучше проводить на знакомых примерах из прочитанного ранее.

2) Сообщение о предстоящем чтении, объяснение новых слов.

3) Выразительное чтение учителя; ученики слушают и запоминают интонации и другие особенности чтения учителя.

4) Беседа по содержанию прочитанного учителем рассказа. Чтение учителем отдельных предложений с целью демонстрации выразительного произношения. Повторение (за учителем) отдельных коротких предложений учениками. Дополнительное объяснение новых слов, если это требуется.

5) Чтение учениками рассказа про себя.

6) Чтение рассказа вслух по частям с поправками и перечитыванием.

7) Заключительное чтение рассказа целиком без поправок.

Примеры.

Выразительное чтение сказки «Лиса и тетерев».

(III класс).

Ход урока.

1) Учитель сообщает о цели урока — научиться выразительно читать новый рассказ. Припоминают правила выразительного чтения: на точке и вопросительном знаке остановка; на точке голос понижается, при вопросе — повышается; если читаешь слова разных лиц, надо менять голос столько раз, сколько разных лиц в рассказе; надо угадать, каким голосом за кого читать, «чтобы было похоже».

2) Учитель далее объявляет, что будут читать сказку «Лиса и тетерев». Объясняются новые слова: тетерев, добыла, конский топот, приказ («указ») и др.

3) Затем учитель предлагает ученикам внимательно слушать и смотреть, как он сам прочитает эту сказку, и читает ее с максимальной выразительностью, а ученики слушают и смотрят на учителя (книги в это время закрыты).

4) После чтения учителя следует краткая беседа по содержанию прочитанного, дополнительно объясняются непонятые слова и выражения. Выясняется, сколько тут лиц, следовательно, сколько раз нужно менять голос. Тут три лица: автор, лиса и тетерев, следовательно, голос надо менять три раза. За кого как читать? За автора надо читать «своим голосом», за лису — тонким, высоким голосом, за тетерева — более низким голосом (б у - б у - б у).

5) После объяснения, как надо читать, начинается чтение первой части сказки сначала одним из лучших учеников, затем другими. Так эта часть прочитывается три-четыре раза с замечаниями учителя, поправками, перечитыванием. Затем переходят к чтению второй части сказки и читают ее таким же образом. Так дочитывается сказка до конца.

6) По окончании «пробного» чтения сказки по частям учитель предлагает одному из учеников прочитать ее целиком по всем правилам выразительности, а остальным ученикам — внимательно следить за его чтением (по книгам) и после сказать свои замечания, как он прочитал. Следует заключительное

выразительное чтение. Когда чтец кончит, ученики и сам учитель делают замечания о его чтении, что хорошо, что неправильно, что надо было прочитать лучше и к а к. Затем предлагается читать другим ученикам. Ставится задание: «Кто лучше прочитает». Обыкновенно желающих «прочитать лучше» бывает много, и сказка читается еще несколько раз, до конца урока.

7) Задание на дом. Всем уметь читать эту сказку выразительно, «по всем правилам».

3. Уроки хорового чтения.

Уроки хорового чтения могут применяться в любом классе, начиная с III. Их главная цель — привить ученикам (и закрепить) навыки литературного произношения звуков в отдельных случаях, типичных и доступных обобщению (например, произношение звонких согласных на концах слов, ассимиляция согласных, окончания слов -о г о — -е г о, глагольные окончания -т ь с я — -т с я и т. п.). Полезны такие уроки также при повторении усвоенного путем чтения известного правила или раздела (например, произношение гласных, произношение согласных, усвоение чтения по слогам и т. п.) и особенно для усвоения русского ударения.

Для хорового чтения берутся преимущественно стихотворения. Хоровое произношение стихотворений начинается с самого начала обучения русскому языку, здесь ученики приучаются слышать, а затем и выделять голосом ударение, поскольку русский стих и строится по законам чередования ударяемых и безударных слогов. Особенно хороши в этом смысле такие короткие стихотворения или отрывки из них, где чередование ударений в стихе можно наблюдать в отдельных словах:

1. Летúт — молчúт,
   лежúт — молчúт;
   когдá умрёт,
   тогдá ревёт.
2. Бýря мглóю нéбо крóет . . .

Поскольку ученики уже приучены различать ритм в стихах, т. е. правильные чередования ударных и безударных слогов, ставить уроки хорового чтения не представляет больших трудностей.

Приводим п р и м е р ы таких уроков. Они имеют две разновидности:

1. Чтение всем классом.
2. Чтение по группам или по голосам.

а) Хоровое чтение (всем классом) стихотворения Маяковского

«Возьмем винтовки новые».

(III или IV класс).

Ход урока.

1) Вводная беседа. Сообщение о цели и теме чтения. Объяснение новых слов.

2) Показательное чтение учителя два или даже три раза. Первый раз ученики только слушают учителя с закрытыми книгами, а потом слушают и следят по книге.

3) Краткая беседа по выяснению содержания прочитанного.

4) Объяснение учителя, как надо читать всем вместе, хором. Учитель читает сначала сам первые четыре строки, отчетливо произнося каждый слог и выделяя ударные слоги. Он может при этом отбивать такт, стуча карандашом по столу. Затем все ученики вместе с учителем под такт читают эти четыре строки несколько раз, произнося слова по слогам, но не отделяя паузами один слог от другого, а лишь задерживаясь на ударном слоге (не только усиливая, но и удлиняя его):

Возьмём винто́вки но́вые,
на штык флажки́!
И с пе́снею в стрелко́вые
пойдём кружки́.

Когда при таком чтении первых четырех строк ученики поймут, в чем тут дело и как надо читать, нужно взять и следующую часть стихотворения. Она проста, потому что размещение слов тут идет по слогам:

Раз! Впе-
Два! рёд,
Все От-
в ряд! ряд!

5) После такой подготовки проводится хоровое чтение стихотворения по частям (по четыре строки) с поправками, перечитыванием, предварительным просмотром текста (чтением про себя) и т. п. В трудных случаях учитель сам показывает пример, за ним повторяют отдельные ученики, а затем уже читают все вместе.

6) В конце следует заключительное, хоровое чтение (два-три раза), причем учитель сам уже не читает, а только руководит чтением, наблюдает за тем, чтобы все читали, и отбивает такт.

Заключительное хоровое чтение этого стихотворения можно проводить стоя, отбивая такт ногами (шаг на месте).

б) Хоровое чтение по группам стихотворения «Поезд».

(III или IV класс — укрепление произношения ударных и безударных гласных)

Ход урока.

1) Вступительная беседа. Сообщение о цели и теме чтения.
2) Показательное чтение учителя.
3) Полное выяснение содержания стихотворения.
4) Объяснение, как надо читать. Разбивка чтецов на группы. Тут должно быть три группы чтецов: одна — паровоз, другая — вагон, третья — колёса. Объяснения: «Поезд отправляется», «В пути» и «Приезжают на станцию» — говорит сам учитель.
5) Хоровое чтение.

Картина I.

Поезд отправляется (весело).

Паровоз (1-я группа): Ух-ух Ух-ух!
Ух-ух! Ух-ух!
Вагон (2-я группа): Пошёл! Пошёл!
Пошёл! Пошёл!
Колеса (3-я группа): Поéхали! Поéхали!
Поéхали! Поéхали!

Эта первая часть (I картина) повторяется, исправляется и перечитывается до надлежащего ее усвоения.

Затем таким же способом читаются II и III картины.

Картина II.

В пути (быстро).

Паровоз (1-я группа): Ах-ах! Ах-ах!
Ах-ах! Ах-ах!
Вагон (2-я группа): Идý! Идý! Идý! Идý!
Бегý! Бегý! Бегý! Бегý!
Колеса (3-я группа): Кáтимся, кáтимся,
кáтимся, кáтимся!
Вéсело, вéсело,
вéсело, вéсело!

Картина III.

Приезжают на станцию (медленно, устало).

Паровоз: Ох!... Ох!...
Ох!... Ох!...

Вагон: Дошёл! Дошёл!
Пришёл! Пришёл!
Устáл! Устáл!

Колеса: Доéхали, доéхали,
доéхали, доéхали.
Приéхали, приéхали,
приéхали, приéхали!

6) После чтения по частям следует заключительное чтение стихотворения целиком. Учитель сам не читает, а только руководит чтением и называет части (картины), выполняя в данном случае роль автора.

Материал для хорового чтения имеется во всех учебниках для II—IV классов и в книгах для чтения по V—VII классам. Выбор того или иного стихотворения для хорового чтения будет зависеть от учителя, на какое правило или какую трудность в чтении учащихся найдет он необходимым обратить особенное внимание.

Иногда и самый текст, так сказать, подсказывает хоровое произношение (коллективную декламацию), как, например, приведенное выше стихотворение Маяковского. Хороши для хорового произношения также русские частушки.

Примеры.

1. Мы с любóй бедóю слáдим,
всех врагóв развéем в дым.
Мы своéй земли́ ни пя́ди
Никому́ не отдади́м!
2. Мы правá свои́ не зна́ли,
жизнь былá проклятая.
Нынче вождь люби́мый Ста́лин
дал нам жизнь богáтую.

4. Уроки чтения по лицам (по ролям).

Чтение в лицах (по ролям) требует максимальной выразительности. С другой стороны, такое чтение очень интересует учеников, всякая неправильность и фальшь в чтении легче замечается; поэтому чтецы здесь особенно стараются, чтобы быть похожими на «настоящих артистов», особенно если такое чтение идет как «инсценировка», т. е. с применением некоторых движений и использованием обстановки.

Примерный план урока чтения в лицах таков:

1) Беседа о предстоящем чтении; объяснение новых слов.

2) Выразительное чтение учителя.

3) Беседа по содержанию; решение прочитать рассказ в лицах, «представить наглядно».

4) Чтение рассказа по частям текста, принадлежащего разным действующим лицам (разные чтецы). Поправки, дополнительные пояснения, перечитывание.

5) Пробное чтение в лицах («репетиция»): чтецы выходят к столу или в угол, размещаясь в нужном порядке; при чтении производятся соответствующие несложные действия («встал», «подошел» и т. п.). Проводится перечитывание, делаются поправки, меняются действующие лица и т. д.

6) Заключительное чтение («представление») уже без поправок и смены чтецов. Рассказ или сценка дочитывается до конца одним составом чтецов. Класс слушает. После чтения могут быть допущены замечания, кто хорошо читал, кто не совсем, как надо лучше и т. п. Затем чтение проводится новым составом «артистов»; так можно прочитать всё три-четыре раза, класс обычно слушает очень внимательно и судит строго.

В некоторых случаях полезно делать так. Рассказ читается в классе обычным образом (урок выразительного чтения), а на дом дается задание подготовиться к чтению этого рассказа в лицах. Тогда на уроках преподаватель только перед каждым чтением намечает состав исполнителей, и класс прослушивает чтение («представление») несколько раз, с остановками и замечаниями после каждого чтения.

Примеры.

а) Чтение по ролям сказки «Теремок».

(III класс).

Ход урока.

1) Вступительная беседа. Объяснение новых слов.

2) Показательное чтение учителя.

3) Беседа по содержанию прочитанного. Выяснение количества действующих лиц: автор, мышка-норушка, лягушка-квакушка, заяц-косой глаз, лиса-длинный хвост, волк, медведь — всего семь лиц. Объяснение правил чтения по лицам.

4) Пробное чтение (репетиция). Сказка читается по частям, чтецы каждый раз указываются учителем, поправляются, одну и ту же речь читают два-три ученика, кто лучше. Таким образом, сказка прочитывается два-три раза, попутно выясняется, кто каким голосом должен говорить.

5) Для заключительного чтения («представления») можно допустить движение действующих лиц и чтение проводить в углу классной комнаты или около отодвинутого стола учителя. Перед заключительным чтением намечаются роли (действующие лица), кто за кого читает, до конца чтения состав их уже не меняется.

После первого прочтения («представления») высказываются замечания о

том, кто как читал и как надо было читать. Затем читает следующая группа (следующая очередь) учеников таким же образом.

Так можно прочитать — представить в лицах — сказку три-четыре раза, чтобы дать возможность «выступить» всем ученикам данного класса (те, кому не достается роли, обычно обижаются, и эту обиду учеников следует считать совершенно справедливой).

б) Чтение по лицам сказки «Спор животных».

(III или IV класс).

Ход урока.

1) Вступительная беседа. Объяснение новых слов.
2) Показательное чтение учителя.
3) Чтение учениками сказки про себя.
4) Беседа по содержанию. Определение состава чтецов (4 человека), распределение ролей для первого чтения.
5) Пробное чтение по лицам (несколько раз, до получения удовлетворительных результатов у большинства чтецов).
6) Заключительное чтение без поправок, но с последующим обсуждением чтения каждой четверки. Так можно прочитать сказку два-три раза.

При сильном составе класса (особенно, если чтение проводится в IV классе) можно попробовать после заключительного чтения раз или два представить «Спор животных» — в виде разговора, без книги — по памяти. Для такого «представления» вызываются добровольцы из наиболее сильных учеников. В этом случае «представление» идет еще живее и при небольших по объему текстах не представит особого затруднения, так как многие ученики успевают в процессе нескольких чтений усвоить те или иные места («роли») наизусть.

В V—VII классах материала для чтения по лицам значительно больше, так как расширяется количество произведений, подлежащих обязательному прочтению (по программе литературного чтения). По лицам можно читать большинство басен и любые отрывки из литературно-художественных произведений, где есть диалогические места.

Уроки чтения по лицам в этих классах проводятся в том же плане, как и в начальной школе, только размер читаемых текстов будет соответственно увеличиваться, и процесс предварительного, «пробного», чтения пойдет быстрее.

5. Уроки самостоятельного чтения.

Школа должна приучить учеников не только к громкому чтению (чаще всего классному, проверяемому учителем), но и к чтению самостоятельному,

про себя, как они будут читать вне школы и после школы. В этих целях должно ставиться самостоятельное чтение учащихся как на уроках, так и в порядке домашнего задания. Проверка такого чтения проводится учителем посредством последующего громкого чтения, посредством ответов на вопросы, пересказа, выполнения некоторых письменных работ, иллюстраций и т. д. Уроки (вообще работы) по самостоятельному чтению могут проводиться в следующих видах:

1) Самостоятельное чтение с последующими ответами на поставленные перед чтением вопросы (в V—VII классах).

2) Чтение про себя с выполнением по заданию различных иллюстративных работ (рисунки, диаграммы, таблицы, схемы).

3) Чтение с выписками (цитированием).

4) Чтение с последующим пересказом или письменным изложением содержания.

5) Чтение литературно-художественного произведения с последующим его анализом (сочинение).

а) Урок самостоятельного чтения с последующими ответами на данные вопросы.

(IV—VII классы).

План урока.

1) Вводная беседа о целях чтения. Объяснение новых слов (в VI—VII классах иногда можно отсылать к имеющемуся у учеников русско-национальному словарю).

2) Чтение учителя вслух (в VII классе, а при чтении легкого материала даже в VI классе, можно обойтись и без него). Постановка вопросов (запись их, если нет в книге).

3) Самостоятельное (в классе или дома) чтение рассказа или статьи учениками.

4) Проверка чтения путем ответов на поставленные перед чтением вопросы. Иногда выборочное чтение для подкрепления ответов.

5) Заключительное чтение вслух или краткий пересказ.

б) Чтение про себя сказки «О лисе и журавле», с иллюстрированием прочитанного рисунками.

1) Чтение сказки учителем.

2) Беседа по содержанию. Объяснение новых слов.

3) Объяснение задания (на дом): прочитать самостоятельно сказку и нарисовать к ней две картинки:

Журавль в гостях у лисы.
Лиса в гостях у журавля.

Под картинками написать (списать с книги), как лиса потчевала журавля и как журавль потчевал лису. Заглавия картинок учитель пишет на доске, а ученики списывают в тетради.

4) Самостоятельное чтение сказки учениками, выполнение задания.

5) Проверка выполненного задания в классе: показ картинок и чтение подписей под ними.

НАВЫКИ РУССКОЙ РЕЧИ (УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ).

Глава I.

Задачи усвоения навыков русской речи в нерусских школах.

Для начальной нерусской школы ставятся следующие задачи по усвоению учащимися навыков русской речи:

«Учащиеся, оканчивающие начальную школу (4 класса), должны получить запас русских слов, позволяющий им понимать простую разговорную речь, излагать на русском языке знакомые им явления из окружающей жизни».

Для семилетней нерусской школы ставятся следующие задачи по усвоению учащимися навыков русской речи:

«Учащиеся, оканчивающие неполную среднюю школу (7 классов), должны уметь свободно и правильно выражать на русском языке свои мысли как устно, так и письменно».

Исходя из этих задач, программа и определяет содержание и объем навыков русской речи по каждому классу нерусской школы.

Объем навыков русской речи во II—IV классах.

Программа по навыкам русской речи в начальной нерусской школе (II—IV классы) предусматривает систематическое накопление определенного запаса русских слов, приобретение учениками навыков связывания этих слов во фразы, уменье правильно строить русское предложение в 4—5 слов, употребляя для этого нужные грамматические формы слов. В пределах усвоенного словаря учащиеся, оканчивающие начальную школу, должны не только понимать русскую речь, но и самостоятельно пользоваться ею практически.

Работа по привитию учащимся навыков русской речи должна занимать исключительно важное место во всей системе преподавания русского языка в нерусской школе. Эта работа, как основная часть занятий по языку, должна входить во все разделы работы по русскому языку и увязываться с чтением, письмом, словарной работой и грамматикой.

По отдельным классам программа намечает следующие навыки русской речи.

Второй класс. Для учащихся II класса начальной нерусской школы программа указывает следующий объем навыков русской речи:

1) накопление запаса 400 русских слов;

2) в пределах усваиваемого запаса русских слов приобретение и развитие навыка и слушания русской речи и понимания коротких фраз с этими словами;

3) в пределах усвоенного словаря правильное произношение слов и простейших фраз, связанных между собою (навык связной русской речи);

4) уменье давать ответ на поставленный вопрос полным предложением;

5) уменье задать простой вопрос с употреблением слов: кто? что? где? куда? когда? и др.;

6) уменье самостоятельно построить правильно русскую фразу (предложение) из двух-трех слов;

7) уменье самостоятельно написать свое имя, фамилию, записать со слуха простейшие из усвоенных русских слов и фраз с этими словами, а также списать с книги небольшой по объему текст.

Третий класс. Для учащихся III класса программа указывает следующий объем навыков русской речи:

1) накопление запаса новых русских слов — до 600 — 700 слов (а всего с запасом II класса около 1000 слов);

2) уменье участвовать в беседе, проводимой на русском языке (по картинам, по прочитанному и на темы из окружающей жизни);

3) произнесение выученных наизусть стихотворений и лозунгов;

4) уменье ответить на вопросы (по прочитанному, по картинке, из жизни): чей? чья? чье? какой? какая? какое? кому? кого? что? чем? нет кого? чего? у кого? на чем? (где?) куда? когда?

5) уменье задавать вопросы, употребляя слова: чей? чья? чье? какой? какая? какое? кому? кого? нет кого? чем? и др.;

6) уменье правильно строить простое русское предложение из 2 — 4 слов: предмет и его действие, предмет, его действие и предмет, на который переходит действие (Мальчик читает книгу), предмет, его действие и слова на вопросы: когда? где? куда? как? чей? чья? чье? какой? какая? какое? кого? кому? чем? и др.;

7) уменье пересказать прочитанное по вопросам и без вопросов;

8) уменье составить и записать простое предложение, придумать подпись к картинке, написать название своей республики, области, края, района, школы, уменье написать свой адрес;

9) уменье пользоваться алфавитным словарем учебника и вести свой алфавитный русский словарик, уменье группировать и подбирать слова по указанным признакам (слова, обозначающие предметы, качества, действия).

Четвертый класс. Для учащихся IV класса нерусской школы программа указывает следующий объем навыков русской речи:

1) накопление запаса слов (700 — 800 новых слов, а всего за начальную школу до 1700 — 1900 русских слов);

2) уменье участвовать в доступной по содержанию и словарю беседе, ведущейся по-русски;

3) уменье задавать по-русски вопросы и отвечать на заданные вопросы в пределах русских слов и оборотов речи;

4) уменье слушать и понимать рассказ учителя;

5) уменье рассказать о прочитанном (по вопросам, по плану, свободно);

6) уменье рассказать содержание картины;

7) уменье рассказать о виденном, слышанном, пережитом, о своей жизни;

8) произнесение выученных наизусть стихотворений, лозунгов;

9) уменье правильно строить русское предложение в 3 — 5 слов, распространить предложение по вопросам от подлежащего и сказуемого, подбирая нужные слова и их формы;

10) уменье самостоятельно записать несколько предложений по картинке, на заданный вопрос, по прочитанному и т. д.;

11) уменье написать по-русски коротенькое письмо товарищу, учителю;

12) уменье перечислить названия прочитанных произведений, действующих лиц прочитанного произведения, рассказать о прочитанном в газете или в детском журнале по-русски.

Объем навыков русской речи в V — VII классах.

Программа по развитию русской речи в V — VII классах школы предполагает, с одной стороны, значительное расширение словаря и навыков речи, приобретенных во II — IV классах, с другой стороны, научно обосновывает построение правильной русской речи, опираясь на систематический курс русской грамматики. То, что усваивалось в начальной школе чисто практическим путем, нередко способом простого подражания и механического запоминания теперь обобщается в правила и законы русской речи; и учащиеся приучаются строить свою русскую речь сознательно, согласно ее правилам и законам. Грамматика дает учащимся ключ к построению русского предложения, к согласованию слов в нем, к правильному употреблению той или иной формы изменяемого слова и т. д. А русская литература — классическая и современная, с произведениями которой учащихся знакомятся в V — VII классах, дает прекрасные образцы русской литературной речи художников и мастеров слова. Таким образом, и теоретически, и практически учащиеся V — VII классов имеют все возможности сознательно и углубленно изучать русскую речь и на основе этого изучения приобретать и развивать собственные навыки русской речи.

Если в начальной нерусской школе нельзя еще, в строгом смысле слова, говорить о развитии русской речи учащихся, а можно говорить только о приобретении и накоплении тех или иных навыков, то в V — VII классах можно го-

ворить уже и о развитии русской речи нерусских учащихся, поскольку они получают научные основы (правила и законы) для ее развития.

По отдельным классам неполной средней и средней школы программа намечает следующий объем навыков русской речи.

Пятый класс. Для учащихся V класса программа указывает следующее содержание и объем навыков русской речи:

1) дальнейшее расширение запаса русских слов (900 — 1000 новых слов);

2) умение группировать слова тематически по указанным признакам (по признакам значения и по грамматическим категориям);

3) умение анализировать усвоенные слова по составу (выделить корень, приставку и т. д.) и по грамматическим формам изменения;

4) умение устно и письменно ответить на вопрос к прочитанной статье, рассматриваемой картинке и т. д.;

5) умение строить простое русское предложение в 4 — 6 слов и проанализировать предложение, определяя его главные члены и устанавливая связь слов в предложении по вопросам;

6) умение активно участвовать в беседе, разговоре (по прочитанному, по картинке, на темы из окружающей жизни): задавать вопросы, отвечать, дать справку, сделать вывод;

7) умение слушать чужую речь на русском языке (чтение, сообщение, объявление учителя) и рассказать услышанное;

8) умение рассказать содержание прочитанного (вслух и про себя), продолжить рассказ, составить рассказ к картинке;

9) умение записать ответ на вопрос одним и несколькими предложениями, а также дать связный пересказ по вопросам или по плану;

10) умение делить рассказ или статью на части и ставить к отдельным частям вопросы или заголовки (составлять простой план).

Шестой класс. Для учащихся VI класса программа указывает следующие навыки русской речи:

1) дальнейшее расширение запаса русских слов (1000—1200 новых слов);

2) подбор и группировка слов по определенным признакам (родовые и видовые понятия, слова противоположного и сходного значения, разные части речи и т. д.) подбор слов (из ряда данных или самостоятельно), наиболее подходящих к тому или иному предложению;

3) умение устно и письменно ответить на вопросы к прочитанному;

4) умение дать устный и письменный пересказ (изложение) прочитанного;

5) самостоятельное составление простого плана по прочитанному;

6) умение активно участвовать в беседах на темы, связанные с чтением художественной литературы и научно-популярных статей;

7) умение рассказать о себе, о своей работе, выполненном поручении, о случае из жизни, о прочитанных произведениях и т. д.;

8) письмо сочинений по картинкам;

9) составление простейших деловых бумаг;

10) перевод несложных и небольших по размерам текстов с русского языка на родной и с родного на русский.

Седьмой класс. Для учащихся VII класса (для оканчивающих 7 классов нерусской школы) программа указывает следующее содержание и объем навыков русской речи:

1) дальнейшее расширение запаса русских слов (1200 — 1500 новых слов);

2) подбор и группировка слов по указанным признакам, грамматический анализ слов;

3) ознакомление с наиболее употребительной терминологией: учебной, технической, общественно-политической, литературоведческой;

4) уменье строить простое и сложное русское предложение в пределах изученных основ грамматики;

5) уменье участвовать в беседах на темы, связанные с чтением художественной и научно-популярной литературы и с окружающей жизнью;

6) уменье связно рассказать о происшествии из собственной жизни, о просмотренной в кино картине, о событии из общественной жизни и т. д.

7) уменье выступить с сообщением или коротким докладом;

8) уменье изложить (устно и письменно) содержание прочитанного и написать небольшое сочинение на литературную тему;

9) уменье написать по-русски заметку в стенгазету;

10) уменье перевести с русского языка на родной и с родного на русский краткое сообщение, объявление, несложную деловую бумагу (заявление, расписку, доверенность), небольшой по объему и доступный по содержанию отрывок литературного текста.

Таков в кратком перечне объем навыков русской речи, которыми должны овладеть учащиеся, оканчивающие 7 классов нерусской школы. Этот объем довольно значителен.

Понятно, что не все навыки даются сразу, и нужна тщательно продуманная и неуклонно проводимая система в их приобретении.

Учитель должен наметить для себя такую систему работы, которая обеспечивала бы наиболее быстрое и прочное усвоение учащимися навыков русской речи.

Глава II.

Система усвоения навыков русской речи нерусскими учащимися.

Методическая последовательность в усвоении материала.

Программы указывают лишь общий объем знаний и навыков за определенный класс или виды устных и письменных работ по классам. Для учителя будет очень важно определить также последовательность в усвоении

материала в пределах каждого класса и точный объем, как и конкретное содержание слов, грамматических оборотов речи, предложений и т. д. В программах имеются на этот счет лишь краткие указания, учебники также не дают исчерпывающего материала, тем более что многие упражнения и занятия по развитию речи будут проводиться вовсе без учебников (разговоры, беседы). Иными словами, у учителя должен быть четкий план занятий по развитию речи каждого класса, план в смысле качественного и количественного отбора материала и порядка его усвоения учениками.

Методически можно считать, что приобретение навыков русской речи, их расширение и укрепление будет заключаться в трех моментах (сторонах) работы в этом направлении: а) накопление и расширение словаря, б) уменья и навыки строить предложение и в) навыки связной речи. И каждой из этих моментов (сторон) имеет свою систему расширения и углубления навыков. В таком разрезе дальше и рассмотрим методический порядок усвоения программного материала, предварительно оговорившись, что рассмотрение отдельных сторон речи — словаря, предложения, связанного высказывания — не обозначает, что все это должно усваиваться изолированно одно от другого, а указывает лишь на то, что ни одна из этих сторон речи не должна быть забыта или недооценена.

Расширение запаса русских слов (словаря).

О количестве слов для активного усвоения по классам начальной и неполной средней школы сказано было выше. На характер словаря имеются некоторые указания в программах. Поступательный путь овладения русским словарем будет такой: от близкого — к далекому, от конкретного — к отвлеченному, т. е. от класса, школы, дома, улицы, учреждений города и т. д. — к тому, чего непосредственно не видим, о чем только читаем в книгах или слышим в речи. В начальной школе, следовательно, будет преимущественно «конкретный» словарь, в средней — преимущественно «книжный». Очень полезно учителю иметь для каждого класса словарь в письменном виде, иными словами — учитывать точно запас слов каждого класса. Для начальной школы это сделать нетрудно, так как в учебниках для начальных школ имеются русско-национальные алфавитные словари. Для V — VII классов это будет несколько сложнее, но там сами учащиеся систематическим ведением своего русско-национального словаря помогают учителю учитывать запас усвоенных ими слов и регулировать его расширение. Движение русского словаря учащихся от класса к классу представляется согласно данным программы и методики в следующем виде.

Движение словаря по классам.

Второй класс. Усвоение русских слов начинается с первого же урока русского языка в добукварный период. Состав словаря II класса определяется почти

полностью словарем учебника для этого класса (букваря). В состав этого первоначального словаря войдут наиболее употребительные слова на следующие темы: учебные предметы, классная обстановка, одежда, части тела человека, счет, предметы домашней обстановки учащихся, жизнь и работа учеников в школе, школьный коллектив, октябрята, пионеры, игры, домашние занятия, семья, двор, сад, домашние и дикие животные, птицы и т. д. Кроме того, в состав словаря II класса войдут те русские слова, которые имеются в статейках, рассказах и стихотворениях учебника (букваря).

Третий класс. В III классе, во-первых, расширяется запас слов на те же темы, которые были предметом бесед во II классе; во-вторых, прибавляются новые темы для бесед: труд в городе и деревне в разные времена года, экскурсии, игры, пионерский лагерь, работа на фабрике, революционные праздники и знаменательные дни, Советская Армия.

Учебники для III класса в статьях, рассказах, стихотворениях дает 600 — 700 новых слов по сравнению с тем, что было в учебнике для II класса, внося уже довольно большое разнообразие в состав словаря.

Усваиваемые в III классе русские слова учащиеся начинают группировать (помимо группировок по значению) по грамматическим категориям: слова, обозначающие предметы, действия предметов, качества предметов. Таким образом, начиная с III класса, русский словарь учащихся получает и грамматическое обоснование.

Начиная со второго учебного полугодия III класса учащиеся должны вести собственные алфавитные русские словарики.

Четвертый класс. В IV классе русский словарь учащихся расширяется в связи с чтением и беседами на разные темы до объема, необходимого для оканчивающих начальную нерусскую школу (1700—1900 слов).

Продолжается группировка изучаемых слов как по значению (тематические словарики), так и по грамматическим их признакам (имена существительные, прилагательные, глаголы, предлоги). Ученики учатся ставить вопросы к словам, сравнивать их, подыскивать слова по данным признакам и т. д.

В IV классе продолжается ведение алфавитного русского словаря, составление тематических словариков, использование печатного русско-национального словаря. Таким образом, учащиеся приучаются к самостоятельному узнаванию русских слов (при чтении, беседе, письме), т. е. к самостоятельному расширению русского словаря.

Умение пользоваться словарями, а также грамматическое осмысливание новых слов (отнесение их к той или иной категории: существительным, глаголам и т. д.) дают учащимся возможность использовать некоторые грамматические знания, полученные на занятиях по родному языку (грамматическая терминология, определения), что создает уже прочный мост между занятиями (и знаниями) учеников по родному и русскому языку и делает изучение русского языка более основательным и углубленным.

Пятый класс. В V классе расширение запаса русских слов происходит в

связи с беседами, экскурсиями, чтением и занятиями по грамматике. Проводится группировка слов по темам (растения, животные, сельскохозяйственные машины, транспорт), проводится сопоставление значений слов (горячий — холодный), сравнения и т. д. С V класса начинается грамматический анализ состава слов: в слове выделяется корень, приставка, суффикс, окончание. Это даст возможность не только усваивать новые слова и отводить им определенное место в ряду других слов, но также уяснять законы словообразования в русском языке и расширять запас слов путем словообразования (дом-ик, стол-ик, мяч-ик и т. п.).

Уменье проанализировать состав слова дает возможность точнее и глубже понять его значение, сравнить с другими уже известными словами, по строению слова найти его место в ряду других слов — частей речи. В этом направлении программа намечает ряд интересных и полезных работ: подбор однокоренных слов с выяснением их значения (сад, садовник, посадил, пересадка), подбор слов с одним и тем же суффиксом (учитель, писатель), подбор слов с одной и той же приставкой того же значения (дописал, дочитал, добежал, доехал; вышел, выехал) и т. д.

Шестой класс. В VI классе расширение запаса русских слов происходит у учащихся путем чтения и связанных с этим бесед (литературное чтение), а также в связи с занятиями по грамматике. К этому времени возможно уже в довольно широком масштабе и самостоятельное узнавание учащимися новых русских слов как путем чтения газет и книг, так и путем соприкосновения с окружающей производственной и культурной жизнью (посещения МТС, выставки, библиотеки, театра, кино, слушания радио и т. д.), тем более что к этому времени учащиеся приобретают уже достаточные навыки пользоваться словарями и справочниками.

Узнаваемые новые слова анализируются грамматически (состав слова, отнесение его к той иной части речи, определение формы изменяемого слова), а также раскрывается углубленно их содержание с логической стороны (родовые и видовые понятия, слова противоположного и сходного значения, оттенки значений слов и т. д.).

Преимущественно на VI класс (эта работа, в связи с литературным чтением, начинается еще в V классе и продолжается в VII) падает ознакомление с особенностями словаря художественно-поэтической речи: переносные значения слов, сравнения, эпитеты, метафора, гипербола.

Седьмой класс. Источники и пути обогащения учащихся русскими словами в VII классе в основном остаются те же, что были в V и VI классах: чтение книг и газет, участие в окружающей общественной и культурной жизни. Поскольку к VII классу учащиеся уже знают все части речи русского языка и, следовательно, могут дать полный грамматический анализ слова, в VII классе значительно увеличивается возможность расширять запас русских слов путем непосредственного знакомства со словарями и справочниками и чтение разных словарей: русско-национальных и национально-русских, терминологических,

орфографических, этимологических, толковых и др., вплоть до знакомства с энциклопедическими словарями. (Между прочим, чтение словарей и справочников является всегда очень полезным и интересным занятием, так что этот вид занятия в школе нужно всемерно рекомендовать как по родному, так и по русскому языку.)

В программе VII класса значится ознакомление с наиболее употребительной терминологией: учебной, технической, общественно-политической, литературоведческой. Нужно учесть, что очень многие из учащихся после окончания неполной средней школы вступают непосредственно в жизнь, идут на работу — на производство или в учреждения, так что знакомство их с наиболее употребительной терминологией является весьма важным и с этой практической стороны.

Таково в кратких словах движение роста русского словаря учащихся нерусских школ от класса к классу. Учителю русского языка нужно постоянно учитывать это движение, оглядываясь назад, на пройденное, и рассчитывая на то, что потребуется впереди, в следующих классах, чтобы не разбрасываться, а вести обогащение словаря по определенной системе.

Методический порядок усвоения слов.

В начальной нерусской школе (II—IV классы) обычный порядок усвоения нового слова будет такой: **устное произношение слова** (учителем, а за ним и учениками), **чтение, письмо.** В отдельных случаях узнавание новых слов будет проводиться учениками и самостоятельно, без предварительного произношения (или чтения) их учителем. Это бывает при самостоятельном чтении учащихся по учебнику, по русско-национальному словарю, при чтении «Пионерской правды» и т. п. В учебниках и русско-национальных словарях над словами везде проставлены знаки ударения, что значительно облегчает правильное чтение, следовательно, и правильное запоминание слухового образа слова. В других случаях, когда над словами не проставлено значков ударения, следует рекомендовать ученикам обращаться за справками к алфавитному русскому словарю для нерусских начальных школ, а при отсутствии таких слов в словаре обращаться за разъяснением к учителю, так ли данное слово нужно читать.

Во всех случаях узнавания нового русского слова в начальной нерусской школе нужно стремиться к тому, чтобы каждое новое слово было произнесено вслух, прочитано глазами и записано, т. е. чтобы каждое новое слово усваивалось и слухом, и произношением, и зрением, и движением руки. Ученик должен твердо запомнить и произношение, и правописание слова. Только такое запоминание слова будет вполне прочным. А достичь этого в начальной школе (при общем количестве 1700—1900 слов на 3 года) вполне возможно.

В семилетней школе (V—VII классы), как и дальше — в средней школе,

методический порядок усвоения новых слов будет разнообразнее и сложнее. Конечно, во всех возможных случаях остается и тот порядок усвоения новых слов, который практиковался в начальной школе (произношение учителя, произношение учеников, чтение, письмо). Но в то же время значительно расширяется круг моментов, когда учащиеся будут знакомиться с новыми словами самостоятельно — при чтении художественной литературы, газеты, даже учебника. В подавляющем большинстве случаев ученики V—VII классов значков ударения в читаемых текстах не найдут, так что с ударением, как и со многими другими особенностями нового слова, ученику придется разбираться самому. На помощь ему в этом случае приходит знание законов и правил русского произношения (это ученики усваивают в V классе в связи с курсом фонетики), уменье разобраться в грамматическом составе слова (так, например, на приставках ударение бывает сравнительно редко), уменье различать формы изменяемых слов, уменье различать ритм в стихе и т. д. Что же касается усвоения значения и орфографии нового слова, то у учеников V—VII классов имеется уже достаточно данных для правильного их усвоения. Эти данные ученик получает из знакомства с основами русской грамматики.

Как и в начальной школе, учащимся V—VII классов нужно постоянно рекомендовать при всех затруднениях в произношении, в понимании и в правописании новых слов обращаться к словарю, к справочнику, к учебнику, к учителю. Правописание многих слов надо просто запомнить.

И в семилетней школе (V—VII классы) нужно стремиться к тому, чтобы новое русское слово было каждым учеником у с л ы ш а н о в п р а в и л ь н о м п р о и з н о ш е н и и (учителя, своих товарищей, других лиц, правильно говорящих и читающих по-русски), с к а з а н о и л и п р о ч и т а н о в с л у х самим, п р о ч и т а н о глазами, н а п и с а н о. В семилетней школе при значительном расширении лексического (словарного) материала это осуществить несколько труднее, чем в начальной школе, но если принять во внимание, что каждый год ученик будет усваивать немногим больше 1000 новых слов (т. е. всего с запасом начальной школы до 5000 слов), то и запись, а не только чтение глазами или произношение этих слов, следует считать вполне возможной. Во всяком случае, этого нужно добиваться.

Навыки в построении предложения.

Слова русского языка усваиваются учащимися в контексте речи, во фразе, в предложении. Навыки овладения русским языком для нерусских (да и русских) учащихся начинаются с овладения фразой, предложением. Отсюда исключительно важное значение будет иметь то обстоятельство, в каком именно предложении дается и узнается новое слово, а также в какой оно дается форме — в начальной или измененной.

Ученик может учиться владеть русским предложением двумя путями: путем

запоминания готовых предложений и путем самостоятельного составления предложений из знакомых слов. Практически и в начальной, и в семилетней школе (в V—VII классах) ученики будут овладевать предложением и тем, и другим путем. Но и в том, и в другом случае усвоение предложения и в связи с этим употребление разных грамматических форм слов должно итти в строгой постепенности от более простого и легкого к более трудному и сложному.

Изучение строя русского предложения, грамматических категорий и форм слов пойдет специально на уроках грамматики, но прежде чем ставить грамматическое изучение слова или предложения, надо чтобы оно было усвоено практически, что и делается на уроках чтения и развития речи. В то время как курс грамматики родного языка всецело опирается на практическое владение этим языком, всякому занятию по грамматике русского языка должны предшествовать занятия по усвоению русской устной и письменной речи, которые и будут давать материал для занятий по грамматике. Каждый пример, предлагаемый для разбора и вывода грамматического правила, должен быть прежде всего понятен ученику со стороны его значения.

Вот почему приходится строить прежде всего систему практического усвоения строя русской речи (предложения, грамматических форм слова), а затем уже объяснять эту практику грамматически. В средней школе (в V — X классах) нередко можно будет устанавливать полный контакт между практической речи и ее грамматическим объяснением (например, употребление деепричастий или союзов в сложно-сочиненном предложении), а в начальной школе большинство навыков в построении речи будет усваиваться чисто практическим путем, без каких-либо грамматических объяснений или правил.

Изучение структуры предложений по классам.

При запоминании предложения в готовом виде его структура имеет хотя и важное, но не решающее значение, главное тут будет в количестве слов, подлежащих запоминанию. При самостоятельном же составлении предложения на русском языке его структура будет иметь решающую роль, так как ясно, что ученик может построить правильно только такое предложение, со структурой которого он знаком — практически ли, когда он строит предложение по образцу, или грамматически, когда он строит предложение по изученным правилам. Отсюда вытекает необходимость установления строгой системы в усвоении учениками структуры русского предложения, начиная от простейших его типов и кончая сложно-подчиненным предложением в VII классе.

В программах имеются краткие указания о том, какого типа предложения учащиеся должны научиться строить в каждом классе, как должно итти расширение количества слов в предложении и расширение употребления грамматических форм слов. В учебниках даются соответствующие примеры — образцы предложений, а по V — VII классам, кроме того, и грамматические правила постро-

ения предложения. На основе программы и фактического материала учебника учитель и должен установить, какие типы предложений и словосочетаний нужно усвоить ученикам в каждом классе и в какой последовательности должны усваиваться эти типы предложений и словосочетаний в предложениях.

Установить единый порядок усвоения отдельных типов предложений для каждого класса всех нерусских школ не представляется возможным как в силу бесконечного разнообразия конструкций предложения в русском языке, так и в силу конкретных условий работы в каждом классе и познаний учеников этого класса. Но в масштабе класса такой порядок установить можно, если учесть общие требования программы, материал учебника и степень владения учениками русской фразой. Требования программы при этом следует считать руководящими, от них нужно и исходить, как от обязательного минимума умений и навыков, которыми должен овладеть каждый ученик в построении предложения.

Перечислим кратко тот минимум навыков в построении русского предложения, который указывается в программах для отдельных классов.

Второй класс. В добукварный период учащиеся усваивают по готовым образцам (сначала повторяют за учителем, потом запоминают и говорят сами) следующие типы фраз:

1. Ответы на вопросы: Это стол. Это карта. Это кошка. Это мальчик. А это девочка. Вот окно. Вот карандаш. Тут печка. Там шкаф.

2. Вопросы: Это что? Это кто? Что это? Кто это? А это кто? Где мел? Где окно? Что тут? А там что?

3. Фразы, сопровождающие действие или выражающие просьбу. На. Дай карандаш. Подай пенал.

Во время прохождения русского алфавита (букваря) и следующего за ним периода до конца II класса учащиеся приобретают навыки в самостоятельном построении из знакомых слов следующих типов предложений:

1. Название предмета и его действия. Мальчик читает.

2. Название предмета, его действия и предмета, на который направлено действие. Девочка пускает шар.

3. Вопросы с употреблением слов: кто? что? где? куда? когда?

4. Ответы на вопросы с употреблением упомянутых выше слов.

5. Название предмета и его качества. Флаг красный.

Кроме того, во II классе усваивается путем запоминания несколько фраз — ответов на вопросы (и вопросов), приветствий и т. п.: Как тебя зовут? Как твоя фамилия? Здравствуйте. Подай. Принеси... и т. п., а также значительное количество предложений из прочитанных, а иногда и выученных наизусть по букварю текстов.

Третий класс. В III классе учащиеся усваивают значительное количество предложений путем запоминания их в целом виде в связи с чтением, беседами, заучиванием наизусть. Самостоятельно в III классе учащиеся должны научиться строить предложения следующих типов:

1. Название предмета и его действия (с существительными мужского, женского и среднего рода).

2. Название предмета, его действия и предмета, на который направлено действие, на вопрос что? Мальчик читает книгу.

3. Название предмета, его действия и слова на вопросы: когда? где? куда? как? Отец пришел вечером. Ученик читает громко.

4. Название предмета и его действия в прошедшем времени с формами всех трех родов. Мальчик читал. Девочка читала. Перо упало.

5. Название предмета и его качества. Дом большой. Комната большая. Перо новое.

6. Название предмета и слова, обозначающего принадлежность этого предмета. Карандаш мой. Ручка твоя. Перо мое.

7. Название предмета, его действия и предмета, на который направлено действие, на вопрос кого? Мальчик встретил брата, встретил сестру.

8. Название предмета, его действия и слов на вопросы: чем? (ученик пишет карандашом), кому? (учитель дал книгу ученику), нет кого? (нет сестры), нет чего? (нет пера), где? (на парте, в парте), куда? (на парту, в парту), у кого? (у сестры, у брата), когда? (днем, вечером).

9. Названия предметов и их действий во множественном числе в настоящем времени. Ученик пишет. Ученики пишут. Книга лежит. Книги лежат.

10. Названия предметов и их действий во множественном числе в прошедшем времени. Ученик читал. Ученики читали.

Усвоение перечисленных типов предложений даст возможность учащимся, оканчивающим III класс, довольно свободно отвечать на вопросы, как и задавать вопросы, правильными предложениями в два и в три слова. Если принять еще во внимание, что значительное количество предложений будет усвоено в связи с чтением, то можно считать, что с этого момента учащиеся уже свободно могут вести разговор на русском языке на темы об учебных занятиях.

Четвертый класс. В IV классе учащиеся, помимо запоминания и заучивания предложений в готовом виде и расширенного пользования предложениями тех типов, которые усвоены во II и III классах, научаются самостоятельно строить предложения следующих структурных типов:

1. Предложения со всеми изученными существительными и местоимениями: я, ты, он, она, оно, мы, вы, они.

2. Предложения со сказуемыми-глаголами в настоящем, прошедшем и будущем времени.

3. Распространенные предложения с пояснительными словами (определениями) к подлежащему по вопросам: какой? какая? какое? чей? чья? чье?

4. Распространенные предложения с пояснительными словами к сказуемому

по вопросам: у кого? от кого? из чего? (откуда?) к кому? к чему? (куда?) на что? (куда?) чем? кем? (где?) как? и др.

5. Предложения с пояснительными словами-определениями к подлежащему во множественном числе. В школе большие окна.

6. Предложения с несколькими подлежащими. Книга, ручка и тетрадь лежат на столе.

7. Самостоятельное составление предложений в два, три, четыре слова в виде ответа на вопрос, заглавия к картине, вопроса, сообщения и т. д.

8. Распространение предложений словами по вопросам от подлежащего и от сказуемого.

Пятый класс. Начиная с V класса, практическое усвоение (устное и письменное) синтаксического и морфологического строя русской речи будет иметь тесную связь с грамматикой, и соответствующие упражнения будут проводиться на уроках грамматики. Однако это вовсе не значит, что не должно быть особых, отдельных упражнений и даже целых уроков по развитию речи. Упражнения в составлении и сказывании или письме предложений будут, строго говоря, на каждом уроке — будь то чтение, письмо и т. д. Надо строить так все эти упражнения, чтобы они заблаговременно подготовляли материал для грамматических обобщений и выводов, т. е. практическое усвоение того или иного оборота или формы должно предшествовать теоретическому изучению. Это одно. Второе — то, что практика речи, так сказать, вынужденно перегоняет теорию, так как нельзя, например, не употреблять наречий до тех пор, пока они будут изучены в VI классе, или не употреблять предлогов до V класса. Отсюда необходимость и в неполной средней школе (V—VII классы) иметь хотя и связанную с грамматикой, но «свою», специальную (для овладения навыками русской речи) систему распределения подлежащего усвоению материала. В V классе учащиеся должны овладеть следующими навыками:

1. Правильное произношение русских слов в предложении (безударные гласные, конечные согласные, ассимиляция, прилагательные и глагольные окончания, особые случаи произношения слов). Орфоэпические упражнения будут вестись как в связи с курсом фонетики или в связи с чтением, так и отдельно, дополнительно, по мере надобности.

2. Навыки правильного чтения предложения (интонации, логическое ударение и изменение смысла речи при его перемещении и т. д.).

3. Навыки сознавать перемещение ударения в слове как признак перемены значения слов и его формы (му́ка — мука́, кру́жки — кружки́, пи́ли — пили́, са́жу — сажу́, до́ски — доски́, ру́ки — руки́, и т. п.).

4. Построение простых нераспространенных предложений типов: Мальчик читает. Мальчик мал. Мальчик — ученик.

5. Навыки правильного выражения зависимости сказуемого от подлежащего

(в числе, роде, лице): Брат читал—сестра читала. Я читаю—ты читаешь—ученик читает.

6. Построение предложений по вопросам (устно и письменно).

7. Самостоятельное построение простых предложений разных типов (повествовательных, вопросительных, восклицательных).

8. Навыки установления связи между словами в предложении по вопросам, навыки распространения и сокращения предложений.

9. Навыки правильного использования падежных форм существительных при управлении как без предлогов, так и с предлогами.

10. Навыки правильного использования в предложении всех изученных форм глагола.

11. Навыки перевода простых предложений с русского языка на родной и с родного на русский.

Шестой класс. 1. Укрепление приобретенных в V классе навыков построения простого предложения.

2. Уменье ставить вопросы к каждому слову в простом предложении и указывать смысловые связи между словами.

3. Уменье как ставить вопрос, так и отвечать на него (построение предложений при диалоге).

4. Уменье составить предложение данного типа (повествовательное, вопросительное, восклицательное) и с данным количеством слов (4—5).

5. Навыки правильного согласования родовых форм слов (прилагательных, местоимений) с существительными.

6. Навыки правильного употребления в предложениях числительных (количественных и порядковых).

7. Уменье составить простое предложение о данном предмете или на данную тему.

8. Уменье пользоваться всеми частями речи в предложении и заменять одно слово другим, одинаковым или близким по смыслу (у школы — около школы, среди ночи — ночью, один раз — однажды и т. п.).

9. Уменье вставить в свою речь (в рассказ, ответ) предложения, заимствованные из прочитанного и выученного наизусть.

10. Уменье передать по-русски мысль предложения, сказанного на родном языке.

11. Уменье передать коротким и простым по конструкции предложением мысль выслушанного (в русском произношении) предложения с количеством слов до 10—12 (учиться при слушании схватывать не слова, а мысли).

12. Навыки связывания в речи отдельных простых предложений друг с другом, показа их смысловой связи при помощи особых слов: сначала, потом, после этого, дальше и т. п., чтобы получить из отдельных предложений связный рассказ.

13. Уменье связывать отдельные предложения в стройную речь (рассказ), используя для этого связочные слова, местоимения и т. д.

Седьмой класс. 1. Уменье пользоваться по мере грамматического изучения всеми видами простого и сложного предложения.

2. Уменье употреблять в предложении любую часть речи в пределах изученного словарного запаса и заменять, где это возможно по смыслу, одну часть речи другой. Вечером темнеет. Вечером бывает темно. Вечер был темный, и т. п.

3. Уменье активно использовать в своей речи (устной и письменной) все изученные грамматические формы русских слов.

4. Уменье передать (высказать, записать) мысль предложением на русском и родном языке.

5. Умет перевести (в практических целях понимания) предложение с русского языка на родной и с родного на русский.

6. Уменье перестроить предложение, заменяя одни слова и конструкции другими (высказать одну и ту же мысль по-разному).

7. Уменье связывать отдельные предложения в стройную речь, используя для этого, помимо союзных и вспомогательных слов, интонации, паузы, порядок слов (а на письме и пунктуацию).

Таков примерный порядок (на практике он может варьироваться по-разному) активного усвоения предложения для пользования им в своей речи.

При обучении русскому языку нерусских учащихся основное и главное — научить их свободно пользоваться русским предложением (его понимать, читать, говорить, писать, строить и перестраивать); поэтому надо обратить особое внимание на постепенность, порядок и систему в усвоении предложения.

Навыки связной речи — устной и письменной.

Чтобы усвоить навыки связной русской речи, недостаточно усвоить пользование предложением, надо еще научиться связывать предложения, располагать их в известной последовательности, используя для этого интонацию, пунктуацию, порядок слов, связочные слова и прочие грамматические средства. Скажем или напишем, например:

1) Он пишет.
   Мальчик сидит за столом.
2) Мальчик сидит за столом.
   Он пишет.

В первом примере два не связанных между собою по мысли предложения, причем первое предложение, хотя и очень простое по строению, непонятно (неизвестно, кто «он»). Во втором примере те же два предложения, но они связаны между собою по мысли, причем во втором предложении вполне понятно, кто «он», следовательно, во втором примере мы имеем связную речь,

хотя всего из двух предложений, а в первом примере — разрозненные предложения.

Учить связной русской речи учащихся нерусских школ нужно с самого начала обучения их русскому языку, т. е. со II класса. При этом, как и при обогащении словаря и овладении предложением, здесь нужна определенная система, порядок последовательного усвоения сначала самых легких, затем все более усложняющихся форм связной речи.

Навыки связной речи по годам обучения.

Второй класс. Во II классе учащиеся усваивают следующие навыки связной русской речи:

1. Навык слушания и понимания коротких фраз, связанных по смыслу (навык слушания русской речи учителя).
2. Умение связывать по мысли и речи вопрос и ответ.
3. Навык участия в классной беседе, умение отвечать на последовательно задаваемые вопросы.
4. Навык отвечать связанными по мысли предложениями (связной речью) на последовательно задаваемые вопросы по прочитанному.
5. Чтение наизусть заученных коротких стихотворений и рассказиков.

Третий класс. В III классе усваиваются следующие навыки связной речи:

1. Связные ответы на вопросы по картинке (беседа).
2. Связные ответы на вопросы по темам из окружающей жизни (разговор).
3. Связные ответы на вопросы по прочитанному.
4. Пересказ прочитанного.
5. Изложение содержания картинки.
6. Чтение заученного наизусть связного текста.
7. Письмо по памяти небольшого связного текста.

Четвертый класс. В IV классе развиваются и укрепляются навыки связной русской речи, полученные во II и III классах. Кроме того, приобретаются некоторые новые навыки. В итоге учащиеся IV класса должны овладеть следующими навыками связной речи:

1. Навык слушания рассказа учителя (и своих товарищей).
2. Умение активно участвовать в беседе.
3. Умение вести по-русски несложный разговор (диалогическая речь).
4. Изложение содержания картинки.
5. Рассказывание прочитанного.
6. Устное сообщение о своей работе, игре, об экскурсии (монологическая речь).
7. Рассказывание о виденном, слышанном, пережитом, о своей жизни.
8. Чтение выученного наизусть.

Пятый класс. В V классе развиваются, укрепляются и приобретаются следующие навыки связной речи:

1. Слушание чтения и рассказывания с последующим обсуждением.
2. Участие в беседах по прочитанному, по картинкам, на темы из окружающей жизни.
3. Изложение содержания картинки, составление рассказа по картинке.
4. Устный пересказ и письменное изложение прочитанного.
5. Чтение выученного наизусть.

Шестой класс. В VI классе развиваются и усваиваются следующие навыки связной речи:

1. Слушание чтения и рассказывания с обсуждением прочитанного или рассказанного.
2. Участие в беседах по литературному чтению.
3. Умение делить прочитанное на части и составлять простой план.
4. Пересказ прочитанного по плану и свободный пересказ (без плана).
5. Письменное изложение прочитанного.
6. Сочинение по картинке.
7. Составление деловых бумаг: заявления, соцдоговора.
8. Корреспонденция в стенгазету.
9. Переводы коротких и простых текстов с русского языка на родной и с родного на русский.
10. Чтение выученного наизусть.

Седьмой класс. В VII классе учащиеся в пределах усвоенного словаря должны свободно владеть связной русской речью. Усвоению в VII классе подлежат следующие навыки:

1. Участие в беседах на темы, связанные с чтением русской художественной литературы и научно-популярной прозы.
2. Выступление с кратким докладом.
3. Связное рассказывание о происшествиях из собственной жизни.
4. Устный пересказ и письменное изложение прочитанного.
5. Составление плана.
6. Выписка цитат из прочитанного.
7. Сочинения.
8. Корреспонденции в стенгазету.
9. Переводы несложных текстов с русского языка на родной и с родного на русский.
10. Писание деловых бумаг.

Глава III.

Общие методические установки в занятиях по навыкам речи.

Прежде чем говорить о формах и приемах занятий по усвоению и развитию русской речи, надо сделать несколько замечаний о тех общих установках, которые должны быть приняты во внимание учителем при построении этих занятий в начальной и средней нерусской школе.

К таким общим, установочным вопросам относятся: а) связь занятий по развитию речи с чтением, грамматикой и письмом; б) связь с занятиями по родному языку; в) взаимоотношения в усвоении словаря, предложения и связной речи.

Эти вопросы и рассмотрим в настоящей главе.

Связь занятий по развитию речи с чтением, грамматикой и письмом.

Усвоение и развитие русской речи будет проводиться непрерывно в течение всего периода обучения русскому языку в школе. Источниками, из которых будет черпаться учениками тот или иной словесный материал, будут, с одной стороны, живая разговорная речь, с другой стороны, книга и газета. Средством для приведения в систему всего усваиваемого материала, научного его осмысливания и закрепления явится грамматика. Наконец, средством закрепления материала и в то же время самостоятельной целью приобретения нужных навыков явится письмо. Отсюда определяется положение занятий по развитию речи среди других разделов работы по русскому языку в школе: эти занятия будут иметь самую тесную связь с чтением, грамматикой и письмом.

Связь усвоения и развития речи с чтением определяется прежде всего тем, что по мере приобретения навыков чтения ученики будут закреплять в зрительном восприятии те слова и обороты, которые они усвоили слухом и произношением (букварный период). Затем чтение явится уже источником, дающим новые слова и фразы, которые под руководством учителя путем перечитывания, пересказа, заучивания наизусть постепенно переходят в «собственные слова» ученика, т. е. входят в состав его активного словаря и фразеологии. Наконец, слова и обороты речи (в средней школе) будут учениками усваиваться путем самостоятельного чтения, т. е. чтение явится самостоятельным источником обогащения русской речи учеников. Кроме того, чтение будет постепенно приучать учеников к связности речи, поскольку будут читаться не отдельные предложения, а целые рассказы, статьи, отрывки и т. д. Последнее важно для развития не только монологической речи ученика (уменье рассказывать или докладывать), но и для диалогической, разговорной речи, так как различные примеры в текстах дадут много вариантов для этого как с точки зрения тематики, так и построения самих предложений. Например, одно дело — усвоить по грамматике, что такое неполные предложения, и другое дело — читать эти предложения в диалоге.

Связь усвоения и развития речи с занятиями по грамматике будет заключаться, с одной стороны, в том, что грамматика постепенно приведет в порядок, в систему то постоянно растущее лексическое и фразеологическое накопление, которое без этого порядка

могло бы «рассыпаться». Грамматика укажет каждому слову *свое место* в предложении и тем самым нередко будет облегчать понимание слов и помогать ему. Слово в предложении в окружении других слов и в улавливаемой грамматической связи с ними будет иногда усваиваться даже до некоторой степени интуитивно, по догадке. Приведение в порядок словаря, практическое усвоение строя русского предложения на основе грамматических законов, понимание форм слова и их употребления на основе связи слов в предложении — это то, что делает грамматику важным и незаменимым помощником в овладении учащимися русской речью.

С другой стороны, грамматика дает правила и нормы построения русского предложения, т. е. вооружит ученика необходимыми сведениями и покажет примеры для самостоятельного составления предложений, для самостоятельного высказывания или письма.

Связь развития речи с письмом будет состоять уже в том, что мы имеем задачей усвоение и развитие устной и письменной речи одновременно и, так сказать, на равных основаниях. Было бы неправильно, если бы мы старались культивировать только *русский разговор* как узкопрактическую задачу или старались бы учить в неполной средней школе только писать. Было бы неправильно отрывать устную речь от письменной и методически, так как устная речь будет очень во многом помогать усвоению письменной и наоборот, и многие упражнения целесообразно, даже необходимо, ставить параллельно.

Письмо не только в графическом, но и орфографическом смысле, т. е. в смысле правописания, сыграет очень большую роль в развитии русской речи, так как поможет усвоению употребления изменяемых слов в тех именно формах, которые требуются для правильной речи и неправильное употребление которых искажало бы понимание или мешало ему (например: падежные, родовые, глагольные окончания и т. д.).

Таким образом, занятия по развитию русской речи должны строиться в тесной связи не только с письмом, но и с чтением, и с грамматикой. Правильно будет сказать (нужно и делать так): *любое занятие, любой урок русского языка будет непременно уроком усвоения и развития русской речи.* Это не значит, конечно, что, помимо всего этого, не будет отдельных уроков по развитию речи. Такие уроки будут и в начальной, и в средней школе. О них будет сказано ниже.

Связь с родным языком учащихся.

Вопрос о применении родного языка учащихся на уроках русского языка нами выше уже ставился, и ответ на него частично дан в предыдущих разделах и главах. Как нужно отнестись к возможности применения родного

языка учащихся на занятиях по приобретению русской речи? Мы видели, что на первых устных уроках (добукварный период) применение родного языка учащихся будет занимать значительное место: указания и организация работы, объяснения будут даваться на родном языке. При обучении грамоте родной язык учащихся также будет иметь место, главным образом, при объяснениях, показе картинок и т. п.

Но уже в этот период применение родного языка учащихся носит чисто вспомогательный, служебный характер и допустимо постольку, поскольку это помогает усвоению того или иного факта русского языка.

В последующий период — после усвоения русской азбуки и на всем протяжении занятий в III и IV классах — родной язык постепенно будет применяться все меньше и меньше: все беседы по прочитанному, по картинкам, разговоры учебного порядка и на темы из окружающей жизни должны вестись исключительно на русском языке. Применение родного языка учащихся на уроках русского языка может оправдываться лишь необходимостью того или иного объяснения, перевода слова, сравнения и т. п. На разговорных же уроках русского языка, т. е. на специальных уроках развития речи, а также во время экскурсий, проводимых с этой целью, учитель должен требовать (и добиваться) ведения всего разговора на русском языке, не допуская применения родного языка, так как применение его здесь отвлекало бы от цели изучения русской речи, а не приводило к ней.

Начиная с V класса, ведение всех занятий (будь то чтение, письмо, разговор и т. д.) должно происходить целиком на русском, изучаемом языке. Родной язык учащихся привлекается лишь в специальных целях: примеры для сравнения, термины, переводы и т. п.

Однако совершенно игнорировать применение родного языка на уроках по развитию русской речи в V—VII классах было бы неправильно. Дело в том, что, как уже отмечалось выше, с V класса изучение русского языка идет преимущественно на грамматической основе: каждое новое слово относится к той или иной части речи, анализируется по своему составу и т. д., каждое новое предложение также усваивается грамматически. Самостоятельное составление учащимися предложений на русском языке становится возможным только тогда, когда усвоены некоторые его грамматические элементы. Здесь знание и применение учащимися грамматики родного языка может принести значительную пользу, так как, например, в построении предложения найдется очень много сходных и даже одинаковых моментов как в русском, так и в родном языке (знаки препинания на конце предложения, роль главных членов предложения и т. д.).

Поэтому на занятиях по развитию русской речи полезно будет иногда обращаться к соответствующим моментам родной речи: использовать грамматическую терминологию родного языка, привести параллель, аналогию (например, образование сложно-сокращенных слов имеет общие моменты почти во всех языках народов СССР), привлекать перевод слов и предложений с одного языка

на другой в целях уточнения и развития речи. Нужно помнить только, что всякий случай привлечения родного языка оправдан будет здесь лишь постольку, поскольку это будет помогать развитию русской речи, и, конечно, было бы совершенно неправильно превращать уроки развития русской речи в уроки развития родной речи или в уроки сравнительной стилистики русского и родного языка.

Взаимоотношения и порядок в усвоении слова, предложения, связной речи.

Важным вопросом, который требуется разрешить учителю, является вопрос о том, в какой связи, в каком порядке должны усваиваться учениками элементы русской разговорной и письменной речи: слово, предложение, целое высказывание или сочинение (связная речь). Основной путь здесь— **аналитико-синтетический,** путь чередования работ по разложению предложения на составляющие его слова или связной речи на предложения, и тут же обратный процесс — составления из слов предложений или целых рассказов, сначала хотя бы самых простых. При этом в центре работы по овладению русской речью и ее развитию должна стоять работа над предложением: анализ предложения, изучения его строя, значение, звучание (произношение), интонации, написание (графика) и т. д. Овладеть русской речью — значит, главным образом, овладет предложением: уметь его, выслушав или прочитав, понять, уметь сказать или написать самому, уметь построить и перестроить, усвоить лексическую, грамматическую, фонетическую (музыкальную) структуру. Всякая работа по развитию речи (как и по чтению и по грамматике — синтаксису) будет прежде всего работой над предложением.

Общие приемы методики усвоения навыков речи.

Общими методическими приемами, составляющими до некоторой степени единый методический путь по приобретению учениками и развитию навыков русской речи, являются: **пример** (образец), **объяснение** (правило, закон), **собственная практика.** Пример, показ, демонстрация образца — это начало и основа обучения чужой речи. В начальной школе ученики будут строить свою русскую речь (устную разговорную и письменную) почти исключительно по образцу; но и в средней школе (по крайней мере в V—VII классах) пример, образец будет играть доминирующую роль. Откуда брать примеры, образцы русской устной и письменной речи? Первый пример и образец для подражения—речь самого учителя. Кроме того для той же цели может быть (и будет) использована окружающая речь русских или лиц, говорящих по-русски, а также звуковое кино, радио, иногда театр. Для письменной (а отсюда и для устной) речи богатейший источник — русская литература,

начиная с примеров в учебнике и кончая отдельными произведениями русской художественной литературы по программе литературного чтения.

Для деловой, научно-популярной речи обширный материал дает русская детская газета («Пионерская правда») и отчасти детский журнал.

В дополнение к указанным образцам и источникам русской речи следует упомянуть патефон, находящий в настоящее время очень широкое распространение среди трудящихся Советского Союза и дающий в точном воспроизведении образцы русской речи (и пения) народных артистов, певцов, ученых, политических деятелей.

