

Н. П. КАНОНЫКИН
Н. А. ЩЕРБАКОВА

МЕТОДИКА
ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ЛЕНИНГРАД • 1955

Н. П. КАНОНЫКИН и Н. А. ЩЕРБАКОВА

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ПОСОБИЕ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*Утверждено
Министерством просвещения РСФСР*

Издание 5-е, переработанное



Ленинград • 1955

В данной книге освещаются все разделы работы по русскому языку в начальной школе. По каждому разделу дается теоретическое обоснование работы, указываются задачи, стоящие перед учеником и учителем, раскрывается содержание и характеризуются приемы работы, а также даются конспекты примерных уроков. Вместе с тем в изложении материала по разделам учитывается их тесная взаимосвязь в практике школьного обучения.

В настоящем издании «Методика преподавания русского языка» подверглась значительной переработке. Необходимость переработки диктовалась, во-первых, коренной перестройкой преподавания русского языка на основе марксистско-ленинского учения о языке, изложенного в трудах И. В. Сталина по языкознанию; во-вторых, — переходом школ на обучение по новым программам; в-третьих, — достижениями советских исследователей в области методической науки и психологии и учителей-мастеров в практике обучения русскому языку.

Наиболее переработаны и расширены главы: «Методика преподавания грамматики», «Методика обучения правописанию», «Практические указания по грамматике и орфографии по темам в классам». В остальные главы книги внесены существенные изменения и дополнения.

К настоящему изданию книга подготовлена Н. А. Щербаковой. Методические положения и практические рекомендации книги проверялись по преимуществу в практике работы 210-й ленинградской школы Куйбышевского района при Государственном Педагогическом институте имени А. И. Герцена.

ВВЕДЕНИЕ.

1. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ. ЕЕ ПРЕДМЕТ И ЗАДАЧИ.

Методика преподавания русского языка — педагогическая наука, имеющая общую с другими педагогическими науками цель коммунистического воспитания учащихся, подготовки все-сторонне развитых и образованных строителей коммунизма.

Методика преподавания русского языка изучает процессы обучения и учения в их взаимосвязи применительно к учебному предмету, именуемому русским языком, и с учетом общих требований советской дидактики, психологических особенностей детского возраста и специфики русского языка как учебного предмета она устанавливает условия и пути успешного усвоения учащимися системы знаний, умений и навыков по данному учебному предмету под углом зрения общих воспитательно-образовательных задач, стоящих перед советской школой.

Из приведенного определения методики преподавания русского языка как науки следует, что она изучает учебную деятельность по русскому языку с двух сторон: деятельность учителя (обучение) и деятельность ученика (учение). Чтобы установить, какие методические приемы и почему именно такие целесообразно практиковать, например, при обучении чтению, необходимо знать, как читает начинающий, какие трудности возникают перед ним, какие типичные ошибки он допускает. Однако было бы неверным проводить изучение процесса учения вне его зависимости от методики обучения. Правильные, объективные выводы возможны лишь при условии изучения обеих сторон учебного процесса в их взаимодействии.

Из указанного определения методики преподавания русского языка вытекают и ее задачи.

1. Методика преподавания русского языка определяет воспитательные и образовательные задачи русского языка как учебного предмета в начальной школе, исходя из общих воспитательно-образовательных задач советской школы и из марксистского понимания роли языка как общественного явления.

2. Методика преподавания русского языка производит отбор из области науки о языке учебного материала для начальной школы, основных научных положений, доступных возрасту уча-

щихся, систематизирует, группирует и распределяет этот материал по ступеням обучения в соответствии с логикой науки о языке и постепенным развитием детей.

3. Методика преподавания русского языка разрабатывает систему методических приемов обучения учащихся русскому языку применительно к разным разделам этого многогранного учебного предмета и устанавливает пути усвоения детьми знаний и навыков, руководствуясь при выборе методических средств а) задачами идейного воспитания учащихся и всестороннего развития их, б) дидактическими требованиями к процессу обучения, в) спецификой усваиваемого учащимися учебного материала по языку.

Как и прочие методические науки, методика преподавания русского языка (в начальной школе) тесно связана с другими науками, а именно: а) с наукой о языке, б) с педагогикой, в) с психологией.

Связь с наукой о языке очевидна, поскольку предметом методики является преподавание в школе основ науки о языке и усвоение их учащимися. Факты из истории той и другой науки показывают, что состояние науки о языке всегда так или иначе отражалось на методике. Можно сослаться хотя бы на имевший место в недалеком прошлом факт влияния на методическую науку антимарксистского «нового учения» Марра о языке. Разоблачение этого «учения» И. В. Сталиным вызвало коренную перестройку в языкознании на основе марксизма-ленинизма. На той же основе была перестроена и методика преподавания русского языка.