Использование граммофонных пластинок в целях обучения чужому языку — методически дело не новое. Н. К. Крупская рассказывает, как она еще в 1908 г. на курсах в Швейцарии наблюдала прекрасные результаты изучения правильного французского произношения по граммофонным пластинкам.[1] Нужно думат, что в недалеком будущем мы будем имет специальные учебные пластинки с текстами для усвоения русского произношения в нерусских школах. Можно в этих же целях пользоваться имеющимися пластинками, отбирая из них те, которые подойдут по содержанию и окажутся посильными для усвоения.

Объяснения, правила, указания, даваемые в начальной школе преимущественно на родном языке, а в средней — на русском, будут естественным и необходимым дополнением к примерам. Часто различные правила и законы русского произношения (как и написания) будут выводиться непосредственно из наблюдаемых и анализируемых примеров; иногда они могут даваться и самостоятельно, подкрепляясь затем соответствующими примерами и практикой. Начиная с V класса, различные правила произношения и правописания ученики будут дополнительно (повторительно) изучать по учебнику русского языка. Тому же будет помогать и изучение русской грамматики в целом.

Практика речи самих учащихся — непременное условие и постоянный прием для усвоения русской речи. Ясно, что без практических упражнений практике речи научить нельзя. К сожалению, эту простую истину многие учителя недооценивают, увлекаясь теорией и возлагая главую надежду на объяснения. Ясно также, что этой практики (разговора и письма) у учеников должно быть возможно больше, так как только многократное повторение произношения или написания обеспечит соответствующие навыки речи. Для учителя должно быть ясно еще одно — это то, что практика речи учащихся должна быть постоянно руководима, направляема и поправляема учителем, что навыки правильной речи преобретутся только при помощи практики правильной речи, что безответственная, бесконтрольная или неправильная речевая практика учащихся приведет не к тем результатам, какие нам нужны.

---

[1] Н. К. Крупская, «О преподавании в средних школах взрослых». Сборник статей и докладов, стр. 60—61, Учпедгиз, М. 1939.

Связь навыков устной и письменной речи.

Приобретение и развитие навыков самостоятельной русской речи идет в двух разделах: а) в разделе устной — живой разговорной речи и б) в разделе письменной речи. Хотя устная и письменная речь имеют значительные отличия и строятся каждая по своим законам и правилам, однако изучение их идет в школе параллельно и в большинстве случаев к неразрывной связи: читая, мы «переводим» язык письменный на живой, разговорный и, наоборот, живую разговорную речь часто «переводим» на письмо, т. е. записываем. Только не следует параллелизм в занятиях по изучению и усвоению устной и письменной речи понимать узко формально, в том смысле, что всякое занятие должно включать и разговор, и письмо. В практике преподавания будут и отдельные упражнения, даже отдельные уроки разговор или письма, но всегда нужно иметь в виду, что тот навык будет прочнее, который закреплен и в устной речи, и на письме.

Глава IV.

Виды работ и методические приемы развития речи на уроках русского языка.

Применительно к методике и практике работы можно отметить три вида занятий по развитию устной и письменной речи:

1) занятия по развитию речи в связи с чтением;

2) упражнения по развитию речи в связи с грамматикой;

3) самостоятельные работы и отдельные, специальные уроки по развитию речи (самостоятельная речевая практика — устная и письменная).

Применительно к этому делению в настоящей главе и рассмотрим методические приемы, употребляемые по усвоению и развитию русской речи в нерусских школах.

1. Занятия по развитию речи в связи с чтением.

О развитии речи в связи с чтением уже частично упоминалось выше, в главах о чтении. Конечно, нужно всемерно использовать уроки чтения для усвоения и развития русской речи. Каждый урок чтения должен так или иначе побуждать учащихся к самостоятельным высказываниям (задавание вопросов, ответы на поставленные вопросы, объяснения слов и выражений, повторение отдельных выражений, не глядя в книгу, произнесение вычитанных лозунгов и т. д.). Путем чтения подбираются и накапливаются слова, выражения, обороты литературной речи. Запоминаясь, они становятся

достоянием собственной русской речи учащихся. При этом не беда, если учащиеся при ответах, изложении и т. п. будут пользоваться книжными словами и оборотами. Это не плохо, а хорошо, что раз данное предложение или оборот речи говорится, а не читается, значит, они (эти слова и обороты) становятся уже достоянием собственной речи говорящего.

В связи с чтением возможно применение следующих приемов по развитию устной и письменной речи: ответы на вопросы, постановка вопросов, составление плана, пересказ прочитанного, изложение, заучивание наизусть, словарные работы.

Ответы на вопросы.

Ответ на поставленный вопрос может даваться как устно, так и письменно. Этот прием (постановка учителем вопросов) годится для развития речи во всех классах, начиная со второго. Разница в вопросах и ответах от класса к классу будет заключаться лишь в том, что сначала вопросы будут задаваться к одному-двум предложениям и формулироваться так, что в них дается частично речевой материал и для ответа. Пример: Куда пошли мальчики? — Мальчики пошли в степь. А затем, постепенно усложняясь, вопросы будут даваться уже к нескольким предложениям или целому абзацу, и редакция их будет такова, что потребует вполне самостоятельного ответа, без подсказки. (Подробнее о постановке вопросов см. в разделе о чтении.).

Ответ — предложение, иногда два-три. Вначале (в начальной школе) — это простое предложение с использованием слов вопроса, в средней школе — самостоятельно составленное предложение любого состава и типа. Важно от начала до конца, т. е. всегда, следить за тем, чтобы предложение, даваемое учащимся как ответ на вопрос, было грамматически правильно и понятно не только самому говорящему, но и всем слушающим или читающим.

Постановка вопросов.

Задать вопрос к прочитанному труднее, чем дать ответ на вопрос, и научить учеников ставить вопросы к прочитанному — дело столь же трудное, как и важное. Как учить учеников ставить вопрос? Путь здесь такой: пример учителя, т. е. постановка вопросов самим учителем; коллективная постановка вопросов к прочитанному (придумывание вопросов учениками, поправки и редактирование их с помощью учителя); образец вопроса в книге; самостоятельное редактирование придуманных учениками вопросов с последующей проверкой и заключением учителя.

Очень важно для преподавателя усвоить самому и внушить то же ученикам, что вопрос грамматически есть одно вопросительное предложение, а не несколько предложений, как это нередко допускается.

Нужно сказать, что и на родном языке ученики с большим трудом усваивают уменье ставить вопросы, часто осложняя их рассуждениями, растягивая до нескольких предложений, особенно в самостоятельных высказываниях, не по прочитанному, например на собраниях, так что вместо вопроса получается целое высказывание.

Близко к постановке вопросов стоит прием постановки заголовков к отдельным частям прочитанного.

Постановка заглавия к отдельным частям прочитанного проводится в начальной школе коллективно в классе, в неполной средней и средней школе (с V класса) ученики приучаются ставить заглавия самостоятельно, используя книжные образцы и помощь учителя.

Составление плана.

Составление плана к прочитанному сначала проводится неоднократно в классе, коллективно с учителем, и только после этого ученики будут пробовать составлять план самостоятельно. Обычно (еще в начальной школе) сначала план составляется в виде вопросов, после этого переходят к составлению плана из заголовков. Можно допускать план и в виде обычных предложений со сказуемыми или даже (в старших классах средней школы) в смешанном виде. В отличие от упражнений по составлению плана к прочитанному на родном языке, здесь можно рекомендовать большее использование текста; нет надобности составлять план из формулировок «своими словами», если найдутся подходящие слова в самом тексте. План обычно составляется в письменном виде. Когда работа ведется в классе с учителем, план составляется в общей беседе; после установления и редактирования каждого заголовка или вопроса последний записывается. При самостоятельной работе предварительное устное обсуждение отпадает.

Пересказ прочитанного.

Пересказ прочитанного является очень важным приемом для развития устной русской речи, более важным, чем аналогичная работа при обучении родному языку. В то время как для пересказа на родном языке у ученика имеется всегда более или менее достаточный запас слов, при пересказе прочитанного на чужом языке запас слов всегда будет недостаточным. Отсюда будут вытекать некоторые методические особенности постановки пере-

сказа на чужом языке: большая близость к тексту, необходимость заглядывать в книгу и т. п., о чем уже было сказано в главах о методике чтения. Пересказ на чужом языке явится не только приемом для углубления понимания и передачи содержания прочитанного, но в значительной степени приемом повторения и запоминания прочитанных слов и оборотов речи, чтобы они из книги перешли в собственную речь ученика. Поэтому пересказ прочитанного нужно ставить чаще, чем это делается при обучении родному языку. Строго говоря, почти все прочитанное по-русски в нерусской школе должно так или иначе пересказываться. Обычно пересказ ведется сначала по вопросам, затем по плану (данному учителем или выработанному в классе), наконец — свободно. И отвечают на один и тот же вопрос, и пересказывают повторно несколько учеников.

Все эти виды пересказа возможны как в начальной (с IV класса), так и в средней школе; разница будет в объеме и сложности материала, а также в требованиях, предъявляемых к качеству самого пересказа.

В V—VII классах по мере накопления у учащихся лексического и фразеологического запаса возможны также упражнения по досказыванию или продолжению рассказа, аналогично подобным же упражнениям по родному языку. Тогда же, т. е. при тех же условиях, возможны и желательны пересказы с изменением формы, например рассказ, данный в тексте от 1-го лица, предлагается пересказать от 3-го лица или наоборот, причем последнее значительно труднее и имеет меньшее применение.

Пересказ текста, изложенного в 1-м лице, от 3-го лица возможно ставить уже в начальной школе, особенно, если сказуемые — глаголы в прошедшем времени.

Пересказ ведется в общем при помощи тех же методических приемов, что и пересказ на родном языке, поэтому подробно говорить об этом не будем. Скажем только что при пересказе на чужом языке требуется бóльшая помощь учителя, чем при пересказе на родном языке (разрешение заглядывать в книгу, в словарь, предварительное выписывание на классной доске наиболее трудных слов и оборотов и т. п.).

Письменное изложение прочитанного.

Письменное изложение прочитанного применяется в V—VII классах. В виде пробы можно ставить изложение коротких и несложных рассказов и в IV классе. Для письменного изложения следует брать преимущественно сюжетный материал: рассказы, случаи из жизни, происшествия и т. п., избегая до VII класса прямой речи и диалогов.

В VI и VII классах можно брать для изложения коротенькие описания

или рассказы с описательными моментами. Полный методический план классного изложения обычно складывается из следующих моментов:

1. Сначала учитель проводит краткую вступительную беседу в целях привлечения внимания учащихся к работе и теме изложения.

2. Затем рассказ читается учителем.

3. После прочтения рассказа ставятся вопросы к пониманию его содержания в целом, а также к пониманию отдельных слов и выражений.

4. Затем рассказ читается еще один раз.

5. После этого следует постановка вопросов или составление плана для изложения.

6. Потом можно предложить одному-двум ученикам рассказать, как они напишут изложение (по вопросам или по плану).

7. После такой предварительной подготовки ученики пишут изложение самостоятельно, прочитывают написанное и подают учителю.

Указанный план может изменяться в зависимости от того, какой сложности дается материал и в каком классе.

В V и VI классах учитель может дать (написать на доске) план изложения (3—5 вопросов или заголовков); в VII классе плана не дается, при надобности ученики сами его составляют; предварительный пересказ изложения в VII классе также не обязателен.

Во избежание орфографических ошибок при письме изложения ученикам должна быть оказываема орфографическая помощь всеми имеющимися на такие случаи средствами (разрешение пользоваться русско-национальным или русским орфографическим словарем, обращение за справкой к учителю и т. д., вплоть до разрешения слабым ученикам иметь перед собой раскрытую книгу, в которой они могут найти нужную орфографическую справку).

Нужно сказать отдельно несколько слов о пересказе или изложении по-русски текстов, прочитанных на родном языке. Пересказ по-русски прочитанного на родном языке покажет, что ученик действительно свободно владеет русской речью и может самостоятельно пользоваться ею. Такая цель в полной мере может быть поставлена лишь в средней школе, не ранее VII класса. Но приучать к этому надо значительно раньше, с V класса или даже (в объеме 1—2 предложений) с IV класса. Только не надо смешивать свободного пересказа или изложения с переводом. Переводы — другое дело, и о них скажем дальше отдельно. Здесь же имеется в виду лишь передача основных мыслей прочитанного, которые найдут у ученика свободное речевое выражение по-русски. Конечно, нет необходимости запрещать ученикам подробно и близко к тексту излагать прочитанное (это будет приближать изложение к переводу), но нет надобности здесь и требовать этого. Вполне достаточно и хорошо было бы, если бы, например, ученик V класса мог кратко изложить по-русски сюжет прочитанного на родном языке рассказика в полстраницы или даже меньше.

Выписки из прочитанного.

Выписки из прочитанного могут служить средством к развитию русской речи в качестве приема закрепления и запоминания понравившихся слов, оборотов речи, предложений, небольших отрывков и т. д. Заучиваясь, эти предложения или обороты становятся достоянием разговорной речи, они могут быть использованы и для разного рода письменных работ путем простого их выписывания из своих тетрадей в нужных случаях. Выписывать особенно полезно лозунги, пословицы, поговорки, загадки, отдельные понравившиеся предложения, потому что они легко запоминаются и с интересом перечитываются. Полезно также выписывать отдельные наиболее понравившиеся места из прочитанных литературно-художественных произведений.

При самостоятельных письменных работах учащихся (изложениях, сочинениях) нужно разрешать им пользоваться также выписками (цитатами) и даже поощрять такое пользование, так как оно будет способствовать и более вдумчивому чтению, и более совершенному по речи и грамотному письму.

Заучивание наизусть.

Заучивание наизусть должно начинаться с первого года обучения русскому языку и продолжаться все время, так как таким путем можно очень заметно расширять лексический и фразеологический запас учащихся. Методически очень важно не допустить превращения заучивания наизусть в чисто механическое зазубривание, своего рода повинность, а уметь так подойти к делу, чтобы ученику самому захотелось запомнить текст, т. е. заучить на память. В этих целях нужно строже подходить к подбору материала для заучивания, подбирая то, что интереснее, нужнее, считаясь в этом подборе и с мнением самих учеников. Для заучивания подойдет все то, что подходит для выписывания (см. выше), а также небольшие стихотворения и отрывки из художественной литературы. Стихотворения хороши еще тем, что они приучают понимать и усваивать слоговую метрику и правильную постановку ударений в словах, что имеет большое значение для укрепления навыков правильной русской речи.

Используя в целях развития русской речи учащихся прием заучивания прочитанного наизусть, учитель должен помнить следующее правило: надо как можно чаще спрашивать учащихся, что́ они по-русски выучили наизусть, и предлагать им сказать из заученного, хотя бы самую малую его часть. В практике преподавания нередко допускается такая ошибка: дается что-нибудь выучить наизусть, на следующем уроке выученное проверяется (путем опроса пяти-шести учеников), и на этом дело кончается. В результате же получается: выучил, ответил и забыл. Толку в таком заучивании мало. Надо делать так, чтобы заученное наизусть чаще спрашивалось, постоянно

бы повторялось. А для этого, конечно, нужно заучивать такие выражения и тексты, которые были бы интересны и нужны. Таких текстов в русском языке (и в учебниках) найдется очень много: лозунги, советские пословицы и поговорки, частушки, загадки, отрывки стихотворений, песни, понравившиеся выражения из художественной литературы и т. д. Нужно пользоваться всяким случаем, когда ученику можно напомнить или предложить, чтобы он усвоил точно, наизусть, тот или иной интересный русский текст: посетил ли ученик кино, слушал ли радио, патефон, доклад, митинг, прочитал ли газету, книжку и т. д. — учитель должен воспользоваться этим случаем и спросить ученика, что́ он точно запомнил, предложив ему рассказать про это. При постоянном применении такого приема учащиеся будут знать по-русски наизусть и интересоваться этим знанием куда больше, чем при обычном способе задавания наизусть к следующему уроку (конечно, и последнее нужно, но это делать, как указано выше, нужно не всегда).

Работа над словарем.

Работа над словарем столь же важна для развития речи, как и при чтении. Важно и нужно, чтобы каждое новое слово, усваиваемое в процессе чтения, переходило в разряд «собственных» слов ученика, чтобы он мог свободно употреблять его в своей разговорной и письменной речи. О порядке усвоения слов и словарях сказано в разделе о чтении, о некоторых других работах по словарю скажем ниже. Здесь же следует упомянуть о приемах закрепления усвоенных слов, перевода их в активный словарь русской речи учащихся.

Для того чтобы каждое новое слово, узнаваемое в процессе чтения, входило прочно в словарь учащегося, становилось навыком его речи, нужно, чтобы это слово закрепилось в памяти (зрительной, слуховой, моторной), что достигается при помощи разнообразных упражнений. К таким упражнениям относятся:

а) запись новых слов в свои алфавитные словари;

б) группировка новых слов по темам, т. е. прибавление, приписывание их к тем словам, которые уже накопились на данную тему (растения, животные, предметы культурного обихода, одежда и т. д.);

в) группировка слов по корневым гнездам (**сад, садовник, посадил, посадка, рассада** и др.);

г) группировка слов, относящихся к одному предмету, при помощи рисунка или схемы предмета с написанием его частей. Примеры: рисунок **дом,** слова (обозначающие части дома): крыша, стены, окно, дверь, угол и др.; рисунок **дерево,** слова: корень, ствол, ветви, листья; схема **семья,** слова: отец, мать, дедушка, бабушка, сын, дочь, брат, сестра, внук, внучка и т. п.;

д) группировка слов, сходных по значению или выражаемым понятиям — **синонимы** (идет, бежит, летит, мчится, тащится, плетется и т. п.);

е) группировка слов с противоположным значением — **антонимы** (маленький — большой, здоровый — больной и т. п.);

ж) вставка усвоенных слов в разные фразы изученных конструкций;

з) сочетание нового слова с изученными ранее словами (например, новое прилагательное присоединяется к известным ранее существительным, к каким подойдет, новое наречие присоединяется к известным глаголам и т. п.).

Могут быть еще и другие способы закрепления нового слова и перевод его в активный словарь речи учащихся, например: грамматический разбор слов и группировка их по грамматическим признакам, группировка слов по орфографическому признаку и т. д. — и этими приемами пренебрегать не следует, а нужно при случае умело использовать и их.

Таким образом, учащийся, узнавая новые слова при чтении русского текста (а таким способом будет усваиваться очень большое количество новых русских слов), должен приучаться к тому, чтобы не ограничиваться только пониманием нового слова путем выслушивания его объяснения или справки в словаре, а стараться разными возможными способами закрепить это слово прочно в своей практической речи — устной и письменной.

Когда, в какой именно момент, на уроках чтения следует заниматься перечисленными выше упражнениями и работами по развитию речи? На этот вопрос единого ответа дать нельзя. Учитель по ходу работы должен сам определять необходимость того или иного объяснения, вопроса, указания, упражнения, для того чтобы усваиваемое в чтении прочнее вошло в речь ученика. Такие замечания, объяснения, вопросы могут иметь место и в качестве упражнений для самостоятельной домашней работы.

2. Упражнения по развитию речи в связи с грамматикой.

Упражнения по составлению предложений.

Упражнения по развитию речи на грамматических занятиях будут сосредоточены, главным образом, вокруг предложения. Изучение предложения — основа всей работы по изучению русской речи, следовательно, основа и всей речевой практики. Кто усвоил уменье свободно оперировать словами, составляя из них предложения так, что они точно отражают объективную действительность и точно выражают собственные мысли говорящего или пишущего, тот усвоил основы изучаемого языка, основы, на которых можно развернуть широкое пользование языком. Кто не усвоил основ построения предложения, тот все время будет беспомощен в практике русской речи.

Об уроках грамматики мы будем говорить дальше. Здесь же перечислим

кратко те приемы работ по развитию речи, которые можно применять в связи с грамматическим усвоением предложения. Из таких приемов следует указать:

а) распространение предложений с помощью вопросов;

б) заполнение (вставка) пропущенных слов;

в) досказывание и дописывание предложений;

г) составление предложений из данных слов;

д) составление предложений по данной теме;

е) замена одной формы слов в предложении другой формой или замена одного типа предложения другим (перифраз);

ж) перевод предложений с русского языка на родной и с родного на русский.

а) **Распространение предложений с помощью вопросов.** Как только учащиеся овладели построением предложения из двух главных членов — подлежащего и сказуемого (что совпадает и с построением однотипного предложения в ряде других языков), так уже и можно вести работы по распространению построенного предложения. Хлопок растет. — Где? В каком поле? Как сказать все сразу? Началась кампания. — Какая? Когда? Где? Как сказать все сразу?

Подобные упражнения на распространение предложений с помощью вопросов мобилизуют словарный запас учащихся, приучают к связи слов в речи, дают материал для наблюдений над характером этой связи (согласование, управление, примыкание) и т. д. Основное предложение лучше сразу же записать (на доске и в тетрадях). Конечный результат также можно записать. Для учащихся будет осязаем как результат, так и самый процесс распространения предложения.

б) **Заполнение** (вставка) **пропущенных слов** (вместо черты или вместо вопроса). Скоро начнется (какая?) кампания. Мы выполняем (которую?) пятилетку. Вчера было (какое?) собрание. Мы решаем (что?). Мы пишем (чем?). Я пишу —. Мы провели праздник — революции. Это первоначальные упражнения. Они требуют придумывания и подбора слов, постановки их в определенной форме, иногда уже с самого начала допуская свободу выбора и слова, и формы: Я пишу... (что? чем? в чём? и т. п.).

в) Дальше можно рекомендовать **свободное дописывание** (досказывание) **предложений:** Ударники объявили... Собрание обсуждало... Наши ученики...

К подобным же упражнениям можно отнести приписывание сказуемого к данному подлежащему или подлежащего к данному сказуемому (с распространением новыми, поясняющими словами или без такого распространения).

г) По мере усвоения учащимися правил согласования и управления слов (с V класса) полезно будет давать **письменные** (с предварительным устным произношением и без него) **упражнения на составление предложений** из дан-

ных слов. Примеров на такие упражнения в учебниках для средней школы имеется довольно много, так что здесь их не приводим. Работы по составлению предложений из данных слов, помимо мобилизации внимания учащихся на правильную связь слов и грамматическое выражение этой связи (изменения окончаний), затрагивают и вопросы стиля. «Как лучше переставить слова?» «Как будет понятнее?» «Как будет складнее?».

Пример. Слова: Я, два, притти, часа, через.

1) Я приду через два часа (так будет точно, понятно).

2) Я приду часа через два (можно так, но уже будет другой смысл — какой?).

3) Я приду два через часа (так нельзя — смысла нет).

Можно давать упражнения на составление предложений по одному слову или ряду их, вызывающему конкретные представления, так что из предложений может получиться небольшой рассказик.

Пример. Собрание. Ночь. Докладчик. Дорога. Кулаки. Нападение. Убийство.

д) Наконец, можно давать **упражнения на самостоятельное придумывание** (произношение и запись) **предложений** на данную тему или о данном предмете или лице (о ком? — о чем? про кого? — про что?). Последние упражнения можно связывать с построением предложений на ту же тему или о том же предмете на родном языке: получаются два параллельных текста предложения — на русском и на родном языке. Это будет не перевод, а свободное высказывание мысли о предмете на одном и на другом языке.

е) Начиная с V класса, представляется возможным использование упражнений стилистического порядка — **замены одной формы слова другой формой** (1-го лица 2-м, прошедшего времени настоящим и т. д.) или одного слова другим (одной части речи другой) и т. д. Возможность и желательность таких упражнений будет подсказываться учителю ходом работы по грамматике и материалом, имеющимся в учебниках грамматики (там такой материал есть).

ж) По мере усвоения строя русского предложения учащимся интересно будет сопоставлять и сравнивать изученные предложения с аналогичными по содержанию или построению предложениями на родном языке. На этой основе возможны и желательны **переводы предложений с русского языка на родной и с родного на русский.** Можно допускать и обратные переводы: переведенное с русского языка на родной язык предложение спустя некоторое время переводится опять на русский язык и сравнивается с подлинником. О пользе обратных переводов говорит В. И. Ленин в своем письме из Мюнхена в 1901 г.: «Я вынес из своего опыта, что это самый рациональный способ изучения языка».[1]

[1] Н. К. Крупская, «О преподавании в средних школах взрослых», стр. 87, Учпедгиз, М. 1939.

В V классе проходится краткий курс фонетики русского языка, а также отдел словообразования в русском языке. В V и VI классах изучаются все части речи русского языка с попутными ссылками на состав слов и их значимые части (выделение корня, приставки, суффикса; правописание окончаний, суффиксов, приставок и т. д.). Грамматическую работу над словом, в особенности словообразование, нужно использовать в целях развития русской речи учащихся. Из отдельных приемов такого использования могут быть указаны следующие:

а) грамматический анализ слова (грамматический разбор по частям слова);

б) образование родственных слов от одного корня;

в) образование новых слов — определенных частей речи — при помощи приставок и суффиксов;

г) образование сложных и сложно-сокращенных слов;

д) укрепление правильного русского произношения на основе знакомства с законами фонетики и правилами орфоэпии.

Указанные работы и упражнения будут проводиться на уроках грамматики, и методика их применения в основном та же, что и на грамматических занятиях по родному языку. Но в целях развития и укрепления русской речи учащихся нужно стремиться к тому, чтобы каждое такое грамматическое упражнение несколько продолжить в чисто практическом направлении: как надо действовать — говорить и писать. Здесь должен быть сделан определенный вывод: грамматика учит правильно говорить и писать.

Узнал ученик, например, что суффикс существительных **-ик** обозначает уменьшительность с оттенком ласкательности, следовательно, он может им воспользоваться для придавания в нужных случаях такого оттенка знакомым словам: кот-**ик**, стол-**ик**, дом-**ик**, карандаш-**ик**, мяч-**ик** и т. д.

Или узнал он, что тот же оттенок придает именам прилагательным суффикс **-еньк-** — значит, может в нужных случаях сказать (и написать) не белый, а бел-**еньк**-ий, не синий, а син-**еньк**-ий, не теплый, а тепл-**еньк**-ий и т. д.

Конечно, нельзя этот процесс словообразования (как и вообще грамматизации речи) механизировать и на основе усвоенного правила образовать все и всякие слова. Почти всякое грамматическое правило в одних случаях подойдет, в других — не подойдет или подойдет в измененном виде (город — будет уже в уменьшительно-ласкательном произношении не городик, а городок). Но надо постепенно усваивать именно те случаи, где это правило подойдет, при сомнениях же обращаться к учителю, к учебнику, к справочнику. И уже это сомнение, заинтересованность, вопрос — поведут к развитию речи, к более углубленному и серьезному отношению к ней.

Таков примерный краткий перечень возможных упражнений и работ по развитию речи на занятиях по грамматике.

3. Самостоятельные работы и уроки по развитию устной и письменной речи.

Специальные упражнения и работы по развитию речи, проводимые в классе, могут иметь большое разнообразие. Они могут связываться с другими занятиями (чтением, грамматикой), о чем говорилось выше, они могут применяться и отдельно, занимая определенную часть урока или целый урок. Из отдельных занятий и уроков по усвоению и развитию навыков речи наиболее употребительны следующие:

а) разговорные уроки («деловой разговор»);
б) беседа;
в) чтение схем, таблиц, диаграмм;
г) работа по картинкам;
д) рассказывание;
е) сочинения;
ж) выступления перед аудиторией;
з) писание деловых бумаг;
и) стенгазетная корреспонденция.

Деловой разговор.

Прежде всего учащиеся нерусских школ должны приучаться к разговорной русской речи, понимать ее и принимать в ней участие. Поэтому деловой, т. е. прежде всего учебный, разговор по-русски будет стоять на первом месте в обучении русскому языку.

Как уже говорилось выше, обучение русскому языку начинается с разговорных уроков. Следовательно, разговор или элементарная беседа будут иметь место на протяжении всего периода школьного обучения русскому языку. С V класса уже все разговоры на уроках русского языка ведутся по-русски, так что, строго говоря, русский разговор, или беседа, будет иметь место на каждом уроке русского языка.

Разговоры будут касаться, прежде всего, организации самой работы, обстановки, поведения на уроке и т. д.

Кто не пришел? Кого нет в классе? Почему? Чем будем заниматься? Достаньте книги. Какие? Откройте книги на странице 84. На какой? Кто сегодня дежурный? Где тряпка, мел? Сходи. Принеси. Подай, и т. д. Эти разговоры организуют и развивают деловое общение учащихся на русском языке.

В дальнейшем разговоры будут касаться общей школьной жизни, организации досуга, развлечений, игр, прогулок и т. д. Потом к ним прибавятся разговоры о домашней жизни учеников, о жизни города и т. д. Иными словами, круг разговоров должен расширяться постепенно от конкретного и близкого к более отдаленному и отвлеченному. Такие разговоры будут иметь место и во время уроков, и в перемены, и при всяком другом случае общения учителя с учениками. Методика делового разговора проста: ясно и просто говорить, точно подбирать слова и выражения, смотреть на собеседника; учителю — спокойно и терпеливо поправлять ученика.

Иногда полезно (в средней и даже в неполной средней школе) устраивать (один-два раза в месяц) и целые уроки делового разговора, отводя для этого занятия 25 — 30 мин.

По данной (лучше заранее) теме (классная работа, домашняя обстановка и личная жизнь учащихся, жизнь и работа в общежитии, рабочий день учащихся и т. п.) ведется собеседование с вовлечением всех учеников: учитель спрашивает — ученики отвечают; ученики спрашивают — учитель отвечает; спрашивают сами ученики друг друга и отвечают. Попутно даются те или иные приказания к выполнению несложных действий (п о д а т ь, п р и н е с т и, п о к а з а т ь и т. п.), а также вносятся учителем нужные поправки в речь учеников.

Разговорники.

Обычный простейший тип делового разговора — **вопрос и ответ, просьба и ее выполнение,** словами и действием или только словами, **приказание и его выполнение.**

Так как разговор по-русски начинается с самого начала обучения русскому языку, когда ученики еще не знакомы со строем русского предложения, да и вообще грамматическое изучение предложения значительно, иногда на несколько лет, отстает от практического его усвоения, то усвоение разговорной речи будет итти преимущественно путем запоминания фразы, предложения целиком, а не по элементам, т. е. предложения будут усваиваться аналитически. Усвоение целиком разговорных фраз — предложений будет иметь место не только в начальной школе, но в значительной мере и в V — VII классах, так как в разговоре постоянно будут попадаться предложения не изученных еще типов.

Примеры. З д р а в с т в у й т е ! Д о с в и д а н и я ! К а к т в о я ф а м и л и я ? М н е х о ч е т с я н а ю г. С к а ж и т е, к у д а м н е п о л о ж и т ь к н и г у.

Для усвоения и запоминания предложений деловой разговорной речи полезно будет в нерусских школах применение так называемых **разговорников,** или **вопросников,** с ответами. Эти разговорники, или вопросники, могут составляться для каждого класса отдельно применительно к потребностям и тематике разговоров в каждом классе. Усвоение предложений разговорной речи, накапливаясь от класса к классу, расширяясь и углубляясь применительно к темам разговоров,

и будет составлять тот разговорный фонд, которым учащиеся будут постоянно пользоваться. При этом важно, чтобы разговорные фразы усваивались в определенном порядке, от легких к трудным и от простых к сложным, а также чтобы усваивались именно те фразы, которые наиболее нужны и необходимы для постоянной практики речи.

В печатном виде таких разговорников нет, да и трудно было бы для всех школ дать единый стандарт разговоров. В некоторых учебниках для начальных нерусских школ образцы коротких деловых разговоров имеются. В программе для начальных школ имеются указания о типах фраз деловой разговорной речи, которые должны усваиваться в классе.

На основе всего этого (практической потребности, указаний программы и образцов, имеющихся в учебнике) учитель может составить для каждого класса свой разговорник, или вопросник, который и будут учащиеся постепенно усваивать и использовать в своей речевой практике. Особенно важны и нужны такие вопросники-разговорники для классов начальной школы, когда словарь и фразеология учащихся еще очень ограничены.

Для разговорника, или вопросника, можно рекомендовать ученикам завести особую тетрадь под заглавием: «Разговоры», или «Вопросы и ответы по-русски», или под каким-либо другим заглавием. В эту тетрадь ученики будут вписывать фразы разговоров по мере их усвоения или по темам (последнее предпочтительнее), или по типам усваиваемых фраз. Таких предложений — разговорных фраз — в разговорнике может накопиться за год сотни две-три, и это обеспечит ведение несложного разговора на сравнительно большое количество тем. Между прочим, такие вопросники-разговорники могут применяться и в качестве проверки усвоения учащимися разговорной русской речи.

Фразы разговорника могут записываться с переводом их на родной язык учащихся, тогда получится **фразовый словарь,** но в начальной школе этим особенно увлекаться **не следует,** так как ведение двуязычного фразового словаря отнимет больше времени и осложнит работу.

Приведем несколько типовых примерных фраз разговорника для начальной нерусской школы.

I. Вопросы и ответы.

Вопросы.	Ответы.
Это что?	Это стол.
Что это?	Это стул.
	Это тетрадь.
	Это класс.
	Это карандаш.
	Это тетрадь.
Это кто?	Это учитель.

Кто это?	Это петух.
	Это курица.
	Это я.
	Это мальчик.
	Это девочка.
Где карандаш?	Вот карандаш.
Где ручка?	Вот ручка.
Где пенал?	Вот пенал.
Где парта?	Парта тут.
Где печка?	Печка там.
Где книга?	Книга на столе.
	Книга на окне.
	Книга в парте.
	Книга в сумке.
Где ученик?	Ученик у доски.
	Ученик у стола.
Где учитель?	Учитель за столом.
Где лампа?	Лампа над столом.
Где табуретка?	Табуретка под столом.
Кто тут?	Тут учитель.
Кто тут стоит?	
Кто тут сидит?	Тут ученики.
Что тут (есть)?	Тут стол.
Что тут лежит?	Тут книга, тетрадь и карандаш.
Что делает мальчик?	Мальчик пишет.
Что делает девочка?	Девочка рисует.
Что делал мальчик?	Мальчик гулял.
Что делала девочка?	Девочка гуляла.
Что будет делать мальчик?	Мальчик будет писать.
Что будет делать девочка?	Девочка будет писать.
Что делают ученики?	Ученики учатся.
Что делают мальчики?	Мальчики играют.
Что делают девочки?	Девочки играют.
Что делают мальчик и девочка?	Мальчик и девочка пишут.
Что делали ученики?	Ученики читали.
Что будут делать ученики?	Ученики будут читать.
Что делаешь ты?	Я пишу.
Что ты делаешь?	
Что делает Соколов?	Соколов пишет.
	Он пишет.
Что делает Соколова?	Соколова пишет.
	Она пишет.
Что ты делал?	Я писал.

Что ты делала?	Я писала.
Что ты будешь делать?	Я буду рисовать.
Куда идут ученики?	Ученики идут в школу.
Куда пошел ученик?	Ученик пошел в школу.
Куда едут (идут) крестьяне?	Крестьяне едут в город.
	Крестьяне идут в поле.
Куда идут рабочие?	Рабочие идут на завод.
Когда ученик спит?	Ученик спит ночью.
Когда мы учимся?	Мы учимся днем.
Когда бывает снег?	Снег бывает зимой.
Когда бывает жарко?	Жарко бывает летом.
Что читает мальчик?	Мальчик читает книгу.
Что рисует девочка?	Девочка рисует шар.
	Девочка рисует окно.
Чей этот карандаш?	Этот карандаш мой.
Чей это карандаш?	Это мой карандаш.
Это чей карандаш?	
Чья эта ручка?	Эта ручка моя.
Это чья ручка?	Это моя ручка.
Чье это перо?	Это перо мое.
	Это мое перо.
Чей это класс?	Это наш класс.
Чья это школа?	Это наша школа.
Чье это поле?	Это наше поле.
Этот карандаш какой?	Этот карандаш черный.
А этот карандаш какой?	Этот карандаш красный.
Ручка какая?	Ручка новая.
Перо какое?	Перо новое.
Кому учитель дал книгу?	Учитель дал книгу ученику.
Кому учитель дал тетради?	Учитель дал тетради ученикам.
Чем пишет ученик?	Ученик пишет карандашом.
	Ученик пишет чернилами.
Чем ученик рисует?	Ученик рисует кисточкой.
Кого увидел мальчик?	Мальчик увидел отца.
	Мальчик увидел сестру.
	Мальчик увидел мать.
Что увидел мальчик?	Мальчик увидел аэроплан.
	Мальчик увидел машину.
	Мальчик увидел поле.
Как читает ученик?	Ученик читает громко.
Кого нет в классе?	В классе нет Назарова.
	В классе нет Назаровой.

Чего нет у Васильева?	У Васильева нет пера.
	У Васильева нет тетради.
Чего нет у тебя?	У меня нет карандаша.
У кого нет тетради?	У Васильева.
У кого ты взял книгу?	Я взял книгу у Белова.
К кому (куда) ты ходил вчера?	Я вчера ходил к товарищу.
К чему пришита пуговица?	Пуговица пришита к рубашке.
С кем ты ездил в город?	Я ездил в город с братом.
	Я ездил в город с сестрой.
От кого ты получил книгу?	Я получил книгу от товарища.
От чего (откуда) отъехал грузовик?	Грузовик отъехал от магазина.
Откуда (из чего) ученик взял книгу?	Ученик взял книгу из шкафа.
	Ученик взял книгу из сумки.
К кому (куда) бежит девочка?	Девочка бежит к матери.
	Девочка бежит к отцу.
О ком мы читали?	Мы читали о Ленине.
	Мы читали о папанинцах.
О чем мы писали?	Мы писали о зиме.
Сколько у тебя карандашей?	У меня один карандаш.
	У меня три карандаша.
	У меня пять карандашей.
Сколько у тебя книг?	У меня одна книга.
	У меня две книги.
	У меня пять книг.
Сколько в классе учеников?	В классе сорок учеников.
Сколько сейчас времени?	Сейчас двенадцать часов.
	Сейчас два часа.
	Сейчас один час.
Сколько километров от колхоза до города?	От колхоза до города четыре километра.
	От колхоза до города десять километров.
Сколько месяцев в году?	В году двенадцать месяцев.
Сколько часов в сутках?	В сутках двадцать четыре часа.
Сколько мальчику лет?	Мальчику один год.
	Мальчику четыре года.
	Мальчику семь лет.
Сколько тебе лет?	Мне двенадцать лет.

II. Слова и фразы приветствия.

Здравствуйте!	Здравствуйте.
Здравствуй, Петя!	Здравствуй, Виллу!

Здравствуйте, дети!	Здравствуйте, Анна Ивановна!
Как твое здоровье?	Благодарю, хорошо.
Как живешь?	Живу хорошо.
Как поживаешь?	Живу хорошо.
Как ваше здоровье?	Благодарю вас, хорошо.
Как поживаете?	Спасибо, живем хорошо.
Заходи ко мне.	Спасибо.
Заходите к нам.	Спасибо, зайду.
До свиданья!	До свиданья!
До свиданья, Петя!	Будь здоров!
До свиданья, Анна Ивановна!	Будьте здоровы!
С добрым утром, Петя!	С добрым утром.
Спокойной ночи, Петя!	Спокойной ночи.

III. Просьба, приказание.

Встань. Встаньте.
Сядь. Сядьте. Садитесь.
Возьми книгу. Возьмите книги.
Открой книгу. Откройте книги.
Закрой книгу. Закройте книги.
Сиди тихо. Сидите тихо. Сидите тише.
Читай. Пиши. Считай. Читайте. Пишите. Считайте.
Иди к доске.
Иди на место.
Дай книгу. Подай книгу.
Покажи книгу. Принеси книгу.
Слушай. Слушайте. Слушайте внимательно.
Отвечай. Отвечайте.
Скажи. Скажите.
Расскажи.

Таковы примерные типовые фразы разговорника для учащихся начальной нерусской школы. Количество фраз по этим типам может быть увеличено в несколько раз в зависимости от обогащения словаря учащихся. Так, если учащиеся усвоили предложение: Я видел самолет, то по этому типу они могут построить столько предложений, сколько видели предметов, русские названия которых им известны.

1) Я видел самолет, пароход, завод, город, ...

2) Я видел картину, машину, книгу, библиотеку, ...

Как выше уже говорилось, разговорник для определенного класса учителем составляется, а учениками усваивается постепенно на основе конкретных по-

требностей и учебного материала данного класса, так что приведенные выше примеры не следует понимать как готовый разговорник. Порядок усвоения тех или иных типов предложений и их тематическое распределение определяются учителем; следует только наблюдать, чтобы, во-первых, усвоение фраз шло в порядке их осложнения и, во-вторых, чтобы новые типы фраз давались постепенно, по мере полного усвоения предыдущих, чтобы не получилось непосильного для учащихся нагромождения нового материала.

Беседа.

Беседы отличаются от обыкновенных деловых разговоров более точной тематической направленностью и отсюда большей точностью в высказываниях. В то время как разговор может «перескакивать» с предмета на предмет по самому ходу его, в беседе должно быть учителем предусмотрено все заранее: и порядок ее проведения, и вопросы, и возможные ответы или высказывания. Поэтому беседа требует более тщательной подготовки учителя (обдумывание темы, план, редакция самих вопросов, требуемые ответы, свои обобщения и поправки).

Тематика бесед может быть самая разнообразная в зависимости от хода всей работы по русскому языку, от класса и уровня его развития. Чаще всего будут иметь место **беседы в связи с чтением,** могут быть **беседы по картинкам, беседы на поставленные темы** о предметах, явлениях, событиях школьной и общественной жизни.

Методика проведения беседы на русском языке в общем та же, что и методика аналогичной работы по родному языку: руководство учителя, постановка им вопросов, поправки, ответы, вопросы и высказывания возможно большего количества учеников, краткость, точность и правильность высказываний. Постановка беседы не на родном для учащихся языке потребует от учителя еще большего внимания и большей строгости к своей речи: он должен подбирать более точные и известные ученикам слова, не говорить лишних, не говорить небрежно, торопливо, планомерно и спокойно поправлять речь учеников и т. д. Одним словом, помнить, что правильные (во всех отношениях) высказывания и являются целью данного урока и что речь самого преподавателя (вопросы, указания, краткие замечания, поправки) есть образец, по которому ученики сами строят свою русскую речь.

К беседам часто присоединяется, составляя как бы их продолжение или, точнее, их неразрывную часть, коллективная, а в средней школе также индивидуальная запись выводов беседы. Записи обычно предшествует выбор и установление формулировок. Наиболее распространенный методический прием здесь будет такой: дается учениками несколько устных формулировок, выбирается лучшая, поправляется до окончательной отделки, громко произносится, записывается учителем или учеником на доске и списывается в тетради. Так можно записывать в качестве выводов, в результате беседы, отдельные предложения,

вопросы или заголовки плана (беседы по прочитанному), грамматические выводы и правила, целые коллективные сочинения.

Чтение таблиц, диаграмм.

К разделу развития речи надо отнести также **чтение таблиц, диаграмм,** где имеются не только буквенные, но и цифровые или наглядные изображения слов. Это не будет обычным (буквенным) чтением, и методика будет здесь несколько иная. Это будет в значительной степени, так сказать, перевод языка графики и символики на звуковой (буквенный) язык. Методический прием такой работы довольно прост: читать и объяснять. Но читая, например, даже простую цифру, надо, во-первых, знать слово, при помощи которого она читается, и, во-вторых, надо знать, как это слово правильно произносится. Поэтому здесь при громком чтении может быть больше ошибок, чем при чтении буквенного текста, и самые ошибки будут более разнообразными. От учителя потребуется, следовательно, больше внимания к объяснению слов и поправкам произношения.

Образцы графических и цифровых изображений слов вместо буквенных имеются в учебниках русского языка. Очень много таких образцов в газетах. Их и надо использовать в целях развития речи.

Кроме чтения таблиц, диаграмм, возможны и желательны записи по ним, т. е. «перевод» уже не на звуковой язык, как при чтении, а на буквенный. Методически такая работа близка к списыванию, но имеет от него существенное отличие в том, что требует от ученика дополнительных знаний (буквенного изображения слов вместо наглядного) и соображения. Поэтому письменные работы этого порядка можно рекомендовать ставить не раньше V класса, в частности, не ранее усвоения учениками соответствующих грамматических правил (например, соединения в речи числительных с существительными). Само собой разумеется, что при таких работах не только не возбраняется, но настойчиво рекомендуется ученикам пользоваться словарями и книгой.

Работы по картинкам.

Картинки имеют довольно широкое применение в работах по развитию родной речи учащихся, особенно в начальной школе. Для усвоения и развития речи при изучении чужого языка они будут играть еще более видную роль, находя свое применение и в средней школе.

Методика работы по картинкам имеет довольно обширную литературу, так что основные приемы можно считать известными каждому учителю. Использование картинок для развития русской речи в нерусской школе может

нити в основном по тем же приемам, какие применяются в работе с картинками для развития родной речи. Приемы эти следующие:

а) рассматривание и называние предметов и действий, изображенных на картинке;

б) придумывание подписей и заглавий к картинке;

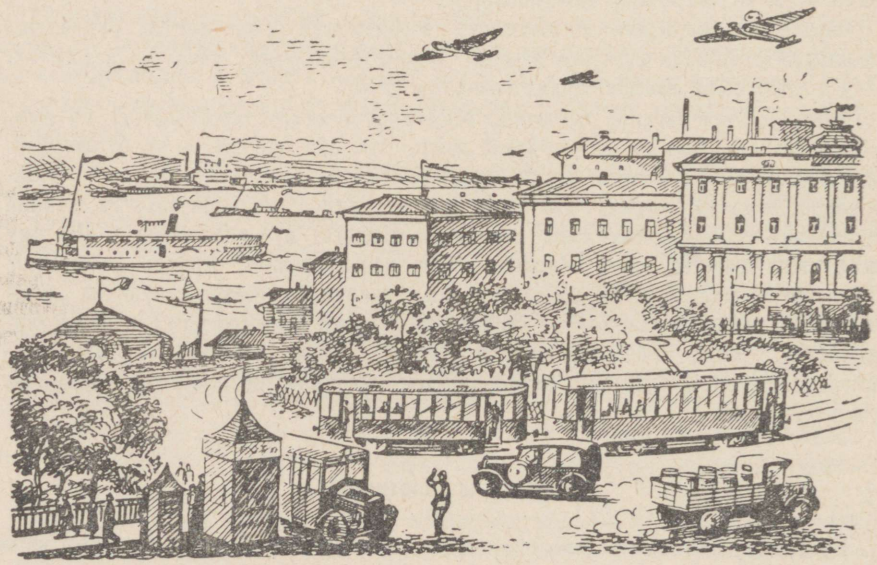
в) беседы по содержанию картинки;

г) рассказ;

д) сочинение по картинке.

Рассматривание и называние предметов на картинке, определение некоторых **качеств** или **признаков** предметов (*большой — маленький, высокий — низкий, красный, зеленый* и т. п.), называние **действий** (*стоит, лежит, бежит* и т. п.) — упражнения, возможные с самого начала обучения, т. е. со II класса.

Для этих целей наиболее удобны предметные картинки, а также картины сложных «предметов», как: *класс, двор, деревня, город* и т. п., где можно указать и назвать много предметов, а также картинки, изображающие действия людей. Вот, например, картина «**Город**».



Рассматривая эту картину, ученики могут указать на ней и назвать довольно много предметов: город, дом, улица, дерево, трамвай, автомобиль, сад, река, берег, пароход и т. д.

Цель такого рассматривания картин заключается, главным образом, в расширении словаря учащихся и накоплении новых слов. Учитель должен наметить

заранее, какие именно слова ученики должны усвоить по этой картине, и соответственно ставить вопросы. В редакции вопросов тут будут на первом плане вопросы что? и кто? Применительно к приведенной картине вопросы будут ставиться примерно в такой редакции:

1) Что ви́дно на карти́не?
2) Что на реке́?
3) Что у при́стани?
4) Что на берегу́?
5) Что над го́родом (вверху́)?
6) Кто на при́стани и на парохо́де?

Или так:
1) Покажи́ реку́.
2) Покажи́ парохо́д.
3) Покажи́ при́стань и т. д.

Придумывание подписей и заглавий к картинкам (обобщенное целостное восприятие) — прием, также возможный на любой ступени обучения.

Для этих целей могут быть использованы картинки разного характера.

Первоначально для придумывания подписей под ними даются простые предметные картинки, где, строго говоря, и придумывать-то нечего, а нужно просто сказать или подписать название нарисованного на картинке предмета (дом, кошка, собака, лошадь). Затем можно переходить к придумыванию подписей-заглавий к картинкам, изображающим сложные «предметы» или обобщенный комплекс предметов: лес, река, озеро, поле, город, колхоз и т. п. Здесь требуется уже некоторое усилие мысли для придумывания обобщающего слова. Заглавия и подписи к таким картинкам также в большинстве случаев будут из одного-двух слов.

Дальше для придумывания к ним подписей можно брать картинки, изображающие предмет и его действие: Лошадь бежит. Аэроплан летит. Конюх чистит лошадь. Мальчик читает газету. Девочка пускает шар и т. п. или коллективное действие нескольких предметов: Девочки поют. Дети катаются с горы и т. п. Здесь формулировка подписи под картинками будет в большинстве случаев **простое предложение.**

Наконец, для целей придумывания заглавия или подписи к ним берутся картины сложного содержания: сюжетные, видовые (пейзажи), репродукции с картин художников. Здесь заглавия или подписи могут носить большое разнообразие и формулироваться по-разному: и одним, и несколькими словами, и предложением разных типов — в зависимости от того, как отдельными зрителями будет восприниматься картина и пониматься ее содержание.

Вот, например, простая по содержанию сюжетная картинка из учебника для начальной школы.



Заглавия к ней могут быть самые разнообразные: «Осел и кошка», «Кошка и собаки», «Интересное приключение», «Интересный случай», «Неприятный случай», «Как кошка спаслась от собак» и т. д.

Для придумывания заглавия к сложной картине должно быть предварительно проанализировано ее содержание, что обычно проводится в классной беседе по этой картине.

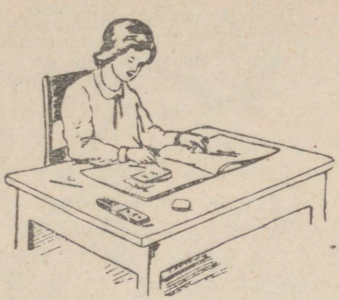
Беседы по содержанию картины могут носить самый разнообразный характер в зависимости от целей, которые ставятся перед такой беседой: накопление словаря, составление предложений, рассказа, выяснение самого содержания картины, т. е. объяснение ее, и т. д. Беседа обычно ведется в форме вопросов и ответов, причем вопросы заранее составляются учителем. В учебниках для нерусских начальных школ довольно много картинок, причем к ним даются и вопросы. Конечно, эти вопросы используются в беседе.

Беседа по картине заканчивается тогда, когда учитель получит от учеников все ответы на поставленные им вопросы, иными словами, тогда, когда учитель убедится, что ученики могут правильно передать содержание картины по вопросам.

После этого обычно следует связное рассказывание содержания картины по вопросам, расположенным в известном порядке, или без них.

Рассказ по картинке в простейшем виде представляет собой произношение в определенном порядке предложений об отдельных предметах (по отдельным моментам или частям) картины. Приучать к этому учеников лучше на отдельных картинках, по которым легко, особенно с помощью вопросов, составить предложения.

Например:



Кто?
Что делает?
Что рисует?
Где рисует?



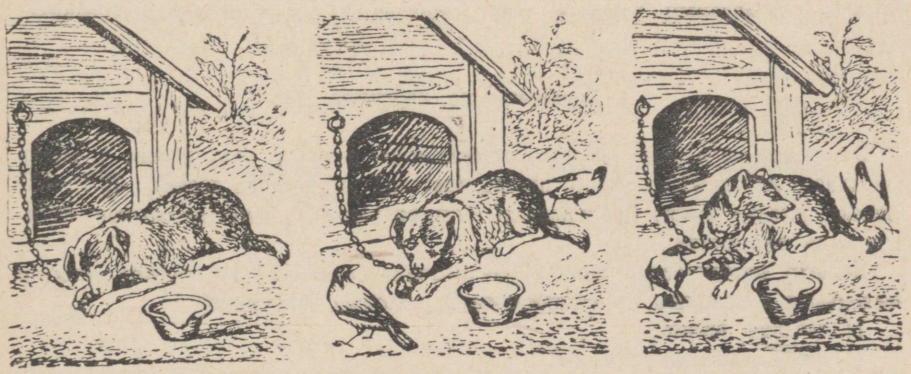
Что?
Что с ним делается?
Стоит **где?**

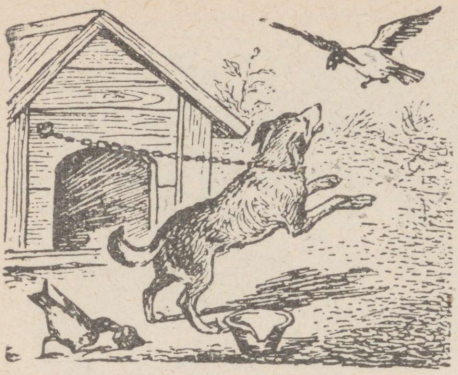
Ученики на таких примерах легко приучаются самостоятельно говорить и писать простые предложения:

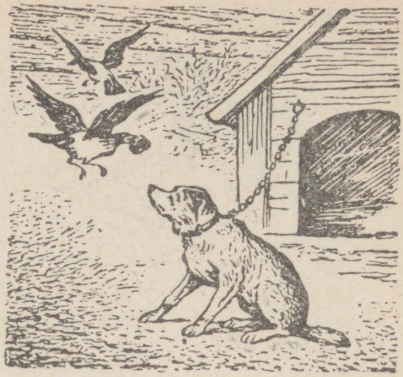
1) Девочка рисует в тетради.
2) Цветок стоит на окне.

После этого наиболее легким представляется переход к связному рассказыванию по отдельным, связанным между собой последовательностью действий или событий картинкам. К каждой из таких картинок по порядку составляется одно-два передложения, получается связный рассказ. Вначале для облегчения рассказывания устно (беседе по картинке) или письменно (в виде подписей под картинками) даются вопросы по порядку картинок.

Пример.







Вопросы.

1) Где была́ соба́ка?
2) Что ей да́ли?
3) Что она хоте́ла де́лать с мя́сом?
4) Кто уви́дел мя́со?
5) Что заду́мали сде́лать две воро́ны?
6) Как они́ это сде́лали?
7) Что сде́лала одна́ воро́на?
8) Что сде́лала друга́я воро́на?
9) Кому́ же доста́лось мя́со?

Задание.

Составьте по картинкам рассказ: «Как две вороны отняли у собаки мясо».

В дальнейшем сравнительно легко можно будет рассказать и содержание одной картины, особенно сюжетной, причем рассказ ведут сначала также по вопросам, задаваемым учителем или помещаемым под картиной в учебнике.

Сочинение по картинам.

Сочинение по картине обычно составляется сначала коллективно в классе и в классе же записывается (с предварительной записью на доске). В V—VII классах школы можно практиковать индивидуальные самостоятельные сочинения по картинкам.

Полный методический порядок составления сочинения по картине (или по нескольким связанным по содержанию картинкам) следующий:

1) вводная беседа;
2) рассматривание картины;

3) беседа по выяснению содержания, уяснение словаря;

4) установление заглавия, плана и способа писания сочинения (иногда и предварительная запись плана);

5) предварительное рассказывание (устное сочинение);

6) писание сочинения (если коллективно, то с предварительным называнием и обсуждением редакции каждого предложения, иногда и с записью его на доске, а если индивидуально, то без предварительного называния предложений).

В зависимости от роста и укрепления навыков речи, письма и правописания учащихся отдельные части указанного порядка составления сочинения могут отпадать, например: ученики начинают писать без предварительного рассказывания. Сочинения в этом случае получаются разнообразнее. Или: ученики сами придумывают заглавие и составляют план, предварительная беседа сводится к выяснению только непонятных моментов или слов. К концу обучения в семилетней школе учащимся можно давать писать сочинения по доступной для их понимания картине и вполне самостоятельно, без всякого объяснения и помощи учителя.

Конечно, успех или неуспех сочинения по картине может во многом зависеть от самой картины. Поэтому нужно тщательно выбирать картины для сочинений, отдавая предпочтение таким, где рисунок четок, предметы отчетливы, действия понятны. В первую очередь, конечно, используются картинки из учебника, их в учебниках для начальных школ довольно много. В V—VII классах можно использовать любые имеющиеся в школе картины, в том числе географические, естествоведческие, исторические. В связи с литературным чтением желательно использование репродукций с картин русских художников, освещающих упоминаемые в литературных произведениях моменты жизни и быта.

Очень хороши для классных сочинений картины с меняющейся обстановкой, с нарастанием действия, что достигается подстановкой или прикалыванием к картине новых деталей — предметов, фигур и т. д. Например, ставится картина: «Северный полюс» — пустынное место, облака, льды. Затем на картине появляются самолеты. Самолеты садятся. Около самолетов на льду появляются люди (Папанин с сотрудниками). Затем самолеты улетают (убираются). Остаются папанинцы. Ставится палатка папанинцев . . . и так далее. Все время действие на картине развертывается, как на экране. И каждое изменение может быть записано одним-двумя предложениями.

По таким картинам рассказывать или писать сочинение очень легко, и дети проделывают такую работу с большим интересом. Специальных стенных картин для работ по развитию русской речи в нерусских школах пока не имеется. Учителю придется использовать другие, подходящие для этих целей картины.

В 1940 году Учпедгизом Наркомпроса РСФСР изданы составленные Государственным институтом школ альбомы картин для учащихся начальных не-

русских школ. В них есть картины всех упомянутых типов и имеется методическая записка с указаниями, как ставить по ним работу.

Картины дети любят и по ним охотно и с интересом беседуют, сочиняют рассказики. Здесь только надо предостеречь учителя от одного, с нашей точки зрения, вредного приема, к которому иногда прибегают, особенно, когда дело «не ладится»: это рассказывание или объяснение картинки сначала на родном языке, а потом уже по-русски. Такой прием нецелесообразен потому, что получается не рассказывание по картинке, а перевод текста речи с родного языка на русский, т. е. совсем другая работа. Если рассказ по картинке, объяснение, беседа не ладится — значит, или речь учащихся слаба для передачи (бедна словами и оборотами для данного восприятия), или картинка плоха (плохо выполнена технически или тематически рано дана). Использованием родного языка учащихся тут делу (развитию русской речи) не поможешь.

Рассказывание.

Как только у учеников накопился некоторый запас русских слов и оборотов, так нужно приучать их к связному рассказыванию.

Рассказывание будет до некоторой степени концентрировать все достижения учащихся по развитию их русской речи и может ставиться во всех классах начальной и средней школы.

Рассказывание можно начинать и вести «с двух концов»: от книги и от жизни. От книги — от пересказа прочитанного. Например, прочитали в IV классе рассказик «Рыболовы» — естественно сейчас же поставить вопросы: «Не случалось ли с кем из вас подобного приключения?», «Не можете ли рассказать?». Так получается **рассказ по образцу прочитанного.** За рассказчиками, обладающими более бойким языком, потянутся и остальные. Так можно получить несколько рассказов. В средней школе полезен будет прием **досказывания,** или **продолжения прочитанного** рассказа, если сам рассказ дает некоторые данные к этому («Ванька», Чехова).

Можно подойти к рассказыванию и непосредственно от событий из окружающей жизни. Ходили на сбор грибов — получился рассказ: Мы ходили в лес 15 сентября. Собирали грибы. Ходила вся школа. Я тоже ходил, собирал хорошо.

И все. Вполне хороший рассказ для ученика V класса в начале года. Вообще говоря, учитель должен использовать всякий случай или событие, участниками или очевидцами которого ученики являлись, для того чтобы заставить их рассказать об этом по-русски. Ходил ученик в магазин — расскажи, как следует, по порядку. Ездил во время каникул в другой город — непременно об этом рассказать надо. Смотрел в кино картину — и тут много материала для интересного сообщения, даже для доклада.

Рассказы о жизни замечательных людей, вождей революции, ученых, путешественников, изобретателей, поэтов, о которых ученик читал в книге или слышал от учителя, порождают естественное желание рассказать о себе, даже написать о своей жизни. Так по образцам выслушанных или прочитанных биографий возникает желание написать свою биографию (автобиографию). Вообще стремление к рассказыванию, к составлению и записям рассказов у учащихся при нормальной, т. е. веселой и дружной, работе класса будет возникать довольно часто. Учителю надо это стремление всемерно поддерживать, использовать методически.

По способу составления рассказы бывают **коллективные** и **индивидуальные.** Вначале практикуется преимущественно коллективное составление рассказов в классе. Событие школьной или общественной жизни, картина, экскурсия, прочитанный рассказ дают тему и материал для рассказа. В классной беседе тема подвергается обсуждению, устанавливается план для рассказывания (о чем сказать сначала, о чем — потом, чем кончить). Этот план обычно записывается на доске, после чего начинается составление связного рассказа: предложение за предложением называются учениками, поправляются и дополняются, а в конце следует уже стройный рассказ, который ученики дают целиком, без поправок.

Индивидуальное рассказывание начинается обычно с сообщений учеников о себе: куда ходил? что делал? что видел? что случилось? и т. п. Такие рассказы возможны уже в начальной школе. Дальше пойдут рассказы типа отчетов — о выполненном поручении, о проделанной работе, о занятиях и т. п. Следующая, высшая ступень — **свободное рассказывание** (художественное рассказывание) или **доклад,** когда используются не только лексические и фразеологические ресурсы самого ученика, но и различные книжные знания и источники. Доклад — форма работы только для старших классов средней школы, начиная с седьмого.

Методический путь для обучения учеников рассказыванию по-русски тот же, что и для обучения рассказам на родном языке: сначала рассказ строится по вопросам, составленным и данным учителем, причем вопросов для первых проб обычно много и они простые; затем рассказ строится по коллективно составляемым вопросам или по плану; последняя стадия — свободное рассказывание без плана или по плану, составляемому самим рассказчиком.

Как и во многих других случаях, при обучении рассказыванию большое значение будет иметь пример — **рассказ самого учителя.** Поэтому первой стадией в обучении учеников рассказыванию будет слушание рассказов учителя, который, понятно, должен рассказывать образцово, т. е. просто, понятно, живо, интересно.

Сочинения.

Устное рассказывание в школьной практике обычно так или иначе соединяется с письменными работами. Чаще всего бывает так, что рассказанное тут же или спустя некоторое время записывается. Так получается **письменное изложение** рассказанного, или **сочинение.**

Во избежание неправильного понимания этого слова, скажем здесь, что под сочинением в нашем дальнейшем изложении будем понимать всякое самостоятельное и упорядоченное письмо учеников, имеющее целевую (тематическую) направленность. По этому толкованию будет и деловая заметка в стенгазету, и так называемое «частное письмо», и самостоятельно составленный план своего доклада, и самый доклад, приветствие, рапорт, когда они написаны полностью, и т. п., а не только школьные письменные работы традиционного типа («повествование», «описание», «рассуждение», «характеристика»).

Сочинения могут быть **коллективные** и **индивидуальные.** В начальной школе предпочтительны коллективные сочинения, в средней школе могут быть как коллективные, так и индивидуальные. Как общее правило, сочинению должно предшествовать устное рассказывание (или чтение, как бывает при изложении), так что при коллективной работе сначала это будет запись рассказанного. Устная речь, предшествуя письменной, дает возможность учителю заметить и выправить все речевые ошибки, внести стилистические поправки, уточнить понимание и т. д., т. е. облегчить в некоторой части дальнейшую работу, сделав ее более доступной ученикам. Наиболее частым приемом ведения коллективных сочинений в классе будет такой: 1) тема (картина и т. п.); 2) вводная беседа; 3) установление плана (порядок) рассказывания, запись плана на доске; 4) рассказ по плану (по частям, с поправками), повторение рассказа целиком; 5) называние и редакция предложений для записи (по порядку, по плану); 6) запись предложений на доске и 7) записи в тетрадях учеников. Понятно, что некоторые из перечисленных частей (работ) могут и выпадать, а по мере овладения учащимися русской речью методическая помощь учителя и коллектива будет, естественно, уменьшаться, так что порядок работы может сократиться до следующих частей: 1) тема, 2) рассказ, 3) запись рассказанного — кто как сможет.

Можно вести коллективные сочинения и так: на данную тему каждый ученик пишет только одно предложение и подает на отдельной бумажке. Учитель складывает бумажки учеников и читает получившееся сочинение, которое затем переписывается всеми. Таким способом коллективные сочинения составляются очень быстро и нередко бывают весьма удачны, особенно на описательные темы: сад, огород, весна, зима и т. п.

Индивидуальные сочинения в общем будут методически проводиться в том же порядке, что и коллективные. Последняя стадия (не ранее VII класса) здесь такая: 1) тема (картина, предмет), 2) краткая беседа, 3) самостоятельное писание сочинения.

Во всех случаях писания сочинений требуется от учителя возможно большая помощь орфографического порядка. Когда ученики, коллективно составляя сочинение, имеют предложения сначала написанными на доске, тогда дело ограничивается простым списыванием их. Но как только ученик будет при письме предоставлен самому себе, надо использовать все возможности для ограждения его письма от орфографических ошибок. Средства для этого: орфографические и прочие словари, печатные и свои рукописные, запись трудных слов учителем на доске, обращение учеников к учителю (затрудняющийся молча поднимает руку, учитель подходит к нему и помогает, не отвлекая других от работы), заглядывание в книгу, помощь настенных орфографических таблиц и т. д.