Марксистско-ленинское учение о языке, развитое в трудах И. В. Сталина по вопросам языкознания, является незыблемой методологической основой, на которую опирается советская методика преподавания русского языка.

Методика преподавания русского языка, как педагогическая наука, непосредственно связана с педагогикой. Их объединяет общая цель: воспитание и образование будущих строителей коммунизма. Советская педагогика раскрывает содержание и задачи коммунистического воспитания школьников и указывает общие пути его осуществления. Те же воспитательные задачи имеет в виду и методика преподавания русского языка, поскольку обучение русскому языку носит воспитывающий характер. Методика разрешает воспитательные задачи на конкретном материале своего учебного предмета и своими конкретными средствами (например, через систему работы над литературными произведениями, через методику работы над сочинением и пр.); такова связь ее с теорией воспитания.

Не менее очевидна связь методики преподавания русского языка с теорией обучения (дидактикой). Дидактика, так же как любая частная методика, изучает учебный процесс. Но дидактика изучает и устанавливает общие закономерности в процессе обуче-

ния, тогда как методика преподавания русского языка изучает учебный процесс применительно к определенному учебному предмету — русскому языку и устанавливает закономерности обучения данному предмету. Методика опирается на общие дидактические основы, на своем материале и своими средствами разрешая проблемы обучения русскому языку.

Бесспорна связь методики преподавания русского языка с психологией и прежде всего с психологией детской и педагогической. Методика, как педагогическая наука, не может не учитывать того, что в процессе обучения, в частности такому многогранному по своему содержанию предмету, каким является русский язык, происходит формирование и развитие психических процессов, развитие психических свойств личности ученика, его способностей. Соответственно этому методика преподавания русского языка разрабатывает такие приемы воздействия в системе обучения русскому языку, которые обеспечивают всестороннее развитие психики детей.

С другой стороны, методика преподавания русского языка при постановке и решении любой проблемы обучения учащихся начальной школы русскому языку опирается на данные детской психологии. Без учета возрастных особенностей детей методика не может обеспечить глубокого и прочного усвоения ими основ науки о языке. Знание особенностей восприятия, мышления, памяти школьников младшего возраста помогает методике в изучении процесса усвоения детьми знаний и навыков по русскому языку и, следовательно, помогает в разработке и обосновании методических приемов обучения данному предмету.

Каким методом пользуется методика преподавания русского языка в своих исследованиях? На что она опирается в тех или иных методических рекомендациях?

Исследуя какое-либо явление обучения, какой-либо прием или организационные формы учебной работы по русскому языку, методика изучает данные практического опыта, подвергает их анализу, обобщает, дает теоретическое обоснование. Исключительно большое значение имеет для научно-методической теории обобщение передового опыта лучших учителей.

Методическая наука о преподавании русского языка опирается также при исследовании на специально организуемую в школе экспериментально-опытную работу. Положительные выводы из этой работы проверяются на массовом применении их в школьной практике.

Советская методика преподавания русского языка в начальной школе изучает также методический опыт прошлого.

Методика первоначального обучения русскому языку в дореволюционное время представляла собою самобытное явление в нашей стране. Родоначальником этой методики является великий русский педагог К. Д. Ушинский, последователями которого были видные методисты. Из богатого наследства К. Д. Ушинского

методика преподавания русского языка в начальной школе черпает плодотворные идеи и творчески преломляет их под углом зрения задач советской школы.

2. РУССКИЙ ЯЗЫК КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ.

Перед советской школой стоит задача подготовить всесторонне развитых и образованных строителей коммунизма, людей, способных претворить в жизнь грандиозные задачи, поставленные перед страной XIX съездом КПСС и последующими решениями партии и правительства. Советская школа призвана воспитывать советских граждан, беспредельно преданных своей великой Родине, обладающих высокими качествами коммунистической нравственности. Все обучение советских школьников подчиняется этим целям.

В начальной школе основным учебным предметом является русский язык, и следовательно, на него падает почетная и ответственная задача коммунистического воспитания подрастающего поколения. Богатое и многогранное содержание русского языка как учебного предмета открывает широкие возможности для успешного разрешения этой высокой задачи.

Значение русского языка как учебного предмета вытекает из марксистско-ленинского понимания роли языка как общественного явления.

Язык служит орудием общения людей друг с другом, обмена мыслями и взаимного понимания. Именно посредством языка и возможен обмен мыслями между членами общества, потому что все результаты мышления людей, все успехи их познавательной работы регистрируются и закрепляются в языке, в словах.

Но чтобы иметь возможность выражать мысли посредством языка и понимать мысли других, недостаточно обладать запасом слов, хотя бы и очень большим. Без словаря невозможен никакой язык, однако словарный состав языка сам по себе еще не составляет языка. Мысли человека становятся достоянием других только тогда, когда они выражены в грамматически оформленной речи. «Именно благодаря грамматике язык получает возможность облечь человеческие мысли в материальную языковую оболочку»¹. Грамматический строй языка вместе с основным словарным фондом и составляют, по учению И. В. Сталина, сущность специфики языка.

Советская школа последовательно, начиная с I класса, ведет своих питомцев к свободному и сознательному овладению род-

¹ И. Сталин, Марксизм и вопросы языкознания, Госполитиздат, 1951, стр. 24.

ным языком. Обучение русскому языку в начальной школе, непрерывно обогащая словарный запас детей, в то же время дает им определенный минимум знаний из области науки о языке, обеспечивающих понимание основ грамматического строя и практическое овладение важнейшими грамматическими и орфографическими правилами.

Общение людей друг с другом, передача ими своих мыслей часто совершается при помощи письменной формы языка. Исключительную роль в письменном общении играет книга. В книгах отражается и сохраняется многовековой опыт жизни людей, накопленные ими знания. В задачи обучения русскому языку в начальной школе входит научить детей сознательно читать книгу, пользоваться этим богатейшим источником познания.

Но ценность книги не только в ее познавательном значении. Она ценна своим воспитательным воздействием на читателя. Книга помогает учителю в идейном воспитании советского школьника, в формировании его личности.

Неоспорима воспитательная роль художественных произведений, в особенности созданных в нашу советскую эпоху. В постановлении ЦК ВКП(б) от 14 августа 1946 г. «О журналах «Звезда» и «Ленинград» указывается: «Сила советской литературы, самой передовой литературы в мире состоит в том, что она является литературой, у которой нет и не может быть других интересов, кроме интересов народа, интересов государства. Задача советской литературы состоит в том, чтобы помочь государству правильно воспитать молодежь, ответить на ее запросы, воспитать новое поколение бодрым, верящим в свое дело, не боящимся препятствий, готовым преодолеть всякие препятствия».

На ярких литературных образах советских людей, достойных быть примером, учитель воспитывает школьников в духе беззаветной преданности Родине, в духе коммунистической морали.

На уроках чтения естественноведческих, географических и исторических статей учащиеся узнают о природных богатствах Родины, об их использовании, о жизни, труде и борьбе своего народа в прошлом и настоящем, о его великих вождях. Этот познавательный материал имеет большое идейно-воспитательное значение: у детей рождается гордость за свою великую Родину, уважение к своему народу; у них закладывается та первоначальная основа, на которой в дальнейшем формируется материалистическое мировоззрение.

Задачи идейного воспитания советских школьников находятся постоянно в поле внимания учителя и во всякой другой работе: при подборе текстов для разных языковых упражнений, при выборе тем для сочинения, в словарной работе, в руководстве внеклассным чтением и пр.

Одна из важнейших задач русского языка как учебного предмета — развитие речи учащихся. Из марксистского положения

о неразрывной связи языка и мышления следует, что речь учащихся развивается прежде всего в процессе их учебно-познавательной деятельности, опирающейся на активную работу мысли. Только при этих условиях формируется содержательная, логически последовательная и доказательная речь.

Мысль о необходимости развивать речь детей в связи с развитием их мышления настойчиво выдвигалась К. Д. Ушинским как важнейшее методическое положение. Он утверждал, что основание разумной человеческой речи заключается в верном логическом мышлении, а верное мышление возникает из верных и точных наблюдений. Весь наш мыслительный процесс, говорит Ушинский, состоит только из элементов, воспринятых нами из внешнего мира.

Развитие речи неразрывно связано с развитием мышления, но связь эта взаимная. «Какие бы мысли ни возникли в голове человека и когда бы они ни возникли, они могут возникнуть и существовать лишь на базе языкового материала»,¹ — пишет И. В. Сталин. Чем более развита речь ученика, тем глубже его мыслительная деятельность, тем выше его познавательные успехи.

Вопрос о взаимосвязи мышления и речи в процессе их развития в школьной практике находит естественно-научное обоснование в учении И. П. Павлова о второй сигнальной системе деятельности.

По учению И. П. Павлова, слово заменяет для человека все другие сигналы действительности (первую сигнальную систему, общую у нас с животными), оно становится сигналом сигналов. Слово перестает быть только звуковым (или зрительным) раздражителем; благодаря своему содержанию, своему обобщающему и абстрагирующему значению, оно является таким многообъемлющим раздражителем, который не идет ни в какое сравнение с условными раздражителями животных. На основе второй сигнальной системы и возникает умственная деятельность человека, его словесное мышление.