Выступления на собраниях с русской речью.

Хорошим способом практики в самостоятельной русской речи учащихся являются **выступления перед аудиторией,** перед собранием. В этом случае речь становится более ответственной и, следовательно, будет более обдуманной и подготовленной. Приучать учеников к таким выступлениям надо постепенно, начиная с V класса, с коллективного обсуждения какого-нибудь вопроса на уроке, когда спрашивается мнение отдельных учеников или выслушиваются их предложения. Внести предложение или замечание о чем либо — значит уметь сказать несколько предложений на тему или по вопросу. Методически, следовательно, здесь нового нет: ученик должен иметь пример (слушать учителя и товарищей), обладать необходимыми словами и уметь построить из них предложение (до некоторой степени по образцу).

Что касается проведения собрания на русском языке, эту работу надо ставить специально. Проводить собрание на русском языке надо сначала в классе, строя урок в форме собрания. Темами для таких уроков-собраний удобнее брать такие, которые для класса целиком актуальны и интересны, например: издание стенгазеты на русском языке, проведение экскурсии (куда пойти, зачем), как организовать домашнее чтение и т. п.

В этих рамках и нужно подготовлять учеников: попросит слова, внести предложение, внести поправку, сделать краткое сообщение или даже доклад (например, по порученному предварительно осмотру такого объекта для экскурсии, как сад, река, мельница и т. п.). Подготовка (кроме подготовки докладчиков, с которыми должны проводиться отдельные беседы-консультации) к таким коротким выступлениям проводится в классе путем коротких указаний и поправок, как надо правильно говорить.

В обычной классной обстановке уменье сказать несколько слов на уроке-собрании приобретается учениками довольно быстро: после двух-трех собраний каждый ученик уже может так или иначе выступить.

В VII классе надо подготовлять учащихся к более ответственным высту-

плениям на более широких собраниях: на школьном вечере или празднике с представителями шефских и других организаций, на городском собрании, куда ученики могут быть делегированы в качестве представителей, и т. д. Очень хорошо, если ученик, кончая VII класс, может выступить на таком общественном собрании как на родном языке, так и по-русски. В целях подготовки к таким выступлениям надо научить учеников сказать краткое приветствие, рапорт, предложение (например, о посылке приветственной телеграммы), сделать сообщение или отчет (например, о проделанной школой или классом работе, об успеваемости учеников и т. п.). Методически подготовка к таким выступлениям должна включать, помимо примеров и объяснений учителя, **некоторые записи** — краткие, состоящие из плана и цифр для отчета, или же полные — для приветствия или рапорта. Полные записи для ответственного выступления мы рекомендуем и на родном языке, тем более они будут полезны на изучаемом русском языке. И нет никакой беды (а хорошего много), если ученик выйдет для приветствия с бумажкой и будет в нее заглядывать. Вернее, он выучит ее заранее наизусть, затем сам себя проверит, да, наконец, и учитель его проверит, так что обратиться к бумажке придется лишь в крайнем случае.

Писание по-русски деловых бумаг.

Программой (и жизнью) требуется научить учеников неполной средней школы (V—VII классы) писанию по-русски некоторых так называемых деловых бумаг, каковы: заявление, расписка, заполнение почтовых бланков, счет, протокол, анкета, и др.

Строго говоря, всему этому, т. е. овладению формами деловой переписки, ученики должны научиться на уроках родного языка. Тогда на уроках русского языка оставалось бы только указать лексические и фразеологические особенности русского текста по сравнению с родным языком учащихся путем сопоставления текстов или перевода с одного языка на другой, что между прочим весьма облегчается тем обстоятельством, что нередко бланки для оформленных деловых бумаг издаются в отдельных республиках с двумя параллельными текстами, на двух языках. На практике вопрос несколько осложняется тем, что ученики обычно не владеют умением писать деловые бумаги и на родном языке. И в том, и в другом случае методика усвоения письма деловых бумаг, в сущности, одна: **знакомство с образцами и писание по образцу.** Для этого учителю нужно заготовить специальную витрину или плакат: «О б р а з ц ы д е л о в ы х б у м а г».

На этой витрине выставить п о д л и н н и к и — почтовые бланки, анкеты, конверты с написанным адресом или в некоторых случаях схемы (заявление, счет). Затем по ходу работы на уроках письма (чистописание, списы-

вание с некоторыми изменениями текста) постепенно списывать эти формы в тетради учеников. Так постепенно у учеников в тетрадях будут накапливаться каллиграфически выполненные образцы русских деловых бумаг для нужных справок, а учитель должен требовать, чтобы ученики всю свою русскую переписку вели по установленным формам (и при случае проверять это). Из образцов деловых бумаг мы не считали бы особым упущением изъять протокол как форму достаточно путаную и едва ли ученикам практически необходимую (кому это потребуется, тот на службе и самостоятельно усвоит в два-три дня), но зато прибавили бы писание индивидуальных (так называемых «частных») писем. Затруднений здесь будет немало, а пишут письма, можно сказать, все. На обучение писанию писем можно отвести отдельный урок, поставя его в таком плане:

1) краткая беседа о цели урока;
2) чтение действительного («настоящего») письма;
3) анализ его; его части: дата письма и адрес, обращение, содержание (свободное изложение известия, просьбы и т. д.), подпись.
4) упражнение учащихся (индивидуальное) в писании письма по-русски (учителю, товарищу, родителям, библиотекарю и т. д.);
5) чтение и анализ писем, написанных учениками.

В целях методических полезно сначала познакомить учащихся с коллективными письмами, образцы которых часто встречаются в газетах, а затем написать коллективно письмо (от класса) в соседнюю школу, в совхоз или МТС (куда ходили или предполагают пойти на экскурсию) — с благодарностью или просьбой, в армейскую часть и т. п.

Методика составления коллективного письма та же, что и методика письма любого коллективного сочинения.

Школьные издания на русском языке.

Для развития письменной речи, т. е. приобретения навыков самостоятельного письма по-русски, надо давать ученикам больше возможностей писать. Известно, что для выработки того или иного навыка (устной речи, письма, даже чтения) требуется повторяемость соответствующего психофизиологического акта. Так, например, для приобретения навыка правописания какого-нибудь слова требуется правильно написать его в разное время 8—10 раз.

С другой стороны, известно, что механическое повторение или переписывание является для учеников (да и для кого бы то ни было) работой весьма неинтересной. Поэтому для учителя методически очень важно подыскивать и применять такие приемы, которые делали бы письмо интересным, делали бы интересным и переписывание или частичную переделку написанного.

Одним из самых действенных средств поддержки и развития интереса к письму является **издание стенгазеты на русском языке** и другие школьные «издания», как **альбомы, сборники** и т. п.

Классная стенгазета.

Писать в стенгазету, начиная с V класса, могут (и должны) все ученики без исключения. Поэтому русскую стенгазету лучше всего сделать к л а с с н о й, что придаст ей, с одной стороны, учебный характер, а с другой — даст ей возможность быть общественным рупором, т. е. по-настоящему выполнять роль газеты. Классная стенгазета может явиться зеркалом, отражающим всю работу и достижения класса по русскому языку, а заодно будет освещать и другие стороны детской учебы и жизни. Выпускать классную стенгазету надо р е г у л я р н о, как всякую газету. Сроки — две недели — будут вполне посильны для любого, даже самого слабого класса. Сильные и многочисленные классы могут выпускать газету раз в декаду или в неделю. Что для этого нужно сделать?

1) Определить число номеров на учебный год (20—30) и заготовить полосы («шапки») с заголовками, поставив номера, число определенного месяца, разрисовав их по мере возможности. Заготовка заглавий отдельных номеров газеты поручается «лучшим художникам» класса, и они выполняют это в течение недели, «обеспечив» себя таким образом на год.

2) Затем нужно заготовить (купив в любом магазине) 20—30 одинакового формата и размера листов оберточной бумаги и 30—40 ученических тетрадей, разрезав последние на листочки и полулисточки. Если к этому прибавить еще несколько флаконов туши и чернил да цветных карандашей, да еще клею и кисточек — газета обеспечена всем необходимым на год. Можно делать заготовку и на полгода.

Останется основное — п и с а т ь и п е ч а т а т ь.

Как уже сказано выше, писать в к а ж д ы й н о м е р г а з е т ы д о л ж н ы в с е б е з и с к л ю ч е н и я. Для письма отводится: четверть страничка, полстранички, страничка — кто сколько может и хочет. О чем писать? Материалы детей могут быть самыми разнообразными: лозунг, одно-два предложения, объявление, нарисованная или вырезанная откуда-нибудь картинка с подписью, — все это годится, все это нужно принимать и «печатать». Что же касается «перепечаток» из печатных газет и журналов, то это не только не возбраняется, но должно всемерно поощряться, так как все это нужно и полезно не только в целях развития русской речи, но и в целях общего развития. Должен писать и сам учитель, как и представители различных классных и школьных организаций: об успеваемости за две недели (если срок газеты двухнедельный, о количестве пропусков, опозданий, об отдельных учениках — их достижениях или упущениях за это время,

о событиях, о проведенных уроках, о количестве ошибок в диктанте. Любители природы напишут, что такого-то числа выпал снег или листья на тополях зазеленели — все годится, все хорошо. И — что самое замечательное — это будет более газета, чем те праздничные раскрашенные листы, которые выпускаются школою четырежды в год на родном языке.

Кто не может так писать в газету? Только тот, кто «принципиально» не хочет, а чтобы все (и всегда) хотели — об этом и должен позаботиться учитель: кому нужно дать вопрос, кому тему, кому намек, а кому и просто указать, откуда что списать.

Теперь «о печатании» — этом жупеле всех редколлегий. Конечно, если все переписывать одному, да непременно на александрийской бумаге, да тушью, да печатными буквами и т. д., то любая редколлегия от такой работы и заботы в ужас придет. Что же делать? Надо всемерно упростить издание. Делают так. Автор показывает заметку редактору. Редактор одобряет и просит преподавателя исправить ошибки, для чего преподавателю потребуется две-три минуты. Редактор отдает заметку автору и вместе с этим дает ему нужного размера и установленной формы листочек, предлагая переписать или «напечатать» (любым шрифтом, любого цвета чернилами, тушью, чем угодно — лишь бы разборчиво было) на одной стороне этого листочка. На другой день автор приносит «напечатанную» или четко переписанную (иногда иллюстрированную или раскрашенную) заметку и отдает редактору. В назначенный для выпуска газеты день редколлегия остается после уроков на полчаса-час (или приходит до уроков), наклеивает поданные четвертушки и листики на приготовленный заранее лист оберточной бумаги, быть может, заклеит «швы» полосками цветной бумаги или дорисует что-нибудь цветным карандашом — и газета готова, вывешивается на своем месте. Такая газета, регулярно выпускаемая, будет во много раз ценнее некоторых «парадных» школьных газет, выпускаемых очень редко и написанных ограниченным кругом «испытанных писателей». Кроме того, такая газета — лучший вид и интересная форма учета развития у учащихся письменной русской речи (включая грамматику и орфографию). С этой целью (самоучета) полезно будет в конце учебного года устроить **выставку** всех 20—30 номеров стенгазеты. Все номера еще раз с интересом будут перечитаны, и каждый увидит в них «самого себя», все свои произведения, весь свой писательский путь и успехи за год.

Альбомы, сборники.

Альбомы, сборники на русском языке — также хорошая форма концентрации достижений учащихся в русской письменной речи, особенно в средней школе. Альбомы составляются просто: вырезываются подходящие картинки, иногда рисуются самими учениками и наклеиваются на листы сшитого аль-

бома с соответствующими подписями. Эти альбомы всегда с удовольствием пересматриваются и перечитываются. За год каждый класс может составить два-три альбома. Темы: «Сад», «Огород», «Октябрьский праздник», «Красная Армия» и т. п.

Сборники — сложного вида коллективные сочинения. После интересной экскурсии, похода, поездки, изучения произведений какого-нибудь писателя, посещения кино и т. п., когда каждый может что-нибудь сказать и, следовательно, хоть несколько строчек написать, учителю будет очень важно учесть эти настроения учеников или даже и вызвать их. Самый рациональный способ для этого — предложить составить сборничек, куда каждый даст что может: сочинение, зарисовку, диаграмму, чертеж и т. п. Так получаются интересные сборники: «МТС», «Консервный завод № ...», «Маслозавод», «Почта», «Наша поездка в ...», «О Пушкине», «Максим Горький». В таких сборниках допустимы некоторые надписи (названия, лозунги) на двух языках — на русском и на родном языке.

Сборники полезно составлять и из обычных, очередных ученических сочинений. Преподаватель по исправлении ошибок в сочинениях, после их разбора и чтения (некоторых) в классе предлагает ученикам, чтобы эти сочинения не пропали, записать их в сборнике. Дальше предлагается каждому ученику списать их на листочке тетради (лучше взять двойной листок из тетради, чтобы его можно было вшить) и подать, или же учитель дает сам большую тетрадь (альбом), куда ученики вписывают свои сочинения по очереди. Для учителя это хорошо тем, что в школе остаются документы о работах учеников, могущие в свою очередь стать учебными пособиями для будущих учеников этого класса (образцы, которые нужно «догнать и перегнать»); для учеников — полезная практика письма (целевое списывание или переписывание).

Глава V.

Вспомогательные формы и приемы работ по развитию речи.

Экскурсии.

Выше мы говорили о различных формах и приемах по развитию русской речи учащихся на уроках русского языка. В целях развития речи могут быть использованы и некоторые другие формы работы, помимо уроков. Особенно важное значение в этом смысле могут иметь и большую пользу принести различные **экскурсии.**

Ученики, начиная со II класса и кончая VII, охотно идут на экскурсии в целях усвоения русского языка. Столь же охотно и с большим интересом они принимают решение: во время экскурсии — ни одного слова на родном

языке, говорить только по-русски. Уже одно это намерение (а оно обычно очень твердо выполняется) мобилизует внимание учащихся к возможно большему использованию «всех ресурсов» их русской речи.

Экскурсии могут проводиться в любом классе, начиная со второго. Но понятно, что целевая направленность и тематика экскурсий будут по отдельным классам разные. Различны будут и методические приемы.

Второй и третий классы. Основная цель экскурсий — увеличение запаса русских слов, преимущественно существительных, названий конкретных предметов. Отсюда темы: сад, огород, речка, улица, город, продовольственный магазин, базар и т. п.

Основные методические приемы и оформление результатов: вопрос и ответ (Что это? Как это называется? — Это дом. Тополь. Огурец и т. п.), повторение за учителем и самостоятельное произношение слов, запись новых слов в тетради, зарисовки, составление картинных и тематических словарей, запись простых предложений в 2—3 слова о виденных предметах и явлениях.

Четвертый класс. Та же тематика, что и в III классе, но цели осложняются: предметы наблюдаются уже больше в их действиях или других признаках, как качество, цвет, величина и т. п. Дом стоит. Лошадь бежит. Сад большой. Огурец зеленый. Тополь высокий. Вопросы усложняются. Какой сад? Что делает садовник? Как называются эти цветы? и т. п. Ответы даются в виде коротких предложений и так запоминаются и повторяются. Записи усложняются до двух-трех слов об одном предмете. Вместо картинных словарей будут зарисовки (картинки) с более сложными подписями. Большой дом. Маленький домик. Садовник поливает цветы. В саду растут деревья и цветы.

Возможны после экскурсии коротенькие коллективно составляемые рассказики или описания (5—6 предложений).

Пятый класс. Тематика расширяется до пределов города и его окрестностей. Богатый материал для развития речи дает общий осмотр городских учреждений (почта, аптека, библиотека, магазины, кино и т. д.). Цели экскурсий усложняются до требований рассказать самостоятельно о виденном, собрать слова определенных грамматических категорий (существительные, прилагательные, глаголы), вести записи по плану, предварительно намеченному, отвечать на вопросы, предварительно записанные. После экскурсии будут рассказы, коллективные сочинения, плакаты, таблицы, диаграммы с соответствующими подписями.

Шестой класс. Тематика та же, что в V классе, или с некоторым расширением (станция железной дороги, завод, фабрика), но с целями углубленного, в отдельных случаях — специального, изучения. Например, экскурсия на почту

может иметь не только цель общего ознакомления с этим учреждением, но и специальную: познакомиться на образцах со всеми видами почтовой корреспонденции и практически овладеть всеми этими формами письма.

Расширение словаря в VI классе пойдет, между прочим, по линии усвоения научно-технической терминологии, чему экскурсии в некоторой части очень помогут (машины и их части, процессы, продукты и товары и т. д.). Как общее правило, экскурсии в VI классе пойдут уже по предварительно составленному и обсужденному в классе плану. Не исключена возможность того, что ученики получат из общего плана некоторые индивидуальные задания (посмотреть, спросить, записать, зарисовать), которые и будут выполнять во время экскурсии, помимо участия в общем осмотре.

По окончании экскурсии (в порядке классной и внеклассной работы) могут быть составлены рассказы, коллективные и индивидуальные сочинения, издан специальный номер стенгазеты; составлен сборник (со статейками, рисунками, диаграммами), альбом и т. п.

Седьмой класс. Тематика свободная, в зависимости от хода работы и окружающих условий города или деревни. Цели экскурсий также индивидуализируются применительно к условиям работы данного класса. Могут ставиться цели общего описания (фабрики, завода, какого-нибудь процесса или работы), специальные цели (технический или производственный словарь, составление списков, например, при экскурсиях в библиотеку, на выставку), цели общения в разговоре с русскими (проведение бесед, получение нужных сведений и т. д.). Во время экскурсий ученики VI—VII классов могут уже и сами задавать вопросы и вести разговоры по-русски непосредственно с встречающимися лицами (руководителями учреждений, отделов и т. д.), а не через учителя или только с учителем. В результате экскурсий могут получаться: отчеты, доклады, сообщения, коллективные и индивидуальные сочинения, сборники, альбомы, словари (например, русско-национальные, терминологические или специальные словари) и т. д.

В VI—VII классах могут быть использованы для рассказов, сообщений, докладов учеников перед классом (т. е. для развития русской речи), помимо общей экскурсии, также и индивидуальные, интересные в каком-либо отношении, события из жизни учеников: прогулки, походы, поездки вдвоем-втроем (как было дело? что видели? наблюдали? слышали? с кем разговаривали? что интересное случилось?).

Методика проведения экскурсий — та же, что и при проведении их по родному языку. Каждая экскурсия должна иметь следующие части:

а) подготовка (ознакомление учителя с предстоящим для наблюдения объектом путем предварительного осмотра, сговора с руководителями, иногда путем переписки; подготовка учеников к экскурсии путем проведения беседы в классе, постановки вопросов, иногда их записи; установление самого плана экскурсии, разделение работы, когда надо, и т. д.);

б) самое проведение экскурсии строго по намеченному плану, наблюдение, руководство и помощь преподавателя ученикам;

в) обработка материалов и использование экскурсии в виде итоговой беседы в классе, рассказов, сочинений и т. д.

Количество экскурсий в целях развития русской речи по отдельным классам нельзя определить механически. В зависимости от окружения, состава класса и его работоспособности, методической подготовленности самого учителя и т. д. количество экскурсий может быть больше или меньше. Во всяком случае 4—5 экскурсий в год в каждом классе не будут обременительны для учителя, а ученики с удовольствием пойдут и на большее количество.

К типу экскурсионной работы нужно отнести также посещение всем классом кино, театра, выставки, коллективное слушание радио. Методика будет состоять из тех же терх частей: подготовка, проведение, использование или оформление; первая и последняя части будут иметь место в классе, центральная часть — вне пределов класса.

Вечера, праздники.

Методически удобной формой вспомогательных занятий по русскому языку являются постановка и проведение в школе **специальных «вечеров», «дней», праздников** на русском языке. «Литературный вечер», «Литературное утро», «Вечер Пушкина», «Вечер Горького», «День русского языка», «День отдыха и развлечений», проводимые на русском языке, — все это интересует учащихся, повышает их активность, развивает самодеятельность и инициативу, стимулирует самостоятельную работу, прививает любовь к русскому языку и русской литературе — сказке, рассказу, басне, пословице, загадке, шутке, песне и т. д.

Общая методика проведения таких «дней» или «праздников»: 1) начальная беседа, установление темы «вечера» или «утра»; 2) рекомендация и распределение материала для выступлений (рассказывания, чтения, пения, инсценировок и т. д); 3) пробное выслушивание отдельных участников и установление программы вечера; 4) репетиции, консультации, беседы учителя с отдельными участниками и группами; 5) проведение самого «дня», «вечера» или «утра».

«Вечера» или «праздники» могут ставиться как в масштабе всей школы или нескольких классов, так и в масштабе одного класса (с приглашением других классов в качестве гостей). Важно для таких «вечеров» или «дней», чтобы они были хорошо подготовлены и чтобы в них принимало участие возможно большее количество учащихся (на классных «вечерах», по возможности, все без исключения). Подготовка к вечерам обычно требует времени от 10 дней до месяца. В целях привлечения большого количества учащихся следует больше разнообразить программу и избегать длинных выступлений.

Самые короткие выступления (сказать лозунг, пословицу, загадку, спеть один куплет песни и т. п.) и те уже вполне достигают своей цели —учиться выступать публично на русском языке.

В некоторых школах иногда практикуют организацию целых «дней занятий» в школе по всем предметам на русском языке, т. е. перевод всей работы школы в этот день на русский язык. Так советуют делать и некоторые методисты. Нам такое мероприятие не представляется целесообразным вследствие его искусственности и трудности методически организованного проведения.

Кружки.

Кружки — привычная и излюбленная форма внеклассной работы учащихся. В каждой школе обязательно имеется несколько кружков.

По объединениям учащихся кружки могут быть классные, общие для нескольких классов, общешкольные. По количеству учащихся (членов) кружки могут состоять и из 3—5, и из 25—30 человек. Наиболее жизненными, как показывает практика, оказываются кружки в составе 10—15 членов.

По содержанию работы и целевым установкам кружки могут быть разные: кружки русского языка, русской литературы, литературно-творческие, драматические, кружки рассказчиков, любителей русских песен, сказок, слушателей радио и т. д. Предпочтительнее организация кружков с точной целевой установкой, хотя бы очень скромной, чем организация кружков русского языка и литературы вообще. Содержание своей работы, при помощи учителя, определяет сам кружок. Он же на общем собрании устанавливает порядок работы и сроки собраний, выступлений, выхода изданий (газеты, журнала, сборников) и т. д. Методика работы кружков по русскому языку и литературе в основном та же, что и методика работы кружков по родному языку и литературе.

Глава VI.

Исправление ошибок в устной и письменной речи.

Перечисляя выше отдельные виды работ по развитию русской устной и письменной речи на уроках, мы старались проводить ту мысль, что каждый прием постольку хорош и применим, поскольку он прививает учащимся навыки правильной речи. Но в то же время мы не можем и не должны все время вести учащихся «на поводу», надо дать им и практику свободного высказывания и свободного письма, иначе они будут беспомощны в своих высказываниях и письме за пределами класса и без учителя.

Практика учащихся — важнейшая часть обучения русской речи, в том числе их самостоятельная практика в классе и за его пределами. А раз будет у учеников самостоятельная практика, будут и ошибки. Как бороться с этими ошибками в разговорной речи и в письме учащихся?

Ошибки в устной речи.

Ошибки в устной речи можно разделить на три группы: ошибки в произношении слов и в употреблении форм слов, ошибки в построении предложений и ошибки в целом речевом высказывании.

Ошибки в произношении слов.

Ошибки в словах устной (живой, разговорной) речи должны исправляться учителем немедленно, «на ходу», как только они обнаружены. Самый простой и верный способ исправления ошибки в произнесенном слове — это показ, пример, т. е. правильное произношение учителя. Как только ученик сказал слово неправильно, учитель сразу же говорит это слово правильно; ученик должен это понять как поправку, он повторяет за учителем слово уже в правильном произношении и продолжает говорить дальше.

Если ученик делает очень много ошибок в произношении определенных слов и эти ошибки подходят под определенное правило, уже ему известное (например, что глагольные окончания -ться, -тся произносятся одинаково, как **тца** или **цца**), то учитель во время остановки в речи ученика или по окончании этой речи, если она не длинна, дополнительно дает объяснения, как надо правильно говорить. Эти объяснения могут иллюстрироваться дополнительными примерами, указанием на таблицы правил произношения: учитель предлагает другим ученикам правильно произнести эти слова и т. п. И непременно ученик, сделавший ошибку, должен повторить слово, а иногда и целое предложение, правильно.

Бывает, что ученики за предыдущий период обучения русскому языку «накопили» очень много речевых ошибок, т. е. приобрели много неправильных навыков. В таких случаях учителю придется терпеливо и спокойно, иногда на протяжении очень длительного срока, поправлять одни и те же ошибки. Бывает в таких «затяжных случаях» и так, что речевых ошибок сразу будет очень много (в каждом слове ошибка), так что если все их исправлять, то движение речи может совсем затормозиться и даже остановиться. В этом случае придется рекомендовать учителю, «не придираться» к каждому звуку и к каждому слову, а поправлять на ходу только некоторые, наиболее «угрожающие», в частности, мешающие пониманию или искажающие смысл слова ошибки (были — били). Если в классе много учеников, имеющих навыки угрожающе-неправильного произношения, то при-

дется учителю ставить специальные упражнения по правильному произношению (произношение за учителем, артикуляционные упражнения, чтение слов, таблиц, как это указано в первых разделах книги).

Ошибки в произношении предложений.

Ошибки в произношении предложений имеют не меньшее значение и потребуют не меньшего внимания, чем ошибки в произношении отдельных слов. Дело здесь прежде всего в том, что в предложении мы произносим не отдельно каждое слово, а соединяем по нескольку слов вместе (фразность речи), притом какие и сколько слов в предложении соединяем для произношения вместе, какие произносим отдельно, нельзя определить общим правилом даже для предложений, состоящих из одних и тех же слов. Каждый раз соединение или разделение слов для произношения производится по усмотрению говорящего и индивидуально, в зависимости от намерения выразить этим тот или иной оттенок мысли.

Возьмем предложение — лозунг:

Да здравствует наша великая родина!

При его произношении могут быть разные остановки.

Да здравствует || наша великая родина!

Да здравствует наша великая || родина!

Да || здравствует наша великая родина!

Да здравствует || наша || великая || родина!

И т. д.

И каждый раз, при каждой новой комбинации соединения или разделения слов в произношении получается другой оттенок мысли, другая мысль. Нужное соединение или разделение в предложениях произносимых слов из живой, разговорной речи дается легче, чем при чтении; поэтому надо больше практиковаться в произношении (говорении) отдельных предложений и в целях приучения учеников к правильному чтению, в частности, в целях борьбы с отдельным произношением предлогов, что встречается постоянно и составляет одну из грубейших ошибок чтения. Борьба с ошибками в соединенном или отдельном произношении слов в предложениях ведется, помимо текущих поправок учителя, путем коллективных упражнений на специально подобранных учителем примерах (Например: Где жеребёнок? Где жеребёнок?).

Второй момент в произношении (говорении) отдельных предложений, требующий специального внимания учителя, — это усвоение интонаций, в частности интонаций, связанных с концевыми знаками, — повествовательной, вопросительной, восклицательной. Здесь поможет ученикам навык употребления нужных интонаций в произносимых предложениях родной речи, но все же усвоению интонаций надо учить, надо в этом практиковаться. Ошибки в этом направлении лучше всего изживаются путем упражнений

в разговоре на уроках (вопросы, ответы, восклицания восторга, радости, гнева, возмущения).

Третий момент, составляющий важную особенность в произношении предложений, — логическое ударение. Важность логического ударения обычно недооценивается, а, между тем, это основной момент выразительности речи, ведущей к пониманию и приобретению навыков облегчать другим это понимание путем употребления ударения там, где надо. Ошибки в употреблении логического ударения приводят к тому, что до собеседника доходит не та мысль, которую хотел выразить говорящий, а другая («Тебя спрашиваю об одном, а ты отвечаешь о другом»). Поэтому борьбу с такими ошибками лучше всего ставить в классе, среди говорящего коллектива. Приемы для этого: объяснение, произношение других учеников, повторение, образцовое произношение самого учителя, специальные упражнения.

Хороши для этой цели упражнения такого рода.

Учитель дает одному ученику задание спросить о чем-либо определенными словами, а другому отвечать; класс слушает, определяет по логическим ударениям правильность вопросов и ответов и поправляет их. Например:

Учитель дает (пишет) слова	Ты решил эту задачу.	и предлагает ученику

этими словами спрашивать другого:

1) **Он ли** решил эту задачу?
2) **Решил ли** он эту задачу?
3) **Эту ли** задачу он решил?

Вопросы:	Ответы:
1) **Ты** решил эту задачу?	1) **Я** решил эту задачу.
Эту задачу **ты** решил?	Или одним словом: **Я.**
	Эту задачу **я** решил.
	Эту задачу решил **я.**
2) Ты **решил** эту задачу?	2) Я **решил** эту задачу.
Решил ты эту задачу?	Да, **решил. Решил.**
Эту задачу ты **решил?**	Эту задачу я **решил.**
3) Ты решил **эту** задачу?	3) Я решил **эту** задачу.
	Да, **эту.**

Слова во всех вопросительных предложениях здесь одинаковы, разница будет только в логическом ударении; поставленное на разных словах, оно и требует разных ответов.

Вопросительные предложения вообще немыслимы в произношении без ярко подчеркнутых логических ударений. А речь самого учителя, как и собствен-

ная речь учащихся, постоянно в деловом общении будет вращаться вокруг вопросов и ответов. Поэтому целесообразно, с одной стороны, выбирать для показа логических ударений предложения разговорные или близкие к разговорным, с другой — исправлять ошибки в употреблении логических ударений путем подбора аналогичных предложений или путем анализа тех же предложений, в которых допущены ошибки, и упражнений в классе по их произношению (говорению). Ошибки на неправильную расстановку слов в предложениях изживаются путем использования грамматических сведений о русском предложении, показательных примеров и текущих поправок учителя. Но логическое ударение возможно при различной расстановке слов в предложении, поэтому оно особенно важно.

Ошибки в целом речевом высказывании.

Ошибки, касающиеся целого речевого высказывания — выступления, речи, сообщения, доклада и т. п., относятся, главным образом, к неправильностям или неточностям плана, недостаточной полноте или ясности содержания, а также шероховатостям начала или конца высказывания (торопливость, сбивчивость, повторения и т. п.).

Обычный способ исправления ошибок, касающихся выступления в целом (монологической речи), — это обсуждение выступления после его окончания (пока оратор говорит, его не перебивают). По окончании выступления учащегося (это будет преимущественно в VI—VII классах) учитель предлагает классу (слушателям) высказаться по сообщению или докладу: все ли правильно, обстоятельно ли, понятно ли, как говорил оратор, нет ли ошибок по существу. После этого задаются вопросы, касающиеся способа и техники произношения: выразительно ли, правильно ли, в какой части хорошо, в каких частях плохо.

Так в общей классной беседе указываются и, следовательно, исправляются на будущее ошибки, касающиеся речи выступавшего. Учитель подводит итог высказываниям и добавляет свои замечания.

Ошибки в письменной речи.

Ошибки в написанных словах исправляются на месте, путем переправки неправильной буквы на правильную или путем зачеркивания неправильной буквы и надписания сверху правильной. Слова, в написании подвергшиеся сильному искажению (несколько ошибок в одном слове), зачеркиваются совсем, а на полях учителем пишется все слово, как его надо писать. То же и при неудачных словах: неудачное слово зачеркивается, а на полях или сверху пишется нужное слово. При переписке набело (в стенгазету, в альбом,

для вывешивания в классе, для заучивания и т. д., т. е. для практического пользования) ученик пишет (переписывает) с исправленного текста уже без ошибок. Подчеркивания в таких писаниях учащихся в этих целях (развития речи) допускать не следует. (Об исправлении ошибок в целях усвоения русской орфографии и пунктуации скажем ниже, в своем месте.).

Ошибки в построении предложений, как общее правило, должны исправляться учителем вместе с самим писавшим учеником, в беседе с ним, чтобы сначала выяснить намерение писавшего и понимание им написанного. Иначе может получиться, что учитель будет исправлять не только слова, но и мысли ученика, чего заглазно, как известно, сделать невозможно. Во всяком случае учитель должен поправлять только то и так, чтобы ученик, читая исправление, понял, что́ именно и почему исправлено. Таковы, например, будут поправки в постановке точки вместо запятой и исправление следующей маленькой буквы на большую, зачеркивание лишнего слова, изменение порядка слов и т. п. Типичные речевые ошибки по исправлении их учителем обсуждаются в классе, а некоторые ошибки могут быть вынесены и на коллективное исправление в классе. Такое обсуждение и исправление ошибок особенно важно связывать с дополнительными грамматическими и стилистическими упражнениями.

Отдельные уроки по исправлению речевых ошибок.

Должны ли быть особые уроки по исправлению ошибок устной и письменной речи? Ответ на этот вопрос должен быть ясен из предыдущего изложения: некоторые ошибки в произношении или написании исправляются на ходу, во время того очередного урока, на котором они сделаны; и исправление некоторых ошибок потребует специальных упражнений, на которые потребуется отводить некоторое время (5—10—15 минут) на других уроках; наконец, будут в отдельных случаях необходимы и отдельные уроки по исправлению ошибок в выговоре или письме. В выговоре — по окончании какого-нибудь раздела или по накоплении ошибок в письме — после самостоятельной письменной работы, например сочинения. Уроки по исправлению речевых ошибок будут строиться в таком плане:

1) введение (общие замечания о допущенных ошибках и необходимости их исправления);

2) анализ допущенных ошибок по типам; анализ синтаксических ошибок можно давать и индивидуально, т. е. путем записи и разбора каждого предложения на классной доске, при этом на доске не допускается написания слов с буквенными ошибками, а неправильно построенное предложение можно записать на доске для анализа и исправления;

3) сообщение, повторение, закрепление правил, предупреждающих эти ошибки;

4) упражнения в правильном написании предложений и оборотов речи, в которых были допущены ранее ошибки, с немедленной (тут же, в классе) коллективной их проверкой.

Глава VII.

Наглядные пособия на занятиях по развитию речи.

Роль наглядных пособий по развитию речи достаточно ясна и в занятиях по родному языку. Еще важнее будет их роль при обучении чужому языку, в частности в развитии русской речи в нерусской школе, в особенности для усвоения словаря и фразеологии. Предмет или картинка с подписью соответствующего слова-названия дают уже сразу восприятие слова вместе с его значением; такое восприятие и накопление слов будет наиболее прочным. Поэтому надо при всякой к тому возможности привлекать в занятиях по развитию речи те или иные наглядные пособия и использовать их в направлении, вытекающем из предыдущего изложения этой главы. Надо собирать и постепенно накапливать в школе наглядные пособия. При невозможности достать их в готовом виде [1], надо изготовлят своими силами и средствами. Наиболее полезными и необходимыми будут следующие наглядные пособия: подбор простых предметов, картины, плакаты, схемы, таблицы, лото, рассыпной словарь, таблицы-карточки для досказывания и дописывания предложений, орфоэпические таблицы, образцы деловых бумаг.

Картины. Начиная со II и кончая XI классом, картины могут найти применение в занятиях по развитию русской речи. О методических приемах работы по картинкам говорилось выше. Для разных целей и в разных классах картинки потребуются разные: предметные картинки (для начальной школы), сюжетные или жанровые, репродукции картин художников, портреты, различного порядка картинки из старых журналов и книг и т. д. (для разных классов школы). Картины употребляются или для всего класса (тогда они должны быть достаточного размера), или для индивидуального пользования (минимум — одна на парту). Полезно картинки из использованных газет и журналов помещать в специальные альбомы, размещая их там тематически.

Картинки можно вырезывать из иллюстрированных журналов, старых учебников и других вышедших из употребления книг. Их надо наклеивать на картон и составлять из них целые коллекции пособий. Хорошо, если в коллекции будет несколько рисунков одних и тех же предметов, размещенных в разных местах.

---

[1] Могут их заменить игрушки небольшого размера, изображающие мебель, посуду, орудия труда, оружие и т. д.

Плакаты, диаграммы, схемы, таблицы, иллюстративно-текстовые пособия. Они должны быть таких размеров, чтобы их было видно всему классу.

Лото. При неимении готового лото надо изготовить его самим. Примерные образцы карточек лото указаны выше.

Надписи на карточках (слова или предложения) для лото могут писаться или печататься произвольно, но размер их не должен быть больше размера (клетки) картинки, а лучше делать надписи на полосах, которые можно помещать под картинками.

Рассыпной словарь. Учителю очень полезно, начиная со II класса, проводить учет усвоения учениками изучаемых слов. Этот учет слов можно проводить путем записи их на картоночках-полосках (таких же, как при лото) и собирания в особую коробку. Вместе с этим (параллельно) надо на таких же полосках записывать названия слов на родном языке учащихся и собирать их в другую коробку. Так у учителя будут постепенно пополняемые две коробки со словами: одна — с русскими, другая — с соответствующими словами родного языка. Это пособие годится и для игры, и для проверки словарного запаса учащихся. Его можно использовать до VI класса, не помешает оно и дальше, так как словарь учащихся будет все время пополняться.

Орфоэпические таблицы (образцы их указаны в первых разделах книги).

Таблицы-карточки для досказывания или дописывания предложений.

Образцы:

Как можно досказать?
Ученик . . . . .
Вчера мы . . . . .
Надо нам . . . . .
Хорошо летом . . . . .
Хороша летом . . . . .
Вчера я встретил . . . . .
Вчера я встретился . . . . .
И т. д.

Доскажите (VII класс)
Я не пришел потому, что . . .
Когда взошло солнце, ...
Мы узнали, что . . . . .
Не подготовили урока, ...
Мы пойдем туда, где . . . .
И т. д.

Допишите (VI—VII классы)

Жил старик со своей старухой у	Экскурсия подошла к . . . .
Да здравствует	Мы живем . . . . .
Наступила	И т. д.

Работа по подобным таблицам (примеры учитель может брать и из учебника, писать их можно на большом листе обыкновенной бумаги) сильно поднимает интерес, и ученики работают с большим старанием. Полезен будет для оживления работы по развитию речи так называемый дидактический материал, изготовляемый для индивидуальных упражнений: написанные или напечатанные на машинке примеры для списывания, для анализа, для переделки формы слов в предложениях, дописывания, досказывания, вопросы для устного или письменного ответа, слова для рассказа и т. п.

Наконец, не надо забывать, что сама жизнь дает массу наглядных пособий, является сама универсальным наглядным пособием. Поэтому все предметы, начиная с предметов классной обстановки, явления природы, процессы (действия), качества предметов (цвета, размеры, форма и т. д.) — все это может и должно быть использовано в качестве наглядных пособий для развития речи. Не надо игнорировать книгу — она будет наиболее ценным пособием при изучении русского языка, но не надо игнорировать и жизнь — ведь ученик изучает русский язык (и самую книгу) для жизни.

Глава VIII.

Примерные схемы и планы уроков по развитию речи.

I. Рассказывание по сюжетной картинке (в любом классе).

План урока.

1. Сообщение о теме и цели урока. («Я вам покажу картину, будем учиться по ней рассказывать по-русски»).

2. Молчаливое рассматривание картины (общее впечатление, наиболее бросающиеся в глаза части, понимание сюжета).

3. Подготовка к рассказыванию — мобилизация словаря (учитель обращает внимание учеников на отдельные части картины, спрашивает названия их, называет сам, что ученикам неизвестно, некоторые названия — новые слова — записывает на доске).

4. Рассказывание по картинке (по плану, намеченному заранее учителем). Учитель ставит вопросы, поправляет рассказчиков, заставляет повторить и т. д.

5. Заключительное связное рассказывание отдельными учениками, без поправок.

Примечание. Нередко такие уроки заканчиваются составлением и записыванием рассказа по картинке. Запись рассказа проводится в таком порядке: учениками называются отдельные предложения, выслушиваются, поправляются и редактируются, и тогда уже записываются учителем на доске, а учениками

в тетрадях. Так предложение за предложением пишется весь рассказ. Бывает и так, что рассказывание по картинке проходит на одном уроке, а запись рассказа — на следующем. Можно давать запись рассказа и в качестве задания на дом.

II. Экскурсия на базар (или в продовольственный магазин).

(V класс).

Цель экскурсии. Собирание и запись слов — существительных мужского, женского и среднего рода.

Подготовка. Повторение о существительных мужского, женского и среднего рода. Объяснение цели экскурсии. Подготовка тетрадей (или листочков) к записям. Страница тетради разделяется на три столбика, делаются надписи:

Существительные мужского рода	Существительные женского рода	Существительные среднего рода
хлеб	булка	молоко
. . .	. . .	. . .
. . .	. . .	. . .

Ход экскурсии. Ученики осматривают базар (магазин), заполняют страницу тетради существительными; когда не знают названий, спрашивают у учителя; когда не знают, как записать, тоже спрашивают, советуются друг с другом и с учителем, соревнуются на большее количество записей по каждому столбику.

Заключительное занятие по экскурсии (в классе). По предложению учителя, учениками читаются записи, проверяются, исправляются. После этого пишут три предложения:

1) На базаре есть хлеб, лук, сыр, арбузы, огурцы, ларек и т. д.

2) Еще на базаре есть мука, репа, редька, лепешки, булки и т. д.

3) Еще на базаре есть мясо, масло, молоко, сало, мыло и т. д.

В заключение проводится беседа-разговор по записанным существительным; составляются и произносятся учащимися предложения. В целях подготовки к следующей по порядку части речи — к прилагательным — задаются вопросы: Какой хлеб? Какой лук? Какое молоко? Какой сахар? Какая репа? и т. д. Ответы: Хлеб

черный и белый, лук горький, сахар сладкий, молоко белое, репа круглая — подготовят более легкое усвоение родовых признаков прилагательных.

III. Пересказ прочитанного.

(V—VI классы).

«Прыжок» (Л. Н. Толстой).

Ход урока.

1. Вводная беседа. (Предполагается, что рассказ незадолго перед тем прочитан). Учитель справляется, не забыли ли ученики значения некоторых слов: корабль, палуба, мачта, перекладина, дразнить, подманила, оступиться, зашатался и др. Затем учитель сообщает, что будут пересказывать этот рассказ по порядку, т. е. по плану.

2. Учитель сам еще раз громко и выразительно читает рассказ, делая большие остановки между намеченными частями его.

3. Устанавливается план (порядок) рассказа:

1) Как обезьяна забавляла людей на корабле.
2) Что она сделала с мальчиком.
3) Обезьяна и мальчик на верху мачты.
4) Мальчик на перекладине.
5) Отец прицелился в сына.
6) Прыжок.
7) Чем все кончилось.

План записывается преподавателем на доске.

4. Рассказывание по частям соответственно плану с поправками и повторениями.

5. Рассказывание по плану всего рассказа целиком без поправок.

6. Если остается время, ученики списывают план в свои тетради и на дом получают задание: подготовиться по этому плану еще раз пересказать весь рассказ.

IV. Рассказ о своей жизни (автобиография).

(VI класс).

План урока.

1. Введение. Припоминание прочитанных рассказов о жизни великих людей (можно воспользоваться и прочитанными на родном языке). Объяснение слов: биография и автобиография. Вывод: каждый может рассказать о себе, о своей жизни.

2. Чтение учителем одной-двух коротеньких автобиографий для образца (из книги или газеты).

3. Установление порядка высказывания — порядок хронологический (как время идет).

4. Составление плана из вопросов или заголовков для автобиографии.

5. Рассказывание отдельными учениками «кусочков жизни» по частям с дополнительными вопросами, поправками и замечаниями учителя.

6. Рассказывание всей автобиографии отдельными учениками.

V. Отчет, доклад, рассказ о виденном.

(VI—VII классы).

1. Подготовка к рассказыванию или отчету: собирание и изучение материала, выписывание, составление плана, консультации у учителя. Запись плана и проверка его учителем.

2. Произнесение в классе отчета (доклада) или рассказывание.

3. Задавание учениками дополнительных вопросов и ответы на них.

4. Обсуждение высказываний отдельных учеников и «заключительное слово» докладчика-рассказчика.

5. Заключение учителя.

ГРАММАТИКА И ПРАВОПИСАНИЕ.

Глава I.

Цели и задачи усвоения основ русской грамматики и правописания в неполной средней нерусской школе.

Практическое и научное значение грамматики.

Учащиеся, оканчивающие неполную среднюю школу (7 классов), должны уметь свободно и правильно выражать на русском языке свои мысли как устно, так и письменно и в то же время получить знание основ русской грамматики. Нетрудно понять, что практическое усвоение русской речи будет итти успешнее, если оно будет осознаваться грамматически, и, с другой стороны, грамматика будет усваиваться тем успешнее, чем больше у учащихся фактов и навыков практической речи. Отсюда — необходимость прочной и тесной связи между усвоением русской речи и русской грамматики в нерусской школе. При этом задачи практического изучения русского языка определяют и задачи изучения основ грамматики: грамматика изучается прежде всего с практическими целями — помочь овладеть русским языком возможно более полно и прочно.

Отрыв изучения грамматики от практического изучения русской речи привел бы (иногда и приводит) к тому, что ученик, изучая разные грамматические правила и законы (склонения, спряжения и т. д.), не будет знать, зачем они нужны, кроме ответа на уроке. И тот же ученик должен будет для практики речи сам находить правила, как сказать или написать, потому что всего в готовом виде не упомнить. Отрыв изучения грамматики от практики речи становится особенно опасным тогда, когда русская грамматика в нерусской школе начинает изучаться как самоцель, когда ученик вместо изучения русского языка начинает учить бесконечные грамматические правила, которые и поглощают все его внимание. В результате ученик может бойко просклонять или проспрягать любое слово (по учебнику), разобрать предложение по членам и частям речи, но сам говорить и писать по-русски не умеет. Учитель (как начальной, так и неполной средней) нерусской школы должен помнить, что его ученики должны изучать русский язык и

что подмена изучения русского языка изучением грамматики русского языка принесет только вред.

Итак, грамматика изучается прежде всего с практическими целями: 1) уяснить строение (и правила построения) предложения и отдельных слов; 2) помочь усвоению правильного произношения (слов и предложений); 3) помочь усвоению правильного письма.

Иначе говоря, русская грамматика в нерусских школах должна учить учащихся правильно говорить и писать по-русски.

В начальной нерусской школе (II—IV классы) практические цели изучения русской грамматики отражаются в полной мере: в программе для начальных школ нет даже специального курса грамматики, и необходимые грамматические сведения для приобретения первоначальных навыков русской речи даны преимущественно в разделах «Развитие речи» и «Письмо».

Таким образом, для учеников начальной нерусской школы уроков русской грамматики нет вовсе. Но это не значит, что русская речь строится или должна строиться в нерусской школе помимо законов грамматики. Если для ученика тут еще нет русской грамматики, то для учителя она, конечно, должна быть, и грамматическая система в подаче русских слов, их форм и фраз с ними должна быть в начальной школе особенно строгой: каждое новое слово, его грамматическая форма и особенно фразы должны даваться учащимся и усваиваться последними в строгой грамматической постепенности. В программе эта постепенность указана довольно точно. Указана и та грамматическая терминология (без определений), которая должна быть усвоена учащимися в начальной школе.

В V—VII классах учащимся сообщаются уже, в порядке систематического курса, основы русской грамматики — фонетики, морфологии и синтаксиса. И здесь практическая цель изучения грамматики сохраняет свою силу. Но вместе с тем, поскольку дается уже хотя и элементарный, но систематический курс грамматики, здесь находит свое полное отражение и научно-теоретическая сторона грамматики как науки о языке. Следовательно, в V—VII классах нерусских школ учащиеся должны получить основы научных знаний о русском языке. Эти основы дадут им не только ключ к научно-грамматическому анализу тех или иных фактов русского языка (слов, предложений), но и прочную базу для самостоятельного построения русской речи и владения ею. Таким образом, курс русской грамматики в V—VII классах должен еще более помочь учащимся в практике самостоятельного пользования русской речью и в развитии ее.

Уже в начальной школе (II—IV классы) учащиеся нерусских школ при усвоении тех или иных фактов русского языка будут иметь возможность воспользоваться некоторыми грамматическими знаниями по родному языку (терминология, определения). В V—VII классах учащимся будет еще легче опираться на свои знания грамматики родного языка, так как программа по

грамматике русского языка дает понятие о тех или иных грамматических категориях тогда, когда соответствующие моменты уже усвоены или усваиваются учащимися в грамматике родного языка. Следовательно, сравнения и сопоставления с фактами и правилами грамматики родного языка учащихся здесь будут иметь значительно более широкое применение, чем в начальной школе. Однако они — эти сравнения и сопоставления — не должны превращаться в самоцель. Нет необходимости да и возможности в неполной средней школе ставить курс сравнительной грамматики русского и родного языков, это отвлекло бы преподавание от прямой цели. Факты из грамматики родного языка учащихся должны привлекаться лишь такие и постольку, поскольку они помогут изучению русского языка.

Правописание (орфография) и пунктуация.

В программах усвоение навыков правописания и пунктуации значится по II—IV классам преимущественно в разделе письма, по V—VII классам — в разделе грамматики («Грамматика и правописание»). Кроме того, те или иные виды письма (и правописания) указываются в разделах развития речи и чтения. Так оно и должно быть: где есть письмо, там должно иметь место и правописание. При любом писании ученик должен учиться писать правильно.

Таким образом, навыки орфографически правильного письма и пунктуации должны приобретаться учащимися на любом занятии по русскому языку. Однако в одних случаях навыки правописания будут добываться косвенным путем (при чтении, при простом списывании), в других — этот путь будет более прямым, так как будет вытекать непосредственно из усвоенного грамматического правила или закона. Этот последний путь — путь связывания приобретаемых орфографических навыков с изучаемыми грамматическими явлениями — будет и наиболее прочным, так как будет фиксировать внимание на соответствующем факте (случае) правописания, заставляя его осознать и запомнить. Кроме того, связывая приобретение орфографических навыков с изучением грамматики, мы тем самым будем иметь определенную *систему в усвоении русской орфографии*, определенный порядок накопления орфограмм, чего трудно было бы добиться при обучении орфографии другим путем. Поэтому, не отрицая возможностей приобретения учениками орфографических навыков всякими доступными путями (использованием чтения, списывания), а, напротив, подчеркивая эти возможности, мы должны все же сказать, что основу большинства орфографических навыков должно дать изучение русской грамматики (падежные, родовые, глагольные окончания и пр.). Орфографические упражнения в значительной своей части и будут строиться применительно к изучаемым грамматическим явлениям и правилам. Что же касается *усвоения русской пунктуации*,

то оно должно итти параллельно с изучением русского предложения, его грамматической структуры. Поэтому каждый урок, каждое упражнение по грамматике будет вместе с тем уроком или упражнением по орфографии. Это преподаватель должен учесть и в этом направлении методически строить свои уроки. В дальнейшем нашем изложении мы и будем говорить об уроках грамматики в этом, более широком смысле. Это не значит, конечно, что непременно на каждом уроке нужно говорить и о грамматике, и об орфографии (могут быть и будут отдельные уроки грамматики или орфографии), но это значит, что нельзя забывать о связи грамматики и орфографии — о практической роли первой (грамматики) и о грамматической основе второй.

Объем грамматических знаний и орфографических навыков по классам.

Программы определяют довольно точно объем грамматических сведений и орфографических навыков по отдельным классам со II по VII включительно. В начальной школе ученики получают лишь некоторые, наиболее необходимые и доступные сведения по русской грамматике (так сказать, пропедевтику грамматики), в неполной средней школе дается элементарный систематический курс грамматики. Но этого мало. Учителю надо, проанализировав программы и учебники, определить с точки зрения методики, в какой преемственности и последовательности идут год за годом соответствующие грамматические вопросы и факты, подлежащие изучению. Учителю важно знать заранее, что повторяется, что дается один раз, что, следовательно, в данном классе надо осветить полностью, что частично и в какой мере и т. д. Это будет иметь существенное значение в выборе методических приемов для объяснения тех или иных грамматических вопросов.

По отдельным классам программы определяют следующий объем грамматических знаний и орфографических навыков.

Второй класс. Грамматические понятия: речь, слово, слог, звук, буква. Русская азбука (алфавит). Письмо по слуху отдельных слов и предложений, где нет расхождения между произношением и письмом. Уменье ставить точку на конце предложения. Уменье написать по-русски свое имя и фамилию. Уменье употреблять большую, заглавную (прописную), букву в начале письма, после точки, в именах и фамилиях.

Третий класс. Грамматические понятия: предложение, подлежащее, сказуемое. Постановка вопросов к подлежащему и сказуемому. Первоначальное понятие о словах, обозначающих предметы, действия предметов, качества предметов. Первоначальное понятие о настоящем, прошедшем и будущем времени сказуемых, обозначающих действия предметов (глаголов). Первоначальное понятие о различении слов мужского, женского и среднего рода, единственного и множественного числа.

Уменье делить слово на слоги при письме (перенос части слова). Уменье употреблять **ь** (в качестве смягчающего и отделительного знака) на конце и в середине слов. Уменье писать слова (и короткие предложения) со всеми буквами русского алфавита, с предварительным анализом звукового и буквенного состава слов.

Уменье употреблять заглавную букву в собственных именах (в именах и фамилиях людей, кличках животных, названиях городов, деревень, рек и т. д.). Уменье написать по-русски название своей республики, области, края, района, города, деревни, школы. Уменье писать свой адрес.

Правильное употребление на письме букв **я, ю, е, ё** в начале слова и после согласных. Употребление разделительных **ь** и **ъ**. Различение (в произношении и на письме) **и** и **й**. Правильное употребление буквы **з** в начале слов. Правописание **и** после **г, х, к, ж, ч, ш, щ**. Правописание **жи — ши, жа — ша — ча — ща, жу — шу — чу — щу**.

Четвертый класс. Грамматические понятия и термины: предложение, подлежащее, сказуемое; имя существительное, глагол, имя прилагательное, местоимение, предлог; мужской, женский и средний род; единственное и множественное число. Практическое знакомство с изменениями слов в предложении по вопросам: кто? кого? у кого? кому? с кем? о ком? что? чего? чему? к чему? (куда?) на чем? в чем? (где?) и др.

Правописание по всем усвоенным во II и III классах правилам. Кроме того, раздельное написание предлогов с существительными и местоимениями; слитное написание приставок (однозвучных с предлогами) в глаголах; правописание глагольных окончаний **-шь, -ть**; правописание наиболее распространенных общественно-политических и специальных терминов; правописание, преимущественно по слуху, окончаний наиболее употребительных существительных: книга, книгу, с книгой, в книге и т. д.

Пятый класс. В V классе из курса грамматики изучается простое нераспространенное и распространенное предложения; главные и второстепенные члены предложения; связь слов в предложении по вопросам.

Затем изучается фонетика, словообразование и из частей речи — имя существительное, предлог и глагол.

В разделе правописания и пунктуации в V классе должно быть усвоено: постановка знаков препинания на конце вопросительных, восклицательных и повествовательных предложений; правописание безударных гласных, звонких и глухих согласных в изученных словах; правописание падежных окончаний изученных слов-существительных; правописание сложных слов; правописание предлогов с существительными; правописание глагольных окончаний.

В связи с курсом фонетики в V классе должны быть даны и усвоены основные правила русского литературного произношения, так что изучение

грамматики должно будет помогать не только орфографии, т. е. правильному писанию, но и орфоэпии, т. е. правильному произношению.

Шестой класс. В VI классе заканчивается изучение всех остальных частей речи русского языка: имени прилагательного, имени числительного, местоимения, наречия, союзов, междометий, частиц, а также повторяются изученные ранее части речи. Вместе с этим повторяется все пройденное о предложении и его членах.

Правописание сосредоточивается вокруг вопросов усвоения правописания изучаемых и изученных ранее частей речи: правописание падежных окончаний имен прилагательных, правописание наиболее употребительных числительных, местоимений, наречий, а также правописание имен существительных, особенно с предлогами.

Седьмой класс. На VII класс падает изучение основ синтаксиса русского языка, причем синтаксис простого предложения изучается более подробно, а синтаксис сложного предложения — кратко. Вместе с изучением синтаксиса, в связи со способами выражения отдельных членов предложения разными частями речи, в VII классе проводится повторение всех частей речи.

В разделе правописания, таким образом, новыми навыками будут навыки пунктуации — правильной постановки знаков препинания внутри предложений разного типа, а повторением — навыки правописания всех частей речи.

Из этого краткого перечня грамматических тем и вопросов по отдельным классам видно, что, например, существительное изучается на протяжении пяти лет (в каждом классе), прилагательное — в III, IV и VI классах, числительное — только в VI классе и т. д. Отсюда для учителя должно быть ясно, что методику каждого урока нужно строить с учетом преемственности в занятиях и знаниях, что нельзя, например, в VI классе строить методически одинаково урок по выяснению некоторых особенностей падежей, с которыми (падежами) ученики имеют дело уже четыре года, и урок по грамматическому усвоению причастий, с которыми дети знакомятся впервые. Забвение учета преемственности, программная замкнутость в пределах одного года (класса) является одним из очень распространенных изъянов в преподавании русской грамматики в нерусских школах. Учет преемственности в работе от класса к классу важен еще и потому, что он дает учителю возможность выявить слабые места, недоделки и ошибки, в частности, наиболее распространенные орфографические ошибки, проистекающие от недостаточного знания грамматики.

Грамматические и орфографические трудности и ошибки.

Учитывая объем грамматических знаний и орфографических навыков, указываемых программой для усвоения по отдельным классам, учитель должен учитывать еще и то, какие темы, вопросы, правила оказываются для учащихся данной школы и класса более доступными, какие — менее до-

ступными, какие — особенно трудными. Дело в том, что в одних случаях учащиеся нерусских школ найдут в русской грамматике больше соответствий и сходства с фактами и законами грамматики родного языка, в других — меньше. Поэтому учитель должен заранее учитывать, какие моменты в усвоении русской грамматики и орфографии окажутся наиболее трудными для учащихся его класса, с тем чтобы обратить на эти моменты особенное внимание.

Данные для определения наиболее трудных моментов и грамматических тем выявляются путем проверки грамматических знаний и орфографических навыков учащихся, проводимых в течение учебного года в каждом классе и обобщаемых в виде отчетов, докладов, актов инспекторского обследования и т. д., а также в виде материалов, собираемых школами, методическими кабинетами и органами ОНО и наркомпросов. Орфографические навыки учащихся находят наиболее полное отражение в ученических тетрадях, просмотр которых в большом количестве дает учителю ценный материал для выводов о наиболее распространенных орфографических ошибках.

Просмотр письменных работ по русскому языку обнаруживает большое количество и большое разнообразие орфографических ошибок.

Разнообразие ошибок показывает, что они происходят от самых разнообразных причин: от невнимательного чтения, от неумения слушать и произносить слова, от небрежностей в самом писании, от непонимания записываемых слов и т. д., и только одна часть ошибок может быть отнесена за счет незнания или забвения пройденных грамматических правил. Поэтому условно все ошибки можно разделить на грамматические и неграмматические. Последние, за вычетом ошибок, вызываемых особенностями произношения (так называемых фонетических), почти нет возможности классифицировать, поскольку их происхождение может быть вызвано не всегда поддающимися учету причинами. Грамматические же ошибки нужно изучать особо, поскольку их причины могут быть выяснены и можно указать грамматические способы борьбы с ними.

Наиболее распространенными среди учащихся нерусских школ являются орфографические ошибки следующих типов (имеем в виду V—VII классы, поскольку письмо в начальной школе опирается главным образом на практику, а не на грамматику):

1) Родовые окончания прилагательных (а также местоимений, порядковых числительных) в косвенных падежах. Здесь иногда наблюдается полный произвол в написаниях окончаний (наиболее частой является все же замена именительным падежом).

2) Родовые окончания глаголов прошедшего времени (согласование сказуемого с подлежащим в роде).

3) Родовые окончания прилагательных в им. падеже (особенно при существительных с окончаниями, одинаковыми для мужского и женского рода: б о л ь ш о й м ы ш ь, ж е л е з н а я г в о з д ь, г о р я ч и й п е ч ь.

4) Употребление предлогов с нужным падежом и раздельное написание предлогов с существительными.

5) Падежные окончания количественных числительных с существительными (правильное употребление род. падежа ед. и множ. числа существительных не дается иногда и в старших классах средней школы; пишут: 22 студент, 27 студента и т. п.).

6) Падежные окончания существительных дают очень большое количество ошибок, но их распределение по падежам неравномерно: наиболее благополучным является, конечно, правописание им. падежа, сравнительно меньшее количество ошибок наблюдается в дат. и род. падежах ед. числа (без предлогов), а также в предл. падеже; особенно много ошибок в род. падеже множ. числа.

7) Меньшее количество ошибок по сравнению с перечисленными выше разделами наблюдается в глагольных окончаниях; если не считать смешения **и** и **е** в глагольных окончаниях 2-го и 1-го спряжения, то правописание изменений глаголов следует признать наиболее благополучным (ошибки в родовых окончаниях глаголов прош. времени ед. числа указаны в п. 2).

8) Отмечается значительное количество ошибок на правописание звонких и глухих согласных при стечении их в середине слов (вероятно, под влиянием ассимиляции при произношении); ошибок на смешение написания звонких и глухих согласных на концах слов меньше.

9) Большое количество ошибок встречается в написании безударных гласных в корнях слов, но грамматически освоить многие из таких написаний в нерусской школе представляется делом весьма трудным, так что частично их следует отнести к разряду неграмматических (фонетических).

10) Часты ошибки на правописание предлогов с личными местоимениями, особенно при самостоятельном письме, а не в диктанте (с мной, к ему).

Таковы десять типов (разрядов) грамматических ошибок, наиболее часто встречающихся в тетрадях учащихся нерусских школ.

Но во всех случаях можно выделить наиболее часто встречающиеся типичные ошибки и разбить их применительно к тем или иным грамматическим разрядам.

Чтобы предупреждать наиболее часто встречающиеся грамматические ошибки, надо так ставить преподавание соответствующих разделов грамматики и давать такие орфографические упражнения, чтобы было возможно меньше поводов к таким ошибкам. Вполне естественно также, даже необходимо, учителю русского языка учесть еще то обстоятельство, что в это же время (частью идя несколько вперед, частью даже параллельно) ученики изучают грамматику родного языка, также связывая ее изучение с различными орфографическими правилами и упражнениями. Чтобы воспользоваться некоторыми сведениями из грамматики родного языка для лучшего усвоения русской грамматики (даже частично и орфографии, например, в написаниях сложно-сокращенных слов, и в пунктуации, например, в предложении с однородными членами или в сложном

предложении), учитель русского языка должен знать основы грамматики родного языка учащихся и произвести краткий сравнительный анализ грамматической системы русского и родного языка учащихся.

Глава II.

Сравнительный анализ грамматической системы русского языка и родного языка учащихся.

Методические установки сравнительного анализа.

Сравнение грамматической системы русского языка с грамматической системой родного языка учащихся не должно преследовать целей изучения сравнительной грамматики двух языков. Сравнение двух грамматических систем, о котором будет речь в этой главе, должно преследовать методические цели с точки зрения преподавания русского языка: на что именно в грамматике родного языка опереться, от чего оттолкнуться, что взять в качестве сравнения или противопоставить, чтобы лучше, прочнее и скорее усвоить тот или иной факт грамматики русского языка.

При сравнительном анализе грамматических систем отправной точкой должна быть русская грамматика, а не грамматика родного языка, потому что здесь должны разрешаться вопросы усвоения учащимися русского языка. Поэтому из грамматики родного языка берутся не все факты и положения, а только те, которые так или иначе могут помочь усвоению соответствующих фактов грамматики русского языка. В одних случаях таких фактов будет больше, в других — меньше.

Важно, чтобы, в результате сравнительного анализа русской грамматики с грамматикой родного языка учащихся, учитель, объясняя последним то или иное положение русской грамматики, мог сослаться при этом на соответствующее положение, знакомое им из грамматики родного языка.

Подобные ссылки могут быть двух родов: а) указание на сходство, б) указание на отличие.

В первом случае формула объяснения (вывода, определения) будет такая: «В русском языке, как и в эстонском...».

Во втором случае: «В русском языке, в отличие от эстонского...».

Такие краткие ссылки на знакомые уже учащимся грамматические явления и понятия значительно помогут усвоению учащимися грамматики русского языка. С точки зрения возможности делать такие ссылки и приводить примеры учитель и должен проанализировать важнейшие темы всех основных разделов грамматики: фонетики, словообразования, морфологии частей речи и синтаксиса.

Фонетика.

В разделе фонетики важно будет сравнить:

1) звуки и буквы (русского языка со звуками и буквами родного языка);
2) гласные и согласные звуки;
3) твердые и мягкие согласные;
4) звонкие и глухие согласные;
5) законы ассимиляции (уподобления) согласных;
6) слог;
7) ударение.

Восстанавливая в памяти по всем этим разделам основные правила и положения русской грамматики, учитель должен тут же сопоставить факты русского языка с аналогичными фактами в родном языке учащихся. Результат такого сравнения полезно будет оформить в виде кратких сравнительных таблиц, характеризующих те или иные грамматические положения русского и родного языка. Таблицы могут получиться примерно в таком виде:

Звуки и буквы.

I.	II.
В русском языке.	В родном языке учащихся.
1. Русская азбука (алфавит).	1. Алфавит эстонского языка.
2. Гласные звуки и буквы русского языка, их краткая характеристика (характеристика звуков русской речи и букв русской азбуки дана выше, в I разделе книги; там указаны артикуляционные и акустические особенности отдельных звуков русской речи).	2. Гласные звуки и буквы эстонского языка; их особенности по сравнению с звуками и буквами русского языка.
3. Согласные звуки и буквы русского языка, их характеристика, особенности: артикуляционные, акустические и орфографические, т. е. особенности в их произношении и письме (см. выше в I разделе книги).	3. Согласные звуки и буквы эстонского языка их особенности по сравнению с русскими звуками и буквами; совпадения, сходства, отличия.
4. Русские буквы в начале слов (русские слова могут начинаться с любой буквы, кроме **й, ъ, ы и ь**; следовательно, в русском алфавитном словаре 28 букв).	4. Как обстоит дело на этот счет в эстонском языке? В эстонском языке с букв b, c, č, d, f, g, q, š, z, ž, n, x, y начинаются только заимствованные слова. В эстонском алфавите употребляются следующие буквы, причем в скобках представлены буквы, которые встречаются в заимствованных словах:

5. Твердые согласные в русском языке (**ж, ц, ш**).

6. Мягкие согласные в русском языке (**ч, щ**).

7. Русские согласные, которые могут произноситься и твердо, и мягко (все остальные, кроме указанных выше пяти).

Обозначение твердости согласных (подверженных смягчению) на письме:

а) постановкой после них гласных: **а, у, о, ы;**

б) постановкой после них **ъ**—твердого знака, когда согласный не должен сливаться со следующим гласным (**подъем**);

в) отсутствие обозначения на письме твердости согласного — перед твердыми согласными и на конце слов **сталь, дом**).

Обозначение мягкости согласных на письме:

а) постановкой после них букв: **и, я, ю, е, ё,** (**лист, дядя, Люба, лес, лёд**);

б) постановкой после них **ь** — мягкого знака (**день, кольцо**);

в) отсутствие обозначения на письме мягкости согласного — перед мягкими согласными (**каменщик**).

8. Некоторые особенности при письме гласных после твердых и мягких согласных: **ж, ц, ш, ч, щ** (после шипящих **ж, ш, ч, щ** пишут гласные **а, и, у, е,** а гласные я, ы, ю после шипящих не пишут; после **ц** пишут **а** и **у** (не пишут я и ю), **ы** пишут в окончаниях слов (**комсомольцы**), а в середине — обычно **и** (**цифра, циркуль**).

9. Парные звонкие и глухие согласные в русском языке

звонкие — **б в г д ж з**

глухие — **п ф к т ш с**

a, b, (c), (č), d, e, (f), g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, (q), r, s, (š), (z), (ž), t, u, v, (w), õ, ä, ö, ü, (x), (y).

5. Твердые согласные в родном языке учащихся.

6. Мягкие согласные в родном языке учащихся.

7. Как происходит дело на этот счет в родном языке учащихся? Палатализация согласных в эстонском языке: t, d, n, l, s, r:

t — kott
d — padi
n — onn
l — kull
s — kass
r — kork

9. Есть ли подобное соответствие звонких и глухих в родном языке учащихся?

Характерные особенности

10. Особенности в произношении и написании звонких и глухих согласных на концах слов (на концах слов звонкие согласные **б, в, г, д, ж, з** не произносятся; вместо них произносятся соответствующие глухие; на письме же звонкие согласные остаются (**зуб, улов, сапог, труд, нож, воз**).

11. Ассимиляция (уподобление) согласных в русском языке.

В русском языке имеет место так называемая регрессивная ассимиляция, которая состоит в том, что если в слове встречаются рядом звонкий и глухой согласный, то в произношении получаются или оба звонких или оба глухих, смотря по тому, какой следует после (короче говоря, предыдущий уподобляется последующему): **сделал**—говорят **здела**л, **ложка**—говорят **лошка**.

На письме ассимиляция согласных не отражается, следовательно, получается расхождение в произношении и письме, и надо учить отдельно правила: как говорить (лошка) и как писать (ложка).

12. Слог. Количество слогов в слове определяется по количеству в нем гласных букв: сколько в слове гласных букв, столько в нем и слогов.

По строению слоги в русских словах имеют большое разнообразие: могут быть однобуквенные — я, и, а; двухбуквенные — он, эй, на; трехбуквенные — дом, чай, сто; четырехбуквенные — стол, стой, день; пятибуквенные — дождь, страх, вслух; шестибуквенные — взгляд, сброс; семибуквенные — страсть и даже восьмибуквенные — вскользь.

13. Ударение. В русском языке ударение свободное, подвижное, может падать на любой слог слова, может переходить с одного слога на другой в словах одного и того же корня (**вода — водá**).

Эстонский язык

1. Эстонский язык относится к финно-угорской группе языков.

2. Эстонский алфавит состоит из 25 букв: **a, b, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, r, s, š, z, ž, t, u, v, õ, ä, ö, ü**.

3. Буквы **c, q, w, x, y** встречаются только в иностранных словах.

4. Буквы **š, z, ž** встречаются только в иностранных словах и в именах собственных.

5. Буквы **ä, ö, ü, õ** — специфические эстонские буквы.

6. Буквы **a, e, i, o, u, õ, ä, ö, ü** — гласные.

7. Буквы **b, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, r, s, š, z, ž, t, v** — согласные.

8. Буквы **q, w, x, y** — согласные.

9. Особенности эстонских взрывных согласных: отсутствие звонкости; имеются степени долготы и интенсивности.

10. Особенности в произношении и написании звонких и глухих согласных на концах слов (на концах слов звонкие согласные **b, d, g, v, z, ž** не произносятся; вместо них произносятся соответствующие глухие; на письме же звонкие согласные остаются (**kaev, laud, sõber, maa, nägu, rida, suu, tee, töö, vaev, vesi, õpik, ämber, ööbik, üks**).

11. Какого рода ассимиляция согласных имеет место в родном языке учащихся — регрессивная, как в русском языке, или прогрессивная, когда последующий звук уподобляется предыдущему (при прогрессивной ассимиляции приведенные направо русские примеры надо бы читать так: **сделал—стелал, ложка—ложга**).

Находит ли отражение на письме ассимиляция согласных в родном языке учащихся?

12. Нужно определить структуру слога в словах родного языка учащихся, соответствия и различия по сравнению со строением слогов в русском языке (в частности, во многих языках народов СССР очень малое количество или даже полное отсутствие слогов со стечением двух и трех согласных перед гласным).

13. Каков характер и зна-

рение разноместное и непостоянное; оно может быть на любом слоге в слове: на первом, на последнем, на средних слогах, и в то же время переходит с одного слога на другой при изменении слова (го́род, го́рода, города́, городо́в и т. д.). Нужно учесть еще, что в отличие от некоторых других языков русское ударение является во многих случаях знаком семантического различия (разница в значениях) слов и что поэтому в произношении оно должно очень ясно и отчетливо выделяться (кружки́ — кру́жки, ру́ки — руки́, сто́ит — стои́т и т. д.), иначе получится искажение смысла слова.

чение ударения в словах родного языка учащихся?

Особенности динамического ударения в эстонском языке.

По вопросам эстонской фонетики см. P. Ariste. Eesti foneetika. Tartu, 1946, и его же сравнительный обзор эстонского и русского произношения под заглавием: Vene keele hääldamine, Tartu, 1941.

Для сравнительного изучения грамматических особенностей эстонского языка см. Э. Н. Пялль. Пособие по изучению эстонского языка, Таллинн, 1947.

Таковы в примерном перечне основные вопросы русской фонетики (и в связи с этим орфоэпии и орфографии), которые должны быть рассмотрены учителем в свете фонетических особенностей родного языка учащихся, чтобы можно было так или иначе опереться на них при изучении русского языка.

Касаться звуковых особенностей родного языка учащихся учителю русского языка придется и в начальной нерусской школе, в связи с усвоением учащимися правильного русского произношения и изучением русской азбуки, и дальше, особенно в V классе, где по программе идет курс фонетики родного языка и изучается фонетика русского языка.

В V классе полезно будет составить несколько сравнительных таблиц по русскому и родному языку, которые будут иметь для учащихся как научный интерес, так и практическую ценность в смысле усвоения русского произношения и правописания.

Так, можно составить сравнительные таблицы русского и родного алфавита, гласных и согласных, слогов в одном и другом языке, таблицы произношения или правописания отдельных звуков и букв и т. д.

Словообразование.

Усвоить законы и правила словообразования изучаемого языка — значит облегчить себе изучение этого языка и пользование им. Следовательно, учащихся нерусских школ нужно знакомить со словообразованием в русском языке. В то же время раздел словообразования в русском языке является очень трудным для усвоения нерусскими учащимися, особенно теми из них, у которых словообразование в родном языке значительно и принципиально отличается от слово-

образования в русском языке (например словообразование в аналитических, агглютинативных языках). Поэтому учителю очень важно будет при ознакомлении учащихся с составом слова и словообразованием в русском языке найти некоторые точки опоры или соответствия в словообразовании по родному языку, что изучается учащимися в V классе, перед тем как они перейдут к ознакомлению со словообразованием в русском языке.

Так же, как и по фонетике, результаты сравнения состава слов и словообразования в русском и родном языке учащихся учителю полезно будет оформить для себя в виде сравнительной таблицы.

Состав слова и словообразование.

I. В русском языке.	II. В родном языке учащихся.
1. Слова неизменяемые и изменяемые.	1. Склоняемые, спрягаемые и неизменяемые.
2. Основа и окончание изменяемых слов. В русском языке изменяемые слова, как норма, состоят из двух частей: основы и окончания (рук-а, вод-а, пол-е, ид-и бел-ый и т. д.). Слова, состоящие из одной основы (дом, стол, бел), составляют меньшинство, и отсутствие в них окончания указывает, собственно говоря, только одну их форму (им. падеж ед. числа, мужск. рода).	2. Каково деление слова на основу и окончание в родном языке учащихся? Склоняемые слова эстонского языка изменяются путем прибавления надежных окончаний к основе генитива ед. и мн. числа.
3. Изменения в звуках основы. Русская основа слова подвержена довольно частым звуковым изменениям (день — дня, друг — дружба, носить — унести, ноша — носка и т. д.). И эти изменения будут приносить с собой некоторые изменения в значении самой основы, которое (значение), таким образом, не остается строго неизменным, особенно, если мы будем иметь в виду производные основы.	3. Какова природа основы слов в родном языке учащихся в смысле неизменяемости или изменяемости ее? В эстонском языке встречается чередование звуков основы, которое называется чередованием степеней (astmevaheldus): jalg — jalad (нога — ноги); mägi — mäed (гора — горы).
4. Окончание. Окончание в русском языке может иметь несколько значений: оно может обозначать и падеж, и число, и род и пр. (например, **у** в слове книг-**у** будет обозначать вин. падеж, ед. числа существительного женск. рода; **у** в слове пиш-**у** обозначает 1-е лицо ед. числа, наст. времени глагола).	4. Как обозначаются падежные, личные, числовые и тому подобные отношения в словах родного языка учащихся? (Здесь иногда в родном языке учащихся будут значительные отличия от русского языка.)

5. Словообразование в русском языке.

Словообразование в русском языке довольно сложное. Русский язык — синтетический, флективный, суффиксально-префиксальный: слова образуются в нем и посредством префиксов (приставок перед корнем), и посредством суффиксов (наставок после корня), и даже посредством инфиксов (вставок в корень), причем это часто связано с изменением звуков в самом корне (нес, занос, носка, ноша, изнашиваться и др.).

6. Типы словообразования: а) посредством суффиксов, б) посредством приставок, в) посредством сложения основ, г) посредством сложения начальных частей слов (сложно-сокращенные слова).

а) Образование посредством суффиксов оттенков значения слов — тех же частей речи (например, для образования существительных уменьшительно-ласкательных в русском языке существуют суффиксы **ик, ек, к** и др.) (площадь — площадка, книга — книжка, дочь — дочка, нож — ножик — ножичек, пила — пилка — пилочка и т. д.). Следовательно, мы имеем здесь для образования одного оттенка значения несколько суффиксов, но, с другой стороны, те же суффиксы, приставленные к другим основам, могут придать слову совершенно обратное уменьшительно-ласкательному значение (ср. мама и мамка, дядя и дядька).

Образование посредством суффиксов отдельных слов — разных частей речи (от бел — бел-ый, побелк-а, белить, белющ-ий).

б) Образование новых слов посредством приставок.

В русском языке очень многие слова образуются при помощи приставок (воз, привоз, увоз, вывоз, своз, первоз; привезенный, увезенный, перевезенный).

5. Словообразование в родном языке учащихся.

Хотя эстонский язык причисляется к агглютинирующим языкам, но словообразование в нем смешанного типа.

6. Типы словообразования в родном языке.

Соответствия и отличия по сравнению с образованием слов в русском языке.

а) Уменьшительные суффиксы в эстонском языке:
— ke — linnuke, lilleke, majake.
— i — Anni, Minni, Manni.
— u — poisu, kiisu, Villu.

б) Ср. в эстонском яз. juurdevedu, äravedu, väljavedu, kokkuvedu, ülevedu; juurdeveetud, äraveetud, ülveetud; juurde vedama, voorimees, ülevedaja.

Столь же часто новые слова в русском языке образуются и при помощи приставок, и при помощи суффиксов (воз, привозить, извозчик, перевозчик, привозный и т. д.).

в) Словообразование посредством сложения слов.

При помощи сложения корней (основ), а иногда и полных слов получаются сложные слова. Сложение происходит:

при помощи соединительных гласных **о** или **е** (пароход, землемер);

при помощи непосредственного сложения основ (Ленинград, Новгород);

при помощи соединения через черточку (дефис): изба-читальня, физико-математический.

г) Образование сложно-сокращенных слов (аббревиатур). Сложно-сокращенные слова образуются несколькими способами:

1) путем сложения (и чтения) начальных букв слов, из которых составляется сложно-сокращенное слово: ЦК ВКП(б), МТС;

2) путем сложения (чтения) начальных звуков: РОНО, МОНО;

3) путем сложения начальных частей (слогов): горком, комсомол;

4) Смешанным путем: стенгазета, педучилище.

Здесь во многих языках народов СССР, в том числе и в эстонском, найдутся частичные соответствия с образованием русских слов.

ср. в эст. яз. aurulaev. maamõõtja.

В эстонском языке широко распространен метод словосложения.

Здесь почти во всех языках народов СССР найдутся соответствия в образовании разных типов аббревиатур.

Морфология частей речи.

Полагая в основу выделения слов из общего лексического состава языка и отнесения их к той или иной части речи значение этих слов и их роль в предложении, мы имеем некоторую соотносительность частей речи русского и других языков народов СССР. Что же касается морфологической характеристики отдельных частей речи, здесь мы будем иметь значительные, притом принципиальные, различия в изменениях русских слов и слов в других языках, вызываемые общим строем того или другого языка, т. е. в первую очередь опять-таки строем предложения.

Поэтому при сравнительном анализе частей речи русского и родного языка учащихся учителю легче будет сначала сравнить части речи по семантическому

признаку, затем рассмотреть формы словоизменения в русском языке, припомнив аналогичные формы изменений слов в родном языке и в результате вывести полную характеристику частей речи в русском языке сравнительно с частями речи в родном языке учащихся. Результаты опять полезно будет оформить в виде кратких сравнительных таблиц.

Части речи.

I. В русском языке.

1. Имя существительное.

Имена существительные обозначают предметы, а также явления, события — все, о чем можно спросить кто это? или что это?

Примеры: человек, стол, зима, война, собрание. Вопрос кто? ставится к названиям предметов живых (одушевленных), вопрос что? — к названиям предметов неживых (неодушевленных), а также к названиям явлений, событий.

2. Имя прилагательное.

Имена прилагательные обозначают качества (признаки) предметов и отвечают на вопросы: какой? какая? какое? чей? чья? чье?

Примеры: белый, белая, белое, отцов, отцова, отцово.

3. Имя числительное.

Имена числительные обозначают количество предметов или порядок их при счете на вопросы: сколько? или который? которая? которое?

Примеры: пять, пятый, пятая, пятое.

4. Местоимение.

Местоимения — слова, употребляемые вместо имен существительных, прилагательных и числительных. Следовательно, значение их, как и вопросы, к ним задаваемые,

II. В родном языке учащихся.

1. . . . . .
2. . . . . .
3. . . . . .
. . . . . .

Перечисляются соответствующие по значению русским части речи, указываются признаки их по значению, задаваемые к ним вопросы и приводятся конкретные примеры — слова.

Частей речи и членов предложения в эстонском языке столько же, сколько и в русском.

будут те же, как к той части речи, которую местоимение в данном случае заменяет.

Примеры: я, ты, он, мой, всякий, каждый, столько, некоторый.

5. Глагол.

Глаголы — это слова, которые обозначают действие или состояние предмета и отвечают на вопросы: что делает? что делается?

Примеры: бежит, горит, тает.

6. Наречие.

Наречия — это неизменяемые слова, обозначающие место, время, способ, причину или цель действия или же степень качества предмета.

7. Предлог.

Предлоги — это неизменяемые служебные слова, которые вместе с падежами выражают отношение существительных (или заменяющих их слов) к другим словам.

8. Союз.

Союзы — неизменяемые служебные слова, которые употребляются для связи отдельных членов предложения и целых предложений.

9. Междометия.

Междометия — это восклицания, выражающие различные чувства говорящего (или пишущего).

10. Частицы.

Это слова или части слов, присоединяемые (приписываемые) к словам; они не имеют самостоятельного значения и служат для придания речи различных оттенков: вопросительного, усилительного и др.

Примеры: читал **ли**, скажи-**ка**, кто-**нибудь**.

В семантическом отношении почти все части речи русского языка, взятые как отдельные конкретные слова, найдут себе соответствующие или близкие к соответствию слова в родном языке учащихся; исключение составят только предлоги, для которых во многих языках соответствия не найдется. Но для учителя было бы большой ошибкой полагаться целиком на эти соответствия и в преподавании русского языка просто ссылаться на отдельные категории слов (части речи) родного языка в надежде помочь этим изучению русской грамматики. Так, учителя во многих случаях постигнет неудача с наречиями, еще большая — с прилагательными и т. д. Дело в том, что значения слов соотносительны с их формой, и, кладя в основу изучения значение слова, мы должны в то же время учитывать и форму его. Ссылаясь же на определенную категорию (часть речи) родного языка без учета морфологии последнего, мы тем самым будем ссылаться не на один признак слова, как мы думаем, а на целый ряд (комплекс) признаков, о которых, быть может, мы не думаем, а ученик думает, так как он мыслит эту категорию слов родного языка с рядом признаков.

Поэтому, устанавливая значение слова для отнесения его к той или иной части речи, нужно учитывать как формы изменения этого слова, так и его синтаксическую роль.

Формы изменений русских слов и соответственно слов родного языка можно представить в виде краткой таблицы или нескольких таблиц применительно к отдельным категориям и формам.

I. В русском языке.

1. Число.

Формы числа в русском языке выражаются различными морфемами (окончаниями) в различных категориях и даже в одной и той же категории слов (стол-**ы**, город-**а**, город-**ов**, парт—, син-**ими**, карандаш-**ами**, пиш-**ем**, сид-**ят** и т. д.). Только в одном случае мы имеем единую морфему множ. числа — — это суффикс **-те** в повелительной форме глагола (двинь — двинь**те** — двинь-**тесь**, двинем**те**-ка, двинем**тесь**-ка). Русский императив (повелительное наклонение) представляет в этом смысле очень любопытное, но совсем не типичное для русского языка явление.

II. В родном языке учащихся.

Как выражаются формы числа в родном языке в разных категориях слов (частей речи): по-разному ли, как в русском языке или форма числа имеет одинаковое выражение (суффикс) для разных частей речи?

В эстонском языке множественное число склоняемых частей речи образуется путем прибавления окончания *-d* к генитиву единственного числа, напр. punase-d — красные;
nurga-d — углы;
mõne-d — некоторые;
kahe-d — двойки.

Множественное число глаголов выражается различными морфемами, как и в русском языке:

istu-*me* — сидим;
istu-*te* — сидите;
istu-*vad* — сидят.

Для образования повелительного наклонения в I и II лице мн. ч. употребляется суффикс *ge* или *ke*:

istu-*gem* — сядемте;
istu-*ge* — садитесь;
kuula-*ke* — слушайте.

2. Род.

В русском языке, во-первых, существует понятие о грамматическом роде (мужской, женский и средний род), и существительные классифицируются по родам (что имеет существенное значение для их изменения по типам склонения); во-вторых, целые категории слов изменяются по родам (прилагательные, числительные, местоимения, глаголы в единственном числе прошедшего времени, причастия).

Есть ли понятие грамматического рода в родном языке? Если есть, то как оно выражается морфологически?

В эстонском языке отсутствует грамматическая категория рода.

3. Время.

Русские глаголы различными формами словоизменения могут указывать разное время: настоящее, будущее, прошедшее (п и ш у, н а п и ш у, б у д у п и с а т ь, п и с а л).

Как грамматически выражается категория времени в родном языке?

Глагольной формы будущего времени в эстонском языке не имеется.

4. Лицо.

Лица русского глагола имеют 3 формы: 1-е лицо, 2-е лицо, 3-е лицо (п и ш у — п и ш е ш ь — п и ш е т, п и ш е м — п и ш е т е — п и ш у т).

Как грамматически выражается категория лица?

Эстонский глагол имеет личные формы не только для настоящего, но и для прошедшего времени:

Наст. время:

1. kirjutan — пишу;
2. kirjutad — пишешь;

3. kirjutab — пишет.
1. kirjutame — пишем;
2. kirjutate — пишете;
3. kirjutavad — пишут.

Прош. простое:

1. kirjutasin — писал(а);
2. kirjutasid — писал(а);
3. kirjutas — писал(а).
1. kirjutasime — писали;
2. kirjutasite — писали;
3. kirjutasid — писали.

5. Вид.

В русском языке различают глаголы несовершенного вида (неопределенно продолжающегося или незаконченного действия) и глаголы совершенного вида (законченного действия). У первых глаголов будут все три времени: настоящее, прошедшее и будущее (причем будущее у них составное), у глаголов же совершенного вида будет только прошедшее и будущее время (настоящего времени нет), причем будущее — простое.

Как выражаются в родном языке учащихся те различия, которые выражаются видами русского глагола?

Для выражения видовых различий в эстонском языке употребляются полное (прямое) и неполное (партитивное) дополнение, особые глагольные приставки и наречия: lahendan ülesannet — решаю задачу; lahendasin ülesande — я решил(а) задачу; tõin ära — я принес(ла).

6. Падежи.

В русском склонении 6 падежей:

1) именительный — вопросы кто? или что?

2) родительный — вопросы кого? чего?

3) дательный — вопросы кому? чему?

4) винительный — вопросы кого? что?

5) творительный — вопросы кем? чем?

6) предложный — вопросы о ком? о чем? на ком? на чем?

Сколько и какие падежи имеются в грамматике родного языка?

В эстонской грамматике имеются следующие падежи:

1. *Nimetav* (nominativus) номинатив: кто? что? kes? mis?
2. *Omastav* (genitivus) генитив: чей? чья? чье? kelle? mille? Генитив выражает принадлежность (genitivus possessivus) и полное (прямое) дополнение. Этот падеж служит основой для образования именительного падежа мн. ч. и всех падежей единственного числа, кроме номинатива и партитива.
3. *Osastav* (partitivus) партитив или разделительный падеж употребляется для выражения неполного (частичного) дополнения, отрицания и после числительных количественных. Отвечает на вопросы: кого? чего? сколько? keda? mida? kui palju? Этот падеж является основой для образования генитива мн. ч., который в свою очередь служит основою всех прочих падежей мн. ч., кроме номинатива и партитива.
4. *Sisseütlev* (illativus) входно́й падеж: в кого? во что? куда? kellesse? millesse? kuhu? Этот падеж выражает направление во внутрь; соответствует винительному падежу с предлогом **в**.
5. *Seesütlev* (inessivus) местный падеж для выражения пребывания или нахождения внутри: в ком? в чем? где? kelles? milles? kus? соответствует предложному падежу с предлогом **в**.
6. *Seestütlev* (elativus) исходный падеж: из кого? из чего? откуда? о ком? о чем? kellest? millest? kust? Этот падеж выражает направление изнутри, материал предмета, предмет разговора.
7. *Alaleütlev* (allativus) дательный падеж, выражает движение на поверхность и переход предмета к лицу: кому? чему? на кого? на что? kellele? millele? kuhu?

Примеры. Ед. число.

katus — крыша;

katuse ääг — край крыши;
ostan *hobuse* — куплю лошадь.

ostan *hobust* — покупаю лошадь.
ei ole *katust* — нет крыши;
kaks *katust* — две крыши;
viis *katust* — пять крыш.

katusesse — в крышу;

katuses — в крыше.

kastist — из ящика;
pott on *savist* — горшок из глины.
me kõneleme *katusest* — мы говорим о крыше;
anna raamat *isale* — дай книгу отцу;
katusele — на крышу;
turule — на базар.

8. *Alalütlev* (adessivus) местный падеж, выражает локализацию на поверхности или во времени и принадлежность предмета: у кого? у чего? на ком? на чем? когда? kellel? millel? millal?

kass on *katusel* — кошка на крыше;
kassil on küüned — у кошки когти;
suvel on soe — летом тепло.

9. *Alaltütlev* (ablativus) падеж удаления, отхода с поверхности или от лица: с кого? с чего? от кого? от чего? соответствует родительному падежу с предлогами **с** и **от.**

Jaan kukkus *katuselt* — Ян свалился с крыши;
ma sain *isalt* kirja — я получил письмо от отца.

10. *Ilmaütlev* (caritivus) падеж лишения, отсутствия кого- или чего-либо: без кого? без чего? соответствует родительному падежу с предлогом **без.**

maja on *katuseta* — дом без крыши;
isata — без отца;
emata — без матери.

11. *Kaasaütlev* (comitativus) творительный падеж, выражает совместное действие и орудие действия: кем? чем? с кем? с чем? kellega? millega?

korstnapühkija kukkus koos *katusega* — трубочист свалился вместе с крышей;
isaga — с отцом;
kirjutan *sulega* — пишу пером.

12. *Rajav* (terminativus) терминативный или предельный падеж выражает предел или границу действия в пространстве и времени: до кого? до чего? kelleni? milleni? соответствует род. п. с предлогом **до.**

katuseni — до крыши;
õhtuni — до вечера;
Moskvani — до Москвы.

13. *Saav* (factivus) падеж становления, перехода из одного состояния в другое: кем? чem? в кого? во что? kelleks? milleks?

vesi muutus *auruks* — вода превратилась в пар;
minu vend valiti Ülemnõukogu *saadikuks* — моего брата избрали депутатом Верховного Совета.

14. *Olev* (essivus) падеж бытия или состояния: кем? чем? как кто? как что? в качестве кого, чего? kellena? millena?

minu isa teenis *sõdurina* ja suri *revolutsionäärina* — мой отец служил солдатом и умер революционером.

7. Предлоги с падежами.

Все падежи русских слов, кроме именительного, могут употребляться с предлогами, а предложный падеж употребляется исключительно с предлогами: **о (об), на, в, при.**

Как выражаются в родном языке учащихся основные значения русских падежей с пред-

Значение отдельных падежей русских слов (кроме именительного, обозначающего название предмета, начальную форму слова), особенно с предлогами, отличается большим разнообразием.

Наиболее часто разные падежи, с предлогами и без них, употребляются в следующих значениях:

1) Именительный падеж (всегда без предлога) — для выражения подлежащего.

2) Родительный падеж без предлога — для обозначения принадлежности (книга **ученика**); для обозначения отсутствия предмета (нет **книги**); для обозначения количества (в сочетании с числительными, местоимениями, существительными): два **ученика**, пять **столов**, много **воды**, кило **хлеба**; при сравнении (выше **дерева**); родительный падеж с предлогами: **из, от, с** — для обозначения исходного места или направления) (**из** школы, **от** города, **с** крыши); с предлогом **у** — для обозначения места (**у** доски); с предлогом **без** — для обозначения отсутствия (**без** книги); с предлогом **до** — для обозначения конечного пункта или срока (**до** города, **до** вечера).

3) Дательный падеж без предлога — для обозначения лица, которому предназначается что-либо (купил книгу **брату**); с предлогом **к** — в направительном значении (**к** заводу, **к** доске).

4) Винительный падеж без предлога — для обозначения лица или предмета, на которые переходит действие (встретил **брата**, взял **книгу**); с предлогами **в, на, над, через** — для обозначения направления или места (**в** школу, **на** реку, **под** стол, **через** поле).

5) Творительный падеж без предлога — для выражения орудия действия

логами и без них? В чем есть соответствие, в чем оно отсутствует?

2) Ср. в эст. яз.

а) книга ученика — õpilase raamat (притяжательный падеж — omastav kääne — genitivus).

б) два ученика — kaks õpilast; пять учеников — viis õpilast; много воды — palju vett (osastav kääne — casus partitivus — для выражения частичного количества);

в) нет книги — ei ole raamatut (osastav k. — для выражения отрицания);

г) из школы — koolist (seestütlev kääne — elativus — исходный падеж);

д) без книги — raamatuta (ilmaütlev — caritivus — для выражения отсутствия, лишения);

е) до города — linnani; до вечера — õhtuni (rajav — terminati-

(пилит **пилой**); с предлогом **с** — для выражения совместности действия (идет **с** братом); с предлогами **под, над** — для выражения места (**над** городом, **под** мостом).

6) Предложный падеж с предлогами **в, на** обозначает место; с предлогом **о** (об) — лицо, о котором идет речь.

vus — терминативный — для установления границы, предела);

ж) с крыши — katuselt (alaltütlev — ablativus — для выражения удаления с поверхности).

В отдельных случаях, в зависимости от особенностей родного языка учащихся, сопоставление форм словоизменения можно продолжить (взяв, например, степени сравнения, образование причастий и деепричастий).

Все это даст учителю ценный материал для использования в преподавании в целях лучшего усвоения учащимися морфологии русского языка.

Синтаксис.

В синтаксисе учителю на первый взгляд покажется больше соответствий, чем в морфологии. Здесь он найдет в родном языке учащихся то же определение предложения, что и в русском языке, те же члены предложения: подлежащее, сказуемое, определение, дополнение, обстоятельства. В отдельных случаях будет совпадать и пунктуация: знаки препинания на конце предложения, знаки препинания при однородных членах. В родном языке учащихся так же будут предложения повествовательные, вопросительные, восклицательные, простые и сложные и т. д. Все эти соответствия верны, но только с одной стороны — с точки зрения выражаемых мыслей. Что же касается синтаксических форм и приемов выражения этих мыслей, то здесь соответствий будет значительно меньше, наоборот, на сцену выступят различия, притом иногда принципиальные, следовательно, не могущие быть сопоставленными. А так как форму нельзя отрывать от содержания, мысль — от ее выражения, то и выходит, что синтаксические явления русского и родного языков будут особенно трудными для сопоставлений. И все же некоторые сопоставления синтаксического порядка, кроме уже упомянутых выше, будет очень полезно произвести. В частности, надо выяснить, имеются ли в родном языке аналогии с русскими способами сочетания слов в предложении: согласованием, управлением и примыканием слов.

Примыкание понимается, конечно, очень просто, поскольку примыкающие слова не изменяются, но согласование слов и управление (т. е. употребление косвенных падежей) очень трудно усваивается учащимися нерусских школ.

Управляет падежом, строго говоря, почти всегда глагол, при помощи предлога или без него. Поэтому изучать и усваивать управление слов (помимо изучения основных значений падежей, о чем говорилось выше) лучше всего в практической речи, в предложении, в связи с изучением второстепенных членов предложения — дополнений и обстоятельств. Сопоставления с родным языком учащихся лучше проводить также практически на основе анализа предложений и выражения той или иной мысли на русском и на родном языке.

По-русски.	По-эстонски.
1. Ученик читает книгу.	1. Õpilane loeb raamatut.
2. Ученик идет с книгой.	2. Õpilane läheb raamatuga.
3. Ученик любуется книгой.	3. Õpilane imetleb raamatut.
4. Ученик заботится о книге.	4. Õpilane hoolitseb raamatu eest.
5. Ученик списывает с книги.	5. Õpilane kirjutab raamatust ära.
И т. д.	

Что касается согласования слов в предложении, то возможность аналогий и сопоставлений с фактами родного языка здесь следует предусмотреть заранее, в частности:

1) Установить согласование сказуемого с подлежащим:

В русском языке:	В родном языке:
в числе, в лице, в падеже, в роде.	в чем и как выражается согласование подлежащего и сказуемого? Отсутствие грамматического рода в эстонском языке.

2) Установить согласование определения с определяемым словом:

В русском языке:	В родном языке:
в роде, в числе, в падеже.	имеется ли согласование определения с определяемым словом и если имеется, то как оно выражается? Согласование в числе и падеже в эстонском языке, за исключением четырех падежей (caritivus, comitativus, terminativus и essivus), при которых определение-прилагательное остается в форме генитива: hea õpetajata — без хорошего учителя;

hea õpetajaga — с хорошим учителем;
hea õpetajani — до хорошего учителя;
hea õpetajana — в качестве хорошего учителя или как хороший учитель.

Определение-существительное не согласуется с определяемым в падеже, а остается в форме генитива при всех изменениях определяемого слова:
venna raamatusse — в книгу брата;
venna raamatust — из книги брата.

Причастие прошедшего времени не согласуется с определяемым словом:
möödunud päevade mälestus — воспоминание о минувших днях;
meie keskel ei ole *väsinud* võitlejaid — среди нас нет усталых бойцов.

Порядок слов в русском предложении считается относительно свободным; во многих других языках народов СССР порядок слов в предложении, наоборот, более или менее устойчивый и является показателем смысловых отношений между словами, давая тем самым синтаксические нормы для построения предложения.

Точных норм словорасположения русская грамматика не дает, и на этом основании некоторые учителя говорят, что «в русском предложении порядок слов свободный», а ученики из этого понимают: «расставляй слова, как хочешь». Конечно, это не так, и русское предложение имеет свои нормы словорасположения, только эти нормы сложнее и допускают больше инверсий (перестановок), являющихся показателями различных смысловых вариантов, так как любое изменение порядка слов непременно несет с собой некоторое изменение в значении, в смысле (сравните: мать любит дочь и дочь любит мать).

Исходя из норм расположения слов в предложении родного языка, надо дать (показать) учащимся нормы расположения слов, по крайней мере, в простом немногословном русском предложении. В одних случаях получится совпадение со словорасположением в предложении на родном языке; в других случаях будет обратный порядок; в третьих случаях русское предложение

может допустить два варианта, где в родном языке может быть только один (например, в некоторых языках место обстоятельственных слов). Есть некоторые нормы словорасположения в русском предложении, которые можно считать общепринятыми. Определение, например, имеет, как общее правило, постоянное место: рядом или поближе к определяемому слову — прилагательные перед ним, а существительные после него (к л а с с н а я д о с к а, р у ч к а д в е р и); подлежащее обычно стоит впереди сказуемого; обстоятельства места имеют тенденцию стоять в начале или на конце предложения. Таким образом, возможность сопоставления порядка слов в предложении родного языка и в русском предложении, несомненно, должна быть использована учителем.

Перечисленные в этой главе сопоставления отдельных грамматических (фонетических, морфологических, синтаксических) явлений, конечно, не являются обязательными для проведения в каждой нерусской школе. Учитель, учитывая грамматическую систему родного языка учащихся, должен сам определить те моменты в русской грамматике, которые могут быть полнее или глубже освещены приведением аналогий или примеров из родной грамматики учащихся.

Глава III.

Общие методические установки в преподавании русской грамматики и обучении орфографии.

Прежде чем решать вопросы о выборе или применении тех или иных методических приемов преподавания русской грамматики, учитель должен определить общие основания, с точки зрения которых и расценивать каждый возможный методический прием. Иначе говоря, учитель должен иметь общие методические установки для отбора частных приемов и способов преподавания, чтобы не впасть в эклектизм и противоречия. Для этого учитель должен разрешить несколько общих вопросов, важнейшими из которых являются:

а) соотношение грамматической теории и речевой практики;

б) постановка требований к материалу для грамматического изучения и упражнений;

в) возможность опоры на сведения из родной грамматики;

г) общий путь (метод) усвоения русской грамматики;

д) особенности усвоения русской орфографии и пунктуации.

Эти вопросы и рассмотрим в настоящей главе.

Грамматическая теория и речевая практика.

Выше (в главе I этого раздела) сказано, что русская грамматика в нерусской семилетней школе изучается прежде всего с практическими целями — учить правильно говорить (строить речь) и писать по-русски. Отсюда

грамматическая теория должна помогать практике речи и изучаться в такой мере и в таких направлениях, как это требуется для осмысливания и усвоения тех или иных фактов русской речи — устной и письменной.

Вся изучаемая на уроках русского языка грамматическая теория должна иметь самую тесную и непосредственную связь с практикой русской речи учащихся. Каждое сообщаемое учащимся грамматическое положение — определение, правило, закон — должно расцениваться учителем прежде всего с той точки зрения, ч т о́ оно дает учащимся для усвоения русского языка и для практического использования в самостоятельной русской речи учащихся. Этим определяется необходимость связи занятий по грамматике с чтением и развитием речи учащихся. Что же касается связи грамматики с письмом и орфографией, то она будет еще теснее, если будут объединены занятия по грамматике, орфографии и пунктуации. Даже в случае постановки отдельных уроков по грамматике они будут в то же время и уроками орфографии, и уроками развития речи.

Этим ничуть не умаляется и научно-теоретическая ценность сообщаемых учащимся основ русской грамматики. Поскольку в V—VII классах мы имеем систематический курс русской грамматики и поскольку этот курс будет итти за аналогичным курсом грамматики родного языка (иногда даже параллельно с ним), образовательно-познавательная сторона грамматики будет выступать не менее ясно, чем ее практическая сторона: учащиеся привыкают к обобщениям, сопоставлениям, сравнениям, развивают логическое мышление, усваивают систему языка (двух языков), т. е. получают подлинные основы науки о языке и все данные для развития лингвистического мышления и научной любознательности.

Материал для грамматического изучения и упражнений.

Связь грамматической теории с практикой речи должна осуществляться на конкретном материале, понятном и доступном учащимся, т. е. на материале, усвоенном ранее и усваиваемом в данном классе на всех уроках русского языка. Грамматика должна строиться на предварительно усвоенном лексически и фразеологически материале, строить свои законы и обобщения на известных ученику фактах языка (как и обратно: каждое грамматическое правило или обобщение должно быть закрепляемо практикой письменной или устной речи). Следует считать неправильным изучение языка посредством грамматики, когда сначала заучиваются голые правила, определения, схемы, а потом уже к ним подбирают и выучивают слова и предложения, т. е. сначала усваивается форма, а потом подбирается для нее содержание. Такой формально-грамматический уклон иногда наблюдается (даже в начальных школах), и он неизбежно приводит к тому, что ученики перестают изучать русский язык, а изучают только грамматические правила и «параграфы».

Грамматика (в виде элементарного систематического курса в V — VII классах) должна, прежде всего и главным образом, привести в порядок, в систему

весь лексический и фразеологический материал по русскому языку, который накапливался учащимися в течение нескольких лет на уроках чтения, письма и развития речи. Например, считать по-русски ученики начинают со II класса, в течение следующих лет обучения они накапливают значительный запас количественных числительных, знакомятся и со многими порядковыми числительными (**второй** у р о к, **третья** п е р е м е н а, **двадцать второе** о к т я б р я и т. д.), так что когда в VI классе они приступают к грамматическому изучению имен числительных как части речи, то имеют уже все данные усвоить эту часть речи, как следует, по существу, опираясь на известные им факты.

Изучение русской грамматики на конкретных фактах языка, а не на отвлеченных определениях и схемах приводит к необходимости ставить ряд требований к словесному материалу (текстам), которые используются для грамматического изучения и упражнений.

Нужно, чтобы материал был прост и доступен по содержанию. Нужно, чтобы с точки зрения содержания (значения) слова и тексты были уже знакомы учащимся (усвоены предварительно на уроках чтения или развития речи).

На уроках грамматики в V — VII классах следует избегать употребления новых, ранее неизвестных учащимся слов. Если же приходиться в отдельных случаях употреблять новые слова, то следует объяснить их особенно тщательно, перед грамматическим их использованием, а не после него (в порядке недопущения, а не исправления ошибки).

Особенно тщательно нужно следить за словами и текстами, даваемыми учащимся для разного рода грамматических упражнений, так как здесь формально-грамматический признак может иногда толкать к неправильному пониманию новых слов (например ученик V класса, получив задание — при списывании подчеркнуть слова в дательном падеже, по признаку **у** подчеркивает и к н и г **у**, и д е р ж **у**. и даже с д у р **у**).

В основном для грамматических занятий и упражнений нужно брать тексты учебников и книг для чтения соответствующих классов, т. е. таких, которые учениками уже прочитаны. Иногда в V—VII классах нерусских школ пользуются учебниками грамматики для русских школ. В этих случаях нужно особенно тщательно проверять все тексты с точки зрения понимания их содержания учащимися, толкования новых слов и т. д., как на уроках чтения.

В общем же по отношению к материалу (текстам) для грамматики учитель должен строго придерживаться такого правила: в с е г р а м м а т и ч е с к и е з н а н и я д о л ж н ы с т р о и т ь с я н а з н а к о м о м л е к с и ч е с к о м м а т е р и а л е.

Использование знаний по грамматике родного языка.

Связь с занятиями и знаниями учащихся по грамматике родного языка будет иметь большое значение для усвоения русской грамматики (не орфографии). Только надо заранее определить значение и характер этой связи, определить, что из родной грамматики поможет, что, наоборот, может поме-

шать усвоению русской грамматики. Первым надо воспользоваться, второе — отвести.

Поможет хорошее знание учащимися родной грамматики вообще («чутье языка»). Отсюда необходимость в сообщении тех или иных сведений по русской грамматике «не забегать вперед» соответствующих разделов родной грамматики («предложение» не должно сообщаться ранее сообщения о предложении на родном языке, также «подлежащее», «сказуемое» и т. д.). Сведения по русской грамматике должны следовать за соответствующими сведениями по родной грамматике, в отдельных случаях (в средней школе) могут итти параллельно, но никогда не должны итти впереди.

Поможет использование грамматической терминологии родного языка учащихся там, где знакомый им термин будет соответствовать вновь сообщаемому русскому термину (предложение, подлежащее, сказуемое и т. д.).

Поможет использование определения того или иного грамматического понятия на родном языке, особенно когда определение по-русски будет трудным или многословным.

Поможет сравнение, сопоставление того или иного факта, случая из русской грамматики с соответствующим фактом, знакомым учащимся по родному языку (понятие о лице и изменении слов по лицам, понятие об изменении слов по числам или падежам, сопоставление отдельных примеров, демонстрация параллельных примеров из русского и родного языка).

Поможет подходящее к случаю правило, выученное учащимися на родном языке (например, о большой букве в начале предложения, о знаках препинания на конце предложения и т. п.).

Поможет, наконец, использование самой методики работы учащихся по грамматике родного языка (как даются или составляются учащимися различные грамматические таблицы, схемы, как ведутся записи в тетрадях, как расположен материал в учебниках и т. п.). Всем, что из знаний по родной грамматике может помочь изучению русской грамматики, учитель при случае должен воспользоваться. Однако не следует злоупотреблять привлечением сведений из родной грамматики, так как в отдельных случаях это может и затруднять усвоение русской грамматики, т. е. не помогать, а мешать делу.

Например, будет мешать делу стремление непременно подыскивать каждому явлению русской грамматики аналогии в грамматике родного языка, так как, во-первых, во многих случаях их совсем не окажется, во-вторых, такое стремление может привести к ложным аналогиям.

Будет мешать делу и постоянное сопоставление фактов и правил русской грамматики с фактами и правилами родной грамматики, независимо от подыскивания аналогий, так как, во-первых, это уводило бы учителя в сторону от его прямой задачи — обучения русскому языку, во-вторых, сравнительная грамматика русского и родного языка — совсем не дело средней школы.

Помешает, наконец, замечающееся у некоторых учителей в средней школе стремление давать (и заучивать) грамматические правила непременно и на

русском, и на родном языке. Получается излишнее осложнение работы. Нужно помнить, что правила усваиваются не ради правил, а ради усвоения фактов, поэтому, если правило известно учащимся на родном языке, достаточно на него сослаться, а если оно дается и понимается на русском языке, то этого вполне достаточно.

Основные методы преподавания грамматики.

Различают два пути, два основных метода изучения грамматики: а) **дедуктивный метод**, когда дается сначала в готовом виде общее положение (определение, правило), затем это положение иллюстрируется или подтверждается частными примерами — это путь **от общего к частному**; б) **индуктивный метод**, когда общее положение (определение, правило) выводится из наблюдений над частными примерами — это путь от **частного к общему**.

Дедуктивный метод — догматический метод: знание (грамматический закон, положение, правило) дается в готовой форме.

Индуктивный метод, предполагая самостоятельные наблюдения учащихся, допускает возможность и вывода ими правил или обобщений, т. е. как бы самостоятельный путь к выводу; в этом смысле индуктивный метод называют еще эвристическим (от греческого слова «эврика» — нашел).

В методике преподавания грамматики родного языка было (отчасти это наблюдается и теперь) довольно много споров о преимуществах того или другого (дедуктивно-догматического или индуктивного) метода. Дедуктивно-догматический метод, бесспорно, обеспечивает большую точность сообщаемых знаний и является более экономным по затрачиваемому на изучение того или иного грамматического правила времени, но до некоторой степени игнорирует активность учащихся. Индуктивный метод, наоборот, всемерно поощряет активность учащихся, но не обеспечивает полной точности в приобретаемых знаниях, поскольку учащиеся сами подходят (подводятся) к выводу и могут сделать его не совсем точно, даже ошибочно.

В настоящее время при изучении грамматики родного языка пользуются и дедуктивным, и индуктивным методами, применяя тот или другой главным образом в зависимости от изучаемого материала и степени подготовленности учеников к восприятию этого материала. То же нужно сказать и о методах преподавания русской грамматики в нерусских школах, с той лишь разницей, что здесь дедуктивно-догматический метод будет занимать главное место, поскольку учащиеся, не владея достаточно русским языком, не могут делать никаких самостоятельных выводов и даже производить самостоятельных наблюдений.

Усвоение орфографии и пунктуации.

Если при изучении грамматики русского языка можно, как указано выше, в значительных размерах пользоваться знаниями учащихся, приобретаемыми на уроках грамматики родного языка, то при усвоении русской орфографии

знание орфографии родного языка мало чем поможет. Можно указать всего лишь несколько моментов, когда орфографические навыки письма по родному языку помогут усвоению русской орфографии, как, например, заглавная буква в начале предложения и в собственных именах и некоторые другие случаи. В остальном же русская орфография должна усваиваться целиком самостоятельно, без какой-либо помощи орфографии родного языка.

Здесь, при усвоении русской орфографии, обычным приемом будет такой: выслушивание или заучивание готового правила, усвоение примеров (образцов) и упражнения в правильном письме на основе заученных правил и данных образцов.

Что касается усвоения пунктуации, то здесь найдется значительно больше, чем в орфографии, моментов, когда учащиеся могут воспользоваться правилами пунктуации при письме на родном языке. Таковы в подавляющем большинстве языков знаки препинания на конце предложения (точка, вопросительный и восклицательный знаки), таковы во многих случаях знаки препинания при однородных членах предложения, найдутся, быть может, и другие случаи, когда правила пунктуации совпадут в родном и русском языке. Конечно, такими случаями совпадения учитель русского языка должен воспользоваться.

Однако в пунктуации русского сложного предложения (VII класс) будет много своеобразного, отличного от пунктуации сложного предложения в других языках. Следовательно, пунктуацию в сложном русском предложении, как и при прямой речи, учащимся придется усваивать отдельно, независимо от правил пунктуации в родном языке. Поскольку русская пунктуация имеет синтаксическую основу, усвоение ее правил при нормальном ходе преподавания не представит особых затруднений; труднее удается закрепление усвоенных правил, приобретение навыка, но это уже дело практики письма, о чем ниже будет сказано отдельно.

Глава IV.

Методические приемы на уроках грамматики и орфографии.

Выше было сказано о возможности и полезности использования на уроках русской грамматики как сведений по грамматике родного языка, так и самой методики ее преподавания. Последнее обстоятельство будет иметь то значение, что позволит учителю установить связь с преподавателем родного языка, даст возможность воспользоваться известными ученикам из уроков родного языка приемами и навыками в работе. Это тем более важно, что, строго говоря, принципиальной разницы в методике преподавания грамматики одного или другого языка нет, что в одном и другом случае могут употребляться те же формы работы и даже те же методические приемы, соответственным образом приспособляемые к конкретному материалу и целям преподавания.

Разница будет только в том, что при изучении грамматики родного языка у учеников будет уже готовый материал, а на чужом языке его надо еще накопить в достаточном количестве на уроках чтения или развития речи.

Перейдем теперь к описанию отдельных методических приемов, применяемых на уроках грамматики и орфографии, разбив их (приемы) на две группы: 1) приемы по изучению русской грамматики и 2) приемы по усвоению русской орфографии и пунктуации.

1. Методические приемы по изучению русской грамматики.

Основные приемы по изучению русской грамматики те же, что и по изучению грамматики родного языка, — это объяснения или сообщения учителя, чтение учебника, грамматический разбор, наблюдения под руководством учителя над фактами и примерами, практические упражнения.

Сообщение нового знания учителем.

Сообщение нового знания — правила, факта, закона — самим учителем, объяснение учителем того, что непонятно, будет иметь место на каждом уроке грамматики. Недопустимо, чтобы при изучении грамматики чужого языка ученики сами «додумывались» или сами выводили правила, хотя бы и в результате длительных наблюдений под руководством учителя: во-первых, такие выводы будут все-таки «ненадежны», во-вторых, такой прием получения знаний будет неэкономен, потребует значительной затраты времени.

Правило, грамматический закон, любое грамматическое сведение (выводимые из фактов или подкрепляемые фактами) сообщаются учителем в краткой, ясной и точной формулировке, с примерами. В начальной школе необходимые правила и грамматические объяснения даются преимущественно на родном языке, в средней школе (V—X классах) — на русском. При сообщении правила на русском языке учитель должен учесть еще следующее: если сообщаемое правило имеется в учебнике, то оно и должно даваться в той же редакции, как в учебнике, или вообще возможно ближе к ней, чтобы у ученика не получилось «раздвоения». (При объяснении или сообщении знания по грамматике родного языка чаще будет наоборот: там объяснение учителя «по учебнику» будет просто скучным, а здесь разная редакция может ввести учеников в заблуждение).

Чтение учебника.

Чтение учебника будет происходить и в классе, и дома. После соответствующего объяснения или сообщения учителя в классе тут же открывается учебник, и объясненное читается по учебнику (учителем или уче-

никами). Самостоятельное чтение учебника в начальной нерусской школе следует практиковать только после объяснения и чтения в классе во избежание непонимания или неправильного понимания. В V—VII классах можно допускать самостоятельное выполнение упражнений по объясненному правилу.

На работу учащихся по учебнику учителю русского языка следует обратить самое серьезное внимание. Учебник нужно не только читать, но и учить (на то он и учебник). Учебник закрепляет и систематизирует знания учащихся, по учебнику проверяется выполнение учебных программ. Хорошее знание учащимися учебника является непременным условием надлежащего выполнения программы по русскому языку в нерусских школах, если учебники составлены в строгом соответствии с учебными программами.

Читать и учить по учебнику учащиеся будут как в классе, под наблюдением и контролем учителя, так и дома, вполне самостоятельно. Понятно, что при самостоятельной работе по учебнику последняя должна быть понятна для ученика, предварительно указана цель работы и ее характер, указаны особенности, объяснены трудности. Чаще всего домашняя работа по учебнику будет носить характер задания на дом после того или иного урока в качестве подготовки к следующему уроку. При задавании на дом учитель объясняет цель и содержание работы и дает указания к способу ее выполнения. Во многих случаях ученики V—VII классов и сами поймут цель и содержание той или иной работы по учебнику, поскольку в самом учебнике это точно указывается, однако учителю следует и тут каждый раз проверять, точно ли поняли учащиеся то, что им нужно делать.

Грамматический разбор.

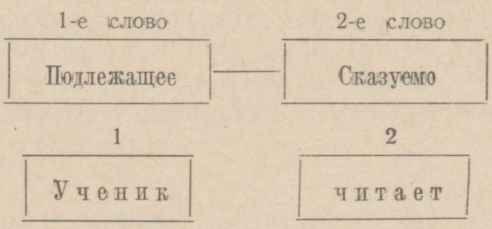
Прием грамматического разбора (или грамматического анализа) применяется обычно для поверки грамматических знаний, но он может быть и приемом обучения, особенно обучения строю русского предложения.

Грамматический разбор, как и в занятиях по родному языку, по содержанию может быть морфологическим (по частям речи и формам слов) и синтаксическим (по членам предложения и типам предложений); в VII классе возможен полный разбор (морфологический и синтаксический) в качестве приема, синтезирующего все сведения по русской грамматике.

По методике проведения грамматический разбор может быть **устный, письменный** и как разновидность последнего — **графический.** Устный разбор состоит в том, что отдельные части речи, их формы или члены предложения в данных для разбора примерах просто называются учениками. При письменном разборе ученики обычно надписывают над словами сокращенно то, что нужно: **п.** — подлежащее, **ск.** — сказуемое, **д.** или **доп.** — дополнение, **сущ.** — существительное, **гл.** — глагол и т. п. Существенное значение для успешного письменного разбора будет иметь установление учителем (и использование учениками) постоянных сокращенных обозначений для

той или иной части речи, для того или иного члена предложения. Надо, чтобы ученики привыкли к этим условным сокращенным обозначениям, постоянно ими пользовались и не меняли их (их всего будет не более, двух десятков); например, если буквой **д.** обозначается дополнение, то пусть всегда так и будет, а дательный падеж будет иметь обозначение **дат. п.**, или в первом случае будет **доп.**, а во втором — **д. п.** Важно не то, какое условное обозначение будет для сокращения принято, а то, чтобы это обозначение было постоянным. Графический разбор, или представление грамматического разбора наглядно, графически, будет наиболее простым (потому что он нагляден) и наиболее удобным приемом грамматического разбора. Особенно он будет полезен при синтаксическом разборе — при определении членов предложения. И здесь, как во всяком письменном разборе, будет иметь существенное значение постоянство, неизменность графических обозначений. Уже самая простая форма графического разбора — подчеркивание — докажет это: например, если учитель приучит учеников подчеркивать подлежащее одной прямой чертой (——), сказуемое — двумя (═══), определение — одной волнистой чертой (~~~~~), дополнение — двумя волнистыми (≈≈≈≈≈) а обстоятельства — пунктиром (·····) и будет этих обозначений неуклонно придерживаться, ученики быстро с этим освоятся и сами поймут важность и экономность таких обозначений.

Полезно будет графическое обозначение строя русского предложения и связей между словами. Схемы построения предложения явятся не только приемом для проверки знаний учеников, но и приемом обучения строить русское предложение. Наглядность здесь поможет воспользоваться и знаниями строя предложения в родном языке. Так, если взять простое нераспространенное предложение, мы получим во многих случаях (в большинстве языков) полное совпадение его структуры со структурой предложения в родном языке:



Если это же предложение распространить одним словом книгу (Ученик читает книгу), то в большинстве случаев смысловые отношения между словами будут те же, те же и члены предложения, но порядок слов будет уже во многих языках иной, иная будет и интонация.

Так, по мере распространения предложения новыми словами будут увеличиваться затруднения в установлении логических связей между ними, в

правильной постановке вопроса от одного слова к другому; графическое изображение предложения (схема) здесь очень поможет.

Возможно употребление некоторых графических изображений и при морфологическом разборе. Здесь наиболее удобными будут **таблицы,** распределяющие разряды слов или их формы по столбикам. Например, при разборе по частям речи удобнее следующие приемы их распределения по готовой таблице.

Части речи.

Существительные	Прилагательные	Числительные	Местоимения	Глаголы	Наречия	Предлоги	Союзы

Слова данного для разбора текста просто разносятся по этим рубрикам, образуя столбики (работа для VI—VII классов).

В пределах изучаемой части речи также возможны подобные таблицы со столбиками (например, три столбика для изменений прилагательных по родам и т. д.). Возможен наглядный разбор и по иного рода таблицам. Например, при определении формы изменяемых слов удобны такие таблицы:

Существительные	Падеж	Число	Род
доска	им.	ед.	ж.
доской	тв.	ед.	ж.
с топорами	тв.	мн.	м.
тракторами	тв.	мн.	м.
колхозам	дат.	мн.	м.
и т. д.			

Глаголы	Время	Лицо	Число	Род
приехал	прош.	—	ед.	м.
смеются	наст.	3-е	мн.	—
бегу	наст.	1-е	ед.	—
написала	пр.	—	ед.	ж.
приедут	буд.	3-е	мн.	—
и т. д.				

В целях проверки для грамматического разбора, помимо отдельных слов и предложений, даются и небольшие отрывки связных текстов. Например, для морфологического разбора в VI классе дается отрывок — начало «Сказки о рыбаке и рыбке» Пушкина.

Следует разобрать каждое слово в данном отрывке путем указания, какая это часть речи и, если слово изменяемое, в какой форме изменения оно тут дано (в каком числе, падеже, роде и т. д.). Выполнять работу можно двумя способами:

1) выписывать по порядку слова и указывать их принадлежность к той или иной части речи и формы (например: с к а з к а — сущ. женск. рода, им. падежа, ед. числа);

2) представить разбор всех слов в виде таблицы следующего вида:

Слово	Часть речи	Род	Число	Падеж	Время	Лицо	Наклонение	Спряжение
с к а з к а	сущ.	жен.	ед.	им.	—	—	—	—

Если при существительном (и прилагательном) имеется предлог, то слово выписывается и разбирается с предлогом; кроме того, предлог выписывается и разбирается отдельно.

Установив, каким способом производить грамматический разбор, следует предложить ученикам сначала списать весь данный текст, а затем уже выписывать из него и разбирать все слова по порядку, как указано выше.

Но, в общем, не нужно увлекаться сложными схемами и таблицами. Они будут только тогда хороши и полезны, когда в своей наглядности будут достаточно просты и понятны. Очень важно (и хорошо), если ученики сумеют быстро и без затруднений эти схемы или таблицы скопировать (с доски, с плаката, из учебника) в свои тетради и ими пользоваться или составлять по этим образцам свои таблицы и схемы.

Наблюдения над фактами языка.

Выше сказано, что н а б л ю д е н и я н а д ф а к т а м и р у с с к о г о я з ы к а для учащихся нерусских школ — дело весьма трудное и ненадежное. Однако нельзя что-либо заучивать, не наблюдая, не накапливая фактов, не обобщая их, не соображая, «что к чему», — это было бы механической зубрежкой, а не сознательным заучиванием. Поэтому прием наблюдений над

изучаемым языком — над словами, их формами, словосочетаниями, строением различных типов предложений, расположением порядка слов в них и т. д. — нельзя игнорировать при изучении русской грамматики в нерусской школе.

Наблюдения над фактами грамматического строя или состава русской речи, данными в примерах и образцах (устной или письменной, разговорной или литературной речи), составят один из довольно употребительных приемов изучения русской грамматики. Можно сказать, что наряду с объяснениями учителя наблюдения над русским языком, проводимые коллективно в классе, будут иметь место на каждом уроке грамматики. Нужно только установить, что цель этих наблюдений — не самостоятельный, хотя бы и коллективный вывод из них законов и правил русской грамматики, а простое накопление и закрепление фактического материала применительно к сообщаемым (хотя бы на основе тех же материалов) учителем грамматическим знаниям. Конечно, нельзя механически понимать так, что ученикам запрещается думать и «догадываться», а у хорошего учителя и верно подходить к обобщению или выводу, но надо ясно понимать, что установление вывода или правила — дело учителя, а не самих учеников: неправильно было бы втягивать последних в непосильную для них работу.

Упражнения.

Упражнения разнообразного характера, в зависимости от изучаемого грамматического материала, будут иметь постоянное место на уроках грамматики. Цели грамматических упражнений: закрепление сообщаемых знаний, накапливание фактов, примеров по изучаемым разделам, приобретение и закрепление орфографических навыков, приобретение навыков самостоятельного использования грамматических знаний в устной и письменной речи.

По содержанию упражнения могут быть самые разнообразные, начиная с простого повторения за учителем или списывания простейших примеров и кончая самостоятельным придумыванием или записью примеров по данным образцам на данное правило или тему. В учебниках для средней школы имеется очень большое количество разнообразных упражнений, так что здесь нет надобности их перечислять. По способу выполнения упражнения могут быть коллективные (общие, групповые) и индивидуальные. Коллективные упражнения обычно сначала проделываются в устной форме, затем записываются. Например, дается учителем задание, вопрос всему классу. Затем спрашиваются отдельные ученики, кто как может ответить или какой кто придумал пример. Лучший ответ или пример окончательно редактируется коллективом, записывается (учителем или учеником) на классной доске, а оттуда списывается всеми в свои тетради. К коллективным же (общим)

нужно отнести и такие упражнения, когда задание дается всему классу (всем ученикам), выполняется каждым отдельно, а затем тут же коллективно проверяется и исправляется.

В отдельных случаях задания могут даваться по группам (по рядам парт, по партам и т. п.) — каждой группе свое. Выполненная каждой группой работа выслушивается и проверяется всем классом.

Важно, чтобы при любом типе коллективных упражнений не забывалась индивидуальная работа каждого ученика, чтобы каждый работал и каждый отвечал за работу. Иногда могут быть и индивидуальные задания, и, следовательно, индивидуальные упражнения в классе. Это — когда класс не велик по составу учеников или когда у учителя имеется раздаточный дидактический материал (карточки, тексты предложений, таблицы слов и т. п.). Например, для упражнений в склонении существительных женского рода учитель дает не одно слово всему классу, а каждому ученику свое слово: р у к а, н о г а, г о л о в а, д ы н я, н я н я, б а н я и т. д. Затем читаются изменения лишь двух слов (с твердыми и мягкими окончаниями), по ним проверяются и, где надо, исправляются все окончания.

Задания на дом.

З а д а н и я н а д о м должны являться непременным дополнением к классной работе и одним из важных методических приемов, стимулирующих самостоятельную работу учащихся. Порядок дачи заданий тот же, что и при занятиях по родному языку, только требуется со стороны учителя большая точность и ясность в редакции и формулировках заданий. Нельзя давать необъясненных заданий, нельзя при заданиях ограничиваться только общими указаниями; надо делать так, чтобы у ученика не оставалось ничего неясного, ни одного «недоуменного вопроса». Задание предварительно читается в классе (если дается по учебнику), при надобности — списывается учениками, некоторые примеры (а то и все) разбираются и т. д. Само собою разумеется, что каждое выполненное учеником задание проверяется учителем или всем коллективом класса.

Таков краткий перечень наиболее употребительных методических приемов преподавания русской грамматики в нерусской школе. Различные сочетания этих приемов на уроке должны обеспечить интерес учеников к работе, наибольшую легкость усвоения и прочность запоминания сообщаемых знаний.

2. Методические приемы по усвоению орфографии.

Русская орфография представляет очень большие трудности даже для русских учащихся. Для нерусских учащихся этих трудностей будет еще больше. Поэтому методике обучения русской орфографии нужно уделять особое вни-

мание. Требования грамотного письма по-русски программа предъявляет и к нерусской школе; послабления допускаются здесь лишь в том смысле, что ученик пишет только предварительно лексически проработанный (знакомый) материал; здесь иногда число ошибок может быть допущено на одну-две больше, чем в письме на родном языке.

Методика обучения русской орфографии в русской школе насчитывает довольно большое количество разнообразных приемов. Учителю русского языка в нерусской школе полезно будет пересмотреть этот накопленный запас методических приемов, с тем чтобы определить, какие из них и в каком виде приемлемы для обучения русской орфографии в нерусской школе. Так мы и сделаем: рассмотрим наиболее употребительные методические приемы обучения орфографии с попутными выводами о возможности и желательности их применения в нерусской школе.

Наиболее распространенными приемами обучения орфография являются:

списывание разных видов (дословное списывание с печатного текста, списывание с рукописного текста, списывание с дополнительной работой над текстом, списывание, соединенное с дописыванием или распространением текста);

диктанты разных видов (проверочный слуховой, объяснительный слуховой, зрительный, творческий, свободный, самодиктант);

письмо выученного наизусть;

составление орфографических словарей;

заучивание орфографических правил и письмо примеров на эти правила.

В этой последовательности и рассмотрим перечисленные методические приемы.

Дословное списывание с печатного текста.

Списывание с книги будет иметь постоянное применение на уроках русской грамматики и орфографии. Такое списывание будет наиболее действенным средством для приобретения навыков *правильного* в смысле безошибочности написания слов, поскольку слова для списывания даются в правильном написании. Списывание будет в то же время одним из экономных приемов, поскольку освобождает ученика от всяких других вспомогательных работ и дает возможность сосредоточить все внимание на самом акте письма и запоминании того, что и как пишется.

Но дословное списывание таит в себе и некоторые отрицательные черты: оно механично, не дает пищи соображению, лишает ученика самостоятельности и, следовательно, снижает его ответственность, понижая тем и самый интерес к письму. Чтобы уменьшить эти отрицательные черты списывания, нужно, во-первых, подбирать для него такие примеры и тексты, которые были бы особенно интересны или практически нужны ученикам; во-вторых, нужно приучать

учеников не к механическому списыванию (срисовыванию или копированию), а к сознательному, анализирующему письму, для чего полезен предварительный (а затем и сопутствующий письму) логический анализ текста, слоговой и буквенный анализ слов, иногда даже грамматический разбор их; в-третьих, можно соединять при списывании задачи орфографические с каллиграфическими (чистописание) и т. д. Списывать с книги (газеты, журнала) можно и нужно в любом классе, начиная со II и кончая XI классом; разница будет лишь в самых текстах и целевой установке списывания (цитирование в старших классах средней школы методически есть то же списание).

Списывание с рукописного текста.

Списывание с рукописного текста имеет еще некоторые преимущества по сравнению со списыванием с печатного. Здесь дается не только правильный орфографический образ слова, но и точный каллиграфический, другими словами, дается прямой образец для письма ученика. Наиболее часто (почти постоянно) будет иметь место списывание с классной доски, бывают рукописные тексты и во многих учебниках. Важно, чтобы и в учебнике, и на классной доске ученик видел русское письмо, образцовое по каллиграфии. Поэтому учитель должен писать сам на доске каллиграфически правильным почерком и к тому же приучать учеников. Очень полезны были бы в этом смысле тетради образцового письма, так называемые прописи, с которых ученики могли бы вести списывание. Таким образом, при списывании с рукописного текста ученик имеет точный образец начертаний для глаза и для руки. Требования к подбору текстов, как и необходимость в нужных случаях производить слоговой и буквенный анализ слов или их грамматический разбор, остаются те же, как и при списывании с печатного текста.

Списывание с дополнительной работой над текстом.

Списывание, соединенное с некоторой дополнительной работой над текстом, предоставляет ученику возможность применять к письму некоторые знания, приобретенные им из русской грамматики. Сюда относится, например, списывание с изменением формы слов. Дается предложение в таком виде: Я читаю (книга). Предлагается списать это предложение, изменив слово, стоящее в скобках, как надо, а скобки опустить. Ученик V класса, овладевший правописанием падежных окончаний существительных, списывает: Я читаю книгу. Или в VI классе дается для списывания отрывок, в котором предлагается все глаголы, данные в настоящем времени, поставить в прошедшем времени. Дано: Я читаю книгу и делаю выпис-

ки и т. д. Ученики пишут: Я читал книгу и делал выписки и т. д. Для VI—VII классов и дальше можно давать для изменения или вставки (в скобках, на полях или внизу текста, или на доске) не только отдельные слова, но и словосочетания; тут, следовательно, ученику придется нужным образом изменить уже не одно, а два или даже три слова. Например дается для списывания: Мой брат служит в (Советская Армия). Ученик списывает: Мой брат служит в Советской Армии.

Дописывание.

Списывание, соединенное с дописыванием слов и предложений, так же как и предыдущий прием, основано главным образом на связи с грамматикой и на знаниях учеников в этой области.

В начале обучения этот прием можно связывать и с чтением (произношением) слов, которые пишутся безошибочно по слуху. Например ученику предлагается списать помещенные под картинками слова, в которых пропущены буква или слог, легко угадываемые при произношении этих слов (рисунок дом и подпись д. м, рисунок кошка и подпись кош —). Чаще же дописывание преследует грамматико-орфографические цели. Прием этот состоит в том, что ученикам даются для списывания предложения, в которых есть недописанные буквы (части) в словах или недописаны целые слова — части предложения. Например: Я пишу на доск... Или: Я встретился с ... Или: Мы занимаемся там, где . ..

При этом важно предварительно знать: а) что можно пропускать в даваемых для списывания словах и предложениях и б) чем, каким значком, обозначать пропуски. Пропускать можно только такие части в словах или такие слова в предложениях, для правильного дописывания которых у учеников имеются точные сведения из русской грамматики, другими словами, пропущено может быть только то, что ученик может правильно восстановить и дописать. Отсюда ясно, что упражнения на дописывание могут даваться тогда и в той последовательности, как это будет позволять прохождение грамматики (в учебниках для средней школы подобные упражнения имеются во всех важнейших разделах грамматики. Пропуски обычно обозначаются значками: черточкой (-) — для букв и частей слова, тире (—) или многоточием (...) — для слов.

Как на один из вариантов списывания, соединенного с дописыванием, можно указать на списывание, соединенное со вставкой в текст (на местах, обозначенных знаком пропуска — чертой или многоточием, или вопросом) слов, данных внизу текста или на полях, или даже отдельно, на классной доске. При таком списывании ученику требуется подыскать и вставить в предложение именно то слово, которое подойдет по мысли и по форме.

Пример задания (упражнение для VI класса). Спишите предложе-

ния, вставляя вместо вопросов (в скобках) подходящие наречия из числа помещенных внизу.

1) Автобус ходит (как?). Надо учиться (как?). После уроков мы пойдем (куда?) и др. Внизу даются наречия: домой, хорошо, быстро.

Списывание, осложненное той или иной работой над текстом (вставка пропущенных букв в словах, дописывание окончаний и т. д.), если оно дается без предварительного разбора, носит еще название контрольного списывания, или зрительного самодиктанта.

Таким образом, как видно из приведенного перечня, работы по списыванию могут быть довольно разнообразными и разной степени самостоятельности и трудности для учащихся. Однако какой бы вид списывания ни применялся, учитель должен наблюдать, чтобы списывание было сознательной, а не чисто механической работой, чтобы ученик не только правильно списывал данные слова, но чтобы он вместе с тем учился правильно писать эти слова самостоятельно во всех случаях, когда это потребуется: при диктовке, письме наизусть и т. д. Для этого нужно чаще прибегать к орфографическому и грамматическому анализу списываемых текстов, приучая к такому анализу и самих учащихся. Анализирующее списывание будет орфографически во много раз полезнее, чем списывание механическое, побуквенное.

Проверочный слуховой диктант.

Проверочный слуховой диктант для письма на родном языке применяется так. Учитель читает сначала весь текст предстоящего диктанта для общего ознакомления с его содержанием. Затем учителем читаются (по 1—2—3 раза), а учениками записываются отдельные предложения. Никаких орфографических указаний и пояснений при этом не дается. По окончании диктанта учитель отбирает тетради учеников и дома исправляет ошибки.

В таком виде слуховой диктант для обучения русской орфографии в нерусской школе не годится. Ошибок при этом будет столько, что ни ученикам, ни учителю с ними не справиться. Строго говоря, такой диктант не годится в нерусской школе и для целей проверочных, так как никогда нельзя в нем предусмотреть, где ученик может сделать ошибку, и, следовательно, каждый такой диктант будет диктантом «на все правила», из которых многие еще не пройдены. Поскольку ученику все же нередко придется записывать русские слова со слуха и поскольку слуховой диктант может обнаруживать это умение или неумение, а также поскольку слуховой диктант является самостоятельным письмом, он может быть допускаем, но только при следующих условиях: надо, чтобы все без исключения слова диктуемого текста были ученикам знакомы по значению (ни одного незнакомого слова!); надо, чтобы

слова диктуемого текста были таковы, чтобы произношение их не расходилось с написанием (до тех пор, пока разница между произношением и написанием слов не осознана учащимися грамматически) или чтобы разница в произношении и написании этих слов была вполне осознана учащимися грамматически (падежные окончания, глагольные окончания и т. д.). Каждое слово диктуемого текста должно быть предварительно знакомо ученику не только в его значении и произношении, но и по его правописанию, т. е. можно диктовать лишь такие слова, которые ученик уже усвоил и раньше писал. Вот при таких условиях можно иногда допускать применение слухового проверочного диктанта в качестве приема проверки (но не обучения) русской орфографии в нерусской школе. В таком виде проверочный слуховой диктант можно считать допустимым в любом классе нерусской школы, так как фразу Мама дома напишет со слуха без ошибки и ученик II класса; ученик VI класса обязан правильно написать: Грамоте учиться всегда пригодится, а ученик VII класса, кроме того, обязан знать и постановку изученных знаков препинания.

Диктовать нужно во всех случаях (во всех классах) правильным литературным языком, не допуская порчи выговора в угоду письму (как иногда это делается), но с полным, т. е. отчетливым и несколько замедленным, произношением.

Объяснительный, или предупредительный, слуховой диктант.

Отличие слухового предупредительного диктанта от проверочного состоит в том, что здесь ошибки предупреждаются путем предварительного объяснения, как нужно писать то или иное слово. Предупредительный диктант поэтому называют еще обучающим. Предупредительный слуховой диктант наиболее часто применяется в следующих разновидностях:

а) письмо под диктовку по предложениям, с предварительным разбором или объяснением написания трудных слов в каждом предложении;

б) письмо связных текстов, с предварительным разбором или объяснением трудных для написания слов в нескольких предложениях или в целом отрывке.

Предупредительный диктант первой разновидности проводится следующим образом.

Учитель читает предложение, затем называет из него отдельные слова, представляющие ту или иную трудность для написания, и объясняет их правильное написание. Объяснение правильного написания слов можно проводить разными способами в зависимости от знаний и подготовки учеников. Иногда учитель просто сообщает, как нужно писать данное слово («В слове ночь на конце пишется мягкий знак»). Иногда он указывает и правило,

почему именно так пишется данное слово. («В слове ночь на конце надо писать мягкий знак потому, что это слово женского рода»). Иногда учитель спрашивает учеников, как они напишут данное слово и почему. (Так, в V или в VI классе он может спросить: «А как вы напишете слово ночь? Почему здесь на конце нужно писать мягкий знак?»). Часто, особенно в начальной школе, учитель может прибегать к предварительному слоговому, звуковому и буквенному анализу подлежащего написанию слова. Например, требуется писать слово города; учитель предлагает произнести это слово по слогам, причем допустимо отчетливое **орфографическое чтение:** го-ро-да. Перед написанием слова стол учитель может предложить ученикам разложить это слово на звуки. Перед написанием слова зуб учитель может предложить ученикам ответить, какие здесь они напишут буквы: какая первая буква, какая вторая, какая на конце.

В V—VII классах при объяснительном диктанте следует прибегать и к грамматическому разбору слов, т. е. к выяснению состава или формы слова. Так, при написании слова сделай можно выделить корень дел, и тогда обнаружится написание первой буквы — приставки **с**, так как приставки **з** в русском языке нет, хотя здесь и слышится звук **з**. Наконец, при объяснительном диктанте учитель может прибегать к написанию трудных слов на доске, предлагая учащимся посмотреть и запомнить, как эти слова пишутся.

После того как все трудные для написания слова в предложении объяснены, оно диктуется учителем, как при проверочном диктанте, и записывается учениками. (При этом если во время объяснения были записаны на доске некоторые слова из диктуемого предложения, то перед диктовкой они стираются). Записанное предложение тут же проверяется.

Таким же способом пишутся следующие предложения, с предварительным объяснением написания трудных слов и последующей проверкой каждого записанного предложения.

Такого вида объяснительный слуховой диктант может находить широкое применение во всех классах нерусской школы. Разница по классам будет лишь в подборе предложений и характере составляющих их слов. В начальных классах (II—IV) предложения берутся очень короткие и с таким составом слов, правописание которых легко объяснить при помощи звукового и буквенного состава их. В V—VII классах берутся предложения более обширные по составу и более разнообразные и сложные по словарю, поскольку при объяснении правописания отдельных слов здесь можно опираться на грамматический анализ и пользоваться грамматическими правилами.

Объяснительный диктант второй разновидности, когда диктуется сразу связный текст (отрывок) из нескольких предложений, проводится следующим образом. Сначала читается весь текст. Затем берутся из этого текста слова, «угрожаемые» по написанию, объясняются при помощи указанных выше приемов, как надо писать эти слова (иногда — и почему); объясняемые слова могут выписываться на классную доску и т. д. Учитель спраши-

вает о том, какие еще слова непонятны ученикам, трудны для написания (для этого диктант еще раз перечитывается по частям), объясняются также и эти слова. После того как наиболее трудные для написания слова все объяснены, текст диктуется по предложениям так же, как и при проверочном диктанте. Проверка производится после написания всего текста.

В таком виде проводимый объяснительный диктант может изредка применяться в V—VII классах нерусской школы, но увлекаться им особенно не следует.

Дело в том, что трудных для написания слов в любом тексте может оказаться очень много, следовательно, потребуется и много объяснений, а в таком случае у ученика все «перепутается» в голове, и прием не достигнет цели. Полезнее поэтому будет связные тексты для объяснительного диктанта объяснять, диктовать и проверять не сразу, а по частям, небольшими отрывками в 3—4 предложения. При таком варианте объяснительного диктанта, с одной стороны, отпадает опасность того, что ученики будут писать правильно только потому, что они хорошо запомнили разобранные слова и им нет надобности думать о грамматических правилах и основаниях для такого написания; с другой стороны, не получится непосильного для учащихся нагромождения трудных для написания слов и правил.

Зрительный диктант.

Так называемый зрительный диктант (зрительный вариант предупредительного диктанта, в отличие от описанного выше слухового варианта) имеет целью не только предупредить ошибки объяснением правильного написания слов, но и предварительным показом всего подлежащего написанию текста. Как и слуховой предупредительный диктант, зрительный диктант имеет две разновидности: а) диктовка и письмо отдельных предложений; б) диктовка и письмо связного текста.

Диктант и письмо по предложениям проводится следующим образом. Учитель пишет на доске предложение. Оно читается учениками, и в нем разбираются все трудные для написания слова. После этого предложение стирается с доски или закрывается, и учитель диктует его ученикам, а ученики пишут в тетрадях. Записанное учениками предложение тут же проверяется. Так же пишутся и другие предложения.

При диктовке и записи целого связного текста зрительный диктант проводится следующим образом. На доске пишется учителем (конечно, разборчиво и каллиграфически правильно) текст для предстоящего диктанта. Этот текст читается, разбираются трудные для написания слова, в нужных случаях припоминаются правила написания того или другого слова и т. д. После того как ученики приобретут уверенность в том, что они теперь на-

пишут данный текст без ошибок, доска повертывается обратной стороной, или текст на ней закрывается газетой, и проводится обычный слуховой диктант, т. е. преподаватель диктует весь прочитанный и разобранный текст по предложениям. По окончании диктанта текст на доске снова открывается, и ученики сверяют его со своим текстом, находя и поправляя (в общей работе с учителем) свои ошибки.

Зрительный диктант можно проводить и по текстам из учебника. В этом случае ученики читают и разбирают текст по учебнику, а затем закрывают учебники и пишут под диктовку. Однако рукописный текст на доске следует считать более удобным для зрительного диктанта.

Указанного вида предупредительный зрительный диктант следует считать полезным и применимым во всех классах нерусской школы. В начальной школе следует рекомендовать главным образом зрительный диктант по отдельным предложениям, в V—VII классах — связные тексты или отрывки из нескольких предложений.

Под зрительным диктантом понимают еще списывание текста с пропущенными буквами. Такой диктант называется «зрительным самодиктантом», или «контрольным списыванием». О нем сказано выше, при списывании (см. «Списывание, соединенное с дописыванием»).

Творческий диктант.

При творческом диктанте даются (пишутся на доске) слова, необходимые для усвоения или закрепления их правописания. С этими словами составляются предложения и записываются. Здесь, применительно к усвоению орфографии родного языка, вторая часть — добавление слов к данным — проводится обычно учениками самостоятельно, в этом и заключается «творческая» сторона диктанта. Но эта же «творческая» часть является и рискованной в смысле возможности допущения учениками ошибок, так как неизвестно, какие слова они будут придумывать и приписывать. Поэтому в нерусской школе (начальной и средней) творческий диктант целесообразнее проводить так: нужные слова для творческого диктанта даются на доске, дополнительные к предложению слова сначала высказываются, затем устанавливается их правописание (путем выспрашивания или объяснения) и только после этого ученикам разрешается самостоятельно писать предложение. Например, в V классе даются слова с написанием ь на концах существительных мужского и женского рода (в одном случае ь — знак смягчения предыдущего согласного, в другом — показатель формы существительных женского рода). Даются слова: День. Ночь. Мяч. Печь. Якорь. Полдень. Придумывается предложение с первым словом: День наступил. Выясняется, как написать слово наступил, это слово разделяется по слогам, называются буквы и т. д.

После этого ученики пишут составленное предложение в своих тетрадях. Так же составляется и пишется второе предложение: К о н ч и л а с ь д л и н н а я н о ч ь и т. д., до исчерпывания всех данных слов.

Творческий диктант годится и для домашнего задания, хотя тогда у учеников будет больше самостоятельности, но и больше опасностей наделать ошибок в дописываемых словах. Поэтому при даче такого задания выслушиваются возможные «пробные» варианты предложений, учитель предлагает при дописывании новых слов использовать словарь, книгу, вообще избегать трудных слов и т. д.

Свободный диктант.

С в о б о д н ы й д и к т а н т в его наиболее часто употребляемом виде ставится так. Предполагаемый для диктанта отрывок (обязательно связный текст) сначала читается для уяснения содержания. Затем может проводиться беседа по содержанию прочитанного, даже его краткий пересказ и т. д. Может проводиться также объяснение написания наиболее трудных слов, как при объяснительном диктанте. Затем текст диктуется, как при проверочном диктанте, по предложениям, причем каждое предложение читается только один раз. Не сумевший запомнить предложение точно записывает его самостоятельно, как запомнил или как может. Таким образом, особенно в длинных предложениях, получается полудиктант, полусамостоятельная запись (свободное изложение) прочитанного предложения.

Свободный диктант может найти очень ограниченное применение для обучения орфографии в нерусской школе (в V—VII классах); он имеет большее значение для развития речи, чем для обучения орфографии. А практиковать свободный диктант, как это указывается в методиках по родному языку для русских школ, применяя диктовку текста по отрывкам в несколько предложений, в нерусских школах и совсем не следует, так как это будет работой, непосильной для учащихся и ведущей к другим целям (изложения, конспектирования).

Самодиктант.

Следует упомянуть еще один вид орфографических работ, который носит название с а м о д и к т а н т а, а иногда называется с в о б о д н ы м с п и с ы в а н и е м. Самодиктант, или свободное списывание, проводится следующим образом. Ученик сам читает предложение раз или два, даже три, до полного и точного его запоминания. Он может в это же время обращать специальное внимание на правописание особенно трудных слов и запоминать его. Затем откладывает (закрывает) книгу и пишет, не заглядывая уже в книгу. После того как предложение написано, ученик проверяет напи-

санное по книге и исправляет ошибки, если они окажутся. Так же пишется второе, третье и следующие предложения выбранного отрывка или текста.

Самодиктант следует считать полезным приемом обучения орфографии.

Помимо укрепления орфографических навыков, этот прием развивает внимание при чтении текста и память, а также является необходимым и в практической жизни, поскольку мы списываем любой текст таким же образом: прочитаем предложение (иногда легко выделяемую часть его), запомним и пишем. По крайней мере, должны так писать, а не списывать (срисовывать) текст по слову и благодаря этому терять понимание списываемого.

Письмо выученного наизусть.

Письмо выученного наизусть иногда (в небольших дозах) может применяться главным образом в V—VII классах, но скорее как средство проверки и самопроверки, чем средство обучения русской орфографии. Для последней цели необходим орфографический анализ текста, хотя бы и знакомого учащимся.

Письмо выученного наизусть — это письмо по памяти. Но у одних учащихся более развита зрительная память, у других слуховая, у третьих моторная и т. д. В результате один ученик будет припоминать, как он видел этот текст, когда его учил, другой будет припоминать, как он его слышал, третий будет стремиться произносить его сам, хотя бы шопотом. Нетрудно понять отсюда, что орфографическая уверенность разных учеников при письме выученного наизусть будет разная, следовательно, и письмо их может быть разным по качеству (безошибочности), а мы должны стремиться к применению таких приемов, которые, обучая орфографии, ставили бы в одинаковые условия всех учеников. Поэтому к письму выученного наизусть в целях обучения орфографии следует отнестись с осторожностью, и если практиковать его в целях развития у учащихся всех видов графической памяти, то лучше делать это с предупреждением учеников заранее, чтобы они могли перечитать текст.

Письмо под диктовку или наизусть с предварительной орфографической подготовкой.

Некоторыми учителями применяется прием письма под диктовку или наизусть с предварительной подготовкой учащихся к безошибочному письму текста. Этот прием состоит в том, что учитель заранее, чаще накануне, сообщает учащимся о том, что они будут писать под диктовку или наизусть, и предлагает им дома просмотреть этот текст, чтобы написать без ошибок. Ученики изучают указанный текст в орфографических целях:

наблюдают за написанием отдельных слов, припоминают или повторяют нужные правила, могут выписывать отдельные слова и словосочетания и т. д. Таким образом, они приходят к письму подготовленными, и ошибок в таком диктанте или письме наизусть бывает мало.

Этот прием, используя отдельные стороны зрительного диктанта и самодиктанта, отличается тем, что приучает учащихся к использованию чтения в орфографических целях и самостоятельному разрешению орфографических вопросов. В неполной средней и средней школе (V—X классы) такой прием письма можно считать вполне допустимым. Нужно только предостерегать учеников от механического заучивания написания каждого слова, рекомендуя им больше прибегать к грамматическому анализу, обобщениям, группировке слов одинаковой грамматической формы и т. д.

Составление орфографических словарей.

Начиная с III класса начальной школы, учащиеся должны составлять и вести собственные словарики всех узнаваемых русских слов с переводом их на родной язык. Само собой разумеется, что все русские слова должны записываться в эти словарики орфографически правильно и таким образом использоваться в орфографических целях. Кроме того, полезно будет во всех классах нерусской школы составление по мере надобности специальных орфографических словарей русских слов. При этом нет надобности делать эти словари общими, т. е. дублировать алфавитные русско-национальные словарики, о которых упомянуто выше.

Орфографические словари-справочники целесообразнее составлять по орфографическим или грамматическим правилам (орфограммам), отводя на каждую орфограмму (правило) свою страничку или половину страницы. Сверху пишется заглавие (правило), а под ним столбик или два столбика слов на это правило.

Примеры:

1.

Существительные мужского рода с ь на конце	Существительные женского рода с ь на конце
день	тень
гвоздь	тетрадь
пень	осень
. . . .	. . . .
. . . .	. . . .
и т. д.	и т. д.

2.

Наречия с буквой **а** на конце	
снова	изредка
справа	сначала
слева	издавна
и т. д.	

Подобные орфографические словари-справочники могут составляться постепенно, по мере того как будет возникать потребность в объединении в целях экономии группы слов, подходящих под одно правило правописания. Для каждого класса может быть свой орфографический словарь применительно к усваиваемым в этом классе орфографическим правилам (орфограммам) или применительно к типам наиболее часто встречающихся в этом классе ошибок. Переводить слова в орфографических словарях на родной язык учащихся нет необходимости.

Заучивание орфографических правил.

Правописание многих русских слов объясняется теми или иными грамматическими или орфографическими правилами. В этих случаях усвоенное правило дает сразу возможность установить безошибочное писание целой группы слов. Например, если ученик усвоил, что в существительных женского рода, оканчивающихся на шипящие звуки (**ж, ч, ш, щ**), на конце пишется **ь**, а в существительных мужского рода, оканчивающихся на те же звуки, на конце мягкий знак не пишется, то он уже имеет ключ (при умении различать род имен существительных) к безошибочному написанию целого ряда русских слов: с одной стороны — рожь, печь, мышь, помощь и т. д., с другой — нож, мяч, шалаш, плащ и т. д. Или, например, достаточно ученику усвоить правило, что в русских словах между **н** и **ч, н** и **щ** мягкий знак никогда не пишется, как он будет избавлен от многих ошибок в писании слов со звуками **нч** и **нщ**, поскольку звук **н** произносится в этих словах мягко (пте**н**чик, ка**м**е**н**щик).

Поэтому усвоение учащимися грамматических и орфографических правил окажет большую помощь правописанию. Правила усваиваются по учебнику в связи с прохождением курса грамматики. Некоторые из них полезно будет выучить наизусть. Еще более полезно будет наиболее нужные из этих правил выписать с соответствующими примерами для справок. Правила следует выписывать в орфографические словарики, о которых сказано выше, и заполнять отведенную для этого страничку или половину странички соответствующими примерами. Примеры можно записывать и добавлять постепенно.

Так у учеников будет постепенно составляться орфографический словарь-справочник с правилами и примерами. Этим справочником ученики могут пользоваться при всякого рода письменных работах, кроме контрольных.

Применение разных приемов обучения орфографии.

Из приведенного в этой главе перечня методических приемов обучения русской орфографии видно, что, во-первых, их довольно много, а во-вторых, что они отличаются большим разнообразием. Этот факт свидетельствует о том, что русская орфография является очень трудной для усвоения и что методическая мысль довольно упорно ищет здесь лучшего выхода из затруднений.

Трудности русской орфографии проистекают главным образом из того, что она в написаниях разных слов базируется на разных основах.

В одних случаях — на фонетической основе: пишем, как говорим или как слышим в правильном, отчетливом произношении (**Мама, дай шар**);

в других случаях — на морфологической основе: пишем **сделал**, хотя слышим и говорим **зделал**, потому что в этом слове усматриваем приставку **с**, а приставки **з** в словах русского языка не бывает;

в третьих случаях — на так называемой исторической основе, проще бы сказать, по традиции: пишем **доброго, синего** (как до 1918 г. писали **добраго, синяго**), потому что так принято, хотя слышим и говорим **добрава, синева**;

в четвертых случаях — на основе принятых написаний иностранных (иноязычных) слов: хотя русская грамматика и не разрешает после шипящих писать **ю**, а пишем **парашют, брошюра, жюри**, потому что это слова иностранного происхождения;

в пятых случаях — на основе различения значений слов: слово **компания**, обозначающее собрание людей, пишем через **о**, а посевная или уборочная **кампания** — через **а**.

Вот эта многопринципиальность русской орфографии и делает ее очень трудной для усвоения.

Что же касается методических поисков лучшего обучения орфографии, то они долгое время направлялись по линии отыскивания или установления единого метода усвоения орфографии. Одни рекомендовали для этой цели слуховой диктант (и ученики в течение ряда лет писали только диктанты); другие рекомендовали списывание (и ученики в течение ряда лет только списывали); третьи рекомендовали заучивание правил (и ученики учили сотни и тысячи правил и исключений из этих правил).

Понятно, что все такие попытки терпели неудачу как вследствие упомя-

нутой выше многопринципности русской орфографии, так и вследствие сложности самого письма, как психо-физиологического акта.

В настоящее время ни у кого из русских методистов не вызывает сомнения, что для усвоения русской орфографии требуется применение разнообразных методических приемов, что только таким путем можно обеспечить успех обучения.

Однако необходимость разнообразных методических приемов не должна обозначать беспринципности в выборе их, не должна толкать учителя к тому, чтобы пользоваться разными приемами как попало, случайно. Необходимость разнообразных приемов для усвоения орфографии означает, что учитель в каждом конкретном случае, при каждом отдельном написании должен соображать, какой методический прием тут наиболее подходит, какой целесообразнее всего применить.

Для этого выбора учитель должен установить некоторые специальные критерии и в зависимости от них решать вопрос о применении того или иного приема. При установлении этих критериев учитель должен учитывать:

а) самый характер письма и орфографии;

б) материал для орфографического усвоения;

в) подготовленность и орфографическую грамотность учащихся.

По существу обучения орфографии, т. е. правильному письму (правописанию), учитель должен твердо установить следующее (на первый взгляд кажущееся малосодержательным, но на самом деле исключительно важное) положение: научить правильному письму можно только посредством правильного письма, т. е. посредством ряда упражнений в правильном письме слов.

Ясно, что без упражнения правильному письму научить нельзя, этого и доказывать не надо. Неправильным письмом правильному письму также нельзя научить, это тоже едва ли кто будет оспаривать. Что знание всяких правил еще не обеспечивает грамотности письма, это можно наблюдать во многих русских школах: ученик все грамматические правила знает на «отлично» и по устному имеет «отлично», а писать без ошибок не умеет и по письму имеет «посредственно». Что без нескольких повторных написаний ученик забудет, как пишется то или иное слово, такие примеры есть у каждого учителя («Ведь, вот в прошлом году писал это слово правильно, а теперь пишет с ошибкой»). Следовательно, приведенное положение не подлежит сомнению.

Тогда нужно и всю работу по обучению русской орфографии строить так, чтобы ученику не давать возможности делать ошибки и даже видеть их. (Некоторые учителя устанавливают такое правило: «Ни одной ошибки для глаза, ни одной ошибки для руки»).

Материал для орфографического усвоения бывает разнообразный: одни слова (целые группы слов) пишутся по морфологиче-

скому принципу: следовательно, для правильного писания их нужно знать и заучивать определенные правила; другие слова пишутся по слуху, и для правильного написания их достаточно вслушаться в их произношение; правописание третьих слов придется усваивать просто путем механического запоминания и практики или справок в словаре и т. д.

Таким образом, применительно к орфографическому содержанию материала учитель должен выбирать и прием для его усвоения.

Большое влияние на выбор того или иного приема для применения его в определенной орфографической работе могут оказать сами учащиеся подготовленностью или неподготовленностью, активным отношением или пассивностью к тому или иному приему.

Решающую роль в этом деле будет играть сам учитель, его методическая подготовленность и склонности. Если учитель хорошо владеет известным методическим приемом и умеет его правильно применить, ученики понимают быстро, относятся к работе внимательно, работают активно, весело, с увлечением. Если учитель сам недостаточно владеет этим приемом, ученики понимают плохо, работают вяло — работа дает неудовлетворительные результаты, хотя бы метод сам по себе был и хорош. Например, уроки зрительного диктанта у некоторых учителей проходят блестяще и дают прекрасные результаты (до 100% безошибочных работ), а у других «не ладятся» потому, как говорят эти учителя, что «ученики их не любят». Дело тут, конечно, не в учениках, а в учителе, который не сумел сделать этот прием интересным.

Недаром Л. Н. Толстой говорил, что тот метод самый лучший, которым лучше всего владеет учитель. В этом утверждении есть очень большая доля правды.

Так, применительно к орфографическому содержанию материала, подготовленности и активности учащихся, собственной методической подготовленности и другим конкретным условиям письма учитель определяет соответствующий методический прием для каждой работы по орфографии.

Приемами, закрепляющими орфографическую грамотность учащихся, явятся: чтение, особенно чтение рукописного текста (зрительный образ слова), усвоение правил русской грамматики, имеющих орфографическое значение (в особенности — окончания изменяемых слов), практика правильного письма (зрительно-моторное восприятие), при непременном условии достаточной повторности трудных написаний. Фонетическая сторона русской речи (чтение, произношение) будет не очень надежным помощником для правописания даже в тех словах, где произношение не очень разнится от написания. Произношение слова учителем в таких случаях может помочь написанию, произношение же самих учеников подлежит еще контролю. Действительнее будет слоговой и звуко-буквенный анализ слов. А правописание многих слов придется просто запоминать.

Что касается русской пунктуации, то ее усвоение связывается целиком с усвоением русской грамматики (синтаксиса), а закреплением служит чтение, практика письма и грамматический разбор.

Перечисленные в этой главе методические приемы обучения орфографии следует применять с разбором, применительно к орфографическому содержанию материала для письма и подготовленности учащихся. Следовательно, надо учитывать, какой прием в каком классе более подходит. В целях лучшей постановки работы по усвоению учащимися орфографически грамотного письма учителю следует определить заранее основные методические приемы орфографических работ в каждом классе.

Так, очевидно, **во II классе** нерусской школы русская орфография будет усваиваться учащимися преимущественно путем списывания, притом списывания дословного. И такое списывание, особенно на первых порах, должно быть анализирующим: каждый предлагаемый к списыванию текст должен подвергаться огфографическому изучению путем слогового, звукового и буквенного анализа слов. По мере приобретения учащимися навыка анализировать слова списывание может осложняться: можно давать для списывания слова (особенно в виде подписей под картинками), в которых пропущена та или иная легко определяемая буква или целый слог. В дальнейшем можно прибегать к зрительному диктанту из отдельных предложений в 2—3 слова, а затем и к слуховому предупредительному диктанту. К концу учебного года учащиеся должны уметь писать со слуха, без предварительного объяснения как отдельные слова, так и короткие предложения из слов, в которых произношение совпадает с написанием; таким образом, в последней четверти учебного года возможен и слуховой проверочный диктант (в 15—20 слов).

В III классе основными методическими приемами обучения орфографии также будут списывание, предупредительный и зрительный диктанты. Кроме того, во втором полугодии возможно составление орфографических словариков на небольшое количество орфограмм (правил). Для проверочных работ применимы контрольное списывание и слуховой проверочный диктант.

В IV классе применимы все методические приемы, применявшиеся во II и III классах на естественно осложняющемся материале. Списывание осложняется заданиями по изменению слов или дописыванию. Предупредительный слуховой и зрительный диктанты могут даваться не только в виде записи отдельно объясняемых предложений, но и в виде небольших (до 20—30 слов) связных текстов из нескольких предложений. Орфографические словари, не считая использования в орфографических целях алфавитного русско-национального словаря, могут расшириться до 16—20 страниц (20—30 орфограмм или правил).

В этом классе, в связи с развитием речи, могут быть использованы в орфографических целях также творческий и свободный диктанты, самодиктанты, письмо наизусть с предварительным прочтением подлежащего списанию текста. В целях проверки орфографической грамотности

применяются контрольное списывание, проверочный диктант до 35 — 40 слов, ответы на вопросы.

В V—VII классах можно применять уже все упомянутые в этой главе методические приемы орфографических работ в зависимости от содержания текстов и усвоения учащимися научных основ русской грамматики и орфографии.

Глава V.

Специальная разработка некоторых грамматических тем.

Методическое планирование работы по грамматике.

Планируя работу по русскому языку, как по всякому другому учебному предмету, по четвертям учебного года, полугодиям, и т. д., учитель нередко ограничивается календарной разбивкой программных тем, т. е. определением, что из программного материала в какие сроки должно быть проработано. Такое планирование работы по отношению к изучению русской грамматики в нерусских школах будет ясно недостаточным.

При изучении русской грамматики в нерусских школах дело не столько в том, чтобы определить точно время и сроки проработки тех или иных программных тем (это, в конце концов, определяется самой программой для каждого учебного года, а по начальной школе и для каждого полугодия), сколько в том, чтобы определить место и содержание каждой темы во всей системе обучения русскому языку от II по VII класс включительно (строго говоря, даже по X класс). Дело в том, что многие грамматические понятия и темы русской грамматики не могут быть полностью усвоены в течение одного учебного года, а растягиваются на ряд лет. Например: предлоги начинаются уже во II классе, грамматическое понятие о них (термин) дается в IV классе, дальше по программе они значатся в V классе вместе с именами существительными и в VI классе — как отдельная часть речи; в VII классе предлоги встречаются в связи с изучением второстепенных членов предложения — дополнений и обстоятельств, а в VIII классе снова значатся в программе предлоги, в связи с изучением значения и употребления косвенных падежей. Таким образом, учащиеся должны (не только практически, но и грамматически) иметь постоянно дело с предлогами в течение семи лет. Понятно, что при таких условиях планирование работы по изучению предлогов в каждом классе потребует от учителя специального внимания и может быть проведено успешно лишь при непременном условии, если учитель будет при этом ясно представлять всю систему изучения русских предлогов в нерусской школе.

Планирование учебной работы по русской грамматике в пределах одного только учебного года, игнорируя материал предшествующих и последующих лет, очень вредно отражается на результатах обучения. Вот почему следует

говорить не о хронологическом только планировании работы по грамматике по четвертям и полугодиям учебного года, а и о методическом планировании некоторых тем по всем годам обучения русскому языку. Например: учитель V класса должен точно знать заранее, что ученик обязан был усвоить о предлогах за 4 класса, что будет еще узнавать о них в последующих классах; иначе получится (к сожалению, часто встречающийся на практике) разрыв преемственности в работе или топтание на месте, когда каждый год говорят об одном и том же.

Наиболее важными грамматическими темами, требующими специального методического планирования их учебной проработки в разных классах, являются: грамматическое понятие рода, согласование слов, управление, употребление предлогов, словообразование, структура предложения.

На методическом планировании (методической разработке) этих тем и остановимся в настоящей главе.

Грамматическое понятие рода.

Так как грамматического понятия рода во многих языках народов СССР не существует, учащимся нерусских школ очень трудно дается это понятие в русской грамматике. Оно трудно еще и потому, что в самом русском языке нет единого строго научного критерия для распознавания грамматического понятия рода. Признак пола неживых предметов является, конечно, абсурдным, на что справедливо указывал академик Н. Я. Марр. Во-первых, среднего пола в природе не существует, а средний род есть, а, во-вторых, почему, на самом деле, карандаш мужского рода, а ручка женского? Даже среди названий предметов одушевленных—почему верблюд обязательно мужского рода, а лиса обязательно женского? Никакого соответствия тут нет. И учащийся, встречая постоянно секретарей-женщин, недоумевает, почему все они обязательно должны быть мужского рода.

Не является до конца выдержанным и формально-грамматический признак распознавания рода существительных. Почему тень женского рода, а пень мужского? Даже там, где казалось бы, формальный признак является наиболее устойчивым и надежным, как в существительных, оканчивающихся на **а, я,** появляются непонятные отступления. Ученик, усвоив правило, написал: Народная судья, — а ему говорят, что так будет неверно.

Самый надежный признак распознавания рода существительного — по согласованным словам, имеющим родовые окончания (теплый день, теплая ночь), для нерусских учащихся может быть действенным только при пассивном восприятии речи — чтении, слушании, а при самостоятельном пользовании русской речью, когда учащемуся говорят: «Если приставишь к существительному слово мой, то это будет мужской род», — он говорит: «мой лошадь», думая, что лошадь мужского рода, и считая такое согласование правильным.

Наконец, сам русский язык допускает игнорирование признака рода, давая такие примеры согласования существительного с существительным, как товарищ Иванов и товарищ Иванова, а у Маяковского даже товарищ Правительство.

Таким образом, для учащихся нерусской школы, не имеющих возможности усвоить признак рода теми практическими путями, как усваивают его русские ученики, овладевая родным языком, и не имеющих историко-филологической подготовки, чтобы определить, почему судья или секретарь должны быть мужского рода, остается способ усваивать эту труднейшую грамматическую категорию главным образом при помощи учебника и учителя. Отсюда для учителя и встает задача так методически спланировать и повести работу, чтобы ученик постепенно усвоил категорию грамматического рода в русском языке.

Для этого учителю нужно, проанализировав программу по II—VII классам, определить, какого объема и вида работы по усвоению грамматического рода падают на каждый класс, с тем, чтобы не упустить ничего из этой работы на своем участке, т. е. в своем классе.

По классам школы грамматический род усваивается в следующей постепенности.

Второй класс. Во II классе учащиеся начинают знакомиться с родовыми различениями слов (без употребления термина «род») по живым предметам, по признаку пола: папа — **он**, мама — **она**, брат — **он**, сестра — **она**, это имеет отношение к людям.

В пределах текста букваря и связанных с этим бесед учащиеся усваивают родовые слова лексически, т. е. как отдельные слова (**он** — одно слово, **она** — другое слово), хотя бы эти слова и переводились на родной язык одним словом.

Третий класс. В III классе, во-первых, расширяется лексическое усвоение слов с родовым признаком; во-вторых, проводится группировка этих слов по горизонтальным рядам, по столбикам и т. п.; в-третьих, даются уже некоторые формальные признаки всех трех родов — при вопросах: какой? какая? какое? и возможных указаниях на окончания слов.

Таким образом, в III классе у учеников накапливается уже несколько признаков для различения грамматического рода русских существительных: 1) различение по полу людей (ученик — ученица, учитель — учительница). 2) постановка вопросов: какой? (карандаш), какая? (ручка), какое? (перо); 3) прибавление согласованных слов: мой — моя — моё, наш — наша — наше; 4) замена словами: он — она — оно; 5) прибавление глаголов: писал, писала; 6) запоминание окончаний: твердый согласный и й, а—я, о—е. В III классе нужно знакомить уже и с названиями: **мужской род, женский род, средний род.** Следовательно, на некоторых примерах учащиеся уже

смогут различать слова мужского, женского и среднего рода и отмечать их окончания: твердый согласный и **й** — мужского рода, **а** и **я** — женского рода, **о** и **е** — среднего рода.

В процессе работы у учащихся будут накапливаться слова по таким рядам:

Слова мужского рода	Слова женского рода	Слова среднего рода
он	она	оно
мой	моя	мое
твой	твоя	твое
наш	наша	наше
брат	сестра	перо
отец	парта	окно
дом	ручка	поле
стол	. . .	. . .

Четвертый класс. В IV классе укрепляется и углубляется понятие о грамматическом роде слов как теми же упражнениями, которые были в III классе, так и новыми. В частности, в IV классе следует уделить особое внимание на согласование глагола в прошедшем времени ед. числа с существительными-подлежащими (карандаш упал, ручка упала, перо упало). В IV классе расширяется также употребление существительных с прилагательными всех трех родов. В результате учащиеся должны будут усвоить, что в русском языке бывают слова мужского, женского и среднего рода (имена существительные), а другие слова (прилагательные), когда соединяются с этими словами, то изменяются по родам (новый дом, новая школа, новое платье). Точно так же учащиеся должны привыкнуть прибавлять к подлежащему в ед. числе сказуемое-глагол в прошедшем времени, употребляя такой род, какой надо (мальчик **писал**, девочка **писала**).

Пятый класс. В V классе изучается имя существительное и глагол. При изучении имен существительных учащиеся должны уже разбивать их по родам самостоятельно, используя все указанные выше признаки рода, в том числе и окончания существительных. Существительные мужского и женского рода на **ь** придется усваивать главным образом на память, используя для этого словари, а также составление специальных списков для запоминания и для справок. Так же (списком) следует усвоить и 10 существительных средн. рода на **мя**.

Для лучшего запоминания рода некоторых существительных (например на **ь**) полезно записывать их с несколькими согласованными словами, у ко-

торых признак рода ясно выражен, т. е. с прилагательными и некоторыми местоимениями (**лошадь** — к р а с и в а я, м о л о д а я, в е р х о в а я).

При усвоении изменений глагола-сказуемого в ед. числе по родам особых затруднений не встретится, только надо ставить больше упражнений на составление нераспространенных предложений путем приписывания сказуемого в прошедшем времени к данному подлежащему (с ы н — . . .) и подлежащего к данному сказуемому (. . . — р а б о т а л а).

Шестой класс. В VI классе изучаются имена прилагательные, числительные и местоимения. Во всех этих частях речи будут изменения по родам. Наиболее подробно и основательно нужно усвоить родовые (и падежные) изменения имен прилагательных. После этого родовые изменения остальных частей речи (числительных порядковых и местоимений) не вызовут больших затруднений. Надо только давать больше упражнений как письменных, так и особенно устных (потому они экономнее по затрачиваемому времени) на закрепление в практике речи родовых изменений изучаемых слов. Само собой разумеется, что при всяких речевых упражнениях на различение признака рода слов прилагательные, порядковые числительные и местоимения употребляются все время с именами существительными, таким образом, повторяется и укрепляется у учащихся навык различать существительные по родам.

Седьмой класс. В VII классе проходится синтаксис. В связи с изучением строя простого предложения следует уделить большое внимание правильному сочетанию слов в нем, следовательно, правильному употреблению родовых форм слов, где это требуется. Принципиально ничего нового в различении существительных по родам и в изменениях прочих слов по родам тут не будет. Будет и должно быть попутное повторение (в связи со способами выражения подлежащего, сказуемого, определений, дополнений, обстоятельств) всех пройденных частей речи, в том числе и изменения некоторых слов по родам.

Таков краткий перечень важнейших этапов в усвоении грамматического рода русских слов в нерусских школах. На каждом из этих этапов (в каждом классе) учитель сам определяет, какие методические приемы следует применить и какого типа работы поставить, чтобы достичь наилучших результатов.

Согласование слов.

Проблема согласования слов в русском предложении представляется также весьма сложной и трудной для преподавания русской грамматики в нерусских школах. Хотя согласование слов в предложении и встречается в других языках народов СССР, но оно имеет во многих случаях свои особенности, заметно отличные от особенностей согласования слов в русском предложении. Согласование слов в русском предложении усваивается учащимися нерусских школ в течение нескольких лет обучения, и в результате учащиеся должны уметь свободно и правильно в своей устной и письменной речи согласовывать русские слова:

1) в роде,
2) в числе,
3) в падеже,
4) в лице.

Чтобы помочь учащимся усвоить все эти четыре типа согласования слов, учитель должен располагать материал в такой методической последовательности и применять такие методические приемы, которые обеспечивали бы наилучший результат.

Требуется, следовательно, проанализировать программу с этой точки зрения.

1) Про согласование слов в роде сказано выше, так как система усвоения грамматического рода будет усваиваться в непосредственной связи с вопросами согласования слов в роде.

2) Согласование в числе усваивается учащимися сначала (во II классе) чисто практическим (лексическим) путем: ученик пишет и ученики пишут — будут все разные слова. В это же время дается первоначальное понятие о единственном и множественном числе (один, много).

В III классе учащиеся приобретают уже некоторые навыки самостоятельного согласования в числе подлежащего и сказуемого по образцам:

ученик играет — ученики играют
ученик гуляет — ученики...

В IV классе развиваются и укрепляются навыки согласования в числе подлежащего и сказуемого, а также навыки согласования определения с определяемым словом в именительном падеже (без терминологии):

новый стол — новые столы
новая книга — новые книги
новое платье — новые платья

Согласование в числе слов в косвенных падежах (новым платьем, новыми платьями) усваивается в начальной школе только практическим путем, без грамматической терминологии и определений.

В V—VII классах усваивается согласование слов в числе попутно с усвоением склонения проходимых по грамматике частей речи (имен прилагательных, числительных и местоимений с существительными); таким образом, порядок усвоения согласования этих слов с существительными в числе определяется прохождением программы по грамматике. Согласование глаголов в числе с местоимениями-подлежащими усваивается частично в IV классе, углубляется и расширяется в V классе.

3) Согласование слов (прилагательных и порядковых числительных, местоимений) с существительными в падеже усваивается сначала практическим путем (во фразе, путем запоминания парных словосочетаний), а затем оформляется грамматически после изучения склонений имен существительных, т. е. в V и VI классах.

4) Согласование в лице глагола с местоимениями усваивается сначала путем запоминания словосочетаний во фразах (я пишу — мы пишем), что начинается еще во II классе. В IV классе по программе учащиеся должны строить предложения с подлежащими-местоимениями, следовательно, усваивать и согласование в лице. В V классе в связи со спряжением глаголов согласование в лице усваивается полностью грамматически, а в VI классе при изучении местоимений повторяется.

Таким образом, отчасти параллельно, отчасти раздельно учащиеся должны постепенно усвоить (сначала практически, а потом и грамматически) все способы согласования слов в русском предложении.

Беспредложное управление.

Вопрос управления слов при сочетании их в предложении является одним из важнейших вопросов развития русской речи в нерусской школе. Неуменье пользоваться управлением слов делает речь или отрывистой, лишенной полноты и обстоятельности, часто совсем беспомощной, или неправильной, малопонятной (Учитель встретил товарищ. — Кто кого встретил?). Методическая трудность обучения управлению слов усугубляется тем обстоятельством, что управляемые слова встречаются в самом начале обучения русскому языку, на первых же страницах букваря, так как без них почти невозможно обойтись в связном тексте и в связной речи (Мама купила **куклу.** Дай **книгу.** Дай **карандаш**). Между тем формы управляемых слов весьма разнообразны и многочисленны — они равняются формам всех косвенных падежей всех склоняемых слов.

Для русских учащихся, овладевающих управлением слов в процессе практического ознакомления с родной речью, здесь нет никакой трудности. Они свободно и правильно скажут: Отец купил в городе чаю, сахару, хлеба, книг, тетрадей, карандашей, перьев, конвертов, бумаги. А для нерусского учащегося, даже знакомого лексически со всеми этими словами: чай, сахар, хлеб, книга, тетрадь, карандаш, перо, конверт, бумага — здесь будет что ни слово, то особенная трудность. Одно слово он должен оканчивать на **ю,** другое — на **у,** третье такое же — на **а,** у четвертого — совсем отбросить окончание, пятому и шестому, хотя они разные, придать окончание **ей,** седьмому — **ьев,** восьмому — **ов,** а девятому — **и.** И все это в одном (по содержанию вполне понятном) предложении!

Понятно отсюда, вопрос об управлении слов, т. е. обучении нерусских учащихся правильно пользоваться всеми косвенными падежами, должен быть учителем весьма тщательно продуман и самое обучение методически спланировано.

Рассмотрим здесь отдельно методику **беспредложного управления,** т. е.

употребления косвенных падежей без предлогов, и затем методику **предложного управления,** т. е. употребления предлогов с падежами.

Употребление косвенных падежей (существительных) без предлогов начинается с самого начала обучения русскому языку, т. е. со II класса начальной школы, и продолжается во всех последующих классах, расширяясь и осложняясь. Естественно, что все формы косвенных падежей сразу изучать нельзя, что необходим порядок, система последовательного изучения этих падежей. При этом нужно учесть, что употребление падежей усваивается учащимися в начальной школе чисто практическим путем (даже без употребления самого термина «падеж»), а начиная с V класса, падежи изучаются и грамматически в связи с усвоением склонений. Следовательно, методически нужно рассматривать две системы усвоения падежей: а) систему практического усвоения в начальной школе (во II—IV классах) и б) систему грамматического изучения в последующих классах (конечно, в связи с практикой их употребления).

а) Система практического усвоения косвенных падежей в начальной школе (во II—IV классах).

Для лучшего усвоения учащимися косвенных падежей в начальной школе следует тщательно обдумать, во-первых, порядок подачи падежей и, во-вторых, методику объяснения каждого падежа.

Порядок усвоения учащимися падежей определяется до некоторой степени текстом изучаемого учебника, в котором встречаются те или иные падежные формы. Однако для учителя будет недостаточно полагаться только на учебник. Дело в том, что далеко не во всех учебниках для начальных нерусских школ система подачи разных форм падежей тщательно продумана и достаточно отражена. Нередко в связном тексте подается сразу несколько падежных форм. Учителю в таком случае требуется решить, на каких из них остановиться подробнее, до полного их усвоения и в устной речи, какие только объяснить для понимания читаемого текста и т. д. Кроме того, в текстах учебника может быть недостаточно примеров для полного усвоения той или иной падежной формы. Учитель должен в таких случаях увеличивать количество примеров, а для этого он должен знать, какие формы (примеры) он должен подобрать для добавления в данном случае, так как добавление новых примеров по всем разнообразным встретившимся в тексте формам может осложнить и запутать работу. Учителю необходимо принять за правило, что каждая новая падежная форма должна быть усвоена основательно, и только в этом случае, после достаточного закрепления усвоенного, можно переходить к подаче и усвоению новой формы. Следовательно, установление порядка изучения косвенных падежей является непременным условием их прочного усвоения.

Какой же порядок практического усвоения форм косвенных падежей следует признать наиболее целесообразным?

На первом месте следует, несомненно, поставить винительный падеж прямого дополнения для обозначения предмета, на который переходит действие предмета, обозначаемого подлежащим (Ученик держит **карандаш.** Ученик читает **книгу).** Усвоение этого винительного падежа начинается почти с самого начала обучения русскому языку, и почти во всех букварях для нерусских школ винительный падеж дается раньше всех других косвенных падежей.

За винительным падежом следует поставить дательный падеж в его прямом (дательном) значении (Учитель дал тетрадь **ученику).**

Дальше можно поставить творительный падеж, обозначающий орудие действия. (Ученик пишет **карандашом).**

На четвертом месте будет стоять родительный падеж отсутствия (нет **чего?**), принадлежности (тетрадь **ученика**), отрицания (не нашел **карандаша).**

Таким образом, для начальной школы определяется следующий порядок усвоения форм косвенных падежей без предлогов:

1) **винительный падеж** прямого дополнения;
2) **дательный падеж;**
3) **творительный падеж** (орудный);
4) **родительный падеж** (отрицания, отсутствия, принадлежности).

Усвоением косвенных падежей без предлогов в перечисленных значениях и можно ограничиться в начальной школе. Усвоение иных, расширительных и переносных значений этих падежей (например: Я целый **вечер** читал или Я шел **лесом,** Летит **стрелой** и т. п.) возможно будет только с V класса после изучения склонений.

Обратимся теперь к методике усвоения отдельных падежей.

Винительный падеж.

Ознакомление с формой винительного падежа во II классе удобно начинать и проводить в беседе по картинкам или по ознакомлению с предметами классной обстановки. Сначала даются слова, винительный падеж которых совпадает с именительным. Примеры на картинках: Девочка держит **шар,** Пионер держит **барабан,** Мальчик рисует **самолет** и т. п.

Примеры из окружающей обстановки: Дай **карандаш,** Дай **перо,** Положи **пенал** и т. п. Ознакомление с употреблением винительного падежа таких слов можно начинать на разговорных уроках добукварного периода. Дальше, как только в букваре появятся соответствующие примеры, проводится ознакомление с формой винительного падежа на **у (ю):** Девочка держит **куклу,** взял **дыню,** дал **линейку** и т. п.

По ознакомлении с той и другой формой должны следовать длительные упражнения на различные употребления их, с одной стороны: беру **карандаш,**

альбом, тетрадь, перо и т. д., с другой: б е р у **книгу, бумагу, линейку, дыню** и т. д.

В этих упражнениях (разговорах, чтении, письме) должны быть использованы усвоенные формы винительного падежа по возможности в с е х лексически изученных слов. Сделать это довольно легко при повторении названий изученных предметов. Ч т о т ы в и д и ш ь в к л а с с е? (Можно при этом указывать предметы: Я в и ж у **стол, стул, шкаф, окно, печь** и т. д. Я в и ж у **парту, доску, книгу, линейку, сумку** и т. д.).

Можно в этих же целях использовать знакомые учащимся глаголы: д а й— д а ю, б е р у, н е с у и др., чтобы продемонстрировать речь наглядными действиями: Я б е р у **мел.** Я р и с у ю **шар.** Или: К а р и н д и б е р е т **мел.** К а р и н д и р и с у е т **дом.** К а р и н д и р и с у е т **лодку.**

Указанные две формы винительного падежа должны быть твердо усвоены во II классе.

Дальше следует форма этого падежа у имен предметов одушевленных (сходная с формой родительного падежа): в и д е л **брата,** в с т р е т и л **товарища,** и с п у г а л с я **медведя.** Полное усвоение этой формы возможно только в III классе в связи с различением вопросов: **кого? что?** при глаголах: в с т р е т и л, п р о в о д и л и т. п.

При различении этой формы в III классе возможно использование имен (не фамилий) самих учащихся. Получатся окончания: 1) уже знакомые — Ш у р **у,** М а р т **у,** К а т **ю** ... 2) и новые — М а р а н **а,** К а р и м **а,** У с м а н **а** .... . При мобилизации знакомых учащимся слов, у которых имеется эта форма, в качестве повторения удобны вопросы, кого (каких животных, птиц или людей) мы видели (ты видел) в разных местах. К о г о в и д е л в з о о п а р к е? К о г о в и д е л в л е с у? Н а к а р т и н к а х? и т. д. В беседе на эту тему (возможно с предварительным заданием учащимся вспомнить, к о г о — каких животных, птиц или людей — где они видели или встречали) учитель ставит вопросы, а учащиеся дают ответы с нужным винительным падежом.

Кого в ы в и д е л и в л е с у?— В л е с у м ы в и д е л и **волка.** М ы в и д е л и **лису.**

Кого в и д е л и н а у л и ц е?— Я в и д е л **петуха.** Я в и д е л **гуся.** Я в и д е л **утку.**

Припоминают, по возможности, всех виденных в действительности или на картинках животных, птиц и людей.

Для закрепления усвоенной новой формы выполняется ряд п и с ь м е н н ы х у п р а ж н е н и й:

1) ответы на вопросы словами, данными под текстом;

2) ответы на вопросы с изменением данных слов.

Кого м ы в и д е л и в з о о п а р к е?

В з о о п а р к е м ы в и д е л и —	с л о н
В з о о п а р к е м ы в и д е л и —	т и г р
В з о о п а р к е м ы в и д е л и —	м е д в е д ь

3) ответы на вопросы с самостоятельным подбором подходящих слов;

4) дописывание предложений словами из числа данных внизу или сбоку текста.

После этого в III классе можно дать обобщающую таблицу употребления слов на вопросы: **что** вижу? **кого** вижу?

Примерная таблица:

	Что вижу?		**Кого** вижу?	
Я вижу	стол	парту	учительницу	учителя
	окно	карту	ученицу	ученика
	печь	линейку	Катю	Марана
	пенал	книжку	девочку	мальчика

Дальше (в III и IV классах) должно следовать большое количество упражнений на усвоение правильных окончаний винительного падежа, особенно в связи с различением вопросов для имен предметов живых и неживых (кого? и что?) и различением окончаний для имен живых и неживых предметов мужского рода.

Материал для соответствующих упражнений устных и письменных имеется в достаточном количестве почти во всех учебниках для III и IV классов. В случаях трудности его усвоения можно прибегать к перегруппировке имеющихся примеров в следующем направлении: сначала дать достаточное количество примеров (выбрать по возможности все) на употребление винительного падежа, сходного с именительным, т. е. на употребление слова без изменения. Получатся ряды:

Ученик купил карандаш, пенал, тетрадь, перо, ...

Я вижу, стол, стул, окно, печь, дверь, шкаф, ...

Затем выбрать слова с окончанием **у**. Опять получатся ряды слов (предложений):

Ученик купил книгу, сумку, линейку, резинку, ...

Мы видели лису, собаку, ...

Потом выбрать слова с окончанием **а**: волка, слона, тигра, барана ...— все это в связной речи, в предложениях.

Такая группировка помогает более твердому усвоению примеров и облегчает переход к упражнениям на смешанное употребление изученных слов.

При усвоении формы винительного падежа без предлога (прямого дополнения) должны быть использованы все знакомые учащимся **глаголы**, допускающие прямое дополнение или требующие его: даю, беру, встретил, проводил, нашел, потерял, купил, продал и др.

Знание этих глаголов и простая структура предложения из трех слов с прямым дополнением (подлежащее, сказуемое, дополнение) дают возможность сво-

бодно строить — в разговоре и на письме — очень большое количество простых предложений в виде вопросов и ответов.

Что мы пьем?— Мы пьем чай. Мы пьем молоко. Мы пьем воду.

Что мы едим? Что я беру? Что я даю? Что я купил? Что ты рисуешь? Что ты несешь? Кого ты видел? Кого встретил? Кого проводил? Кого любишь?

Подобных вопросов может быть очень много, и на каждый из них ученик III или IV класса найдет посильный ответ.

Сложнее обстоит дело с употреблением существительных в винительном падеже множественного числа. Форма его, совпадающая с формой именительного падежа (Столяр делает **столы и парты**), может быть вполне усвоена в III и IV классах после усвоения употребления существительных во множественном числе. Что же касается формы, совпадающей с родительным падежом (встретил **товарищей, подруг** и т. д.), полное усвоение ее следует отнести на V класс, ограничившись в начальной школе лишь пониманием и переводом на родной язык этих слов, когда они встретятся в тексте для чтения.

Дательный падеж.

Первоначальное объяснение дательного падежа в прямом его значении на вопрос **кому?** можно провести во II и закрепить в III классе сначала при помощи картинок или предметов в классе, а затем используя тексты учебника. При усвоении винительного падежа (прямого дополнения) употребление слов в дательном падеже на вопрос **кому?** нередко «напрашивается само собой».

Мать дала яблоко (кому?) **сыну.** Учитель дал книгу **ученику.** Ученик дал тетрадь **товарищу.**

По усвоении слов на **у** так же усваиваются слова на вопрос **кому?** с окончанием на **е** (девочк**е**, сестр**е**, нян**е** и т. д., а также по именам: Кат**е**, Ман**е**, Ван**е** и т. д.). По усвоении этих форм, т. е. слов с этим окончаниями на вопрос **кому?**, следует в III классе проделать ряд устных и письменных упражнений в виде составления предложений, ответов на вопросы, дописывания предложений данными словами (вместо вопросов) и самостоятельно, а также в виде столбиков изменений слов. Например:

1) **Кто?**	1) **Кому?**
ученик	ученик**у**
сын	сын**у**
конь	кон**ю**
мальчик	мальчик**у**
2) **Кто?**	2) **Кому?**
ученица	учениц**е**
сестра	сестр**е**
девочка	девочк**е**
птичка	птичк**е**

После этого нужно провести ряд повторительных упражнений на различение винительного и дательного падежей, т. е. слов на вопросы: **что?** и **кому?**

Для этого, помимо упражнений, данных в учебнике, полезно разобрать по вопросам подходящие прочитанные тексты.

Например, прочитано стихотворение.

ИГРУШКИ.

Мать игрушки принесла
И ребятам раздала.
Подарила Маше шар,
А Танюше — самовар,
Сыну Ване — барабан,
Дочке Леночке — диван,
Коле — маленькую пушку,
Соне — мельницу-вертушку,
Шуре — куклу, Васе — мячик,
А Фоме дала калачик.

По вопросам к этому тексту легко выделить слова на вопрос **что?** и на вопрос **кому?**

С одной стороны, будет такой ряд вопросов: Что мать подарила Маше? Что она подарила Танюше? Что подарила Леночке? и т. д.

С другой стороны, будут такие вопросы: **Кому** мать подарила шар? **Кому** она подарила пушку и т. д.

В IV (а при случае и в III) классе ученики могут усвоить и употребление слов дательного падежа во множественном числе на тот же вопрос **кому?** (ребятам, мальчикам, девочкам, курам и т. д.). Особых затруднений здесь не встретится, так как окончание во всех словах будет одинаково.

Творительный падеж.

Творительный падеж орудия действия также может быть объяснен наглядным путем. При помощи картинок или предметов в классе ученики узнают и запоминают слова на вопрос **чем?**

Плотник рубит **топором.** Ученик пишет **карандашом.**

Плотник пилит **пилой.** Мать шьет **иглой.**

Затем это закрепляется текстами и упражнениями из учебника.

Первоначальное знакомство с употреблением слов в творительном падеже падает на III класс, усвоение этих слов продолжается и в IV классе.

Методика усвоения этих слов та же, что и слов дательного и винительного падежей: сначала усваивается один ряд сходных по окончаниям слов (топором, пером, карандашом...), затем другой ряд (пилой, иглой, рукой...), после чего даются эти два ряда слов в предложениях и просто столбиками:

Что?	**Чем?**
топор	топором
карандаш	карандашом
перо	пером
пила	пилой
рука	рукой

После того как учащиеся усвоят употребление указанной категории слов в творительном падеже единственного числа и познакомятся с употреблением слов во множественном числе, можно будет усвоить и форму творительного падежа множественного числа. Усвоение этой формы не представит особенных затруднений, так как значение некоторых слов могут быть продемонстрированы действиями (рукой — руками, ногой — ногами) или рисунками, а окончание всех слов будет одинаково. Конечно, нужно иметь в виду только типичные окончания — сначала ударные, потом безударные.

Для закрепления и повторения усвоенных форм творительного падежа — единственного и множественного числа — следует провести ряд упражнений (устных и письменных) на слова, обозначающие орудия труда и работу этими орудиями.

1) Это что? — Это **топор.**

Что делают **топором?** — **Топором** рубят.

2) Плотник несет **топор.** Плотник рубит **топором.**

Ученик берет **кисточку.** Ученик рисует **кисточкой.**

3) Что **чем** делают?

Чем рубят? Чем пилят? Чем куют? Чем пишут? Чем рисуют?

Чем клеят? Чем копают? Чем носят воду? Чем ловят рыбу?

Чем шьют? Чем вбивают гвозди? Чем подметают пол? метут улицу? Чем чистят зубы? Чем ходят? Чем смотрят? Чем слушают? Чем работают?

Подобные беседы-упражнения, проводимые по плану и иногда с предварительной подготовкой к ним учащихся, позволят вспомнить и повторить все знакомые учащимся слова, имеющие изученную форму.

Родительный падеж.

Усвоение слов в родительном падеже представляет значительные трудности по сравнению с перечисленными выше формами винительного, дательного и творительного падежей. Трудности эти проистекают главным образом оттого, что слова в родительном падеже почти не поддаются конкретизации: трудно показать, чего нет или чего не нашел. Поэтому основным приемом усвоения слов в родительном падеже будет не наглядный показ их значений, как при перечисленных выше падежах, а прием сравнения, сопоставления этих слов с другими, ранее изученными их формами.

Порядок усвоения разных значений родительного падежа может быть разный, в зависимости от конкретных условий работы и текстов учебника.

Наиболее легким и, следовательно, первым по времени представляется усвоение слов в родительном падеже, обозначающих отсутствие предмета, после слова нет. Этот родительный падеж усваивается путем непосредственного его сопоставления с именительным падежом, т. е. с наличием

предмета, с тем, что есть. Это может быть показано до некоторой степени и наглядно.

Что тут (на столе) **есть? — Книга.**

Учитель снимает книгу со стола и задает другой вопрос:

Теперь **чего** тут **нет? — Книги.**

Так несколько раз может быть показано (на столе, на окне, в парте, на доске, т. е. в определенном месте) наличие и отсутствие предмета:

Что есть?

Чего нет?

Точно так же может быть показано наличие или отсутствие живого предмета, в первую очередь самих учащихся, называемых по именам (фамилий для начала брать не следует),

Кто (тут) есть? **Кого** нет?

Получаются ряды сравнительных слов (усваиваемые отдельно):

1) **Что?**	**Чего** нет?
карандаш	карандаша
стол	стола
перо	пера
2) **Что?**	**Чего** нет?
карта	карты
парта	парты
бумага	бумаги
ручка	ручки
3) **Кто?**	**Кого** нет?
ученик	ученика
человек	человека
слон	слона
учитель	учителя
4) **Кто?**	**Кого** нет?
ученица	ученицы
учительница	учительницы
Катя	Кати
Петя	Пети

Так, в беседах, чтении подходящих текстов по учебнику и письменных упражнениях, усваиваются первые слова в родительном падеже после слова нет. Попутно с этим усваивается и постановка вопросов: **кого? чего?** Это усвоение падает на III класс школы.

Для повторения и закрепления усвоенных слов этой категории в III и IV классах полезно проведение бесед и упражнений на темы сравнения прошлого с настоящим: что **было раньше** и чего **нет теперь.**

Раньше:	Теперь:
был помещик	— нет помещика
был фабрикант	— нет фабриканта
был урядник	— нет урядника

и т. д.

Родительный падеж слов, обозначающих предметы при отрицании направленного на них действия, может усваиваться путем сопоставления с винительным падежом этих слов:

нашел карандаш — не нашел карандаша
нашел книгу — не нашел книги

Приемы усвоения те же, что и родительного падежа при отсутствии предмета (после слова нет) с той лишь разницей, что при употреблении рядов сравнительных слов (винительного и родительного падежей) эти слова надо обязательно давать с глаголами.

При вопросе **кого?** родительный падеж слова совпадает с винительным, форма которого учащимся уже знакома.

Родительный падеж принадлежности труднее поддается объяснению, чем родительный отсутствия или отрицания. Некоторым облегчением для усвоения этой группы слов явится то обстоятельство, что во многих языках народов СССР эта форма существительных (в виде определений) является общеупотребительной, и таким образом родительный падеж принадлежности, являющийся и в русском языке определением, может быть понят через родной язык учащихся (путем сопоставления и перевода словосочетаний). Усвоение же этой формы русских слов будет достигаться главным образом при помощи их запоминания в удачно подобранных примерах словосочетаний, т. е. тем же способом, каким запоминаются все новые формы русских слов в нерусской начальной школе.

В большинстве учебников русского языка для начальных нерусских школ родительному падежу на вопрос **кого?** предшествует родительный падеж с предлогом **у** на вопрос **у кого?** Этот падеж, обозначающий и место, и частично принадлежность (**у Веры** платок синий, а **у Кати** красный), может служить ступенью к пониманию родительного падежа принадлежности без предлога (платок **Кати**). Во всяком случае начинать усвоение слов в родительном падеже без предлога удобнее с имен предметов живых и вместо вопроса **кого?** (или рядом с ним) следует ставить вопрос **чей?** (чья? чье?). Это работа главным образом IV класса, где учащиеся будут не только механически усваивать (по аналогии), но и, частично хотя бы, осознавать формы родительного падежа принадлежности у имен предметов неживых (ножка **стола,** сад **школы**). К этому времени у учащихся будет накоплен и некоторый словарный запас, чтобы понимать и различать выражения: сад **у школы** и сад **школы** (**школьный** сад).

Множественное число перечисленных выше групп слов родительного падежа усваивается в начальной школе только лексически, т. е. понимается и объясняется при чтении или письме, когда встречаются эти слова. Специальных же наблюдений и упражнений по ним не производится, за исключением отдельных случаев, когда представляется возможность сгруппировать в тексте ряд таких слов с одинаковым окончанием. Например: Теперь у нас нет **помещиков, фабрикантов, купцов, кулаков ...**

Приведенные замечания о системе и методике усвоения форм косвенных падежей без предлогов не обозначают того, что в любой нерусской начальной школе должен быть один порядок и одна методика усвоения форм падежей. В зависимости от познаний учеников и материала учебника возможны разные отклонения и варианты. Однако во всех случаях учитель должен учитывать следующее: а) все эти падежные формы изучаются практически в предложениях и словосочетаниях, а не теоретико-грамматическим путем; б) значение каждой формы должно быть по возможности объяснено наглядно; в) должна быть обеспечена необходимая повторяемость каждой усвоенной формы путем достаточного количества упражнений на изучаемую форму слова.

б) Система грамматического изучения косвенных падежей в V—VII классах.

Изучение падежей и приобретение навыков правильного употребления их в речи осуществляется в V—VII классах нерусской школы иным путем, чем это было в начальной школе. В то время как в начальной школе усваивались слова в той или иной их форме, т. е. изучение падежей шло лексическим путем, то начиная с V класса, изучаются и грамматические формы слов; таким образом, изучение падежей идет грамматическим путем.

Порядок изучения падежей, а также и объем реальных значений каждого падежа определяются для V—VII классов программой и материалом учебника. При этом в некоторых учебниках дается сначала материал для изучения падежей без предлогов, а затем с предлогами; в других учебниках косвенные падежи даются сразу с предлогами. Первое предпочтительнее, так как ограничивает количество материала для каждого падежа и дает возможность далее твердо усвоить важнейший грамматический признак падежей — окончания слов. Изучая затем употребление тех же падежей с предлогами, учащиеся будут иметь возможность опираться на усвоенные окончания слов.

В основном изучение косвенных падежей без предлогов (как и с предлогами) падает на V класс школы, где изучается склонение имен существительных. Падежи местоимений и числительных и их управление изучаются в VI классе и повторяются в VII классе в синтаксическом плане. Следова-

тельно, грамматическое изучение беспредложного управления, т. е. правила употребления косвенных падежей без предлогов, должно быть проведено в V классе.

Методические приемы усвоения беспредложного управления становятся в V—VII классах более разнообразными, чем они были в начальной школе.

На первом плане и здесь остается объяснение и показ, где это возможно, конкретных значений каждого усваиваемого падежа, для чего каждый падеж изучается отдельно. Только по усвоении прямого конкретного значения падежа можно переходить к расширительным и переносным значениям.

Одним из важных методических приемов будет применение **грамматических таблиц** — склонений, окончаний слов, столбиков и списков специально группируемых слов и т. д. Найдут здесь применение сравнения, сопоставления с падежными формами в родном языке учащихся, а также переводы отдельных падежных форм и словосочетаний с одного языка на другой.

Наконец, исключительно важное значение будут иметь самостоятельные упражнения учащихся на усвоение падежных изменений слов и на построение предложений с использованием случаев беспредложного управления. Упражнения должны проводиться как по учебнику, так и самостоятельно, по образцам.

Предлоги.

Вопрос изучения предлогов — это вопрос предложного **управления** слов в русском языке.

Синтаксически — это вопрос о выражении дополнений и обстоятельственных слов в предложении. Правильное употребление предлогов в русской речи очень трудно дается учащимся нерусских школ до самых старших классов, хотя наиболее употребительных предлогов имеется в русском языке всего каких-нибудь два десятка, количество, казалось бы, очень небольшое. Главное затруднение здесь в том, что каждый предлог имеет много значений и их оттенков в речи даже при употреблении с одним падежом и в одном общем (прямом) значении. Например, если взять творительный падеж с предлогом **под** для обозначения места (на вопрос где?), то мы можем получить такой ряд выражений: под книгой, под домом, под крышей, под солнцем, под землей, под небом, под водой, под Москвой, под Херсоном, (В степи под Херсоном высокие травы...), под дождем и т. д. Нетрудно видеть, что все эти **под** обозначают в приведенных выражениях далеко не одно и то же, хотя все выражения отвечают на вопрос **где?** А ведь тот же предлог **под** и с тем же творительным падежом может быть и в таких выражениях, как: под влиянием, под впечатлением. Понятно, что нерусскому учащемуся трудно во всех этих

значениях разобраться. С другой стороны, мы имеем в отдельных случаях весьма распространенное явление синонимики предлогов, замены одного предлога другим (с тем же другим падежом) для выражения оттенка и того же понятия. Например, о нахождении чего-либо на вопрос **где?** (для обозначения места) мы можем сказать: **у** деревни, **около** деревни, **вблизи** деревни, **за** деревней, **вокруг** деревни, **над** деревней, **перед** деревней, даже **под** деревней — и все это еще не **в** деревне, а только по русской поговорке «вокруг да около».

Трудность заключается еще в том, что предлоги нельзя отодвигать изучением, а приходится иметь с ними дело еще до всякой грамматики, с букваря, так как самая простая связная русская речь почти не обходится без предлогов.

Трудности усвоения русских предлогов вызывают необходимость для учителя русского языка в нерусской школе, во-первых, обдумать систему ознакомления учащихся с предлогами, во-вторых — методические приемы подачи каждого предлога в соответствующем классе.

Система усвоения русских предлогов в нерусских школах в смысле порядка и времени их изучения указана программами для соответствующих классов начальной, неполной средней и средней школ. На методические же приемы их усвоения укажем здесь.

При объяснении предлогов прежде всего нужно различать употребление их со словами в прямом, собственном, и в переносном (иносказательном, метафорическом) значении. Понятно, что первоначальное знакомство с предлогами можно проводить только при сочетании их со словами в наиболее прямом и точном значении. Так, можно объяснить значение предлога **в** с винительным падежом в выражениях: **в стол, в парту, в книгу, в ящик, в пенал** и т. п., но нельзя таким же образом объяснить его в выражениях: **в ночь** глухую..., или в **бурю.**

Употребление, а следовательно, и объяснение, предлогов начинается во II классе, с букваря (иногда некоторые предлоги употребляются даже на устных уроках добукварного периода, но там их дети не замечают, так как они при произношении сливаются со следующим словом). Первыми предлогами будут **на, у, в;** первый и третий сначала с предложным падежом (на вопрос **где?**), затем с винительным (на вопрос **куда?**), второй — с родительным падежом для обозначения сначала места, затем принадлежности (**у кого?** и тоже на вопрос **где?**).

Слова с первыми предлогами усваиваются лексически, т. е. понимаются и, если надо, переводятся на родной язык отдельно с каждым предлогом: парта — это одно, напарте — это другое, напарту — это третье. Исключительно важное значение при первом употреблении и объяснении предлогов со словами имеет конкретность восприятия их, чтобы можно было каждому ученику глазами и даже руками проверить, что значит напарте, что значит в парте, что значит у парты. Перевод слов с предлогами на родной язык учащихся не дает и половины того эффекта, который может получиться от непосредственной проверки этих отношений.

Не менее важное значение имеет повторяемость изучаемого предлога со всеми изученными ранее словами, к которым этот предлог подойдет, особенно когда выражение отношений между предметами может быть показано соответствующим действием. Строго говоря, управляет всегда глагол (или глагольное существительное), а предлог вместе с падежом показывает отношения между предметами; поэтому демонстрация предлога действием будет особенно показательна.

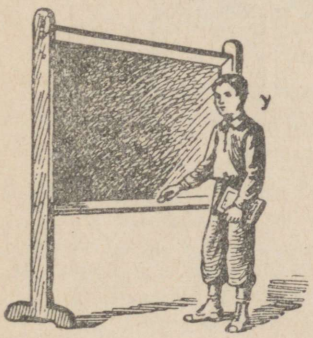
Например: Положи книгу **на стол.**
Положи книгу **на парту.**
Положи книгу **на окно.**
Положи книгу **в стол.**
Положи книгу **в парту.**
Положи книгу **в шкаф.**
Положи книгу **в сумку.**

Такими приемами (целым словосочетанием, конкретно, с демонстрацией соответствующим действием и многократной повторяемостью со всеми подходящими существительными) усваиваются первые предлоги во II классе.

В III и IV классах проводится уже первоначальное грамматическое изучение предлогов, поскольку они осознаются как отдельные слова на письме, и (в IV классе) вводится самый термин **предлоги.** Все узнаваемые предлоги иллюстрируются соответствующими действиями, показом отношений между предметами на самих предметах, показом соответствующих рисунков.

Иллюстрации значений предлогов рисунками будут иметь большое значение для их усвоения. Соответствующие рисунки есть в некоторых учебниках для начальных школ: учитель, обладающий некоторым навыком рисования, может и сам без особых затруднений изобразить на классной доске несколько иллюстраций значения предлогов.

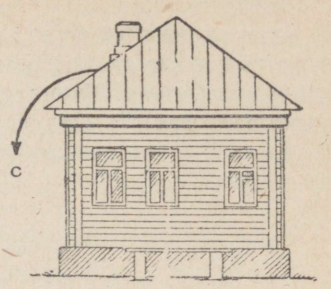
Сначала показывается единичное (одно и с одним падежом) значение предлога в качестве образца.



Пример. **Где? — У доски.** Один предмет **у** (около) другого (только маленький предмет может находиться у большого, обратное для языка неприемлемо; можно сказать: доска у стены, но нельзя сказать: стена у доски; можно сказать: карандаш у стола, но нельзя сказать: стол у карандаша).

По данному образцу строятся слова: у стены, у парты, у двери, у стола, у шкафа, у окна и т. д. — с этими словами составляются предложения.

Пример. **Откуда? — С крыши.** Направление движения сверху вниз.



По этому же образцу строятся слова: с парты, с окна, с дивана и т. д. Для благозвучия прибавляется **о (со)** и получается: **со стола, со шкафа, со стены** и т. д. Со всеми этими словами составляются предложения.

После показа и прочного усвоения единичного (единого, общего) значения предлога следует показать значения одного и того же предлога с разными падежами, при ответе на разные вопросы.

Пример. Предлог **в** с винительным падежом в значении направления движения на вопрос **куда?** и для обозначения места на вопрос **где?**

Если отдельные значения этого предлога с предложным и винительным падежом учащимся уже известны (а они должны быть известны еще во II классе), то целесообразно и интересно будет провести такую работу (с соответствующими действиями):

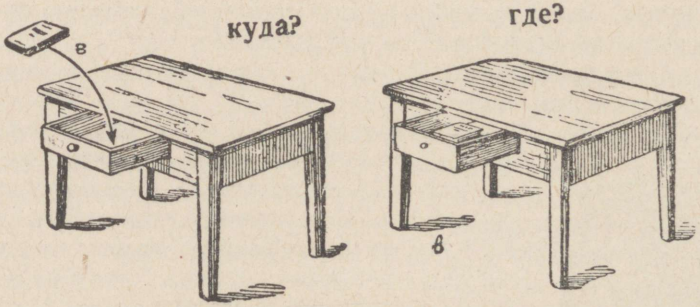
Положи книгу **в сумку.** **Где** теперь книга? — **В сумке.**

Куда еще положить книгу?

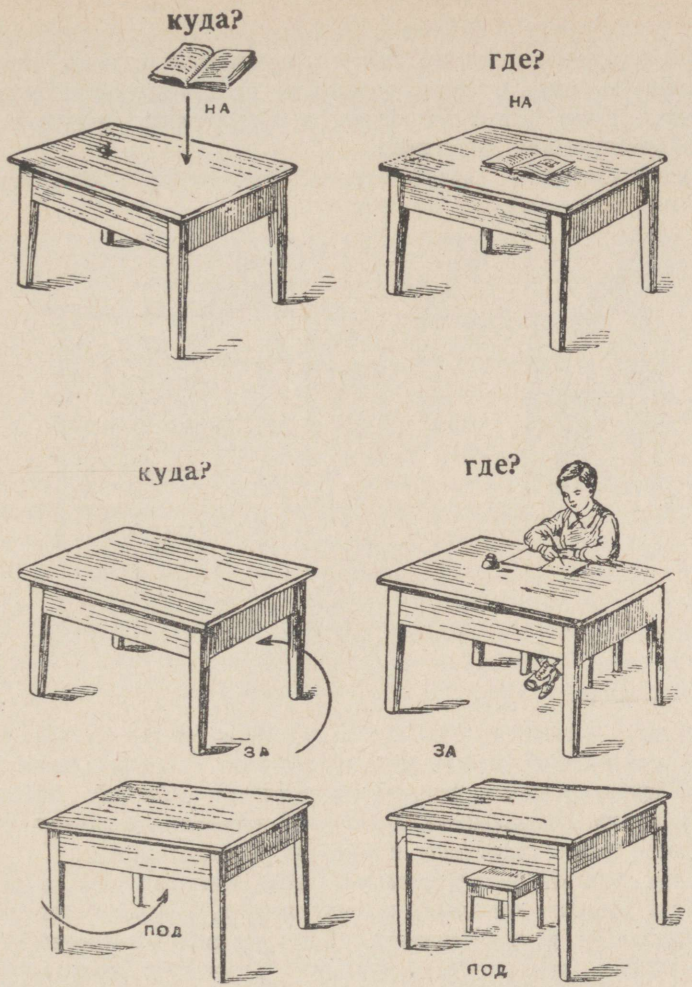
Положи книгу **в парту.** **Где** теперь книга? — **В парте.**

Положи книгу **в стол.** **Где** теперь книга? — **В столе.**

И т. д.



Таким же приемом усваиваются другие двойные значения предлогов: **на, за, под** — сначала по рисунку, затем в предложениях, иллюстрируемых действиями с разными предметами (словами).



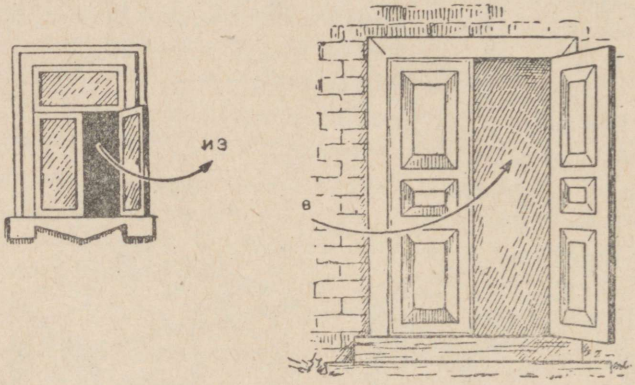
Подобным способом усваиваются в прямом значении слов все предлоги, имеющиеся в программе начальной школы.

В V классе непосредственно за изучением существительных, а отчасти и параллельно с их изучением, усваиваются грамматически полностью все наиболее употребительные предлоги русского языка. При этом будет весьма полезно работа по группировке и сопоставлению предлогов (конечно, с соответствующими падежами) с точки зрения указываемых ими значений слов.

Группировать и сопоставлять предлоги можно по разным признакам.

Например, интересно и полезно сопоставлять значения предлогов с противоположным значением. Так же, как и в предыдущих случаях, сначала полезно представить слова с этими предлогами на показательном рисунке или на предметах, затем дать слова с ними в предложениях, подкрепив запоминание соответствующими действиями.

Пример предлогов, характеризующих противоположность направлений движения **изнутри — внутрь: из** и **в**.



Иллюстрируя значение этих предлогов, можно несколько раз повторять одно и то же действие, можно всем коллективом (классом) демонстрировать его, можно проделать целую цепь последовательных действий. Такие упражнения, правильно поставленные, в высокой степени интересуют учащихся, проделываются ими с увлечением и приносят большую пользу.

Например, учитель может предложить всем ученикам взять в руки один какой-нибудь предмет: карандаш, резинку и т. п. и проделывать точно все действия, какие он укажет (скажет). Когда ученики приготовятся, учитель спокойно говорит (приказывает) по-русски, а ученики делают то, что он скажет.

Положи (положите) резинку **в парту.**

Возьми резинку (ее) **из парты.**

Положи резинку **в сумку.**

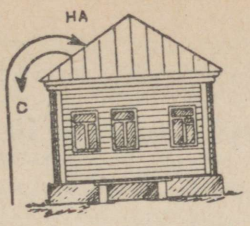
Возьми резинку **из сумки.**

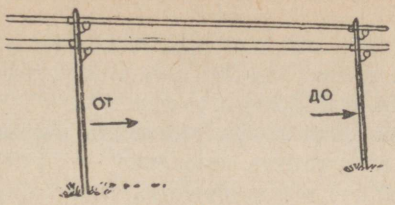
Положи резинку **в карман.**

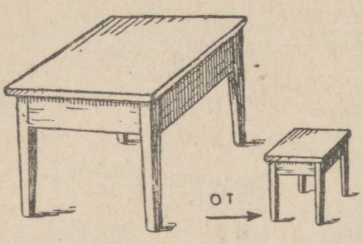
Возьми резинку **из кармана** и т. д.

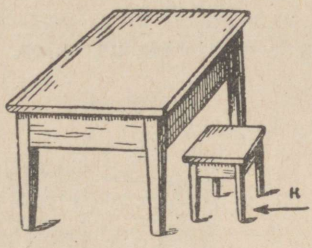
Все проделывается очень точно. Значение предлога с падежом запоминается крепко.

Еще примеры подобных предлогов для аналогичного усвоения.





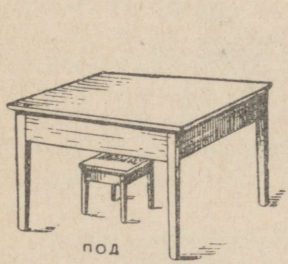


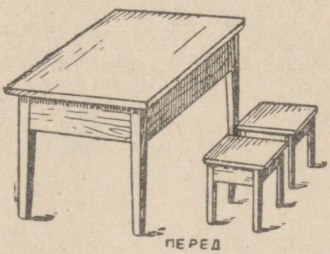


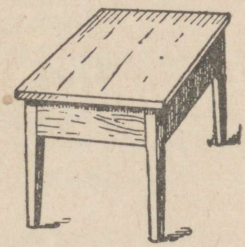
Затем можно перейти с уяснению синонимики предлогов, т. е. в большей или меньшей степени сходных их значений, отличающихся иногда лишь оттенками. Это трудная, но весьма интересная грамматико-стилистическая работа, к сожалению, недооценивается в русских школах. Здесь нужно показать такие случаи, когда мы имеем возможность: а) при помощи одного предлога (с тем или другим падежом) обозначить обобщенно отношения между предметами; б) если возьмем другой предлог, отношение будет уточнено в одну сторону; в) возьмем третий предлог — оно уточнится в другом смысле и т. д.

Пример.









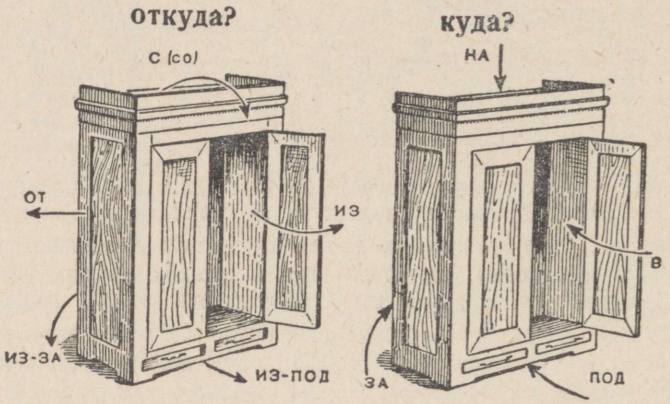
Здесь мы имеем различные отношения одного предмета к другому, предметы находятся близко друг от друга, но непосредственного соприкосновения между ними нет.

Сначала идет общее — **у стола** (можно было еще около стола), затем идут уточнения: **перед столом** (с передней стороны); можно дать обратно: **за** столом (сзади стола), **над** столом (сверху), **под** столом (внизу).

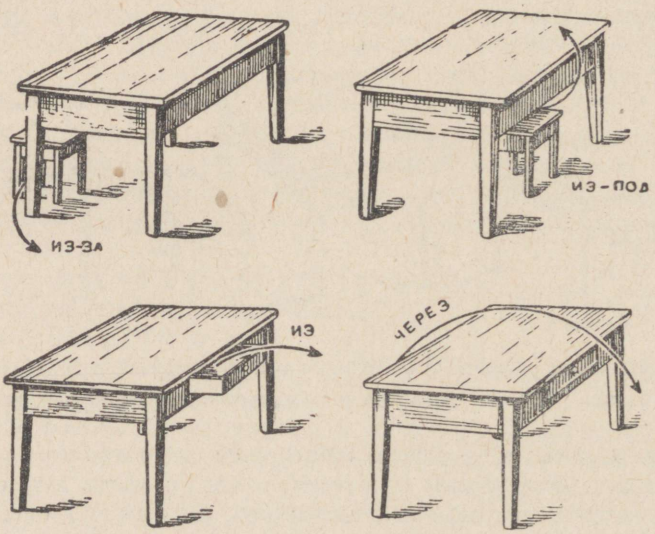
Выяснение значений предлогов с разными падежами должно развивать у учащихся чувство ответственности за употребление того или другого предлога в целях точного выражения мысли.

Например, мы желаем обозначить движение или направление какого-нибудь предмета от исходного положения — другого предмета (ш к а ф). Мы можем представить это в виде ответа на вопрос **откуда?** одним (родительным) падежом, но с разными предлогами: **с (со), от, из, из-за, из-под.** Получится, как видно на рисунке, пять весьма отличающихся одно от другого значений.

То же с предлогами **на, в, за, под** — на вопрос **куда?**

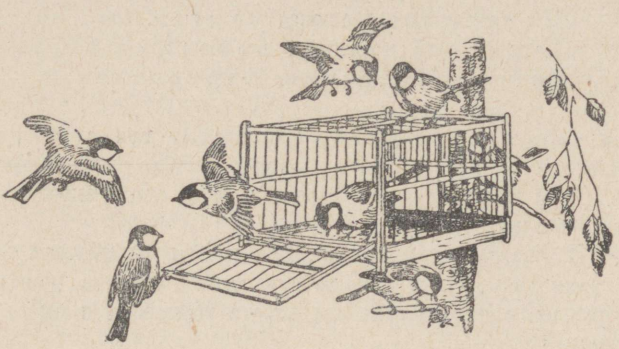


Еще примеры.



Так, иллюстрируя и подкрепляя действиями значение каждого предлога с соответствующими падежами, учитель должен добиться того, чтобы учащиеся V — VII классов точно знали и правильно употребляли каждый предлог с соответствующим падежом существительного (а затем и местоимения) в точном, прямом значении.

В целях проверки точности понимания значений предлогов с разными падежами можно давать упражнения на составление предложений, в которых можно показать отношения одного предмета или разных предметов к другому предмету. Вот, например, клетка и 8 птичек. Сказать про каждую птичку, **где** она находится по отношению к клетке.



Расширительные и переносные значения предлогов с теми или другими падежами усваиваются постепенно, по мере овладения словами читаемых текстов и проводимых упражнений.

В начальной школе не поддающиеся конкретному восприятию значения предлогов выясняются путем толкования выражений или перевода их на родной язык, а также путем сравнения, сопоставления или замены более доступными для понимания русскими словами: под вечер — вечером, в ночь — ночью, с горы — как гора и т. п.

В V классе в связи с изучением основных значений всех предлогов выясняется, что предлоги употребляются с тем или иным падежом для обозначения не одного, а нескольких понятий и что это нужно узнать и различать по контексту речи.

Примеры: Ученик дошел **до школы** — предлог **до** указывает место, конечный пункт.

Он гулял **до вечера** — предлог **до** с другим словом в том же падеже указывает время, его продолжительность.

Мы смеялись **до упаду** — предлог **до** с третьим словом показывает способ или образ действия (вопрос **как?**).

В V же и особенно в VI классе полезно будет припоминание по изученным текстам и анализ примеров, когда один и тот же предлог с одним и тем же па-

дежом указывает разное значение отношений между словами, например: **к** учителю, **к** доске, **к** уроку, **к** вечеру, **к** радости; **с** товарищем, **с** книгой, **с** нетерпением, **с** опасностью, **с** прискорбием и т. д.

Полезны будут в этих классах также сопоставления, в предложениях и связных текстах, примеров, где в одних случаях предлоги (слова с предлогами) имеют прямое, в других — непрямое (вторичное, соотносительное, переносное) значение.

Например: В степи **под Херсо́ном** высокие травы;
В степи **под Херсоном** курган.
Лежит **под курганом,** поросшим бурьяном;
Матрос Железняк, партизан.

Здесь в одном случае (под курганом) предлог **под** с творительным падежом указывает точно место одного предмета под другим предметом; в другом случае (под Херсоном) предлог **под** уже имеет значение около, вблизи, близ.

Вообще в V—VII классах при чтении, как и при грамматическом разборе на уроках грамматики, следует чаще обращать внимание учащихся на выяснение значения слов с предлогами; эта работа интересна и имеет важное образовательное значение.

Наконец, в V—VII классах для закрепления и углубления знаний о предлогах можно рекомендовать прием, который мы бы назвали логико-грамматическим разбором предлогов.

Такой разбор предлогов в прочитанном и усвоенном связном тексте дает возможность рассматривать предлоги с разных точек зрения: выбирать предлоги на один определенный вопрос (где? когда? как?), следовательно, указывающие на одинаковые отношения (место, время, способ действия); определять значения одного предлога с разными словами (с какими словами и что́ показывает тут предлог **в**); выбирать предлоги-антонимы, предлоги-синонимы и т. д.

В выборе текстов затруднений не будет, так как почти всякий связный русский текст в 10—15 строк дает богатый материал для разнообразного логико-грамматического разбора предлогов.

Пример.

МОЙ ДРУГ.

В Казани он — татарин.
В Алма-Ата — казах,
В Полтаве — украинец
И осетин в горах.

Он в тундре — на оленях,
В степи — на скакуне,
Он ездит на машинах
И ходит по стране.

Живет он в каждом доме,
В кибитке и в избе,
Ко мне приходит в гости.
Является к тебе.

Он с компасом в кармане
И с глобусом в руках,
С линейкою подмышкой,
Со змеем в облаках.

Он летом — на качелях,
Зимою — на коньках,
Он ходит на ходулях
И может — на руках.

Он летом ловит рыбу
И в море, и в реке —
В Балтийском и Каспийском,
В Амуре и в Оке.

Его дворцы в столицах,
Его «Артек» в Крыму,
Все будущее мира
Принадлежит ему.

Он знает про животных,
Каких они пород,
И где какая птица,
И как она поет.

Из щепок и бумаги
Он клеит самолет,
Чтоб выпустить машину
В рекордный перелет.

Он хочет быть героем —
На сцене, на войне,
Папаниным — на льдине,
Буденным — на коне!

Он честен и бесстрашен
На суше и воде —
Товарища и друга
Не бросит он в беде.

Он красный галстук носит
Ребятам всем в пример.
Он — девочка, он — мальчик,
Он — юный пионер.

Словообразование.

Работы по анализу состава слова и словообразованию начинаются по программе с V класса, где стоит тема (раздел).

Бесспорно, работы по анализу состава слова и словообразованию имеют большое образовательное значение: заставляют глубже вдумываться в значение каждого слова, развивают «чутье языка», укрепляют запоминание разрядов, «семейств», слов и тем, расширяют запас слов, даже помогают орфографии и т. д. Однако в нерусских школах работы по анализу состава русских слов и особенно по словообразованию таят в себе ряд серьезных опасностей, так как законы русского словообразования весьма своеобразны, и выученное какое-нибудь правило может вывести ученика в одном случае на верную дорогу, в другом — на неверную.

Возьмем самый простой пример. Ученик усвоил, что уменьшительно-ласкательные существительные образуются при помощи суффикса **-ик,** и проверил это на данных учителем примерах: дом — дом**ик,** сад — сад**ик,** мяч — мяч**ик.** После этого, естественно, у него возникнет желание образовать умень-

шительные и от других знакомых ему слов. В результате он получит такие ряды слов:

1) столик, котик, шарик, карандашик,...

2) городик, волкик или волчик, сыник (от сын),...

В первом ряду (значит, в одних случаях) ученик получит правильные русские слова, во втором ряду (в других случаях) у него получатся неправильные или несуществующие слова, так как ни «городиков», ни «сыников» в русском языке нет. Критерия же, какие слова возможно образовать с этим суффиксом и какие нельзя, у учащегося, не владеющего полностью русским языком, не имеется. Откуда он может знать, что от огород уменьшительное огородик будет правильно, а от город — городик неправильно?

Следовательно, ему и нельзя бесконтрольно доверять образование новых русских слов посредством изученных приставок и суффиксов.

Поэтому система работы по анализу состава русских слов и словообразованию в V — VII классах нерусских школ должна быть учителем особенно тщательно придумана с учетом следующих общих положений.

1) Анализ состава слов нужно проводить преимущественно коллективно, в классе, под руководством учителя.

2) Для самостоятельной работы следует давать только упражнения с проверенными словами, преимущественно по учебнику или по словарю.

3) Словообразование при помощи приставок и суффиксов проводить также коллективно в классе.

4) Самостоятельные работы по словообразованию давать только по образцам и на строго проверенных словах.

При таких условиях работы по анализу состава слова и словообразованию могут оправдать свое назначение в нерусской школе и могут носить довольно разнообразный характер:

а) определение корня слова и отыскивание его основного значения;

б) отыскивание общего корня в нескольких словах;

в) подбор однокоренных слов;

г) отыскивание приставок в слове и определение значения некоторых из них (без, до, в, вы и др.);

д) демонстрация значения некоторых приставок (при глаголах вошел, подошел, вышел, ушел, зашел, пришел и т. п.);

е) отыскивание суффиксов в словах и определение значения некоторых из них (перечень изучаемых суффиксов есть в программах);

ж) образование новых слов посредством приставок, суффиксов и сложения основ;

з) параллели и сравнения с образованием слов в родном языке.

Календарный порядок работы по анализу состава слова, словообразованию и ознакомлению с некоторыми суффиксами важнейших частей речи указан в программе по V — VII классам.

Структура предложения.

Работа над предложением будет занимать центральное место в занятиях по грамматике.

В результате этой работы учащиеся должны не только понимать грамматический строй русского предложения, доступного по конструкции и словарю, но и самостоятельно строить русское предложение нужной структуры, чтобы свободно выражать на русском языке свои мысли устно и письменно.

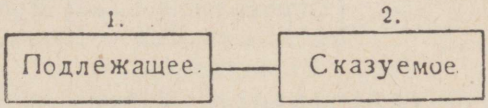
Грамматическое знакомство с русским предложением начинается в нерусских школах с III класса, когда вводятся термины: **предложение, подлежащее, сказуемое.** С этого момента и до конца обучения в VII классе учащиеся все время будут иметь дело с предложением. Естественно, что учителю необходимо обдумать весь путь по грамматическому ознакомлению с ним и практическому овладению учащихся предложениями разнообразных типов и способов построения. Здесь опять требуется определенная очередность, система, которую преподаватель и должен установить, пользуясь указаниями программы.

Предложение (простое и сложное) в русском языке может иметь весьма разнообразную структуру как по количеству слов (от одного слова до нескольких десятков), так и по порядку их размещения (достаточно указать, что, например, предложение из 4 слов может иметь 24 вида по разному размещению слов в нем, предложение из 5 слов — целых 120 видов), а также и по типу (простое или сложное предложение разных типов). Овладеть этим разнообразием (а отсюда и богатством способов выражения своих мыслей) можно только в строгой постепенности и системе типовых, наиболее привычных и употребительных конструкций. Что же касается необычных конструкций и инверсий (перестановок слов в предложении), то это дело больше стилистики, чем грамматики, и более старших классов (VIII — XI), чем средних, т. е. V — VII.

Во всяком случае, оканчивая 7 классов, учащийся должен прочно овладеть грамматически и практически всеми общеупотребительными конструкциями русского предложения.

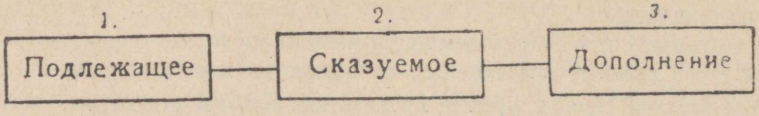
Ниже перечислим виды предложений, построение которых обязательно для усвоения учащимися нерусских школ (в порядке постепенного их осложнения), показывая для наглядности схематически построение каждого вида предложения.

№ 1.



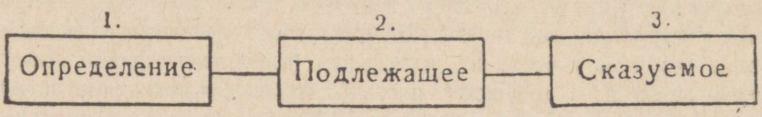
Примеры: Солнце светит.
День хорош.
Ночь была холодна.

№ 2.



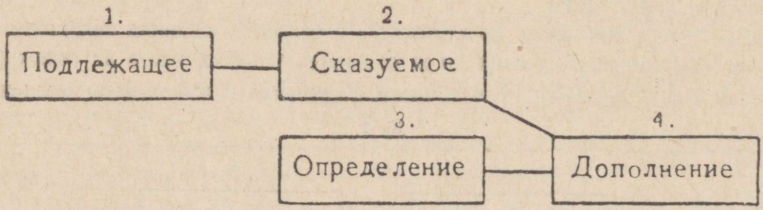
Примеры: Я пишу письмо.
Я пишу пером.
Я зашел за товарищем.

№ 3.



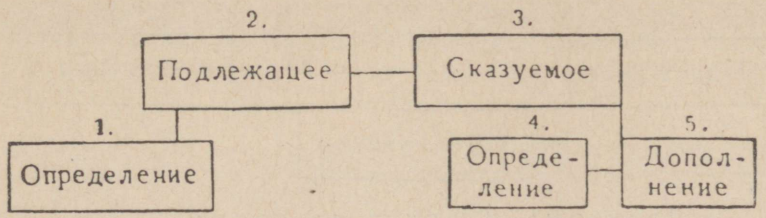
Примеры: Новый год наступил.
Молодой работник пашет.
Летняя ночь коротка.

№ 4.



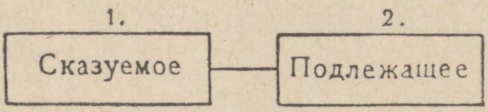
Примеры: Я читаю новую книгу.
Мы познакомились с молодым агрономом.
Я пишу новым пером.

№ 5.



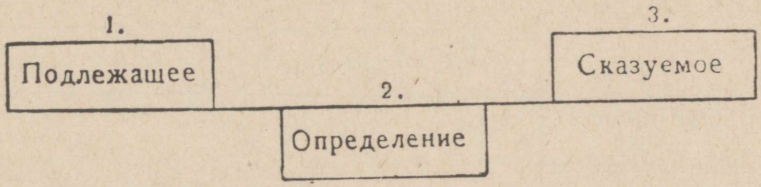
Примеры: Новый трактор пашет широкое поле. Северный полюс побеждён отважными большевиками.

№ 6.



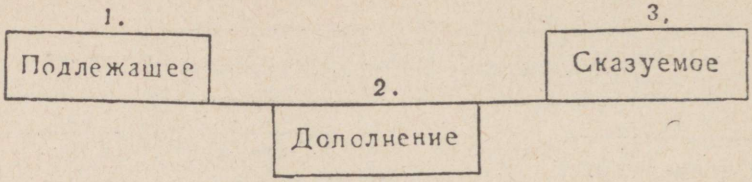
Примеры: Гудит гудок. Ясно утро. Интересная была выставка.

№ 7.



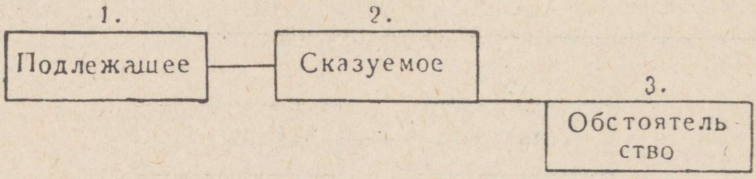
Примеры: Ночь холодная настала. Время летнее прошло.

№ 8.



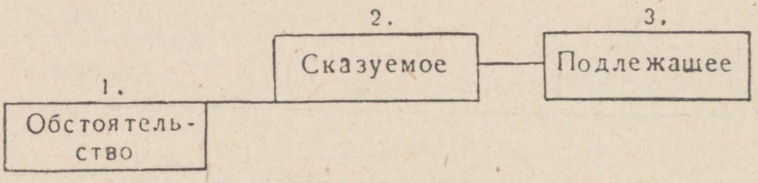
Примеры: Я книгу прочитал.
Я уроки выучил.
Я с товарищем пришёл.

№ 9.



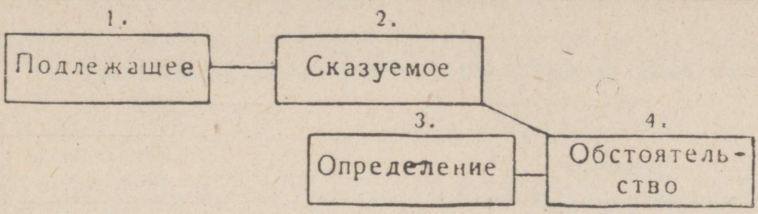
Примеры: Трактор работает в поле.
Трактор работает хорошо.
Трактористы выехали рано.

№ 10.



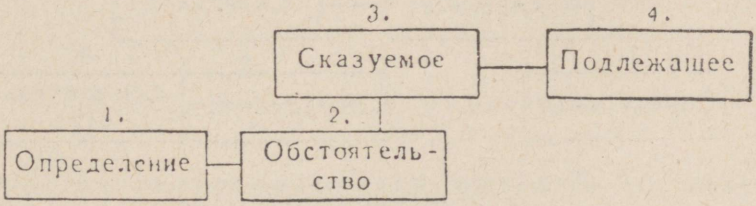
Примеры: Скоро начнутся каникулы.
Хорошо поёт соловей.
На лугу расцвели цветы.

№ 11.



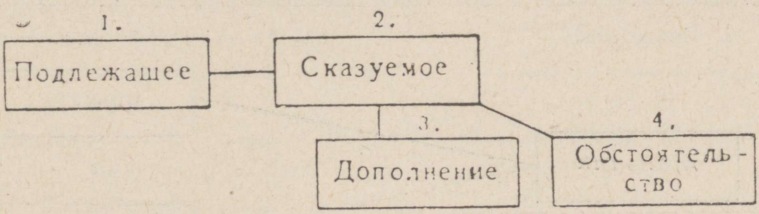
Примеры: **Мы ходили в соседнюю школу.**
Мы вышли ранним утром.
Дорога испортилась из-за снежного обвала.

№ 12.



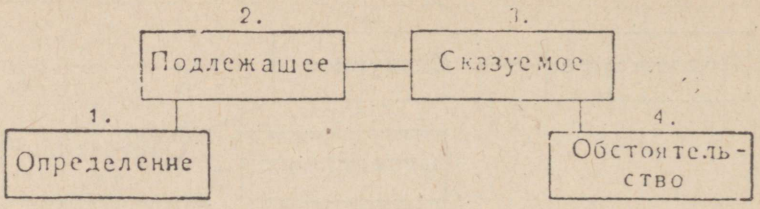
Примеры: Ранней весной прилетают грачи.
С крутой горы сыпались камни.
Между двух скал тянулась дорога.

№ 13.



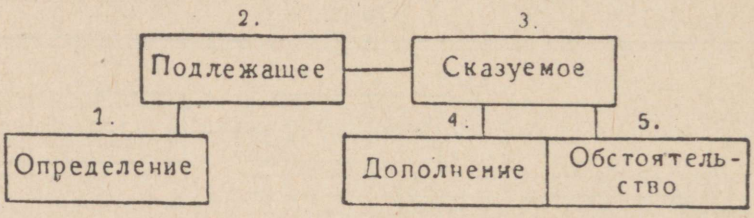
Примеры: Ученик отнёс книгу домой.
Ученица решила задачу верно.
Я встретился с товарищем в клубе.

№ 14.



Примеры: Сельская молодёжь работает в поле.
Наша молодёжь работает по-ударному.
Летние каникулы начнутся в июне.

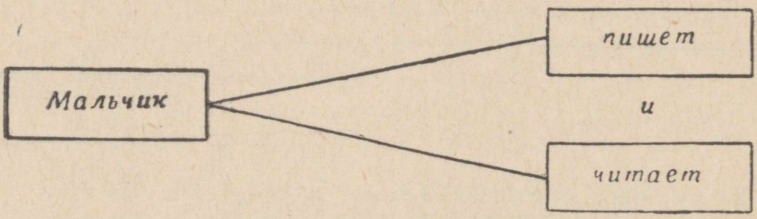
№ 15.



Примеры: Молодые ударники поставили спектакль в клубе.
Моя сестра написала диктант «отлично».
Наши ребята ловили рыбу на реке.

№ 16.

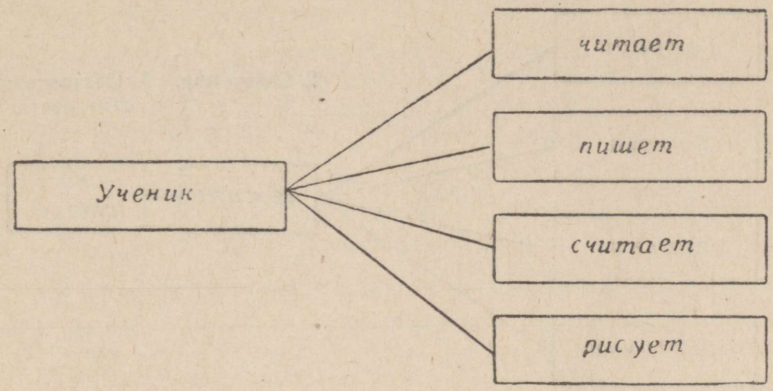
1. Подлежащее. 2. Два сказуемых.



Мальчик пишет и читает.

№ 17.

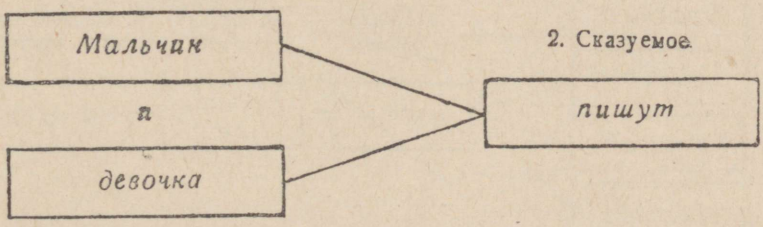
1. Подлежащее. 2. Несколько сказуемых



Ученик читает, пишет, считает, рисует.

№ 18.

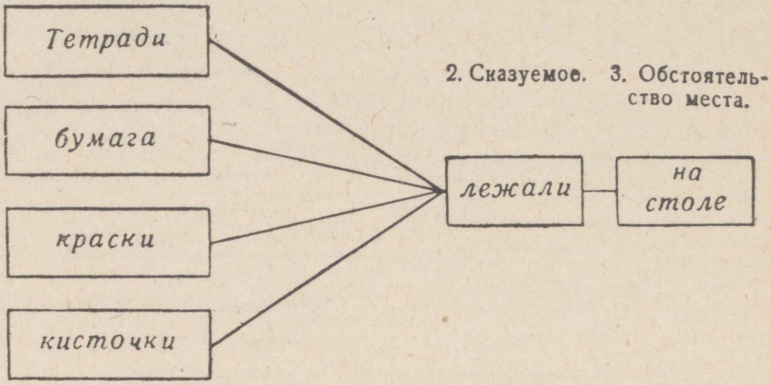
1. Два подлежащих.



Мальчик и девочка пишут.

№ 19.

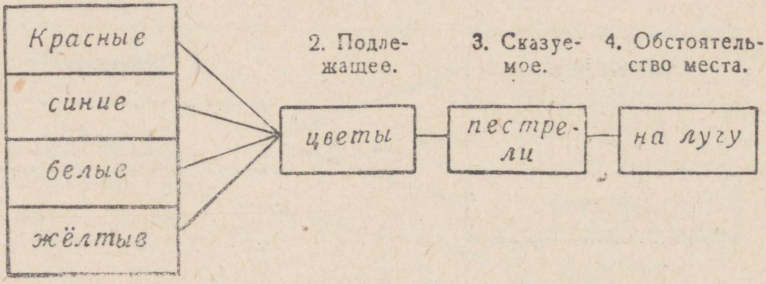
1. Несколько подлежащих.



Тетради, бумага, краски, кисточки лежали на столе.

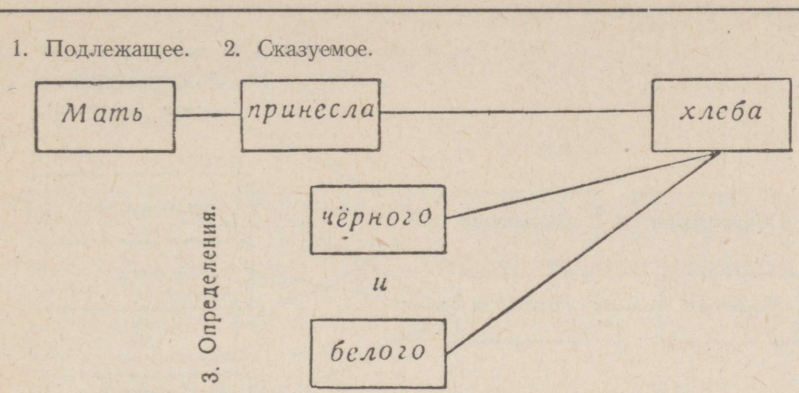
№ 20.

1. Определения.



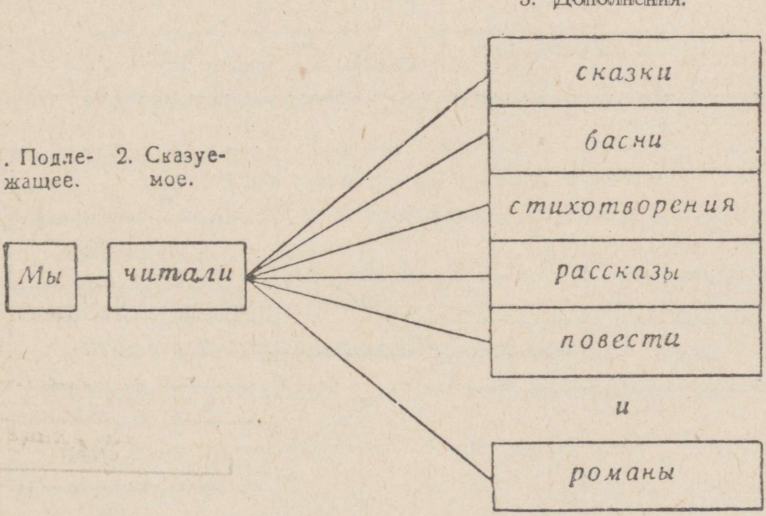
Красные, синие, белые, жёлтые цветы пестрели на лугу.

№ 21.



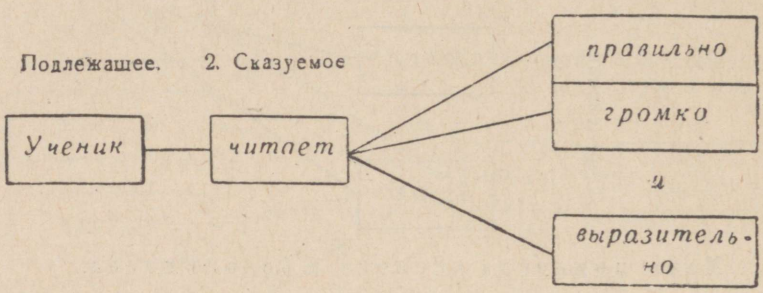
Мать принесла чёрного и белого хлеба.

№ 22.



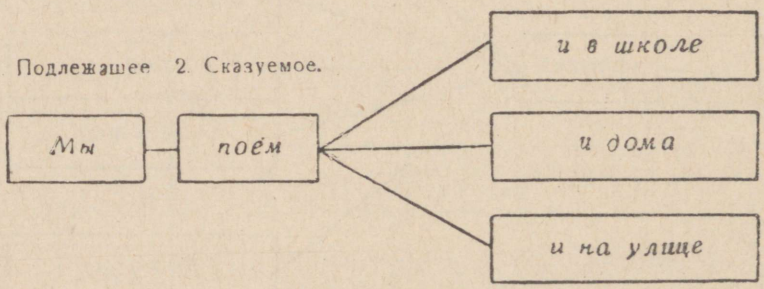
Мы читали сказки, басни, стихотворения, рассказы, повести и романы.

№ 23.



Ученик читает правильно, громко и выразительно.

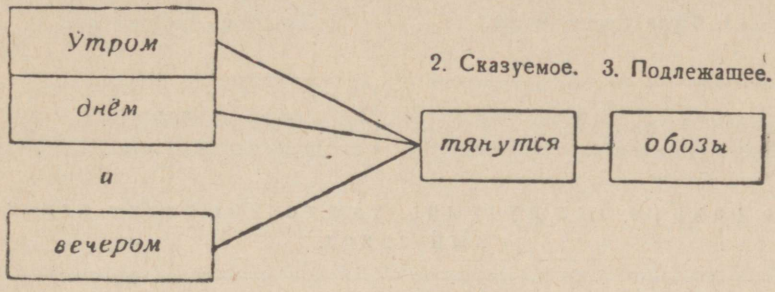
№ 24.



Мы поём и в школе, и дома, и на улице.

№ 25.

1. Обстоятельства (времени).



Утром, днём и вечером тянутся обозы.

№ 26.

Сложно-сочиненное предложение.

1-е предложение. 2-е предложение.

Я пишу | а | мой товарищ читает

Примеры: Я пишу, а мой товарищ читает.
Я пишу, и мой товарищ пишет.

№ 27.

Сложно-подчиненное предложение.

1. Придаточное времени. 2. Главное предложение.

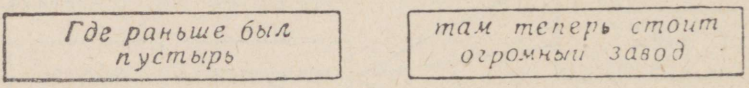
Когда подошёл поезд | мы сели и поехали

Когда подошёл поезд, мы сели и поехали.

№ 28.

Сложно-подчиненное предложение.

1. Придаточное места. 2. Главное предложение.

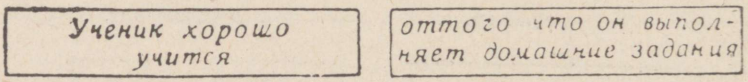


Где раньше был пустырь, там теперь стоит огромный завод.

№ 29.

Сложно-подчиненное предложение.

1. Главное предложение. 2. Придаточное причины.

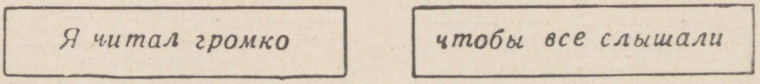


Ученик хорошо учится, оттого что он выполняет домашние задания.

№ 30.

Сложно-подчиненное предложение.

1. Главное предложение. 2. Придаточное цели.



Я читал громко, чтобы все слышали.

№ 31.

Сложно-подчиненное предложение.

1. Главное предложение. 2. Придаточное образа действия.

Я так читал	*что меня все хвалили*

Я так читал, что меня все хвалили.

№ 32.

Сложно-подчиненное предложение.

1. Главное предложение. 2. Придаточное условное.

Я к тебе приду	*если будет хорошая погода*

Я к тебе приду, если будет хорошая погода.

№ 33.

Сложно-подчиненное предложение.

1. Придаточное уступительное. 2. Главное предложение.

Хотя вчера был дождь	*сегодня дорога сухая*

Хотя вчера был дождь, сегодня дорога сухая.

№ 34.

Сложно-подчиненное предложение.

1. Главное предложение. 2. Придаточное дополнительное.

Нам объявили	*что завтра будет экскурсия*

Нам объявили, что завтра будет экскурсия.

№ 35.

Сложно-подчиненное предложение.

1. Главное предложение. 2. Придаточное определительное.

У нас большинство таких учеников	*которые уже хорошо знают русский язык*

У нас большинство таких учеников, которые уже хорошо знают русский язык.

Таковы, в примерном перечне, основные виды предложений по их составу и порядку членов, которые должны быть прочно усвоены учащимися, кончающими VII класс нерусской школы. Порядок грамматического усвоения этих предложений указан программой по грамматике, а практическое их усвоение будет происходить на всех уроках русского языка. Овладев прочно структурой этих предложений, учащиеся, строя свою речь по этим образцам, допуская их разные варианты и возможную перестановку слов, будут иметь в своем практическом распоряжении очень большое количество способов правильно и понятно выражать на русском языке свои мысли.

В практике усвоения того или иного вида (строя) предложения исключительно важное значение будет иметь достаточная повторяемость каждого вида на большом количестве примеров (слов).

Поэтому, как только усвоен грамматически тот или иной тип предложения, следует возможно шире ставить практику составления предложений по этому образцу.

Например, усвоен тип предложения № 2 (см. выше) — из подлежащего, сказуемого и дополнения. Учителем даны и коллективно разобраны примеры.

Я пишу пером.
Я купил карандаш.

По этим образцам можно быстро составить (устно и письменно) очень большое количество предложений, используя знакомые русские слова и заменяя в предложении одно слово другим.

Я пишу пером.	Ученик пишет пером.	Плотник рубит топором.
Я пишу карандашом.	. . . карандашом.	. . . строгает рубанком.
Я рисую пером.	. . . рисует пером.	. . . пилит пилой.
Я рисую карандашом.	И т. д.	. . . долбит долотом.
Я рисую кисточкой.		И т. д.
Я рисую красками.		

По образцу-схеме, подставляя вместо одного слова подходящее другое, ученики и сами могут составить довольно много предложений.

Я купил	книгу.	**Я** видел	**книгу.**	Отец **купил книгу.**
	карандаш.	нашел		Брат
	газету.	взял		. . .
	пенал.	забыл		. . .
	. . .	. . .		. . .
	. . .	. . .		. . .
	. . .	. . .		. . .

Можно давать схемы предложений с пропущенным членом; ученики должны досказать или дописать подходящие слова, какие они знают:

1. **Крестьянин купил . . .**
. . . .
. . . .
. . . .
2. . . . **купил книгу.**

Ученики должны сообразить по существу, что́ покупает крестьянин и суметь правильно выразить это русскими словами.

Или, например, усвоен тип предложения (№ 9) — из подлежащего, сказуемого и обстоятельства. Возьмем только обстоятельство места. И то уже можно составить очень большое количество предложений по образцу или схеме.

	Где?		Куда?		Откуда?
Я был	на реке.	Я ездил	в город.	Я пришел	из школы.
	. . . . .		. . . . .		. . . . .
	. . . . .		. . . . .		. . . . .
	. . . . .		. . . . .		. . . . .
	. . . . .		. . . . .		. . . . .
	. . . . .		. . . . .		. . . . .

При изучении отдельных членов предложения в V—VII классах указанного типа упражнения следует давать преимущественно на подбор слов для выражения члена, иногда до исчерпывания всего наличного запаса слов, подходящих к данному случаю.

Например, по упомянутому выше типу предложения № 9, если взять образец предложения из подлежащего, сказуемого и обстоятельства образа действия, можно дать упражнение на исчерпывание всех подходящих слов, разрешив ученикам пользоваться учебником и словарями (такое задание можно давать и на дом).

	Как?	
Ученик читает	громко.	Дать в предложениях все слова, которые могут характеризовать чтение на вопрос **как?**
	. . .	
	. . .	
	. . .	
	. . .	

Проверяя затем работу учеников, учитель может продолжить ее, предложив им ответить на вопросы: 1) как нужно читать? 2) как нельзя (или не надо) читать?

Так практически должен закрепляться каждый усвоенный тип предложения.

Методические разработки.

Перечисленными в этой главе вопросами и темами, требующими специального методического планирования на ряд учебных лет (классов), далеко не исчерпывается перечень всех грамматических тем, требующих такого же специального внимания. Таково большинство тем по русской грамматике, преподаваемой в нерусских школах. Таковы все части речи русского языка (а не только предлоги); они усваиваются в нерусской школе постепенно, сначала практи-

чески, а потом и грамматически, в течение двух-трех лет; таковы отдельные члены предложения (например с термином «сказуемое» учащиеся знакомятся в III классе, а усваивается полностью грамматическое выражение сказуемого только в VII классе); таковы и некоторые другие темы.

Учителю, учитывая это, и нужно при планировании учебной работы по грамматике в своем классе на текущий год принимать во внимание, *что* учащиеся усвоили по данной теме за прошлые годы и *что* они будут в качестве повторения, расширения или углубления проходить в следующем учебном году.

Поэтому возникает настоятельная потребность в объединенном методическом планировании учебной работы по русской грамматике не только по отдельным классам, но и непременно по нескольким последовательным классам совместно, по крайней мере по II — IV и по V — VII, а еще лучше полностью от II по VII класс включительно. При этом условии методическое объединение (все учителя) школы создает единую систему, или единый фронт работы по русскому языку, где каждый учитель (преподаватель каждого класса) будет знать, что́ и зачем он должен делать на своем участке.

При методически объединенной работе всех учителей русского языка данной школы следует заняться составлением *методических разработок* по прохождению, точнее проработке, отдельных тем русской грамматики.

Нужно настоятельно рекомендовать учителям (школам) составлять методические разработки отдельных тем по русской грамматике в *масштабе своей школы*, конечно, с использованием опыта лучших школ своего района и даже области, края, республики. Этого типа разработки, составляемые и проверяемые постепенно по ходу учебной работы, значительно помогут улучшению преподавания русского языка в данной школе. В районном методическом кабинете следует собирать такие методические разработки учителей и школ, обобщать и накапливать методический опыт.

Методические разработки постепенно следует составлять по всем важнейшим темам русской грамматики. Кроме перечисленных выше тем, в конкретной методической разработке особенно нуждаются следующие темы: имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, местоимение, глагол, прямая речь. По всем этим темам учебный материал таков, что он усваивается (сначала практически, а потом грамматически) в течение нескольких лет.

Общий план для методических разработок по таким темам будет следующий:

1) в каких классах и что именно требуется сообщить ученикам по этой теме (по программе);

2) сколько часов отводится на это в каждом классе (по четвертям учебного года);

3) какой материал для проработки части этой темы имеется в учебниках для соответствующих классов;

4) на какое количество уроков следует разбить соответствующий материал в каждом классе и какой частный вопрос (тему) определить на каждый урок;

5) какие методические приемы, характер работ, виды упражнений и т. п. можно рекомендовать для лучшей проработки того или иного вопроса;

6) какие наглядные пособия и дидактичекие материалы можно использовать или нужно изготовить для усвоения всего материала по теме (по отдельным классам).

Естественным продолжением такой работы будет методическая разработка отдельными учителями отдельных уроков, что, естественно, должно иметь место во все время учебной работы каждого учителя в каждой школе.

Глава VI.

Типы уроков по грамматике и орфографии.

Занятие по грамматике и орфографии могут отличаться значительным разнообразием. Разнообразие методических приемов на уроках будет обеспечивать интерес и продуктивность занятий. Но самое построение уроков может быть сведено к немногим основным типам. Такими типами уроков будут: а) **урок по сообщению нового знания;** б) **урок по закреплению сообщенного знания** (тренировочные уроки); в) **урок повторения, систематизации полученных знаний,** усовершенствования навыков; г) **урок по проверке грамматических знаний** или орфографических навыков; д) **урок по исправлению ошибок.**

Приведем несколько замечаний о построении уроков того или иного типа.

Урок по сообщению нового знания.

Таких уроков будет довольно много — не менее четверти всех уроков по грамматике. Строятся они обычно в таком плане.

1. Введение. Сообщение о теме цели урока (очень кратко). Проверка выполнения домашних заданий. Подготовка книг, тетрадей и т. д. Иногда проверка выполнения домашних заданий предшествует сообщению о теме или цели урока; иногда, например, после контрольной работы, домашнего задания, связанного с темой урока, может и не быть.

2) Показ, демонстрация нового текстового материала: примеры, текст на доске, таблица, плакат и т. п. Чтение и наблюдение над данными примерами.

3) Сообщение учителем нового знания — правила, закона, на основе продемонстрированных примеров. Чтение правил по учебнику, иногда запись его на доске (если нет в учебнике) и списывание учениками в тетради. Повторение сообщенного знания учениками (за учителем или по его вопросам).

4) Закрепление нового знания специальными упражнениями (по учебнику, по заданию учителя, на дидактическом материале и т. п.).

5) Коллективная проверка выполненных упражнений (чтение записанных примеров, ответы на вопросы, работа у доски и т. п.).

6) Задание на дом.

Урок по закреплению сообщенного знания.

Уроков этого типа будет большинство. После каждого урока по сообщению нового знания потребуются уроки (один, два, иногда и три) по закреплению этого знания и выработке орфографических навыков. Эти тренировочные уроки будут преимущественно уроками практических упражнений разнообразного характера в зависимости от усваемого материала. Строятся они в таком плане.

1) Введение. Краткое сообщение учителя о теме (цели) урока (повторить такое-то правило, выполнить такую-то работу), подготовка материалов: книг, тетрадей, письменных принадлежностей и т. д.

2) Повторение сообщенных на предыдущем уроке или на одном из предыдущих уроков сведений (проверка домашнего задания, устный опрос, работа у доски, чтение учебника, разбор данных учителем примеров, придумывание и сказывание своих примеров, чтение и объяснение таблиц и т. п.).

3) Упражнения устные и письменные: выполнение упражнений по учебнику, списывание примеров с доски, работа по дидактическим материалам, зрительный или объяснительный диктант, творческий диктант, самостоятельное придумывание и запись примеров по образцам или без них, составление таблиц, схем, грамматический разбор или какие-либо другие работы — в зависимости от усваиваемого материала.

4) Коллективная проверка проведенных упражнений, осуществляемая по частям, если упражнения давались разных видов, или после выполнения всей работы, если упражнение было одно и трудно разделяется на части (например, творческий диктант, придумывание и запись предложений на данную тему, объяснительный диктант и т. п.). Проверка — в зависимости от материала и характера упражнений — может осуществляться путем: чтения примеров, ответов на вопросы, работы у доски, демонстрации составленных таблиц или схем, устного грамматического разбора, письменного грамматического разбора (на доске, куда ученик выходит со своей тетрадкой) и т. д.

5) Задание на дом.

Урок повторения.

При изучении грамматики чужого языка повторение будет иметь исключительно важное значение для усвоения сообщаемых знаний. Поэтому уроки повторения должны ставиться довольно часто — не только по окончании крупных отделов или тем (как существительные, глагол и т. п.), как это делается при прохождении грамматики родного языка, но и по окончании более мелких отделов или тем, или их частей. В общем виде мы бы сказали, что после каждых 4—5 уроков грамматики должен ставиться урок повторения. Уроки повторения проводятся в таком плане.

1) Введение — сообщение о цели урока, мобилизация материалов, а также и самого внимания учащихся к предстоящей работе.

2) Повторение пройденного (отдела или темы, подтемы) в систематическом порядке, по частям. Повторение проводится в том же порядке, в каком шло обучение, и, в основном, на том же материале. В дополнение к основному, сообщенному ранее материалу учитель может иногда привлекать и новый аналогичный материал в виде примеров, только эти примеры должны быть просты и понятны без дополнительных объяснений. Например, простое нераспространенное предложение объяснялось на первом уроке на одних примерах; сейчас, при повторении, учитель к старым предложениям может добавить несколько новых, но нужно, чтобы они были просты и понятны.

Повторение пройденного производится по частям с применением разнообразных методических приемов, наиболее подходящих к каждой части повторяемого. Тут могут быть следующие приемы: устный опрос, повторение определений, правил, разбор данных примеров, придумывание и сказывание примеров на правило, по образцу, запись примеров, работа у доски, чтение и объяснение таблиц, схем и т. п. — в основном, повторение тех же приемов, которые употреблялись на уроках по сообщению и усвоению повторяемого материала. В процессе повторения существенное значение будут иметь поправки учителя и, под его руководством, других учеников, дополнения, уточнения, отсюда — пересказывание, перечитывание, переписывание примеров, заглядывание в учебник и т. д.

3) Обобщение учителя заканчивает урок повторения. Учитель кратко, ясно и просто обобщает, т. е. еще раз повторяет все пройденное с попутной демонстрацией ярких примеров, таблиц, схем и т. п.

4) Задания на дом после уроков повторения могут индивидуализироваться в зависимости от выявленных при повторении знаний отдельных учеников: учитель может одному дать перечитать определения или правила по учебнику, другому — выполнить упражнение за таким-то номером, третьему — написать примеры по образцу и т. д.

Урок проверки грамматических знаний или орфографических навыков.

Уроки по проверке знаний обычно следуют непосредственно за уроками повторения, но будут ставиться реже, чем уроки повторения, так как повторение само по себе является проверкой.

Проводятся они или путем устного опроса, или путем выполнения учащимися письменных работ, или же смешанным путем — с применением устных ответов и письма. План таких уроков прост и состоит, в сущности, всего из двух частей: 1) вводной беседы и 2) самой проверки, или учета, знаний.

Существенное значение здесь будет иметь самая методика проверки, так как однообразная работа на целый урок (проверочный диктант, сочинение, выспрашивание), как это применяется для проверки грамматических знаний и орфографических навыков по родному языку, здесь не подойдет. Учитывая сказанное выше о применении различных приемов для проверки грамматических знаний в разных классах, следует проводить проверочные уроки по частям изученной детьми темы, применяя методические приемы, наиболее подходящие к каждой части.

Устный учет, или опрос, производится индивидуально, но с участием всего класса. Каждая ошибка или неточность в ответах должна быть отмечена классом, и из его же среды должно следовать исправление.

Урок по исправлению ошибок.

После проверочной (контрольной) письменной работы, какого бы характера она ни была: слуховой диктант, творческий или свободный диктант, сочинение, самостоятельное придумывание и записывание предложений и т. д. — обычно требуются уроки (иногда пол-урока) для исправления орфографических и пунктуационных ошибок. Эти уроки проводятся следующим образом.

1) Подготовка. Учитель, проверяя письменные работы учеников, исправляет в них все ошибки. Тут же он выписывает себе в тетрадь те ошибки, которые встречаются у многих учеников и которые, следовательно, требуют коллективного внимания. Попутно преподаватель выполняет некоторые работы: делает общий подсчет ошибок, распределяет их по рубрикам применительно к изученным правилам, делает пометки об ошибках отдельных учеников и т. д.

2) Урок по исправлению ошибок начинается кратким сообщением учителя об итогах выполненной работы (общая характеристика, число ошибок, сравнение с предыдущими работами, достижения отдельных учеников). Если работа носила (полностью или частично) творческий, самостоятельный характер, то прочитываются перед классом некоторые работы (сочинение, творческие диктанты) — отличные, хорошие, посредственные.

3) Затем происходит раздача тетрадей с попутными краткими замечаниями отдельным ученикам.

4) Ученики просматривают свои работы, выписывают исправленные учителем слова и предложения. Учитель помогает затрудняющимся и отстающим.

5) После этого ставится работа по искоренению допущенных ошибок. Работает весь класс. Учитель называет слово, в котором ошибка сделана многими учениками. Спрашивает, как надо было правильно писать это слово и почему. Учитель или один из учеников пишет это слово на доске. Повторяют правило. Читают его по учебнику. Подбирают еще слова на это

правило, записывают их на доске, а оттуда в тетради. Придумывают предложения с этими словами и их записывают (на доске и в тетрадях). Так «изживается» одна ошибка. Затем таким же образом поступают со второй, третьей и т. д. ошибками. Всего можно за урок так «изжить» ошибок пять-шесть (больше давать на один урок не стоит, так как утомится внимание и упадет продуктивность работы) — из числа самых «грозных». Останутся еще ошибки, требующие общего внимания; они пойдут на следующий подобный урок или разберутся «при случае».

Об индивидуальных ошибках, сделанных одним или двумя учениками, учитель беседует с ними отдельно.

ПРИМЕРНЫЕ УРОКИ ПО ГРАММАТИКЕ И ОРФОГРАФИИ.

1. Слог.

(V класс).

Цель урока — сообщить сведения о слоге и научить разделять слова на слоги в произношении и на письме (1-й тип урока).

Ход урока.

1) Учитель сообщает, что на этом уроке будут изучать слог и учиться разделять слова по слогам.

2) Учитель дает на плакате или пишет на классной доске пример: Я рисую красным и синим карандашом. Читают. Определяют число слов. Читают хором, под такт. Считают при хоровом чтении под такт, сколько будет тактов (частей, стуков карандашом или линейкой) в каждом слове. Припоминают (или догадываются), что такое слог. Сколько слогов в каждом слове? Как это определить? (Приводятся примеры на русском и родном языках).

3) Читается по учебнику вывод. Выясняется, когда требуется разделять слова по слогам.

4) Практикуются в чтении по слогам, индивидуальном и хоровом, с предварительным чтением предложений про себя.

5) Учитель предлагает назвать слова: в один слог, в два слога, в четыре слога.

Учитель называет слова, предлагая ученикам по слуху определить, сколько в них слогов (окно, самовар, школа, революция и т. п.).

6) Коллективно выполняется следующее упражнение по учебнику: ученики ищут в книге и выписывают по два слова — в один, два и три слога. Выполненное тут же проверяется.

7) Дается для выполнения в классе упражнение по учебнику. Первое предложение разбирается коллективно, и образец записи по слогам дается на доске.

8) Проверяется выполнение упражнения. Один читает написанное по слогам, все следят, ошибки исправляются.

9) Задание на дом: выполнить упражнение.

2. Правописание звонких и глухих согласных.

(V класс).

Цель урока — закрепить правила правописания звонких и глухих согласных перед согласными и на конце слова.

Ход урока.

1) Введение. Подготовка к работе. Проверка выполнения домашнего задания.

2) Повторение о звонких и глухих согласных по стенным таблицам. Припоминание правила о помощи других родственных слов, где после сомнительного для написания согласного будет гласный. Напоминание учащимся о таблицах (они во время работы остаются в классе) и справочных словах, данных в учебнике по каждому упражнению.

3) Самостоятельное выполнение учащимися по учебнику упражнений.

4) Коллективная проверка выполнения упражнений и исправление ошибок.

5) Задание на дом: списать текст упражнения.

3. Приставки.

(V класс).

Цель урока — дать первое понятие о приставках в словах русского языка.

Ход урока.

1) Введение. Проверка выполнения заданного на дом. Повторение об основе и окончании в некоторых русских словах.

2) Учитель демонстрирует значение приставок действиями к основе шел. Он говорит и показывает действиями:

Сейчас я **при**шел в класс. (Записывает это предложение на доске.)

Сейчас я **до**шел до стола. (Тоже записывает.)

Сейчас я **подо**шел к доске. (Тоже записывает.)

Теперь я **ото**шел от доски. (Тоже записывает.)
Сейчас я вышел из класса. (Тоже записывает.)
Думали, **у**шел домой? (Тоже записывает.)

Читаются несколько раз записанные предложения. Ученикам предлагается точно запомнить их смысл (значение). Затем учитель стирает с доски все слова, оставляя только столбик глаголов:

пришел	**ото**шел
дошел	**вы**шел
подошел	**у**шел

Ученикам предлагается, припоминая смысл стертых предложений, указать разницу в значениях отдельных глаголов из столбика (переводом на родной язык, припоминанием и сказыванием всего предложения, соответствующим действием — любым способом). После этого проводятся наблюдения над глаголами и делается вывод, что основа (корень) у всех слов одна — шел, а вот перед корнем имеются разные буквы.

3) Учитель подчеркивает эти буквы перед корнем и сообщает, что они называются **приставками**, что приставки в русском языке бывают при многих словах.

Тут же учитель стирает основу слов шел, оставляет одни приставки и демонстрирует перед учениками возможность образования слов с этими приставками уже других — других частей речи или слов с другими основами. Ученики видят с этими же приставками другие, знакомые и им слова: **у**нес — **при**нес — **пере**нес — **вы**нес; **при**ход — **у**ход — **вы**ход и т. п.

Выясняется, что́ такое приставки и зачем они бывают при словах.

4) Выполняется коллективно упражнение по учебнику. Даются упражнения для индивидуального выполнения.

5) Проводится проверка выполнения упражнений.

6) Задание на дом: выполнить упражнения.

4. Сложно-сокращенные слова.

(V класс).

Цель урока — знакомство со способами построения, или, иначе — изучить строение русских сложно-сокращенных слов (чтение и понимание их было на предыдущем уроке).

Ход урока.

1) Введение. Сообщение о цели урока. Подготовка к работе.
2) Проверка заданного на дом, повторение предыдущего урока.
3) Учитель пишет на доске:

ВКП(б)	МОПР	совхоз	СССР
ВЛКСМ	КИМ	колхоз	Горсовет

Ученики читают эти слова и объясняют их значение путем называния полных слов, из которых эти сокращения образованы.

4) На этих примерах учитель объясняет, что существуют разные способы образования сложно-сокращенных слов из отдельных полных: а) слова образуются из начальных букв и читаются отдельно эти буквы; б) из начальных звуков, которые при чтении сливаются в слог (КИМ); в) из слогов; г) смешанными способами (больше этих четырех рубрик вводить не следует).

5) Предлагается ученикам дать примеры аналогичных словообразований в родном языке (все типы найдутся).

6) Выполняются упражнения по учебнику.

7) Проверяются выполненные упражнения.

8) Задание на дом: упражнение.

5. Род имен существительных.

(V класс.)

Цель урока — дать понятие о том, что в русском языке все существительные распределяются по родам (каждое непременно принадлежит к какому-нибудь роду), и научить определять род имен существительных.

Ход урока.

1) Объявление о задаче урока.

2) Беседа о том, как различается род людей (по полу).

а) Как говорят про мужчин, стариков, мальчиков — он или она?

А про кого говорят она? — Про женщин, девочек. — К кому относятся (к мужчинам или к женщинам) слова: этот — эта, тот — та, наш — наша, мой — моя, твой — твоя.

Приводятся примеры.

б) Ученик читает. Ученица читает.

Мальчик пишет. Девочка пишет.

А как сказать, если это было вчера (в прошедшем времени)?
Ученик **читал.** Ученица **читала.**
Мальчик **писал.** Девочка **писала.**

в) **Хороший** мальчик. А как сказать про девочку?

Хорошая девочка.
Маленький мальчик. А как сказать про девочку?
Красивый мальчик. А как сказать про девочку?
Старательный ученик. А как сказать про ученицу?

Вывод: Про мужчин говорят: он, мой, твой, наш, хороший, красивый, читал, писал; про женщин говорят: она, моя, твоя, наша, хорошая, красивая, читала, писала.

Выписываются на доске в два столбика названия мужчин и рядом названия женщин.

Мужчины:	Женщины:
мальчик	девочка
учитель	учительница
ученик	ученица
брат	сестра
отец	мать
сын	дочь

Дальше записываются в два столбика названия животных.

Мужского рода:	Женского рода:
петух	курица
баран	овца
бык	корова
козел	коза

Прибавляются к ним слова: **наш** и **наша.**

А как сказать про собаку: **наш** или **наша?** А про лису? А про волка? А про воробья? А про ласточку? А про соловья? А про гуся? А про утку?

Ученики самостоятельно дописывают правый и левый столбики словами-названиями животных и птиц. В левый столбик записываются названия животных и птиц, про которых можно сказать: **он, наш, пришел, прилетел** — это слова (существительные) **мужского рода;** в правый столбик записываются названия животных и птиц, про которых можно сказать: **она, стала, пришла, прилетела** — это слова (существительные) **женского рода.**

3) Перечитываются записанные столбики слов-названий людей и животных и усваивается по установленным выше признакам разделение их на слова (имена существительные) мужского и женского рода.

Затем проводится наблюдение над окончаниями записанных существительных и устанавливается, что:

существительные **мужского рода** имеют окончания: твердую согласную или **й**, или **ь**;

существительные **женского рода** имеют окончания: **а** или **я**, или **ь**.

Записывается вывод.

Окончания имен существительных:

мужского рода — твердая согласная, **й, ь**;
женского рода — **а, я, ь**.

4) Учитель сообщает, что в русском языке по родам различаются также и все слова (имена существительные), обозначающие неживые предметы.

Узнать, какого рода существительные, обозначающие неживые предметы, можно по окончаниям, которые только что записаны: если существительное оканчивается на твердую согласную или **й**, то будет **мужской род:** стол, дом, сарай, чай; если существительное оканчивается на **а** или **я**, то будет **женский род:** парта, доска, яблоня, дыня.

Проводятся упражнения на определение рода имен существительных, обозначающих неодушевленные предметы, по окончаниям. Определяется род названных учителем существительных; к существительным мужского и женского рода прибавляются подходящие слова (он, мой, наш, хороший; она, моя, наша, хорошая); к данным словам: мой, наш, хороший, моя, наша, хорошая — подбираются подходящие существительные (мой нож, мой карандаш, моя сумка и т. п.).

Записываются два столбика слов:

Существительные мужского рода.	Существительные женского рода.
стол	парта
карандаш	школа
сарай	баня
. . . .	. . . .
. . . .	. . . .
. . . .	. . . .

5) Учитель сообщает кратко, что определить род существительных, оканчивающихся на **ь**, по окончаниям нельзя.

Различать эти существительные по родам ученики научатся после, когда будут изучать изменения этих существительных. А пока надо их записывать и запоминать, какого они рода. Тут же учитель приводит несколько примеров из знакомых учащимся существительных на **ь**.

Учитель, гвоздь, гусь, день, дождь — **мужского рода.**

Дочь, ночь, степь, сеть, цепь — **женского рода.**

6) После того как учащиеся твердо усвоят признаки мужского и женского рода существительных и будут безошибочно отличать по этим признакам мужской или женский род в данных словах с типовыми окончаниями, учитель сообщает, что у существительных, обозначающих названия неживых предметов, есть еще **средний род.**

К среднему роду относятся существительные с окончаниями **о** и **е:** окно, молоко, поле, ружьё.

Примечание. Можно указать, что к среднему роду относятся еще 10 существительных, оканчивающих на мя (имя, время, знамя и др.), а также слово дитя, но можно об этом сейчас и не говорить, посвятив существительным на мя особый урок, когда будут изучаться склонения.

Про существительные среднего рода говорят: оно, моё, наше, ваше, лежало, упало; моё перо, наше поле, перо упало и т. п.

7) Теперь можно дать **таблицу** имен существительных всех трех родов (написать на классной доске или заготовить заранее на плакате).

Имена существительные.

Мужской род	Женский род	Средний род
мальчик	девочка	перо
брат	сестра	окно
петух	курица	небо
стол	утка	поле
дом	баня	море
сарай	дыня	ружьё
Окончания: **твердая согласная, й**	Окончания: **а, я**	Окончания: **о, е (ё)**

8) Ученики списывают эту таблицу в тетради и получают задание на дом: написать столбиками, в такой же таблице, 10 имен существительных мужского рода, 10 — женского рода и 5 — среднего рода (помещенных в списанной таблице не брать).

Указанный урок по выяснению рода имен существительных можно разбить на два: один урок на различение мужского и женского рода, другой — на объяснение среднего рода (с п. 6) и различение всех родов. В этом случае количество устных и письменных упражнений на усвоение и закрепление сообщенного знания (независимо от последующих тренировочных уроков) может быть значительно увеличено. Типы упражнений указаны выше. Это присоединение к данным существительным слов: он — она — оно, мой — моя — мое, наш — наша — наше; присоединение к данным существительным подходящих и знакомых глаголов в прошедшем времени, и обратно: присоединение существительных нужного рода к данным словам: мой — моя — мое; разбор по родам существительных, обозначающих названия вещей ученика с показом их: мой карандаш, моя ручка, мое перо и т. д.

6. Родительный падеж существительных.

(V класс),

Цель урока — закрепление знаний об употреблении родительного падежа в речи, навыки правописания окончаний родительного падежа существительных мужского, женского и среднего рода.

Пособия. Таблицы падежей (названия падежей, вопросы к ним — см. ниже). Карточки предлогов. Карточки существительных (род. падеж). Учебник. Тетради, письменные принадлежности.

Ход урока.

1) Введение. Повторение о падежах (по таблице) и об изменениях окончаний существительных по падежам (склонение какого-нибудь знакомого слова). Сообщение о теме урока: «Будем изучать, какие окончания будут у разных существительных в родительном падеже».

2) Читается текст по учебнику. Отбираются и ставятся на классной доске (на полочках) или записываются — в два ряда — вопросы без предлогов и с предлогами: кого? у кого? чего? без чего? Дополнительно даются вопросы с предлогами: **из, от, до.** (**От** кого ты получил книгу? **Из чего** построена школа? и т. п.).

Получаются ряды вопросов: кого? у кого? без кого? от кого? до кого? чего? у чего? без чего? от чего? до чего?

3) По этим вопросам изменяются данные учителем и придумываемые самими учащимися разные существительные мужского, женского и среднего рода (слова сказываются в предложениях и отдельно).

Отмечаются окончания существительных и ставятся на доске карточки с этими окончаниями или окончания записываются в виде таблицы.

Окончания существительных в родительном падеже.

	Мужской род	Женский род	Средний род
Ед. число	а, я	ы, и	а, я
Множ. число	ов, ев	—, ей	—, ев, ей

4) Пользуясь вопросами и таблицей, учащиеся выполняют устно упражнения по учебнику.

5) Те же упражнения выполняются в письменном виде, окончания родительного падежа существительных подчеркивается красным или синим карандашом.

6) Задание на дом: выполнить упражнение.

7. Имя прилагательное.

(VI класс).

Цель урока — усвоить изменяемость русских прилагательных по родам и правописание родовых окончаний в именительном падеже.

Ход урока.

1) Введение. Припоминание и повторение сведений о прилагательных — всего того, что у ученика на этот предмет накопилось: что обозначают прилагательные, на какие вопросы отвечают и т. д. Примеры даются учителем и вспоминаются самими учениками.

2) Чтение примеров.

3) Ответы на вопросы к прочитанному.

4) Вывод правила об изменении окончаний прилагательных по родам и правописании окончаний прилагательных мужского, женского и среднего рода.

Для закрепления вывода и правила читается начало параграфа по учебнику.

5) Выполняются упражнения: а) устно, коллективно; б) письменно, причем сочетания существительных с прилагательными сначала сказываются, а затем записываются (на доске и в тетрадях).

6) Задание на дом: закончить выполнение упражнений.

8. Прилагательные-определения.

(VI класс).

Цель урока — повторение и закрепление сведений о прилагательных, правописание окончаний прилагательных в именительном падеже ед. и множ. числа.

Ход урока.

1) Припоминается, что такое прилагательные. Что обозначают? На какие вопросы отвечают? Как изменяются?

Приводятся примеры прилагательных с существительными.

2) Даются примеры на классной доске или на плакате:

Весеннее солнышко грело.
Маленькая семья была счастлива.
Вдруг в воздухе показался огромный орел.

Коллективно определяются члены предложения в данных примерах. Выясняется, что имеющиеся здесь прилагательные будут **определениями,** что они связаны с существительными и стоят в том числе, падеже и роде, как и определяемые ими существительные.

3) Читаются по учебнику примеры. Выясняется дополнительно, что прилагательные-определения всегда согласуются с определяемыми существительными в роде, числе и падеже.

Этот вывод прочитывается по учебнику (начало параграфа).

4) Выполняются упражнения по учебнику: устно, коллективно (с предварительным чтением про себя и обдумыванием), и в письменном виде, самостоятельно.

5) Проверяются проделанные письменные упражнения и исправляются допущенные ошибки.

6) Задание на дом: упражнение (устно).

9. Предлоги.

(VI класс).

Цель урока — повторить то, что ученикам известно о предлогах, и углубить понимание употребления предлогов как показателей различного отношения существительного к другому слову.

Ход урока.

1) Введение. Повторение о предлогах путем наблюдения и анализа данных учителем и учениками примеров. В данных примерах указываются предлоги и падежи существительных. Припоминаются предлоги при отдельных падежах.

2) Берутся два предмета — карандаш и ящик — и наглядно показывается, как разные предлоги с разными падежами будут указывать разные отношения между понятиями:

Карандаш положу **в** ящик.
,, лежит **в** ящике.
,, ,, **у** ящика.
,, ,, **около** ящика.
,, ,, **перед** ящиком.
,, ,, **под** ящиком.
,, ,, **на** ящике.
,, упал **с** ящика.

Карандаш положу **за** ящик.

Теперь он лежит **за** ящиком и т. д.

При выяснении точного значения слова ящик с разными предлогами делается перевод на родной язык: в ящике — kastis, в ящик — kasti, с ящика — kastilt, из ящика — kastist и т. д.

Таким образом ученики усваивают назначение разных предлогов и необходимость обдуманного употребления их. Возможны здесь и аналогии с некоторыми послелогами в родном языке, но пользоваться ими нужно осторожно, так как прямого соответствия здесь нет.

3) Читается первая половина параграфа по учебнику. Список наиболее употребительных предлогов с каждым падежом записывается на доске.

4) Выполняются (устно) избранные упражнения по учебнику.

5) Выполняются письменно некоторые упражнения по выбору учителя.

6) Задание на дом: выполнить упражнения. Если класс хорошо разбирается в значениях предлогов, можно для домашней работы дать ученикам подчеркнуть при списывании предлоги с существительными перевести их точно на родной язык (с товарищем — ..., в школе — ..., и т. д.

10. Согласование подлежащего и сказуемого.

(VII класс.)

Цель урока — подытожить сведения о согласовании подлежащего со сказуемым и закрепить практическими упражнениями.

Ход урока.

1) Краткое повторение о предложении, подлежащем и сказуемом. Что обозначает подлежащее? На какой вопрос отвечает? Какими частями речи выражается? Что обозначает в предложении сказуемое? На какие вопросы отвечает? Какими частями речи выражается? На вопросы даются краткие ответы и приводятся примеры.

2) Даются примеры на плакате или на классной доске.

1. Я пою. Мы будем учиться. Бойцы идут на ученье.

2. Пришла зима. Наступили морозы. Выпал снег.

3. Задача проста. Пример труден. Бойцы храбры.

4. Лошадь — домашнее животное. Пролетарии — наши друзья.

5. Два товарища шли по улице.

3) Делаются из этих примеров обобщения:

а) сказуемое-глагол в настоящем и будущем времени согласуется с подлежащим **в лице и числе;**

б) сказуемое в прошедшем времени согласуется с подлежащим **в роде и числе;**

в) сказуемое-прилагательное согласуется с подлежащим **в роде и числе;**

г) сказуемое-существительное согласуется с подлежащим в **падеже и числе;**

д) при составном подлежащем сказуемое может быть во множественном числе.

4) Читается начало параграфа по учебнику.

5) Выполняется коллективно (устно) упражнение.

6) Выполняются письменно упражнения.

7) Проверяются выполненные упражнения.

8) Задание на дом: прочитать статьи, имеющиеся в следующем параграфе и указать в предложениях подлежащие и сказуемые.

Глава VII.

Наглядные пособия на уроках грамматики и орфографии.

Наглядность в преподавании русской грамматики, как и в усвоении орфографии, будет иметь исключительно важное значение. Можно сказать без преувеличения, что некоторые грамматические понятия и орфографические выводы могут быть усвоены или не усвоены целиком в зависимости от того, сумеет преподаватель продемонстрировать их наглядно или не сумеет. Не только яркий пример в виде таблицы или схемы, предстающий перед глазами учеников, но и разные «мелочи», так или иначе иллюстрирующие объясняемое, как-то: подчеркивание нужного слова или части его цветным мелком или цветным карандашом, выделение нужного более крупным шрифтом, письмо то в линейку, то столбиком, даже способ размещения текста на классной доске или на странице ученической тетради — все это будет иметь очень сильное влияние на тот или иной (благоприятный или неблагоприятный) исход работы.

Учителю надо заранее определить, какие грамматические факты или орфографические правила необходимо представить в наглядном виде, и отсюда — какие для этого изготовить наглядные пособия, поскольку их нет в готовом виде. Конечно, нет особой надобности при этом «мудрить» и создавать сложные и трудные пособия; достаточно дать в простом увеличении хотя бы таблицы, имеющиеся в учебниках, прибавив к ним по образцу новые или обновив их содержание, составить подобные же таблицы или схемы по тем разделам, по которым их нет, прибавить некоторые свои материалы. Хорошо, если вся русская грамматика, как она представлена в программе для нерусской семилетней школы, будет проанализирована с точки зрения возможности показать ее наглядно, и в этом направлении будут приниматься меры к составлению наглядных пособий.

Приведем краткий перечень тех пособий, которые будут особенно полезны и необходимы при изучении русской грамматики и орфографии.

Грамматические таблицы для начальной школы.

В начальной нерусской школе нет особого курса грамматики. Некоторые грамматические сведения приобретаются на уроках развития речи, чтения и письма чисто практическим путем и служат практическим же целям — усвоению правильной русской речи. Для закрепления этих навыков правильной русской речи полезно будет использовать грамматические таблицы для нерусских начальных школ РСФСР, составленные проф. Афанасьевым. К таблицам приложена методическая записка, как пользоваться ими.

Таблицы по фонетике.

Для V класса полезны будут таблицы по фонетике и графике, особенно по следующим темам.

1. Русский алфавит (азбука) с краткой характеристикой чтения отдельных букв и сравнением их с аналогичными буквами (звуками) родного языка учащихся.

2. Русский алфавит с рукописными буквами, каллиграфически выполненными (в качестве образца для письма).

3. Слог с приведением образцов слогов в русских словах.

Пример. Таблица №.....

Слог.

При произнесении слова́ распадаются на части — слоги. В русском слове столько слогов, сколько в нем гласных звуков; согласных в слове может быть и один, и два, и несколько, может и совсем не быть.

Образцы слогов:

1 — я, и, а
2 — он, ох, эй, на, ты
3 — дом, пол, чай, сто
4 — стол, стой, волк, день
5 — страх, шесть, дождь, вслух
6 — влезть, сбрось, взгляд
7 — страсть

4. Образцы различного количества слогов в словах.

Пример. Таблица №.....

Слова с разным количеством слогов:

в 1 слог: я, ты, он, чай, стол
в 2 слога: мама, рука
в 3 слога: школьники, учитель, ученик
в 4 слога: ученики, самолеты, каникулы
в 5 слогов: аэропланы, арифметика
в 6 слогов: соревнование
в 7 слогов: удостоверение
в 8 слогов: социалистическое

5. Ударение. Образцы слов с ударением на 1-м, 2-м, 3-м слоге.
6. Твердое и мягкое произношение согласных.
7. Парные звонкие и глухие согласные.
8. Согласные твердые: **ж, ш, ц**; правописание гласных после них.

Пример. Таблица №.....

Согласные ж, ш, ц произносятся всегда твердо.

жара	шар	яйца
железо	шесть	цель
жидкий	уши	цирк
сижу	шум	отец

После **ж, ш, ц** пишут **а, у** (не пишут **я, ю**).

После **ж, ш** пишут **и** (не пишут **ы**), а после **ц** в середине слова обычно пишут **и**, а на конце пишут **ы**.

жаба	жук	жизнь
шапка	шуба,	шитье
курица	цифра	курицы

9. Согласные мягкие: **ч, щ**; правописание гласных после них.
10. **ь** как знак смягчения («мягкий знак»).
11. **ъ** и **ь** как разделительные знаки.

Орфоэпические таблицы.

В связи с курсом фонетики в V классе повторяются и расширяются сведения о законах и правилах русского произношения. Будет полезно провести это на специальных примерах (словах и текстах). Для начальных нерусских школ издан альбом орфоэпических таблиц по русскому языку. Можно будет, использовав этот материал и добавив нужные тексты и примеры, составить стенные орфоэпические таблицы на усвоение важнейших правил русского литературного произношения (тематика орфоэпических таблиц указана выше, в разделе о чтении).

Таблицы по анализу состава слов и словообразованию.

По анализу состава слов и словообразованию полезно будет иметь следующие стенные таблицы.

1. Распадение слова на основу и окончание.

Пример. Таблица №.....

Основа и окончание слова.

Изменяемая часть слова, указывающая на связь между словами, называется окончанием. Если отбросить в слове окончание, остается основа, в которой заключается главное значение слова.

Основа	Окончание
стол-	—
стол-	ы
стол-	ов
стол-	ом
красн-	ый
красн-	ая
красн-	ые

2. Приставки.

Пример. Таблица №.....

Приставки.

Часть основы, которая стоит перед корнем слова и придает ему новое значение, называется приставкой.

при-шел	при-воз
у-шел	у-воз
до-шел	пере-воз
вы-шел	вы-воз
пере-шел	в-воз
во-шел	под-воз

Наиболее распространенные приставки: без — бес, в, вы, из — ис, до, на, над, о — об, пере, пре, при, под, раз — рас, с — со, у.

3. Суффиксы. Несколько столбиков слов с одним корнем и разными суффиксами; столбик слов с разными корнями и одним суффиксом.

4. Состав слова.

Пример. Таблица №.....

Состав слова.

Основа			Окончание
Приставка	Корень	Суффикс	
из-	воз	-чик-	и
пере-	пис	-к-	а
—	реп	-к-	а
пере-	воз-	—	—
по-	ход-	—	ы

5. Сложные слова.

Пример. Таблица №.....

Сложные слова.

Слова, которые имеют два корня, называются сложными. Сложные слова обычно образуются посредством соединительных гласных **о** или **с.**

винодел	землемер
паровоз	пулемет
садовод	земледелие
пароход	мореход
самолет	полеводство

6. Сложно-сокращенные слова.
7. Образование слов при помощи приставок.
8. Образование слов при помощи суффиксов.

Таблицы по морфологии частей речи.

1. Перечень частей речи в русском языке (название части речи и примеры).

2. Существительные-названия предметов одушевленных и неодушевленных.

Пример. Таблица №.....

Существительные на вопросы кто? и что?

В русском языке к названиям живых (одушевленных) предметов ставится вопрос: **кто?** К названиям неживых (неодушевленных) предметов ставится вопрос: **что?**

Кто?	Что?
отец	совхоз
человек	город
мать	Москва
работница	учение
ученик	класс
лошадь	земля
кошка	чашка
муха	день

3. Род имен существительных.

Пример. Таблица №.....

Род имен существительных.

В русском языке различают существительные мужского, женского и среднего рода.

Мужской род (он, мой, наш)	Женский род (она, моя, наша)	Средний род (оно, моё, наше)
человек	женщина	поле
стол	мать	окно
день	земля	ружье
дождь	семья	заявление
май	линия	ученье
чай	лилия	солнце

4. Число существительных. В этой таблице надо показать ед. и множ. число им. падежа основных групп существительных мужского, женского и среднего рода.

5. Падежи.

Пример. Таблица №.....

Падежи.

Названия	Основное значение	Вопросы	Сравнение с падежами родного языка (путем перевода существительных в разных падежах на родной язык)
1. Именительный	Предмет речи	Кто?	
	Подлежащее	Что?	
2. Родительный	Принадлежность, отсутствие, часть вещества и др.	Кого?	
		Чего?	
3. Дательный	Предмет, для которого совершается действие	Кому?	
		Чему?	
4. Винительный	Предмет, на который переходит действие	Кого?	
		Что?	
5. Творительный	Орудие действия, способ действия	Кем?	
		Чем?	
6. Предложный	С предлогами: **в, на** — место; с предлогом **о (об)** — предмет, о котором идет речь	В ком?	
		В чем?	
		На ком?	
		На чем?	
		О ком?	
		О чем?	

6. Именительный падеж (в предложениях — подлежащее).
7. Родительный падеж.
8. Дательный падеж.
9. Винительный падеж.
10. Творительный падеж.
11. Предложный падеж.
12. Склонение существительных женского рода на **а—я,** (стена, дыня) в ед. и множ. числе.
13. Склонение существительных мужского рода на твердую согласную, **ь и й** (стол, конь, край).
14. Склонение существительных среднего рода на **о, е, ие** (окно, ружье, заявление).
15. Склонение существительных женского рода на **ь** (лошадь, площадь).
16. Склонение существительных среднего рода на **мя** (имя, время).

17. Предлоги. Список наиболее употребительных русских предлогов применительно к отдельным падежам (в дополнение к таблице падежей).

18. Изменение прилагательных по родам. Столбики прилагательных (полных и кратких, с твердыми и мягкими окончаниями) вместе с существительными мужского, женского и среднего рода.

19. Склонение прилагательных в мужском роде (твердое и мягкое склонение) вместе с существительными.

20. Склонение прилагательных в женском роде вместе с существительными.

21. Склонение прилагательных в среднем роде вместе с существительными.

22. Склонение прилагательных во всех формах мужского, женского и среднего рода (справочная таблица правописания всех окончаний прилагательных).

23. Изменения глаголов по лицам и числам.

24. Списки глаголов 1-го и 2-го спряжения.

25. Изменения глаголов по временам.

26. 1-е спряжение глаголов (все формы).

27. 2-е спряжение глаголов.

28. Глаголы несовершенного и совершенного вида.

29. Спряжение вспомогательного глагола быть.

30. Спряжение возвратных глаголов (с ся).

31. Склонение личных местоимений: я, ты, он, она, оно.

32. Склонение притяжательных местоимений: мой, моя, мое, твой, твоя, твое.

33. Склонение указательных местоимений: тот, та, то; этот, эта, это.

34. Склонение местоимений: какой, какая, какое, который, которая, которое.

35. Русские числительные от 1 до 100.

36. Склонение числительных: один, одна, одно.

37. Склонение числительных: два, (две), три, четыре.

38. Склонение числительных: пять, десять, пятнадцать.

39. Список наиболее употребительных наречий места, времени, образа действия.

40. Сводная таблица частей речи русского языка (сравнительно с частями речи родного языка учащихся). (См. стр. 431—432).

Схемы построения предложений.

По мере прохождения синтаксиса полезно будет дать в виде настенных таблиц или на классной доске (а ученики могут списать в свои тетради) схемы построения предложений. 35 различных конструкций русского простого и сложного предложения дано выше, в главе V этого раздела

книги. Число их можно несколько увеличить, дав варианты инверсий (перестановок, перемещений разных членов предложения), а также добавив схемы построения предложений с прямой речью.

Таблицы по пунктуации.

Пунктуация усваивается вместе с синтаксисом.

Однако полезно в целях повторения и закрепления правил пунктуации дать несколько сводных таблиц с показательными примерами на постановку знаков препинания. Можно составить такие таблицы.

1. Знаки препинания на конце предложения.
2. Знаки препинания в предложениях с однородными членами.
3. Знаки препинания при обращениях и междометиях.
4. Знаки препинания в сложно-сочиненных предложениях.
5. Знаки препинания в сложно-подчиненных предложениях.
6. Знаки препинания при прямой речи.

Подстановочные таблицы.

Подстановочные, или вариантные, таблицы (в виде стенных таблиц или на классной доске, откуда их можно списать в тетради) дают образцы, по которым ученики могут составлять другие предложения, подставляя новые слова, из числа данных или выбранных самостоятельно. Для развития навыка правильно строить русское предложение по образцу они будут весьма полезны. Их можно применять и в морфологии — при склонениях и спряжениях, но там они менее полезны вследствие механичности работы и малого интереса учащихся к ней.

Подстановочные таблицы по построению предложений могут быть разной степени сложности.

Примеры.

1. У меня есть

книга	картинка
бумага	тетрадь
ручка	линейка

По этой таблице можно составить 6 предложений (столько, сколько слов будет дано в столбиках).

Части речи в русском языке.

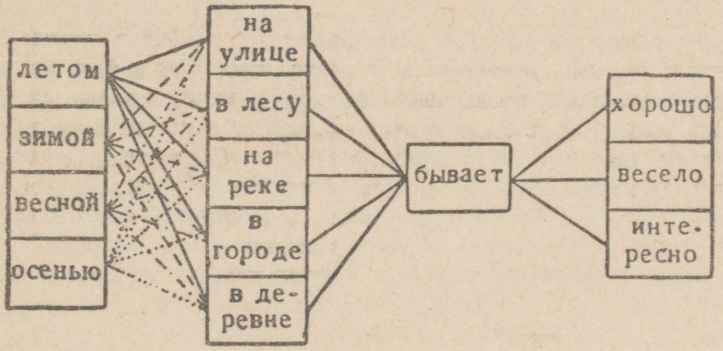
I Название части речи	II Что обозначает	III На какие вопросы отвечает.	IV Примеры	V Как изменяется
1. Имя существительное	Предмет, явление, понятие	Кто? Что?	Человек Стол Земля Москва	По числам и падежам
2. Имя прилагательное	Качество предмета	Какой? (-ая, -ое) Который (-ая, -ое)	Белый (-ая, -ое) Последний (-яя, -ее)	По родам, числам и падежам
3. Имя числительное	Количество предметов. Порядок их при счете	Который (-ая, -ое) Сколько?	Два Пять Второй (-ая, -ое)	По родам, числам и падежам
4. Местоимение	Заменяет существительное, прилагательное или числительное	Кто? Что? Какой? Который? Сколько?	Я, ты, он Мой, твой Несколько Всякий	Как существ. или прилагат.
5. Глагол	Действие или состояние предмета	Что делать? Что делает (-ся)?	Читает Стоит Растет Резвится	По временам, лицам, числам
6. Наречие	Качество, признак действия	Где? Куда? Когда? Как? и др.	Там Вверх Вчера Так	Не изменяется
7. Предлог	Служебн. слово, указывает отношения между предметами	Употребляется с вопросами падежей	Без, у, к, с и др.	Не изменяется
8. Союз	Служебн. слово, употребляется для связи слов и предложений	—	И, а, но. что и др.	Не изменяется
9. Частицы	Служебн. слова, которые придают предложению или отдельным его членам различные смысловые оттенки	—	Ли, бы, же, не	Не изменяется
10. Междометие	Восклицания при выражении чувств, звукоподражания и т. п.	—	Ах, мяу	Не изменяется

I Название	II Значение	III Вопросы	IV Примеры	V Изменяемость
1. Nimisõna Имя существительное	nimi имя	kes? mis? кто? что?	inimene, laud, maa, Moskva	arv ja kääne по числам и падежам
2. Omadussõna Имя прилагательное	omadus качество	missugune? какой?	valge, viimane, viimne	arv ja kääne по числам и падежам
3. Arvsõna Имя числительное	arv ja järjekord; количество и порядок	kui palju? mitmes? сколько? который?	kaks, viis teine	arv ja kääne по числам и падежам
4. Asesõna Местоимение	asendab nimi-, omadus- ja arvsõna; заменяет существит., прилаг. и числительное	kes? mis? missugune? kui palju? кто? что? какой? который? сколько?	mina, sina, tema minu, sinu, mõni, mitu, igaüks	arv ja kääne по числам и падежам
5. Verb Глагол	tegevus või olelemine; действие или бытие	mis toimub? что делается?	loeb, seisab, kasvab, vallatleb	aeg, pööre, arv по временам, лицам, числам
6. Adverb Наречие	tegevuse tunnus признак действия	kus? kuhu? millal? kuidas? где? куда? когда? как? jne.	seal, üles, eile, nii	ei muutu не изменяется
7. Kaassõna (ees- ja tagasõna) Предлог и послелог	suhe отношение	käänete küsimused вопросы падежей	ilma (без), juures (у), juurde (к), koos (с), taga (за) jne.	ei muutu не изменяется
8. Sidesõna Союз	seob sõnu ja lauseid; соединяет слова и предложения		ja (да), aga (а, но), et (что) jne.	ei muutu не изменяется
9. Hüüdsõna Междометие	hüüatus, emotsioonide väljendus; восклицание, выражение эмоций		oh! ah! näu! kukeleegu! ох, ах, мяу, кукареку	ei muutu не изменяется

2. У меня есть

новая	книга	картинка
красивая	бумага	тетрадь
интересная	ручка	линейка

По этой таблице можно составить 18 предложений ($3 \times 6 = 18$).



По этой таблице можно составить 60 предложений

$$(4 \times 5 \times 3 = 60)\ .$$

4. Можно давать таблицы с вопросом вместо одного члена, а подстановочные слова указывать внизу отдельно.

Пример.

Я встретил товарища	где?
	. . . .
	. . . .

(в поле, в лесу, на лугу, на реке, в кино, в клубе).

5. Наконец, могут быть таблицы с пропущенным членом, который учащиеся должны вставить самостоятельно и написать столько предложений, сколько найдется у них подходящих членов для вставки.

Пример.

Летом я поеду

куда?
. . . .
. . . .

Орфографические таблицы.

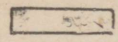
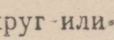
Для начальных нерусских школ имеется альбом орфографических таблиц. Для средней школы можно составить орфографические таблицы на местах применительно к потребностям, использовав для таких таблиц материалы учебника. Можно пользоваться также орфографическими таблицами, издаваемыми для русских школ.

Итак, мы упомянули довольно много наглядных пособий в помощь преподаванию курса русской грамматики и усвоению основ орфографии. На первый взгляд может показаться, что их много. На самом деле их, конечно, мало. Учитель сам это увидит, когда будет по ним работать, и тогда сам будет добавлять новые таблицы, имеющие орфографическое значение (а по существу они почти все таковы). Указанные таблицы сэкономят учителю и ученикам очень большое количество времени, значительно больше, чем потребуется на их составление и изготовление. Кроме того, работа с таблицами сделает занятия более интересными, даже тогда, когда на таблицах будет представлен материал, имеющийся в учебнике.

Как работать по таблицам?

При помощи демонстрации таблиц удобно объяснять всему классу новое явление или правило. По таблицам легко ставить разные упражнения, даже простое списывание их проходит с интересом. По таблицам хорошо повторять пройденное. Таблицы, вывешенные в классе, надо периодически менять. Тогда они будут постоянно помогать ученикам в их текущей работе по грамматике и орфографии. По таблицам можно проводить и учет, проверку знаний учащихся; это куда интереснее и продуктивнее, чем однообразный устный опрос или скучная работа у доски.

При изготовлении таблиц нужно иметь в виду следующее: одни и те же понятия (слова, части слов и т. д.), встречающиеся в разных местах (и в разных таблицах), должны иметь по возможности одинаковые изображения, о д и н а к о в ы е ф о р м ы и л л ю с т р и р о в а н и я. Например, если учитель подчеркивает подлежащее одной прямой чертой, сказуемое — двумя, определение — волнообразной линией, дополнение — двумя волнообразными, а обстоятельства — пунктирной линией, то все эти обозначения должны быть п о с т о я н н ы м и, где бы они ни употреблялись: на классной доске, в таблицах, в тетрадях учеников. Если в схемах построения предложений подлежащее и сказуемое заключаются в четыреугольники

 , определение — в круг или овал  , дополнение — в треугольник с основанием внизу  , а обстоятельства — в треугольник с вершиной внизу  , то эти условные графические изображения должны выдерживаться во всех таблицах, как на классной доске, так и в ученических тетрадях. То же самое нужно сказать и насчет условного иллюстрирования отдельных частей слова. Если, например, окончания существительных пишутся (рисуются, подчеркиваются) синим цветом, а окончания прилагательных — красным, то это должно везде выдерживаться. Неустойчивость и излишнее разнообразие в иллюстративных приемах может дезориентировать ученика.

Раздаточный дидактический материал.

Для самостоятельных упражнений учащихся (групповых и особенно индивидуальных) большую помощь окажет учителю так называемый раздаточный дидактический материал: карточки со словами, предложениями, вопросами, схемами, наборы слов для составления предложений и т. п., листочки с напечатанным для работы текстом — для списывания, дописывания, грамматического разбора, грамматических изменений или стилистических переделок и т. д. Дидактический раздаточный материал может быть очень разнообразный.

Для его составления учитель может широко использовать учебники (в том числе и учебники для русских школ).

Например, изучаются в V классе сложно-сокращенные слова. Одним из самостоятельных упражнений по закреплению изученных слов будет определение точного значения этих слов путем сказывания (записывания) отдельных слов, входящих в состав сложно-сокращенного слова. И вот, вместо того чтобы давать всему классу десяток-полтора таких слов по учебнику или путем записи на доске, учитель раздает каждому ученику по карточке с двумя-тремя сложно-сокращенными словами, предлагая подумать и сказать (записать), из каких слов они составлены (что в то же время значит: что́ они точно обозначают). На карточках написано или напечатано на машинке:

ВКП(б) ВЛКСМ МТС	завхоз универмаг исполком	ГорОНО Райисполком АССР

При индивидуальном распределении работы можно учесть силы и способности каждого ученика. Такая работа интересует учащихся и проходит дружно. Еще пример. Изучается творительный падеж существительных. Вопросы, данные для упражнений в учебнике, можно увеличить количественно и напечатать на машинке по 2—3 вопроса для каждого ученика с заданием: списать вопросы и дать на них письменные ответы (орфографических трудностей здесь не будет, так как новым будет в каждом предложении лишь одно слово, в крайнем случае — два).

Например:

Чем мы смотрим?... (глаз).
Чем мы ходим?... (нога).

Ученик получает бумажку, пишет в тетради и затем при проверке читает:

Чем мы смотрим? — Мы смотрим глазами и т. д.

Дидактический материал, постепенно накапливаемый, сослужит учителю хорошую службу при повторении, при дополнительных занятиях с отстающими; он может быть использован учениками во внеурочное время (например в общежитии). В занятия с таким материалом дома ученики могут внести даже элемент игры, и во всех случаях он выполнит свою роль: оживит занятие, привлечет интерес, даст возможность попрактиковаться, «пошевелить мозгами». Это и требуется.

Приспособление классной доски к грамматико-орфографическим занятиям.

Обычная классная доска, выполняя свою роль на занятиях по всем предметам, когда требуется записать, не приспособлена специально для занятий по русскому (и родному) языку. Между тем, некоторое ее приспособление (тем более изготовление специальной классной доски) принесло бы учителю большую пользу. Что надо? Надо, чтобы на доске можно было свободно и быстро дать не только письменный, но и печатный, и смешанный текст, а также его быстро менять в целом или по частям. Одним словом, надо, чтобы классная доска, не теряя своего прямого назначения, была в то же время и «наборным полотном». Сделать это не трудно. Достаточно иметь 6—7 полочек-брусков, плотно прилегающих к доске и прикрепляемых концами к стойкам (там должны быть зацепы или крючки, в крайнем случае, гвоздики или винтики), как доска может быть использована значительно шире и интереснее, чем это обыкновенно бывает. «Полочки» с выступом в $1\frac{1}{2}$—2 см, не мешая писанию (а то их можно и снимать), дают в то же время возможность прибавлять сюда печатный текст в виде предложений, слов, частей слов, путем выставления его на полосках плотной бумаги или картонках на полочку.

Вся русская морфология на такой доске значительно «оживет». Возьмем, например, склонения существительных. Учитель загототовит карточки с названиями (полными и только буквенными) падежей, карточки с вопросами кто? и что? для всех падежей. Если еще к этому прибавить карточки окончаний основных групп существительных, то у приспособленной, как выше указано, доски можно проводить ряд очень интересных и полезных занятий. Вот несколько примеров.

1) Учитель дает просклонять слово. Ученик ставит на полку падежи, вопросы, какие нужно, пишет основу слова, а окончания подставляет готовые. Класс наблюдает и контролирует. Какие еще слова под это склонение подойдут? (Написанные основы стираются.). Ученики называют примеры, класс проверяет по окончаниям.

2) Даются предложения со всеми падежами данного слова. Слово отодвигается направо, шесть полочек-строчек готовы для шести придумываемых предложений, которые можно тут же записать и списать в тетради.

3) Изучается или повторяется творительный падеж. Внимание сосредоточивается на 5-й полочке (остальные временно можно снять). Мобилизуются карточки творительного падежа: вопросы, предлоги, окончания существительных. Задача: составить разные предложения с существительными в творительном падеже. Называют слово: дерево. На полке появляется: деревом, за деревом, под деревом, над деревом, перед деревом и т. п. Придумываются и сказываются предложения (у кого с каким предлогом выйдет). Обсуждаются, наиболее удачные записываются (на доске и в тетрадях). Называется новое слово: доска. На полке под наблюдением всего класса ученик дает: доской, за доской, над доской и т. д. Снова идет коллективная работа над составлением и записью предложений. Склонение прилагательных (самый трудный вопрос русской морфологии) также пойдет значительно живее и нагляднее у такой доски, как и вообще склонение всех склонямых слов. Поможет такое приспособление доски и спряжению глаголов, как и всем прочим морфологическим работам, которые чем нагляднее будут даны и с большим интересом восприняты, тем будут продуктивнее. Заканчивая раздел этой главы о наглядных пособиях, еще раз подчеркнем, что умелое применение их на уроках грамматики и орфографии будет очень помогать успеху дела, как игнорирование их затруднит и в отдельных моментах «засушит» работу. Поэтому всякая инициатива и труд учителя, направленные к составлению и применению разных наглядных пособий, должны всемерно поощряться.

Глава VIII.

Учет знаний по грамматике и орфографических навыков.

Текущий учет.

Без точно поставленного и неуклонно, систематически проводимого учета знаний учащихся учителю будет очень трудно работать, так как всякое движение вперед возможно только на базе учета достигнутого и усвоенного. Особенно важен систематически проводимый учет знаний по русской грамматике, где недостаточное усвоение предыдущего сделает иногда прямо невозможным понимание последующего. Необходимость учета знаний и навыков учащихся сознается каждым учителем, но не каждый может ставить этот учет так, чтобы он помогал, а не мешал текущей работе. Чаще всего учет грамматических знаний и орфографических навыков проводится на отдельных уроках в виде устного опроса учащихся (по грамматике) или письменной работы — чаще всего проверочного слухового диктанта (по орфографии).

Такие отдельные уроки, во-первых, отнимают много времени, во-вторых, представляют для учеников значительно большие трудности, чем аналогичные занятия по родному языку. Устный опрос, например, с V класса проводится по-русски; следовательно, для ученика задача при таком опросе сразу же осложняется: надо не только понять и узнать фактически то или иное грамматическое понятие, но и уметь выразить его правильно на чужом языке. И для учителя задача осложняется: надо проверять и исправлять, дополнять не только грамматические знания учеников, но и следить за их речью, направляя и исправляя ее. В результате времени уходит много, а сделано бывает мало. Что же касается слухового проверочного диктанта, то мы уже выше говорили, что он не всегда может служить точной меркой учета орфографии и тем более — грамматики. Часто такие проверочные уроки ставиться не могут. Следовательно, учителю надо подумать о применении других, менее громоздких, но не менее продуктивных и интересных для самих учащихся приемов проверки и учета знаний по грамматике и орфографии. Таких приемов может быть несколько, притом таких, которые не потребуют постановки особых уроков, а найдут применение на любом текущем уроке, составляя его неотъемлемую, органическую часть.

Таким образом, учет будет соединяться с текущей работой и явится сам по себе приемом обучения. Что же касается упомянутых выше специальных учетных уроков (опросов, диктантов и т. п.), то потребность в их частой постановке отпадет, и они будут применяться лишь периодически и не часто (при прохождении большого отдела, в конце четверти, по специальной надобности и т. п.).

Приведем примерный список вопросов, тем, упражнений, которые, помимо обычного устного опроса по уроку и грамматического разбора, могут явиться формами и приемами текущего учета знаний учащихся по грамматике и орфографии.

Четвертый класс.

1) Списать с доски без ошибок 5—6 предложений несложного и словарно знакомого текста (из учебника).

2) Списать с доски 7—8 предложений несложного и словарно знакомого текста, даваемого впервые, без предварительного чтения.

3) Списать несколько предложений (отрывок) из учебника.

4) Списать несложный текст (40—50 слов) с напечатанного на пишущей машинке.

5) Списать 5—6 простых предложений, подчеркнув в них подлежащее одной чертой, сказуемое — двумя. Типы предложений: Наша школа проводила экскурсию на завод. На заводе мы осматривали разные машины. Инженер давал объяснения и т. п.

6) Написать предложения по аналогии с данными (изменять число подлежащего и сказуемого): Машина работает. — Машины работают. Мальчик играет. — Ученик пишет. —

7) Добавить сказуемые к подлежащим, беря их из списка, помещенного внизу.

Ученики... Урок... Учитель... Мы...

(пишем, начинается, пришли, говорит).

8) Самим придумать и приписать сказуемые к данным подлежащим:

Школа... Трактор... Картина... Я...

9) Самим придумать и приписать подлежащее к данным сказуемым.

...пришел. ...работала. ...читает.

...началось. ...слушаем. ...пишу.

10) Придумать и записать несколько предложений только из подлежащего и сказуемого (простые нераспространенные предложения), чтобы получился связный рассказ (о прочитанном, о виденном, о пережитом).

Примечание. Формулировка письменных заданий для обучающихся в начальной школе может даваться на родном языке.

Пятый класс.

1) Списать с доски без ошибок новый текст (не из учебника, но в пределах изученного словаря), данный без объяснения и предварительного чтения.

2) Выписать из учебника без ошибок указанный отрывок в 50—60 слов.

3) Списать текст, напечатанный на пишущей машинке.

4) Списать данные предложения (4—5), подчеркивая подлежащие одной чертой, сказуемые — двумя, пояснительные слова — волнообразной чертой.

5) Дать графическую схему простого распространенного предложения по образцу, данному в учебнике.

6) Списать предложения, добавляя в них новые слова по вопросам. (Я пишу (чем?). Сейчас идет (который?) урок.).

7) Списать предложения, вставляя в них слова из числа помещенных внизу. (У меня есть... пальто. В кино была... картина. Дай мне ...карандаш. Да здравствует ...Армия!).

Слова для вставок: интересная, новое, красный, Красная.

8) Дописать предложения новыми словами, подходящими по смыслу. (Я учителю дал... Покажи мне... Рабочий читает... Ученик идет...).

9) Списать предложения, подчеркивая в них указанные части речи (по мере прохождения).

10) Списать данные предложения (2—3), разделяя в них слова по слогам.

11) Разобрать данное предложение по частям речи (изученным), указав формы изменяемых слов (число, падеж, род, лицо, время).

12) Составить и записать простые предложения с данными 3—4 словами (творческий диктант).

13) Списать предложения, изменяя данные в скобках слова, как надо по смыслу. (Ученик читает (книга). Пишите в (школьная) стенгазету.).

14) Прочитав по книге предложение 2—3 раза, написать его, не смотря больше в книгу (самодиктант).

15) Списать коротенькое стихотворение (8—12 строк), выученное наизусть.

16) Написать коротенький (30—40 слов) слуховой диктант из прочитанного ранее текста учебника.

17) Списать предложения, дописывая в них окончания изменяемых слов. (Мы ехали на пароход... Отец ехал верхом на лошад... На базар ...открылась столовая.).

18) Дать письменные ответы на вопросы из прочитанного.

Шестой класс.

1) Списать с книги без ошибок любой текст размером 80—100 слов.

2) Списать с напечатанного на пишущей машинке.

3) Списать текст, в котором предложения не отделены друг от друга знаками препинания, поставив нужные знаки препинания (точку, вопросительный, восклицательный знаки) и прописные буквы.

4) Составить и записать повествовательное, вопросительное, восклицательное предложения.

5) Дать графическую схему предложения с однородными членами (графический разбор).

6) Составить и записать предложения с однородными членами в ответ на вопросы типа: Какие животные водятся в нашей республике (области)? Какие реки есть в СССР? Какими инструментами работает плотник? Какие машины мы видели на заводе?

7) Списать предложения, изменяя в них по заданию формы отдельных слов (членов); например, даны сказуемые-глаголы в настоящем времени — поставить их в прошедшем или в будущем.

8) Дописать предложения, дополняя их новыми членами по вопросам и без вопросов. В библиотеке я встретился с... Летом я поеду (куда?).

9) Списать предложения, подчеркивая в них указанные части речи.

10) Распределить слова данных 2—3 предложений по частям речи с указанием форм изменяемых слов (по схеме образцу).

11) Составить предложения с данными словами.

12) Записать выученное наизусть (стихотворение или короткий прозаический отрывок.

13) Списать отрывок из простых предложений, диктуя их самому себе, т. е. читая 2—3 раза, произнося вслух и потом записывая.

14) Составить параллельные схемы грамматического (графического) разбора предложения на русском и на родном языке.

15) Составить параллельные таблицы отдельных частей речи русского и родного языка, заполнить их указанным количеством слов.

16) Указать на примерах формы изменения отдельных частей речи (просклонять данные существительные или прилагательные, проспрягать глаголы).

17) Указать способы связи слов в русском предложении, выписав из данного предложения пары связанных слов и поставив в них от одного слова к другому вопросы.

18) Списать предложения, изменяя нужным образом формы изменяемых слов (падеж, род, число и т. д.), данных в скобках. Нам надо много (трактор). Записывайся в (ударная) бригаду.

Многие (женщина) у нас занимают (самый высокий) должности. И т. п.

19) Списать предложения, дописывая окончания изменяемых слов. Нам надо много трактор... и машин... От станци... до город... три километра. Мой брат служит в Красн... Арм...

Седьмой класс.

1) Выписать из книги, газеты, с напечатанного на машинке любой текст (в пределах изученного словаря) без ошибок.

2) Выписать из данного текста предложения указанного типа (вопросительные, восклицательные, с однородными членами, неполные и т. д.).

3) Составить и записать сложные предложения данного типа (по образцу).

4) Составить предложения из данных слов, изменяя их как надо.

5) Распространить (расширить) или сократить данное предложение.

6) Дописать часть сложного предложения. (Я приду тогда, когда... Или: Когда наступит лето, мы...).

7) Составить схему простого или сложного предложения с указанием связей между словами (частями предложения) путем вопросов (по образцу).

8) Составить параллельные схемы построения предложения на родном языке и на русском.

9) В списанном предложении указать все члены путем надписей над словами (сокращенно, буквами по указанному образцу).

10) Указать части речи в списанном предложении путем установленных сокращенных надписей над словами.

11) Указать все изменения данного слова (существительного, прилагательного или глагола).

12) Списать текст с цифрами с тем, чтобы цифры были написаны словами.

13) Дать сравнительную таблицу склонения существительного на русском языке и на родном языке учащихся.

14) Дать сравнительную таблицу спряжения глагола в русском языке и родном языке.

15) Списать сложные предложения, расставив в них знаки препинания.

16) Записать выученное наизусть стихотворение или прозаический отрывок.

17) Списать предложения — простые и сложные, изменяя окончания изменяемых слов, данных в скобках. Жил старик со (своя старуха) у (самое синее) моря. Старик ловил неводом (рыба), старуха пряла (своя пряжа). Когда (быть) вечер, мы будем заниматься в (кружок). Книгу, (которая) ты мне принес, я прочитал.

18) Списать предложения — простые и сложные, дописывая в них окончания изменяемых слов. Нам надо учит... писать. Если ты зайд... ко мне, мы будем вместе занимат... Мы будем борот... с неграмотност... и невежеств... Вечером будет занят... литературн... кружка, на которое надо явит... всем без опоздан...

Письменные проверочные работы.

В целях проверки навыков письма и орфографической грамотности учащихся по русскому языку в нерусских школах можно рекомендовать следующие проверочные (контрольные) работы.

Во II классе:	1) списывание (слов, предложений и связных текстов) 2) письмо со слуха (диктант)	15—20 слов.
В III классе:	1) списывание 2) диктант	25—30 слов.
В IV классе:	1) списывание 2) ответы на вопросы 3) диктант	35—50 слов.
В V классе:	1) списывание 2) диктант 3) ответы на вопросы	50—65 слов.
В VI классе:	1) диктант 2) изложение	65—80 слов.
В VII классе:	1) диктант 2) изложение	80—100 слов.

Указанное количество слов относится к 3-й четверти соответствующего учебного года.

При определении количества слов в текстах для письма служебные слова — предлоги, союзы, частицы — считаются за отдельные слова.

Списывание.

Списывание применяется как с рукописного текста (с доски), так и с печатного (из учебника).

Характер списывания может меняться: во II и III классах проводится только дословное списывание текста без каких бы то ни было изменений; в IV классе может применяться списывание с некоторой дополнительной работой над текстом, например с изменением слов, данных в скобках: Мы смотрели (картина), или с дописыванием пропущенных букв или частей слова: Я пишу карандаш...

В V классе в проверочных целях проводится преимущественно осложненное списывание (с изменением слов, данных в начальной форме, с дописыванием частей слова, со вставкой в связный текст или предложения пропущенных слов из числа данных отдельно (в начальной форме) или подбираемых каждым пишущим самостоятельно). Образцы такого списывания имеются во всех учебниках для V—VI классов.

Диктант.

Диктант применяется в тех же формах, как и при проверке орфографической грамотности на родном языке. Разница будет лишь в том, что учи-

тель здесь обязательно должен убедиться в полном и точном понимании учениками диктуемого текста, для чего может потребоваться предварительный опрос учащихся и объяснения отдельных слов и выражений. Текст для диктанта может состоять как из отдельных предложений, так и из связных текстов. Диктантов из отдельных слов допускать не следует.

Ответы на вопросы.

Письменные ответы на вопросы можно рекомендовать для проверочных работ в IV и V классах.

Количество вопросов должно быть таково, чтобы при ответе на каждый вопрос одним предложением можно было получить текст по объему приблизительно такой, как это указано выше для отдельных классов.

Для IV класса при предполагаемом ответе на каждый вопрос предложением в 4—5 слов можно дать 7—8 вопросов.

Для V класса — 8—9 вопросов при возможных ответах на каждый вопрос предложением в 5—6 слов или двумя предложениями.

Изложение.

Изложение рекомендуется в качестве проверочной работы для VI и VII классов. Объем текста (связного рассказа) для изложения — от 100—120 слов до страницы печатного текста. До VII класса текстов для изложения с прямой речью (диалогами) следует избегать.

О содержании текстов для проверочных работ.

Тексты для проверочных работ должны удовлетворять следующим требованиям:

1) Значение всех предлагаемых в тексте слов должно быть понятно ученикам, тексты просты и доступны по содержанию без дополнительных объяснений.

2) С точки зрения орфографической в текстах не должно быть ни одного такого слова, которого ученик не читал или с правописанием которого не познакомился.

3) В текстах должны по мере прохождения грамматики помещаться орфограммы на пройденные учащимися грамматические правила, по программе данного класса и предшествующих классов.

4) Тексты должны состоять только из таких предложений, структура которых учащимися уже усвоена (поэтому, например, до VII класса в текстах для диктанта сложных предложений следует избегать).

Если в тексте для проверочной работы встретится такое слово или выражение, которое учащимся неизвестно, и его нельзя выпустить или заменить другим, то оно должно быть непременно объяснено как с точки зрения значения, так и с точки зрения орфографии и выписано на доске.

Тексты берутся преимущественно из учебника или книги для чтения в данном классе или составляются самим учителем на основе словаря и фразеологии учебника.

Вопросы для ответов (в письменной форме) могут даваться как по прочитанному, так и из жизни и по картине (в последнем случае она предварительно должна быть объяснена и находиться перед глазами учащихся во время письма).

Примерные тексты для проверочных работ по классам.

(Применительно к 3-й четверти учебного года.)

Диктант для II класса.

Вечером наша семья дома. У папы газета. Папа читает газету. Нина пишет. Я рисую самолет. Мама готовит чай.

В диктанте 18 слов; все слова такие, в которых правописание не расходится с произношением. Самое длинное предложение — 4 слова. Трудное слово с е м ь я; написание его может быть объяснено. Имеется один знакомый предлог — **у**.

Диктант для III класса.

Скоро мы кончим ученье. Настанут летние дни. Мы будем гулять. Хорошо летом на реке. Там мы будем ловить рыбу. Я поеду летом в город. В городе живет мой брат Федя.

В диктанте 30 слов. Самое длинное предложение — 6 слов. Орфограммы III класса: **ь** разделительный, **ь** в глагольных окончаниях, **я**, предлоги **(на, в)**, **жи, чи**, стечение согласных в начале (**с к** о р о) и середине слова (н а **с т** а н у т); объяснять их написание не следует.

Диктант для IV класса.

У нас в городе есть пионерский клуб. В клубе библиотека. Ребята любят ходить в клуб. Там они читают журналы, слушают радио. В клубе они смотрели картину «Ленин в Октябре».

При клубе есть площадка для игры. Площадки устроили комсомольцы. Пионеры помогали. Летом дети будут ходить на эту площадку.

В диктанте 47 слов. Орфограммы: предлоги, большая буква в собственных именах, гласные после шипящих, **ь** в глаголах, стечение согласных, **з, ы.**

Диктант для V класса.

ЛЕДОХОД.

Наша река широка и глубока. Зимой она была покрыта льдом. Наступила весна. Лед на реке посинел и тронулся. Бурлит, шумит вода. Льдина на льдину набегает. Льдины гремят и ломаются. Вот плывет большая льдина. А на ней собака. Бегает собака по льдине. Хочет до берега добраться. А кругом вода. С берега народ на собаку смотрит. Но вот понесла вода льдину к берегу. Собака бросилась в воду и скоро доплыла до берега.

В диктанте 70 слов. Орфограммы: правописание падежных окончаний существительных и предлогов, приставки, глагольные окончания **-т, -л, -ться,** безударные гласные, звонкие и глухие согласные. Слово б у р л и т должно быть объяснено.

Диктант для VI класса.

НА КРАСНОЙ ПЛОЩАДИ В МОСКВЕ.

(Рассказ мальчика.)

В тысяча девятьсот тридцать седьмом году я был в Москве. Я ездил к брату. Мой брат работает на заводе. Он стахановец. Как раз тогда был праздник Великой Октябрьской социалистической революции. Я просил брата взять меня с собой на Красную площадь. Брат взял меня с собой, и я был на Красной площади.

Что я там видел?

В воздухе летали самолеты. Играла музыка. По площади проходили колоннами люди. Несли плакаты, знамена. Все кричали: «Ура!» Я тоже кричал: «Ура!»

В этом диктанте 84 слова на правописание всех частей речи. Двоеточие и кавычки при слове у р а ! можно объяснить или пропуск двоеточия и кавычек не считать за ошибку.

Диктант для VII класса.

КАК ВОЛКИ УЧАТ СВОИХ ДЕТЕЙ.

Из оврага выскочил большой волк, схватил ягненка, зарезал его и понес. Навстречу выбежал волчонок и бросился к ягненку. Старый отдал нести ягненка молодому волку, а сам побежал возле. Молодой понес на спине зарезанного ягненка, держа его зубами за ногу.

Пастухи побежали за ними и стали кричать. На их крик прибежали мужики с собаками.

Как только старый волк увидел собак и народ, он подбежал к молодому, выхватил у него ягненка, перекинул себе на спину, и оба волка побежали скорее и скрылись из глаз.

Так старый волк учил молодого волчонка охотиться.

В диктанте 93 слова на основные правила орфографии и пунктуации (сложное предложение).

Примерные вопросы для IV класса.

1. Сколько тебе лет?
2. В каком классе ты учишься?
3. Что мы делаем в школе?
4. Кто работает на фабрике?
5. Кто работает в совхозе?
6. Где мы сейчас находимся?
7. Что мы читаем?
8. Что мы пишем?

Здесь 8 вопросов. В ответах на 1-й и 2-й вопросы требуется заменить одно слово другим или одну форму слова другой (вместо т е б е — м н е, вместо у ч и ш ь с я — у ч у с ь); эти вопросы следует разобрать.

В остальных ответах требуется уменье подобрать новые слова и записать с ними предложения.

Примерные вопросы для V класса.

1. Какие дни бывают летом?
2. Где ты будешь проводить лето?
3. Что будешь делать летом?
4. Куда будешь ходить?
5. С кем будешь гулять?
6. Куда поедешь летом?
7. Кого там увидишь?
8. Когда придешь в школу?

Здесь 8 вопросов. При ответах на них в большинстве случаев потребуется менять форму слов (глаголов). На некоторые вопросы возможен ответ двумя и тремя предложениями.

Изложение для VI класса.

ЧАПАЕВ.

В 1918 году Колчак создал в Сибири белую армию. Он беспощадно расстреливал рабочих и крестьян. Повсюду в Сибири он восстановил царские порядки.

В 1919 году против Колчака были направлены главные силы Красной Армии. Силами Красной Армии здесь командовал М. В. Фрунзе. Под его руководством Красная Армия разгромила Колчака в Поволжье и на Урале.

В армии Фрунзе был народный герой Василий Иванович Чапаев. Чапаев везде бил белых. Белые боялись его, как огня. Он освободил Уфу от Колчака. Потом дивизия Чапаева получила приказ итти на Уральский фронт. Чапаев освободил окруженный белыми Уральск. После этого однажды ночью белые окружили штаб Чапаева. Начался бой. Чапаев геройски боролся. Он один из пулемета отстреливался от врагов. Когда никого не осталось вокруг Чапаева, он бросился в реку. Он хотел переплыть Урал. Но пули врагов догнали его.

Так погиб в холодных волнах Урала народный герой Чапаев.

План.

1. Борьба Красной Армии с Колчаком.
2. Кто командовал Красной Армией в борьбе с Колчаком?
3. Где и против кого сражался В. И. Чапаев?
4. Гибель Чапаева.

Изложение для VII класса.

АКУЛА.

(Л. Н. Толстой.)

Наш корабль стоял на якоре у берега Африки. День был прекрасный; с моря дул свежий ветер, но к вечеру погода изменилась: стало душно, и точно из топленой печи несло на нас горячим воздухом с пустыни Сахары.

Перед закатом солнца капитан вышел на палубу, крикнул: «Купаться!», и в одну минуту матросы попрыгали в воду, спустили в воду парус, привязали его и в парусе устроили купальню.

На корабле с нами было два мальчика. Мальчики первые попрыгали в воду, но им тесно было в парусе, и они вздумали плавать наперегонки в открытом море.

Оба, как ящерицы, вытягивались в воде и, что было силы, поплыли к тому месту, где был бочонок под якорем.

Один мальчик сначала перегнал товарища, но потом стал отставать. Отец мальчика, старый артиллерист, стоял на палубе и любовался на своего сынишку. Когда сын стал отставать, отец крикнул ему: «Не выдавай, понатужься!»

Вдруг с палубы кто-то крикнул: «Акула!» — и все мы увидели в воде спину морского чудовища.

Акула плыла прямо на мальчиков.

«Назад, назад вернитесь, акула!» — закричал артиллерист. Но ребята не слыхали его, плыли дальше, смеялись и кричали еще веселее и громче прежнего.

Артиллерист, бледный, как полотно, не шевелясь, смотрел на детей.

Матросы спустили лодку, бросились в нее и, сгибая весла, понеслись, что было силы, к мальчикам, но они были еще далеко от них, когда акула уже была не дальше 20 шагов.

Мальчики сначала не слыхали того, что им кричали, и не видали акулы, но потом один из них оглянулся, и мы все услыхали пронзительный визг, и мальчики поплыли в разные стороны.

Визг этот как будто разбудил артиллериста. Он сорвался с места и побежал к пушкам. Он повернул хобот, прилег к пушке, прицелился и взял фитиль.

Мы все, сколько нас было на корабле, замерли от страха и ждали, что будет.

Раздался выстрел, и мы увидели, что артиллерист упал подле пушки и закрыл лицо руками. Что сделалось с акулой и с мальчиками, мы не видели, потому что на минуту дым застлал нам глаза.

Но когда дым разошелся над водой, со всех сторон послышался сначала тихий ропот, потом ропот стал сильнее, и, наконец, со всех сторон раздался громкий, радостный крик.

Старый артиллерист открыл лицо, поднялся и посмотрел на море. По волнам колыхалось желтое брюхо мертвой акулы. В несколько минут лодка подплыла к мальчикам и привезла их на корабль.

Методика проведения проверочных работ.

Проверочные работы проводятся в обычной классной обстановке и, как общее правило, пишутся в тех же тетрадях, что и остальные письменные работы. Организация урока письма обычная.

По отдельным видам проверочных работ рекомендуется следующее.

Списывание и ответы на вопросы.

а) При списывании сначала объясняется цель работы и даются указания к способу ее выполнения. Затем ученики пишут, проверяют написанное и отдают тетрадь учителю.

б) Если работа состоит в составлении и записи ответов на вопросы, то она проводится так.

Учитель пишет (лучше заранее) на доске все вопросы. Затем вопросы читаются и, если требуется, объясняются некоторые не совсем понятные слова и выражения. После этого учитель дает указания, как следует писать ответы (нужно ли предварительно списывать вопросы или (в большинстве случаев) не нужно, нужна ли нумерация для ответов, одним или двумя-тремя предложениями можно давать ответы на каждый вопрос и т. д.).

Полезно будет, особенно в IV классе, предварительно выслушать примерные ответы на некоторые (а иногда даже на все) вопросы. После этого ученики пишут и по прочтении подают работу учителю.

Проверочный диктант.

Проверочный диктант проводится следующим образом. Сначала текст прочитывается учителем (полностью, если это связный текст, или по предложениям) с целью ознакомления с его содержанием. Могут быть поставлены вопросы с целью выявления понимания прочитанного текста. Объясняются новые слова и выражения, если они есть. После того как учитель убедился, что ученики понимают текст (все слова и выражения), он приступает к диктовке.

Диктовать следует правильным литературным языком, но с полным, т. е. несколько замедленным и отчетливым произношением.

Каждое предложение диктуется два или три раза целиком или, по мере надобности, по частям. После написания всех предложений текста учитель еще раз медленно читает весь текст по предложениям, а ученики следят за правильностью записанного (нет ли пропущенных слов, окончаний и т. д.). После этого работы отбираются.

Изложение.

При постановке изложения учитель может провести краткую вступительную беседу в целях привлечения внимания учащихся к работе и теме изложения.

Затем рассказ читается учителем. Ставятся вопросы к пониманию его содержания в целом, а также к пониманию отдельных слов и выражений. Затем рассказ читается еще один раз.

После этого можно предложить 1—2 ученикам рассказать, как они напишут изложение.

Затем ученики пишут, прочитывают написанное и подают работу учителю.

В VI классе учитель может написать на доске план изложения (3—5 вопросов или заголовков).

В VII классе плана не дается.

При письме изложения ученикам разрешается пользоваться русско-национальным или русским орфографическим словарем; при остальных проверочных работах пользование словарями не допускается.

Оценка письменных работ.

Мерой орфографической оценки письменных работ считается их безошибочность или наличие ошибок. Ошибки по II—V классам считаются только орфографические, а из пунктуационных — одна точка.

В VI—VII классах, по мере прохождения синтаксиса, считаются и орфографические, и пунктуационные ошибки, причем подсчет их ведется раздельно.

Орфографической ошибкой считается всякое неправильное буквенное написание, кроме явных описок (когда, например, ученик два раза написал слово правильно, а в третий раз пропустил или прибавил букву).

Разделение ошибок на «грубые» и «негрубые», «местные», «национальные», на «пройденные» и «непройденные правила» и т. д., кроме путаницы, ни к чему не ведет. Основной прием предупреждения ошибок на непройденные правила и вообще на незнакомые слова — это не давать таких слов в диктанте или, если уж их никак нельзя устранить из связного текста, предварительно объяснять их написание.

При подсчете количества ошибок рекомендуется применять следующие уточнения:

1) одинаковая ошибка в одинаковых словах считается за одну;

2) однотипные ошибки и в разных словах считаются каждая за отдельную ошибку (у ч и т с я вместо у ч и т ь с я, с м е я т с я вместо с м е я т ь с я — две ошибки).

При значительном количестве описок и поправок оценка снижается.

Снижение оценки производится за большое количество исправлений, за грязное письмо, небрежный почерк, за грубые ошибки в изложении содержания или в структуре речи (неуменье строить предложение).

Повышение оценки может быть произведено за оригинальность изложения, правильную, точную речь, уменье вставить цитату и т. п., а также за безупречную организацию письма.

Глава IX.

Переводы.

Вопрос о применении родного языка и переводов.

Вопрос о применении переводов непосредственно связан с вопросом о применении или использовании родного языка учащихся на уроках русского языка. В предыдущих разделах и главах книги уже приводились соображения об использовании родного языка на отдельных занятиях.

Суммируем здесь кратко эти соображения.

В начальной школе родной язык учащихся применяется прежде всего для устранения взаимного непонимания между учителем и учениками, т. е. является на первых порах средством общения между ними. Эта роль родного языка сокращается по мере овладения русским языком и к концу IV класса сходит почти на-нет. Кроме того, родной язык применяется в начальной школе для предупреждения ошибок в понимании значений русских слов и фраз, для объяснения некоторых новых слов, особенно не поддающихся показу на предметах окружающей среды, а также для проверки усвоения русского словаря.

В средней школе (V—VII классы) применение родного языка учащихся в качестве средства общения между ними и учителем отпадает; преподавание ведется целиком на русском языке (исключения — не в счет). Следовательно, на уроках русского языка в средней школе родной язык учащихся может применяться лишь со специальными целями. Эти цели могут быть следующие:

а) помощь быстрому и точному пониманию новых слов;

б) проверка понимания;

в) помощь в усвоении и углублении сведений по грамматике.

Приведенные соображения о применении родного языка определяют до некоторой степени и применение перевода. Однако необходимо внести в этот вопрос полную ясность. Очевидно, что применение родного языка учащихся в начальной школе в качестве средства общения между учителем и учениками: приказания учителя, относящиеся к организации работы, ответы учеников на родном языке, беседы, объяснения учителя и т. д. — ни в какой степени не перевод, поскольку здесь нет параллелизма речи на двух языках, а есть только один язык. Строго говоря, не будет переводом и то, когда учитель, например, дает правило или объяснение сначала по-русски, а потом, видя, что ученики его не понимают, дает это же на их родном языке. Здесь для учеников будут два разных восприятия, получаемых изолированно, хотя бы они (при их сопоставлении) и были идентичными.

Перевод будет только при сопоставлении фактов одного и другого языка, при речевом параллелизме, сравнении, хотя бы и мысленном, когда, например, выражение (в слове устном или письменном) дается на одном языке, а

мыслится и на другом. Поэтому перевод в точном смысле этого слова нужно отнести к урокам грамматики, так как центральным его объектом будет предложение и самый перевод будет переводом предложений с одного языка на другой. (Переводы отдельных слов при работе над словарем можно рассматривать как подготовительную работу к переводу предложений, а так называемый литературный перевод — не дело семилетней школы.). О переводе в этом, грамматическом, смысле и будет итти речь в дальнейшем изложении.

Перевод может быть с русского языка на родной язык учащихся и с родного на русский.

По способу проведения перевод может быть устный и письменный.

Какое же место должен иметь перевод в нерусской начальной и средней школе и в каких целях он должен употребляться?

Говоря в начале книги о выборе метода, мы указывали, что наиболее целесообразным для преподавания русского языка в нерусской школе следует считать комбинированный метод, использующий диалектически приемы как натурального (прямого), так и переводного (сравнительного) методов. То, что может быть показано и усвоено «прямо» — средствами изучаемого русского языка, то так и усваивается средствами прямого метода: показом, жестом, движением, синонимическим названием, описательно и т. д. Что не может быть усвоено «прямо» или где «прямой» путь окажется очень длинным и сомнительным в смысле точности и прочности усвоения, там нужно прибегать к переводу, к приемам переводного метода. Чтобы проверить точность и прочность усвоения, чтобы быть уверенным в том, что все понято именно так, как надо, опять — в числе других приемов — следует прибегать к переводу. Чтобы закрепить и углубить сообщенные знания по русскому языку, например по грамматике, следует, где это возможно и доступно, прибегать к сравнению, сопоставлению, т. е. опять к переводу.

Наконец, в условиях естественного двуязычия во многих республиках и областях СССР к переводам придется обращаться и в целях чисто практических, в целях речевого общения с окружающими (двуязычные вывески, плакаты, документы, переписка, собрания и т. д.).

Таким образом, переводы будут употребляться в целях:

семантических (усвоение значений слов и оборотов русской речи);

грамматических (более точное усвоение основ русской грамматики);

контрольных (проверка и закрепление усвоенного);

практических (практика устной речи учеников в условиях общения с окружающими, говорящими по-русски).

Этими целями определяется и то, какие потребуются переводы: будут переводы и устные, и письменные, и с русского языка на родной, и с родного на русский. Остановимся теперь более подробно на вопросе применения переводов в отдельных классах школы и применительно к отдельным видам занятий (чтению, грамматике, развитию речи).

Применение переводов по отдельным классам и видам работы.

В программе семилетней нерусской школы (в VI и VII классах) значится перевод текстов с русского языка на родной и с родного на русский. Понятно, что переводить связные тексты, не умея переводить слова и предложения, нельзя. Поэтому учителю необходимо будет точно установить, какие виды работ по переводам и в связи с какими занятиями нужно будет ставить в каждом классе.

Учитывая все сказанное выше в этой книге, можно считать возможными и желательными следующие занятия по переводам в каждом классе.

Второй и третий классы. Устный перевод с русского языка на родной некоторых фраз и слов в целях точного понимания (первичная семантизация). Фразы первичного порядка: Что это? Это доска. Подай книгу. Сидите тихо, и т. п., и отдельные слова, как хорошо, плохо и т. п. — могут быть переводимы уже на устных занятиях добукварного периода. В течение букварного периода возможен также устный перевод коротких фраз и слов в целях их быстрого и точного понимания. В дальнейшем при постановке чтения в тех же целях употребляются постатейные словари в учебнике.

В связи с письмом возможны и полезны будут двуязычные написания: подписи под картинками или рисунками в тетрадях, картинное лото и т. п. — в целях закрепления знания. В целях проверки запаса русского словаря также возможны устные переводы с русского языка на родной и обратно: учитель называет русские слова, ученик дает перевод на родной язык, или, наоборот, учитель показывает или говорит слово на родном языке учащихся, ученик называет его по-русски. Понятно, что таким образом могут переводиться лишь слова конкретного, определенного значения и в их начальной форме, следовательно, это будут почти исключительно существительные и некоторые местоимения и прилагательные.

Четвертый класс. В IV классе будут, во-первых, те же виды переводов, что и в III классе, во-вторых, прибавится нечто новое. Новое будет в усложнении фразы (лозунги, заглавия статей) и в том, что будут не только отдельные фразы-предложения, но и статейки или рассказики, т. е. короткий связный текст, и возможен пересказ этого текста на одном и на другом языке, т. е. как бы перевод с одного языка на другой.

Здесь следует поставить вопрос о принципиальном отношении к точности перевода, его дословности. Учитель должен знать, что самый точный перевод будет всегда более или менее неточным и что, следовательно, абсолютно точного перевода текста с одного языка на другой быть не может. Поэтому стремление во что бы то ни стало к дословному переводу, тем более в начальной школе, будет неправильным и вредным. Надо приучать учеников к пониманию мыслей, выраженных словами в предложениях, а не к пониманию отрывков мыслей, выраженных отдельными словами; тогда при переводе на родной

язык ученик будет связывать слова родного языка с мыслями, а не со словами, что будет легче и правильнее. Перевод должен облегчить понимание или показать понимание, но не должен превращаться в решение сложной математической задачи, которая может иметь только один ответ, данный в конце задачника. Ученик должен приучаться к мысли, что перевод может быть дан одними словами (или одним их порядком) или другими словами — и в том и другом случае достаточно удовлетворительно. Ученик должен понять при этом, что отсюда и перевод отдельных слов будет облегчен, поскольку он освещается общим смыслом предложения.

Поэтому возможный пересказ прочитанных предложений или коротких отрывков текста на одном и другом языке мы не назвали бы переводом, а только проверкой понимания прочитанного. Не владея грамматикой, нельзя переводить, а ученик IV класса не знает еще совершенно русской грамматики и не успел овладеть грамматикой родного языка.

В IV классе (а в начальных школах со второго полугодия III класса) начинается составление и ведение учащимися алфавитных русско-национальных словариков. Здесь следует уже говорить точно о переводе слов с одного языка на другой, именно с русского на родной.

Наконец, в IV классе учащиеся знакомятся с некоторыми русскими грамматическими терминами, как **предложение, подлежащее, сказуемое** и др., а так как они уже знакомы с соответствующими терминами на родном языке, то возникает потребность сопоставлений, сравнений и т. п. одной и другой терминологии. О переводе, в строгом смысле слова, говорить здесь еще рано. Переводить русские определения или грамматические правила на родной язык также нет надобности, но где можно воспользоваться знакомыми ученикам по родному языку определениями или правилами, такое сопоставление будет полезно.

Пятый класс. В V классе с начала учебного года начинается грамматическое изучение русского предложения и его членов. Здесь будут, естественно, некоторые сравнения и сопоставления с предложением родного языка. С этого момента можно говорить и о переводе предложений (в два, три, четыре слова) с русского языка на родной и с родного на русский.

В связи с грамматикой возможно будет пользоваться схемами, таблицами и т. п., которые также частично могут быть двуязычными — в терминах, определениях или примерах.

В связи с ведением учащимися алфавитного русско-национального словаря, а также в связи с пользованием печатными словарями и постатейными словарями в учебниках и книгах для чтения можно практиковать переводы отдельных слов и фраз (словосочетаний) с одного языка на другой, преимущественно с русского на родной, так как учащиеся V класса не знают еще всех частей речи русского языка.

В связи с чтением возможны в целях проверки понимания пересказы связных русских текстов как по-русски (что обязательно), так и на родном языке

(чего часто допускать не следует. так как это отводит учащихся в сторону от изучения русского языка).

Шестой-седьмой классы. В VI—VII классах следует практиковать перевод предложений изученных конструкций с русского языка на родной и с родного на русский. Кроме того, здесь найдут применение параллельные высказывания и параллельные писания (деловые бумаги) на русском и на родном языке, а также и переводы этих высказываний и писаний с одного языка на другой.

Ведение своих алфавитных словарей, пользование постатейными словарями учебников и книг для чтения, печатными словарями, самостоятельное составление постатейных и тематических словарей — все это способствует расширению занятий по переводу слов как с русского языка на родной, так и с родного на русский.

В VI—VII классах можно говорить и о переводах связных (несложных) текстов прочитанного на русском языке на родной язык. При этом такие переводы должны быть преимущественно устными, так как письменные переводы трудны и отнимают много времени.

Вообще учителю остерегаться излишнего увлечения переводами, помня, во-первых, что семилетняя школа не готовит и не должна готовить специальных переводчиков, во-вторых, что на уроках русского языка изучается русский язык, а не русский и родной. Поэтому перевод, какого бы вида и содержания он ни был, должен употребляться лишь тогда, когда он помогает изучению русского языка и ускоряет это изучение. Где можно, обходиться без перевода, там и нужно обходиться без него.

Словари.

Вопрос о переводах непосредственно связан с вопросом о применении словарей. О типах словарей, пригодных для применения в начальной и средней школе при обучении русскому языку, упоминалось выше.

Здесь скажем лишь несколько слов о методике составления собственных ученических словарей: постатейных, тематических и алфавитных.

Постатейные словари найдут применение во всех классах с III по VII включительно. Образчики таких словарей имеются в учебниках и книгах для чтения. В этих словарях — для пользования ими в начальной школе, а в отдельных случаях и в средней — следует давать слова и словосочетания в их текстовой, а не начальной форме (с р е д и л е с а, а не л е с) в целях более удобного и быстрого пользования ими.

Постатейные словари по образцам, имеющимся в книгах, можно давать и на классной доске к намеченной для чтения статье, составляя такой словарь перед уроком, а в отдельных случаях и на уроке во время вводной к чтению беседы. Начиная с VI или VII класса, иногда можно давать задание и самим

ученикам составить постатейный словарь к небольшой газетной статейке, подлежащей прочтению в классе. Помощью ученику в этом случае будет алфавитный словарь и грамматические сведения об изменяемости слов.

Тематические словари (русско-национальные, реже национально-русские) могут составляться в V—VII классах школы для бесед или рассказов в целях развития речи. Сначала такие словари составляются коллективно в классе по данной учителем или самими учениками теме («Изделия из шерсти», «Сельскохозяйственные орудия», «Советская Армия») и записываются на классной доске и в тетрадях. После обдумывания с этими словами составляются предложения и рассказы. Тематические словари ученики могут составлять и дома на заданную учителем тему, пользуясь алфавитными словарями, путем выписки оттуда нужных слов с переводом. В классе по этим словам идет беседа или рассказ. Тематические словари полезны будут и при выполнении некоторых письменных работ (творческий диктант, рассказ на данные слова, сочинение).

Алфавитные ученические словари. Пользуясь общими и специальными словарями, какие имеются в школе, и учебником, под руководством и с помощью учителя, ученики, начиная с IV класса, должны вести свои алфавитные русско-национальные словарики. Эти словарики могут сослужить очень важную службу и в образовательных целях (так как слова — носители определенных реальных значений), и в целях учета знаний, и в целях грамматических и орфографических, и в целях улучшения самой работы, постановки соцсоревнования и т. д., даже в целях углубления знаний и повышения интереса к фактам и явлениям родного языка.

Слова в алфавитных словарях обыкновенно даются в их начальной — словарной форме: существительные — в им. падеже ед. числа, прилагательные — в им. падеже ед. числа муж. рода, глаголы — в неопределенной форме и т. д. Составляя свои алфавитные словарики, ученики будут также записывать слова, имеющие формы словоизменения, в их начальной форме, но в то же время могут внести в свои записи некоторые добавления и улучшения, так что словарь, в отдельных частях, будет иметь не только лексико-логический, но и грамматический (даже этимологический), и толковый характер.

Например, записывая в словаре прилагательное, ученик может отметить его изменяемость по родам.

Белый, -ая, -ое.

Записывая некоторые существительные, полезно отметить их род.

Лошадь — жен. рода (см. конь).

В некоторых случаях полезно указать особенность записываемого слова:

Чернила — множ. число (ед. числа нет).

Примечания и добавления ученик может делать как по-русски, так и на родном языке, как он найдет более удобным. Иногда переводимое слово, как и самый перевод, после его написания в начальной форме полезно будет дать тут же во фразе. Слова, имеющие орфографические особенности при измене-

ниях, могут быть даны в этих изменениях (например: носить — ношу — носишь — носит). При надлежащем внимании к словарю последний явится не только тетрадкой для упражнений, но и ценным пособием, к которому ученик тем чаще будет обращаться, чем более будет там нужного и интересного.

Методические приемы перевода

Переводы с русского языка на родной.

Переводу будут подлежать: слова, предложения, целые сочинения небольшого размера или их отрывки (связный текст). В методической литературе о преподавании иностранных языков имеются довольно крупные расхождения в вопросе о том, от чего исходить при переводе: от слова к целому или от целого к слову.

Одни, указывая на то, что слово обладает полным значением только в контексте, а отдельно взятое теряет часть своего значения, говорят о нецелесообразности переводить отдельные слова и решительно выступают против двуязычных словесных равенств, так называемых «вокабул» (лошадь — hobune); особенно возмущает их заучивание бессвязных рядов вокабул. Другие указывают на то обстоятельство, что без некоторого «материального запаса», т. е. знания отдельных слов, невозможно будет понять никакой текст; следовательно, надо сначала накопить некоторый запас слов и словосочетаний. Отсюда, одни предлагают начинать переводы через общее усвоение, т. е. общий перевод, сначала целого (предложения, речевого отрывка), другие — с фразовых сочетаний словесных групп, третьи (на практике особенно часто) — с отдельных слов.

Нам кажется, что споры по этим вопросам (от слова к целому или от целого к слову) грешат отрывом от действительности, от практики, превращаясь до некоторой степени в схоластику. Бесспорно, что слово, вырванное из контекста речи, сплошь незнакомой, и объясняемое ученику путем перевода, не так «дойдет до него», как то же слово, поставленное отдельно или в контексте знакомых слов. Возьмем для сравнения примеры:

1) Навстречу мне двигалась **лошадь,** везущая большой воз дров.

2) Картина с подписью: **лошадь.**

В первом примере слово лошадь взято в предложении, во втором примере — отдельно. Будет ли во втором примере слово лошадь иметь вполне реальное значение? Бесспорно. Здесь это слово является целым законченным предложением (так называемое «назывное предложение») и может быть понято даже без перевода. Если теперь дадим к этому слову второе стоит, то слово стоит будет уже вполне посильно для семантизации путем перевода.

Таким образом, **отдельные слова** (назывные предложения или предложения типа: Холодно!), **словосочетания**, например, существительных с прилагательными (Большой дом будет воспринято так же, как предложение), **простые нераспространенные предложения** (Ученик читает), **простейший связный текст** (вопрос и ответ, два-три простых нераспространенных предложения) — все это без особых мудрствований над вопросом — от слова к целому или от целого к слову — даст тот «материальный словарь» в полторы-две сотни слов, который позволит усваивать прибавляемые на каждом уроке новые слова. Узнавание их будет происходить или в контексте речи, в предложениях, поскольку среди знакомых слов таких «незнакомцев» будет немного (максимум 8—10 новых слов на урок, как об этом уже говорилось в первых главах книги), или отдельно, например перед чтением, когда эти слова имеют в тексте определенное значение, каковое могут иметь все существительные, большинство прилагательных и наречий, числительные и т. д.

Короче говоря, первичной единицей семантизации (отсюда — и перевода) мы считаем предложение из одного или двух слов. Слово при этом рассматривается как часть предложения, связный текст — как сумма предложений. Разберем теперь кратко приемы перевода с русского языка на родной: 1) на уроках чтения; 2) на уроках развития речи; 3) на уроках грамматики.

Переводы на уроках чтения. В учебниках по русскому языку для нерусских школ, как и в книгах для чтения, имеющиеся постатейные словари даны после текста. Этим как бы подсказывается семантизация новых слов из контекста, т. е. после общего ознакомления, «суммарного понимания». На самом деле нельзя это так механически понимать. В отдельных случаях новые слова, если их немного и они легко по контексту усваиваются, могут усвоиться и без предварительного перевода, только с последующей проверкой или уточнением по словарю. В большинстве же случаев это будет не так: в большинстве случаев потребуется предварительный перевод или объяснение новых слов, непонимание которых помешает пониманию текста. В этом чтения делаются чаще письменно. Вернее, дело с переводами при чтении нового материала на родном языке в начальной школе: надо предварительно объяснить новые слова, незнание которых помешает пониманию читаемого. Аналогия продолжится и дальше: некоторые слова потребуют дополнительного объяснения (перевода) во время чтения, на остановках; наконец, возможно, а то и необходимо будет вернуться к этим словам после прочтения, чтобы убедиться, что все они поняты именно так, как надо.

Переводы слов при чтении делаются обыкновенно устно, переводы после чтения делаются чаще письменно. Вернее, дело с переводами при чтении пойдет так: перед чтением — некоторые устные объяснения и переводы слов или справки в постатейном словарике (запись перевода некоторых слов на доске — не исключается) закончатся после чтения выписыванием новых слов учениками в свои словарики с переводом.

Перевод предложений на уроках чтения может практиковаться главным образом в целях проверки понимания читаемого. Переводы отдельных предложений для их понимания (первичной семантизации) не должны быть частыми и должны иметь место только для таких предложений, в которых сгруппировалось много новых слов или они сложны по конструкции. Что же касается сплошного перевода всех предложений, применяемого некоторыми учителями на каждом уроке чтения (по методу «читай и переводи»), то такой прием следует считать нецелесообразным и даже вредным, поскольку он уводит в сторону от чтения и изучения русского языка, а выполняет скорее функцию развития устной родной речи. Если чтение поставлено правильно, т. е. если текст в основном состоит из знакомого уже ученику лексического материала с прибавлением лишь нескольких новых слов, то сплошного перевода для понимания и не потребуется. Если же в подлежащем прочтению тексте много нового материала, надо усилить работу по усвоению новых слов и фраз перед чтением. А для проверки понимания читаемого есть и другие средства, кроме перевода: ответы на вопросы, пересказ по-русски и т. д.

По вопросу о точности перевода предложений краткое замечание уже было высказано выше. Здесь еще раз подчеркиваем, что основная цель привлечения перевода при чтении — понимание, а никак не самый перевод; поэтому здесь не следует увлекаться «тонкостями» и допускать дискуссии, которые, особенно во взрослой аудитории (техникумы, вузы), могут только мешать работе.

Перевод целого связного текста на уроках чтения можно допускать лишь в очень редких случаях, главным образом для проверки точности понимания. Вместо этого (и то не часто) можно практиковать сокращенное изложение на родном языке прочитанного русского текста, и это будет полезно преимущественно в целях образовательных, а не в целях изучения русского языка (косвенная задача — приохотить к чтению на русском языке).

Переводы на уроках развития речи. В практике устной и письменной русской речи учащихся найдется довольно много поводов к переводам отдельных слов, предложений и связной речи на родной язык — для понимания, запоминания или закрепления навыков, для проверки.

В устной речи самого учителя на устных занятиях добукварного периода, на разговорных уроках, при организации самих занятий, во время экскурсий и т. д. некоторые русские слова и выражения могут быть непонятны ученикам. Наиболее простой и короткий способ научить понимать эти слова и выражения — это перевести их на родной язык учащихся. Перевод делается устно самим учителем или теми учениками, которые поняли и знают. При этом нужно различать непонимание по существу (новизне) от непонимания вследствие невнимательного слушания; целесообразно поэтому повторять сказанное по-русски, приучая учеников к внимательному слушанию, и не злоупотреблять переводом. Если ученик будет знать, что сказан-

ное по-русски будет обязательно переведено, то он и не будет слушать по-русски, а будет ждать, когда же скажут на родном языке.

В практике устной речи учеников будет меньше поводов к необходимости перевода слов, но все же они будут: непонимание вопроса при разговоре, непонимание отдельных слов слушателями-учениками, желание проверить точность понимания произносимых учеником русских слов и т. п. Устный перевод делается в этих случаях самим говорящим учеником.

Устный перевод отдельных русских слов и фразовых словосочетаний может производиться также иногда в целях проверки запаса словаря учащихся. Например, если осталось от урока несколько минут, учитель может предложить ученикам «проверяться», все ли пройденные слова они знают и помнят. Учитель называет слова (приготовленные «на всякий случай» 3—4 десятка) по-русски, ученики дают их перевод, показывая тем, что они эти слова помнят и знают. То же самое ученики могут проделать между собой, взаимно проверяя друг друга. При некоторых играх (лото, карточный словарь) русские слова могут читаться, а перевод дается устно.

Письменные переводы слов и фраз будут иметь место в связи с письмом (записи новых слов с переводом в свои словари, записи постатейных словарей, запись парных слов и словосочетаний на доске для беседы или рассказа по этим словам, двуязычные заголовки под картинками и т. п.). В начальной школе все или почти все (за исключением простого списывания) письменные переводы проводятся в классе под руководством и наблюдением учителя. В средней школе такие работы могут быть и предметом заданий на дом с использованием учебника и алфавитного словаря.

Перевод русских предложений на родной язык в устной форме может проводиться иногда при обычной, практике речи: в разговоре, на экскурсии. Возможен перевод некоторых выученных учениками наизусть русских лозунгов в целях сравнения интонаций и выразительности произношения. Письменный перевод предложений производится также в чисто практических целях: двуязычные лозунги, плакаты, подписи под картинками, заголовки плана и т. п. В классе переводы делаются коллективно, выбранная редакция записывается на доске и списывается всеми учениками в тетради. При индивидуальных переводах нет надобности добиваться дословности перевода, как об этом уже говорилось выше.

Перевод связных текстов (законченных написаний) в целях практических или проверочных проводится в письменном виде преимущественно (в V—VII классах почти исключительно) на так называемом «деловом письме» или «деловых бумагах». Здесь должны получаться равноценные двуязычные тексты: объявление, список, извещение, повестка, заявление, расписка, телеграмма, счет и т. п. Методический прием здесь обычно такой: в классе коллективно изучаются образцы, дома индивидуально проводится тренировка по готовым образцам.

Переводы на уроках грамматики. На уроках грамматики переводы с русского на родной язык должны проводиться исключительно в целях более прочного и скорого усвоения основ русской грамматики. Поэтому будет нецелесообразно и даже опасно искать везде в грамматике параллелей и все переводить. Во-первых, таких параллелей во многих случаях не окажется вовсе или они будут ложными, кажущимися, во-вторых, нет надобности использовать непременно все и из имеющихся, поскольку средняя школа не может ставить целью изучение сравнительной грамматики.

Переводы на уроках грамматики (устные и письменные) будут сосредоточены почти исключительно на отдельных моментах изучения русского предложения и составляющих его слов (их порядка, разбивки по категориям, изменяемости, значения). Важно здесь будет перевести точно то, что при искаженном или приблизительном понимании помешает приобретению точного грамматического знания, например: вопросы русских падежей (кто? что? кого? кому? и т. д.), единственное и множественное число и т. п. Важен будет в отдельных случаях точный перевод тех или иных изменений (форм) русского слова, чтобы избежать возможных у учеников поверхностных обобщений (например, русский родительный падеж без предлога и с разными предлогами будет переводиться во многих языках разными падежными формами слов родного языка, а винительный без предлога во многих случаях окажется точно переводимым одним падежом). В большинстве же случаев важны и нужны будут не переводы, а использование знаний родной грамматики учащихся (терминологии, самих фактов); поэтому вместо переводов чаще должны фигурировать (конечно, где это подойдет) параллельные материалы: термины, таблицы, примеры. Не следует уроки русской грамматики превращать в уроки переводов, но следует наблюдать, чтобы любой перевод (на любом уроке) контролировался грамматикой.

Переводы с родного языка на русский.

Перевод с родного языка на изучаемый чужой язык вызывает нередко сомнения в своей целесообразности. Указывают на трудность и бесцельность его. Поэтому некоторые методисты по преподаванию иностранных языков рекомендуют воздерживаться от такого перевода, особенно в письменной форме.

Как же нужно разрешить вопрос о переводе с родного языка на русский в нерусской семилетней школе?

На этот вопрос можно ответить, что как бы мы его методически ни решали, на практике такой перевод есть, и он есть не только (вернее, не столько) в школе, но и в жизни. И сами ученики, поскольку у них хватает на это знаний, такие переводы делают. Правда, это будет во многих случаях не столько перевод готового текста, сколько опыты построения текста или речи по-русски для выражения нужной мысли, сложившейся в уме на родном языке,

но от этого ценность таких «опытов» ничуть не уменьшается. Условия тесного братского общения народов СССР создают в том необходимость. В магазине, ларьке, на базаре, в аптеке, на почте, на станции железной дороги и т. д. — всюду может встретиться необходимость спросить, ответить передать записанное на бумажке или в записной книжке то на одном, то на другом языке. А раз это есть и нужно в жизни, школа (семилетняя, по крайней мере) не может этому не учить.

Перевод с родного языка на русский будет иметь место, главным образом, на занятиях по развитию речи — в беседах, разговорах, экскурсиях, при чтении материала из окружающей жизни. Основная цель таких переводов — тренировка речи на словарно изученном материале, приобретение «словесной уверенности», «языковое обогащение». Переводы здесь будут, главным образом, устные, проводимые коллективно под руководством учителя. Содержание их практически-жизненное, а не книжно-литературное. Письменные переводы в средней школе будут иметь место не только в качестве упражнений в целях закрепления и лучшего удержания в памяти учащихся некоторых устных переводов, а также и в качестве тренировочных упражнений, подготовляющих к практически полезным видам письма: перевести на русский язык объявление, плакат, извещение о собрании, расписание поездов железной дороги, театральную афишу, программу радиопередач, список намеченных покупок, адрес для письма и т. п. Нужно сказать, что ученики средней школы такие упражнения очень любят и выполняют их с большой охотой и тщательностью. Методика их проведения — та же, что и любой письменной самостоятельной или полусамостоятельной работы: чтение подлинника, объяснение, устный перевод, орфографические объяснения с выписыванием на доске трудных слов, рекомендация обращаться к словарю, к книге, наблюдение за письмом, проверка сделанного перевода. В некоторых учебниках русского языка для V—VII классов материалы и образцы для таких переводов есть. Не нарушая системы устных и письменных упражнений по развитию речи, эти переводы должны проводиться от случая к случаю, когда в них возникает действительная надобность.

Уголок русского языка в нерусской школе.

Овладеть методикой преподавания русского языка в нерусской школе не значит только усвоить те или иные теоретические положения и выводы: надо еще претворить их в жизнь, т. е. овладеть практически рекомендуемыми этой методикой приемами преподавания. Последнее осуществляется посредством применения определенных материалов, конкретных вещей, каковыми являются учебники, наглядные пособия и т. д. Следовательно, эти материалы и вещи также требуют специального внимания учителя: их нужно подбирать, изучать, а в некоторых случаях и самому изготовлять, одним словом — организовать. Таким образом, можно сказать, что методика требует не только организации мыслей, но и организации вещей, необходимых для преподавания.

Как лучше осуществить эту организацию учебных вещей? Наиболее удобный путь для этого — организовать в школе **уголок русского языка,** в котором собирались бы все нужные материалы и пособия по преподаванию русского языка. Такой уголок (хотя бы в буквальном смысле этого слова: уголок в одной из классных комнат и шкаф с пособиями) может и должен быть организован в каждой нерусской школе.

Роль уголка русского языка.

Уголок русского языка при умелой его организации будет играть важную роль в деле улучшения преподавания русского языка в данной школе. Для этого требуется предусмотреть заранее, разрешению каких конкретных задач должна помочь организация уголка, и затем осуществлять самую организацию уголка и работы в нем так, чтобы это помогало разрешению поставленных задач.

Какие задачи следует ставить при организации уголка русского языка в любой нерусской школе?

Во-первых, уголок русского языка должен явиться местом, где сосредоточена руководящая документация, касающаяся преподавания русского языка в данной школе и вообще в школах данного типа: программы, учебники, инструкции, методические письма, наглядные пособия, словари и т. д. Наличие в уголке руководящей учебно-методической документации даст ему возможность выполнять роль справочно-консультационного пункта, где можно получить необходимую справку или ответ на возникший вопрос.

Во-вторых, уголок русского языка должен отображать и объединять работу всех учителей русского языка данной школы, должен строиться коллективными усилиями, используя, таким образом, знания и опыт всех заинтересованных в этом деле лиц.

В-третьих, уголок русского языка должен явиться стимулом к тому, чтобы собирать, хранить, накапливать и систематизировать всякие материалы, характеризующие опыт преподавания русского языка в данной школе, устанавливать преемственность в работе из года в год и от класса к классу, а также согласованность в работе параллельных классов.

В-четвертых, уголок русского языка должен способствовать выявлению тех или иных достижений в учебной работе, будь то удачно проведенный урок, составленная таблица, написанная учениками работа и т. д. Всякое, даже на первый взляд незначительное, достижение значительно увеличивается в своей ценности, коль скоро оно становится достоянием более широкого круга лиц; уголок и должен способствовать тому, чтобы достижение одного учителя сразу же стало доступным всем учителям данной школы (а иногда и соседних школ).

В-пятых, уголок русского языка должен явиться лабораторией по изготовлению различных вспомогательных учебных пособий и дидактических материалов, а также центром организации некоторых работ внеклассного порядка, как кружки, игры и т. п. В этом смысле уголок русского языка становится центром вовлечения в методическую работу по русскому языку уже не только учителей, но и учащихся.

В-шестых, наконец, уголок русского языка должен способствовать обмену опытов преподавания русского языка между соседними школами. Показ своей работы другим и ознакомление с их работой, несомненно, принесут обоюдную пользу.

Оборудование уголка.

Оборудование уголка русского языка определяется требованиями методики, т. е. всем предыдущим содержанием данной книги по соответствующим специальным разделам. Здесь, прежде всего, должно быть собрана руководящая документация и литература по вопросам преподавания русского языка в нерусской школе: учебные планы и программы, инструкции, методические пособия, учебники и книги для чтения, словари и справочники и т. д.

Затем, в уголке должна быть представлена документация, составленная и разработанная учителями русского языка данной школы: календарные планы учителей, методические разработки отдельных тем, копии отчетов, планы отдельных уроков, конспекты докладов учителей, составленные учителями вопросники, списки тем для рассказывания и сочинений и т. д.

Важнейшее место в уголке русского языка должны занять учебно-наглядные пособия, как печатные, так и составленные силами самой школы, а также разного рода раздаточный дидактический материал. Применительно к главнейшим разделам работы по русскому языку в нерусских школах это будут:

а) наборы предметов, картинки, картинные плакаты, портреты, рисунки, лото, рассыпные картинные словари — для занятий добукварного периода;

б) разрезная азбука, наборные буквенные кассы, карточки слогов, лото с подписями, картинные и рассыпные русско-эстонские словари и т. д.— в помощь прохождению русской азбуки;

в) орфоэпические таблицы, раздаточный дидактический материал (карточки) с текстами, вырезки из газет и журналов, рукописные тексты (цитаты), русско-эстонские словари — лексические и фразовые, иллюстрации и вопросники к текстам — в помощь обучению чтению;

г) картинки, схемы, плакаты, вопросники, разговорники, таблицы для досказывания или дописывания, образцы деловых бумаг, игры и т. д.— для работ по развитию русской речи;

д) грамматические таблицы и схемы, орфографические таблицы, раздаточный дидактический материал (карточки с правилами и текстами)— в помощь усвоению русской грамматики и орфографии.

Наконец, определенное место в уголке русского языка должны занять и работы самих учащихся по русскому языку: образцы тетрадей, словари, школьные издания — стенгазеты, альбомы, сборники, чем-либо интересные работы отдельных учеников,— одним словом, то, что характеризует состояние преподавания русского языка в данной школе и может быть использовано в методических целях.

Размещение пособий.

При размещении пособий в уголке следует принять во внимание то обстоятельство, что уголок — не архив и не музей, где вещей нельзя трогать, а что пособия в уголке собираются для того, чтобы ими пользоваться в учебной работе. Удобства пользования и должны подсказать, как лучше размещать и хранить пособия. Вначале, когда пособий немного, они могут размещаться и группироваться в любом порядке: по классам по разделам работы, по темам и т. д. При накапливании материала последний потребует систематизации и группировки, в основном по 3 группам: 1) литература и справочный материал — книги, тетради, папки; 2) учебно-наглядные пособия; 3) ученические работы. Наибольшее количество материала должно накапливаться по учебно-наглядным пособиям, которые могут группироваться или по классам (в начальной школе), или по перечисленным выше основным разделам учебной работы (чтению, развитию речи, грамматике и орфографии), а в пределах каждого раздела — по темам.

Оформление пособий при их размещении также должно исходить из требований удобства пользования ими. Тематически объединенные пособия и материалы или сшиваются в тетради (например словари), или помещаются в

нашки; из некоторых материалов делаются альбомы; раздаточный дидактический материал размещается обычно в коробках с соответствующими надписями; стенные таблицы или картины для общеклассного пользования помещаются отдельно, некоторые из них развешиваются на стенах уголка, периодически сменяясь.

Изготовление пособий.

Многие наглядные пособия могут быть изготовлены без больших затруднений и затрат в самой школе руками учителей и даже отдельных учеников. Например, необходимыми наглядными пособиями на первых уроках русского языка в нерусской школе будут те или иные предметы, названия которых следует усвоить. Понятно, что эти п р е д м е т ы никогда и никем не будут «изданы», а надо просто самому учителю произвести набор этих предметов и хранить их для учебного пользования, группируя при надобности как нужно. Например к о р о б к а, в которой лежат: карандаш, ручка, перо, линейка, резинка, кнопка, сургуч, кисточка, иголка, булавка, нитка, гвоздь, проволока, пуговица, крючок, винтик, бумажка, тряпочка и т. д., представляет уже ценное наглядное пособие для начинающих изучать русский язык.

То же и с картинками, особенно с предметными картинками для 1-го года обучения. Нетрудно подобрать такие картинки, сгруппировать и положить в коробочки, — они тоже пригодятся для разных работ. П р и м е р. В одной из коробочек хранится 40 картинок (названия имен предметов одушевленных): кошка, собака, лошадь, корова, осел, козел, коза, верблюд, волк, медведь, лиса, заяц, змея, лев, тигр, слон, свинья, петух, курица, гусь, утка, ворона, сорока, скворец, грач, соловей, ласточка, мышь, крыса, червяк, муха, паук, рак, жук, щука, ерш, еж, овца, баран, орел.

Так используя готовый материал, можно изготовить (смонтировать) довольно большое количество наглядных пособий применительно к отдельным темам и разделам учебной программы.

Изготовление разного рода таблиц и схем, а также раздаточного дидактического материала по грамматике и орфографии может проводиться двумя способами: или путем копирования готовых таблиц, помещенных в методических пособиях и учебниках, или путем самостоятельного составления новых таблиц своими силами. Последний способ потребует большого труда и может оказаться непосильным для рядовой школы, особенно начальной. Поэтому учитель будет пользоваться преимущественно первым способом, т. е. просто копировать готовые таблицы из книг, увеличивая, когда нужно, их размеры и соблюдая тщательность и аккуратность выполнения. В нашей книге дано достаточное количество образцов таких таблиц почти по всем разделам обучения русскому языку.

Работа в уголке русского языка.

Уголок русского языка в нерусской школе должен быть не только местом, где сосредоточены учебно-наглядные пособия, но и центром, вокруг которого группируются учителя и ученики для проведения разного рода вспомогательных занятий. Так, в уголке будут проводиться разные работы по составлению и реставрации наглядных пособий. Тут же будут «печататься» стенгазеты и другие школьные издания. Тут же могут собираться и работать кружки по русскому языку и литературе, а также проводиться дополнительные занятия с отдельными группами учащихся. В уголке русского языка можно проводить разные игры по языку и литературе. Наконец, периодически в уголке можно устраивать выставки тех или иных учебно-наглядных пособий, организовать беседы, консультации.

Таким образом, уголок русского языка будет способствовать оживлению учебной работы по этому предмету и повышению интереса учащихся к русскому языку и русской литературе.

Послесловие к эстонскому изданию.

Из всех руководств по методике преподавания русского языка в нерусских школах наиболее полным в смысле всестороннего охвата и освещения учебного процесса является методическое руководство В. М. Чистякова.

Изданием этой методики дается эстонскому учительству весьма действенное научно-методическое пособие для дальнейшего поднятия уровня преподавания русского языка в эстонской советской школе.

Для облегчения ориентировки в вопросах сравнительной грамматики русского и эстонского языка настоящая книга, с согласия автора, дополнена соответствующими добавлениями и описанием особенностей эстонской грамматики.

Таллинн, 15 октября 1947 г.

П. Ваараск.

СОДЕРЖАНИЕ.

Введение 5

Глава I.

Русский язык в школах национальных республик и областей СССР.

О значении русского языка. Преподавание русского языка в школах. Тяга учащихся к русскому языку 5

Глава II.

Программы по русскому языку для нерусских школ РСФСР.

Программа II — IV классов школы. Программа V — VII классов. Программа VIII — X классов 10

Глава III.

Основы методики преподавания русского языка нерусским учащимся.

Уяснение целей и задач преподавания русского языка в нерусских школах. Научно-лингвистические основы построения методики. Учет особенностей родного языка учащихся. Педагогические основы построения методики. Учет опыта 13

Глава IV.

О методах преподавания русского языка в нерусских школах.

Натуральный, или прямой, метод. Переводный, или сравнительный, метод. Комбинированный, или смешанный, метод. Метод изучения русского языка в нерусских школах СССР. Источники русского языка для нерусских учащихся 18

Глава V.

Об уроке русского языка в нерусской школе.

Цель (тема) урока. Содержание материала урока. Методические приемы на уроке. Организационная сторона урока. Учет. Подготовка к уроку . . . 24

Глава VI.

Вспомогательные формы работы при изучении русского языка.

Экскурсии. Литературные вечера, праздники. Коллективные чтения. Кружки. Стенная газета на русском языке. Игры. Практические занятия вне класса 28

Глава VII.

Требования к учителю русского языка в нерусской школе 32

Раздел первый.

ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЙ УСТНЫЙ КУРС.

(Разговорные уроки добукварного периода.)

Глава I.

Обоснование предварительного устного курса.

Взаимоотношение живой речи, чтения и письма: а) Путь от чтения. б) Путь от письма. в) Путь от живой речи 35

Глава II.

Цели и характер предварительного устного курса.

Цели предварительных устных занятий. Характер предварительных занятий 39

Глава III.

Состав словаря.

Качественный состав словаря. Примерный список слов для предварительного, добукварного усвоения. Характеристика примерного списка слов. Учет словаря 41

Глава IV.

Порядок усвоения русских слов и фраз.

Принципы установления порядка слов. Порядок усвоения звуковых трудностей: а) порядок звуков, б) порядок слоговых сочетаний и слов, в) примерные фразы в порядке трудности и сложности 48

Глава V.

Методические приемы на занятиях добукварного периода.

Показ предмета или его изображения на рисунке (картинке). Показ действием. Перевод слов и предложений на родной язык. Пример, образец для выработки произношения. Рисование. Вопросы. Ответы. Беседы. Рассказывание. Заучивание наизусть. Игры. Прогулки, выход на двор, в сад или на улицу. Применение в качестве вспомогательного средства родного языка учащихся 50

Глава VI.

Наглядные пособия на разговорных уроках.

Предметы. Картинки, рисунки. Портреты. Картинные плакаты. Лото. Словарь. Тетрадь для рисования 60

Глава VII.

Планирование учебной работы в добукварный период 75

Глава VIII.

Примерные схемы и планы добукварных уроков.

1) Урок на тему: «Названия предметов в классе». 2) Урок на тему: «Части человеческого тела». 3) Урок повторения усвоенных слов. 4) Урок хорового произношения выученных слов. 5) Урок на тему: «Учебные принадлежности» 77

Раздел второй.

ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ГРАМОТЕ.

Глава I.

Отличительные особенности занятий в период обучения грамоте.

Значение родной грамоты. Срок прохождения русской азбуки. Разговорные уроки. Письмо. Метод обучения грамоте 83

Глава II.

Звуковые и буквенные особенности русского языка.

Звуковая сторона речи. Гласные звуки русского языка. Русские гласные буквы. Согласные звуки русского языка. Русские согласные буквы . . 88

Глава III.

Сравнительный анализ звуко-буквенной системы русского языка и родного языка учащихся.

Необходимость сравнительного анализа. Образование русских гласных (сравнение с образованием гласных в родном языке учащихся). Образование русских согласных (сравнение с образованием согласных в родном языке учащихся) 93

Глава IV.

Трудности русской грамоты.

Трудности русской грамоты для русских учащихся. Трудности русской грамоты для нерусских учащихся 101

Глава V.

Порядок расположения букв в букварях.

Порядок букв в русских букварях. Порядок букв в некоторых русских букварях для нерусских школ 107

Глава VI.

Методика построения уроков грамоты.

Типы уроков грамоты. Примерный план урока по усвоению новой буквы. Вводная беседа. Слуховой анализ слов. Составление и чтение слов с новой буквой. Чтение слов по букварю. Чтение связного текста. Беседа по прочитанному. Письмо новой буквы и слова с ней. Методика уроков повторения 109

Глава VII.

Наглядные пособия на уроках грамоты.

Картинное лото. Разрезная азбука. Карточки слогов. Рисование. Картинные словари 120

Глава VIII.

Планирование и учет работы в период грамоты.

Планирование работы. Учет 124

Глава IX.

Примерные схемы уроков грамоты 127

Раздел третий.

ЧТЕНИЕ.

Глава I.

Цели и задачи обучения чтению.

Задачи обучения чтению на родном языке. Задачи обучения чтению на русском языке в нерусских школах СССР. Система работы при обучении чтению. Программы 133

Глава II.

Качества хорошего чтения.

Сознательность чтения. Правильность чтения. Орфоэпические требования к произношению русских слов. Беглость, или скорость, чтения. Выразительность чтения 137

Глава III.

Ошибки нерусских учащихся в чтении русского текста.

Ошибки, относящиеся к неправильности чтения. Недочеты в темпах чтения. Недочеты, относящиеся к выразительности чтения. Ошибки в понимании читаемого 144

Глава IV.

Методика изучения ошибок в чтении.

Формы и приемы выявления и учета ошибок. Наблюдение. Тексты и темы для проверочного чтения. Обмен опытом с другими учителями. Анализ ошибок 150

Глава V.

Виды чтения.

Чтение вслух. Чтение про себя. Комбинированное чтение — вслух и про себя. Значение текста для обучения чтению. Научно-популярная проза. Художественные произведения. Литературное чтение в V—VII классах. Чтение газеты 156

Глава VI.

Общие положения по организации методики чтения.

Место чтения в обучении русскому языку. Требования к качествам чтения. Учет типичных ошибок в чтении. Анализ материала для чтения. Связь чтения с другими занятиями по русскому языку. Учет знаний и навыков чтения по родному языку 163

Глава VII.

Методические приемы по усвоению техники чтения.

1. Общие приемы обучения технике чтения.

Образец чтения учителя. Объяснения учителя, правила. Практика чтения учащихся. Исправление ошибок в чтении 168

2. Виды и способы классного чтения.

Чтение в послебукварный период. Хоровое чтение. Перечитывание. Чтение по лицам, инсценировки. Чтение стихотворений, декламация. Чтение про себя. Комбинирование различных видов и приемов чтения. Правила чтения 172

3. Материалы и пособия для выработки техники чтения.

Подбор и подготовка материала. Изготовление специальных текстовых материалов. Тексты на наборном полотне. Раздаточный текстовой материал. Рукописные тексты. Стенные орфоэпические таблицы 179

Глава VIII.

Методические приемы по усвоению содержания читаемого.

1. Понимание слов. Общие положения по усвоению слов русского языка. Методические приемы семантизации слов. Наглядные способы узнавания слов. Синонимизация. Узнавание смысла слов по контексту речи. Объяснение слов на родном языке. Перевод слов на родной язык. Словари и работы с ними. Грамматический анализ слов. Когда объясняются новые слова? 190

2. Понимание словосочетаний 200

3. Понимание смысла целых предложений. Понимание предложений при громком чтении. Понимание предложений при самостоятельном чтении (про себя). Иллюстрирование предложений. Записи. Перевод предложений на родной язык. Толкование предложений 200

4. Восприятие целого произведения. Чтение от частного к общему (синтетическое чтение). Понимание произведения по частям. Чтение от общего к частному (аналитическое чтение) 204

Глава IX.

Методические приемы для закрепления и использования навыков чтения.

Беседа. Вопросы и ответы. Составление плана. Пересказ, изложение. Выписки и записи по прочитанному. Иллюстративные работы в связи с чтением. Перевод прочитанного на родной язык. Выразительное громкое чтение перед аудиторией 207

Внеклассное чтение учащихся. Работа с книгой. Работа с газетой 215

Глава X.

Типы уроков чтения в начальной и неполной средней нерусской школе.

1. Уроки громкого чтения в начальной школе:
   а) Чтение рассказа «Муравей и голубка» 219
   б) Чтение статьи «Канал Москва—Волга» 220
2. Уроки выразительного чтения:
   а) Выразительное чтение сказки «Лиса и тетерев» 222
3. Уроки хорового чтения:
   а) Хоровое чтение стихотворения Маяковского «Возьмем винтовки новые» 223
   б) Хоровое чтение стихотворения «Поезд» 225

4. Уроки чтения по лицам:
а) Чтение по ролям сказки «Теремок» 227
б) Чтение по лицам сказки «Спор животных» 228
5. Уроки самостоятельного чтения (про себя):
а) Урок самостоятельного чтения с последующими ответами на данные вопросы 229
б) Чтение про себя с иллюстрированием прочитанного рисунками . . . 229

Раздел четвертый.

НАВЫКИ РУССКОЙ РЕЧИ
(устной и письменной).

Глава I.

Задачи усвоения навыков русской речи в нерусских школах.

Объем навыков русской речи во II—IV классах. Объем навыков русской речи в V—VII классах 231

Глава II.

Система усвоения навыков русской речи нерусских учащихся.

Методическая последовательность в усвоении материала. Расширение запаса русских слов (словаря). Движение словаря по классам. Методический порядок усвоения слов. Навыки в построении предложения. Изучение структуры предложений по классам. Навыки связной речи — устной и письменной. Навыки связной речи по годам обучения 235

Глава III.

Общие методические установки в занятиях по навыкам речи.

Связь занятий по развитию речи с чтением, грамматикой и письмом. Связь с родным языком учащихся. Взаимоотношения и порядок в усвоении навыков речи. Связь навыков устной и письменной речи 248

Глава IV.

Виды работ и методические приемы развития речи на уроках русского языка.

1. Занятия по развитию речи в связи с чтением. Ответы на вопросы. Постановка вопросов. Составление плана. Пересказ прочитанного. Письменное изложение прочитанного. Выписки из прочитанного. Заучивание наизусть. Работа над словарем 254

2. Упражнения по развитию речи в связи с грамматикой. Упражнения по составлению предложений. Работа над словом 261

3. Самостоятельные работы и уроки по развитию устной и письменной речи. Деловой разговор. Разговорники. Беседа. Чтение таблиц, диаграмм. Работы по картинкам, Сочинение по картинам. Рассказывание. Сочинения. Выступления на собраниях с русской речью. Писание по-русски деловых бумаг. Школьные издания на русском языке. Классная стенгазета. Альбомы, сборники 265

Глава V.

Вспомогательные формы и приемы работ по развитию речи.

Экскурсии. Вечера, праздники. Кружки 288

Глава VI.

Исправление ошибок в устной и письменной речи.

Ошибки в устной речи. Ошибки в письменной речи. Отдельные уроки по исправлению речевых ошибок 292

Глава VII.

Наглядные пособия на занятиях по развитию речи 298

Глава VIII.

Примерные схемы и планы уроков по развитию речи 300

Раздел пятый.

ГРАММАТИКА И ПРАВОПИСАНИЕ.

Глава I.

Цели и задачи усвоения основ русской грамматики и правописания в неполной средней нерусской школе.

Практическое и научное значение грамматики. Правописание (орфография) и пунктуация. Объем грамматических знаний и орфографических навыков по классам. Грамматические и орфографические трудности и ошибки 304

Глава II.

Сравнительный анализ грамматической системы русского языка и родного языка учащихся.

Методические установки сравнительного анализа. Фонетика. Словообразование. Морфология частей речи. Синтаксис 312

Глава III.

Общие методические установки в преподавании русской грамматики и обучении орфографии.

Грамматическая теория и речевая практика. Материал для грамматического изучения и упражнений. Использование знаний по грамматике родного языка. Основные методы преподавания грамматики. Усвоение орфографии и пунктуации 331

Глава IV.

Методические приемы на уроках грамматики и орфографии.

1. Методические приемы по изучению русской грамматики. Сообщение нового знания учителя. Чтение учебника. Грамматический разбор. Наблюдения над фактами языка. Упражнения. Задания на дом 337

2. Методические приемы по усвоению орфографии. Дословное списывание с печатного текста. Списывание с рукописного текста. Списывание с дополнительной работой над текстом. Дописывание. Проверочный слуховой диктант. Объяснительный, или предупредительный, слуховой диктант. Зрительный диктант. Творческий диктант. Свободный диктант. Самодиктант. Письмо выученного наизусть. Письмо под диктовку или наизусть с предварительной орфографической подготовкой. Составление орфографических словарей. Заучивание орфографических правил. Применение разных приемов обучения орфографии. Методические приемы обучения орфографии по классам 343

Глава V.

Специальная разработка некоторых грамматических тем.

Методическое планирование работы по грамматике. Грамматическое понятие рода. Согласование слов. Беспредложное управление. Предлоги. Словообразование. Структура предложения. Методические разработки . . 360

Глава VI.

Типы уроков по грамматике и орфографии.

Урок по сообщению нового знания. Урок по закреплению сообщенного знания. Урок повторения. Урок проверки грамматических знаний или орфографических навыков. Урок по исправлению ошибок 406
Примерные уроки по грамматике и орфографии 410

Глава VII.

Наглядные пособия на уроках грамматики и орфографии.

Грамматические таблицы для начальной школы. Таблицы по фонетике. Орфоэпические таблицы. Таблицы по анализу состава слов и словообразованию. Таблицы по морфологии частей речи. Схема построения предложений. Таблицы по пунктуации. Подстановочные таблицы. Орфографические таблицы. Раздаточный дидактический материал. Приспособление классной доски к грамматико-орфографическим занятиям 422

Глава VIII.

Учет знаний по грамматике и орфографических навыков.

Текущий учет. Письменные проверочные работы. О содержании текстов для проверочных работ. Методика проведения проверочных работ. Оценка письменных работ 438

Глава IX.

Переводы.

Вопрос о применении родного языка и переводов. Применение переводов по отдельным классам и видам работы. Словари. Методические приемы перевода: а) переводы с русского языка на родной; переводы на уроках чтения; переводы на уроках развития речи; переводы на уроках грамматики; б) переводы с родного языка на русский 452

Приложение.

Уголок русского языка в нерусской школе.

Роль уголка русского языка. Оборудование уголка. Размещение пособий. Изготовление пособий. Работа в уголке русского языка 464

Vastutav toimetaja P. Vaarask.

Ladumisele antud 5. VI 1947. Trükkimisele antud 15. IX 1947. Trükiarv 3700. Paber 61×86, 1/16. Trükipoognaid 30. Arvutuspoognaid 39,7. Trükitähti trükipoognas 52 990. MB-05881.
Trükikoda „Ühiselu", Tallinn, Pikk tn. 42. Trükikoja tellimise nr. 1098.

Rbl. 30.—

II
A-9958
696792

TÜ RAAMATUKOGU
1 0300 00696679 2