Речь ученика развивается в процессе изучения всех учебных предметов, но преимущественное значение, в силу содержания и характера своего учебного материала, имеет, естественно, русский язык. Развивать речь учащихся не значит только писать изложения и сочинения. Развитие речи — это методический принцип, на основе которого строится вся школьная работа над языком: грамматический разбор, выразительное чтение, пересказ прочитанного, рассматривание картинок в букваре, составление предложений на употребление определенных форм и т. д.

¹ И. Сталин, Марксизм и вопросы языкознания, Госполитиздат, 1951, стр. 39.

Работа над речью, над словом постепенно раскрывает перед учащимися богатства русского языка, его словаря, форм, вызывает у них интерес к слову, учит любить наш великий язык.

Идейно воспитывая ученика и обогащая его знаниями, занятия по русскому языку в то же время развивают личность школьника, все его психические процессы. «Между другими предметами изучения нет ни одного столь способного развить человека, как изучение языка»,¹ — писал великий русский педагог К. Д. Ушинский.

¹ К. Д. Ушинский, Собр. соч., т. III, изд. АПН РСФСР. М., 1948, стр. 46.

I. ОБУЧЕНИЕ ГРАМОТЕ.

1. ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ.

Вопросы методики обучения грамоте имеют особо важное значение в нашей стране, в которой осуществляется всеобщее обязательное обучение детей с семилетнего возраста. Это массовое обучение обязывает к рациональной, научно обоснованной методике работы над навыками чтения и письма школьников.

Навык хорошего чтения является условием успешной работы учащихся по всем предметам. Поэтому крайне важно поставить обучение грамоте так, чтобы уже к концу первого полугодия у учащихся образовался правильный навык чтения. Вместе с тем в период обучения грамоте должна быть создана прочная языковая основа для дальнейшей работы по грамматике, правописанию, развитию речи. Все это может быть достигнуто прежде всего целесообразным методом обучения грамоте.

Правильным может считаться тот метод обучения грамоте, который строится в полном соответствии:

- а) со звуковым строем русского языка и системой передачи звуков при письме;
- б) с психологическими особенностями детей-семилеток, а также с особенностями процесса чтения у начинающего читать;
- в) с общими воспитательно-образовательными задачами советской школы и требованиями советской педагогики.

ОСОБЕННОСТИ ЗВУКОВОГО СТРОЯ РУССКОГО ЯЗЫКА.

Наша речь состоит из слов, а слова из звуков. Звуки обозначаются в письменной речи буквами. При чтении мы переводим буквы в звуки. Таким образом, обучение чтению неизбежно требует знакомства учащихся со звуками и соответствующими им буквами. Но необходимо при этом знать, что звуки нашей речи далеко не всегда обозначаются на письме соответствующими им буквами. Часто наблюдается несоответствие звуков и букв.

В русском языке отношение между системой звуков и системой буквенных обозначений их значительно сложнее, чем простое соответствие. Это становится очевидным даже при одном только

количественном сопоставлении звуков и букв: звуков в русском языке больше, чем букв.

Остановимся на тех особенностях соотношения звуков и букв, которые имеют значение в методике обучения грамоте.

1) Гласные звуки (*а, о, у, э, ы, и*), находясь под ударением, полностью соответствуют своим буквенным обозначением. В безударном положении гласные могут звучать иначе. Например, в корневой части слова *поле* отчетливо слышится звук *о*, в корне слова *поля* гласный звучит близко к *а*, а в слове *полевой* корневой гласный близок к ослабленному *ы*. Однако в письме эти произносительные варианты звука не находят отражения. Таким образом, буква *о*, например, может соответствовать трем звукам, как видно из приведенных примеров.

2) Согласные глухие (*п, ф, к, т, ш, с*), образующие звуковые пары с соответствующими им звонкими, озвончаются перед *б, г, д, ж, з*, но буквенное их обозначение при этом не изменяется. Буква *с*, например, в слове *столкнул* соответствует звуку *с*, а в слове *сделал* — звуку *з*.

Согласные звонкие (*б, в, г, д, ж, з*) оглушаются в положении перед глухими и на конце слова, но буквенное обозначение их остается неизменным. Например, буква *з* в слове *глаза* соответствует звуку *з*, а в словах *глазки* и *глаз* — звуку *с*.

Таким образом, согласный звук, одинаково произносимый в разных словах, может иметь разное буквенное обозначение (ср. *лес* — *лез*, *кошка* — *ложка*), и, наоборот, разные согласные звуки могут обозначаться в словах одинаковой буквой (ср. *сад* — *сады*, *шуба* — *шубка*).

Указанные фонетические явления в области гласных и согласных необходимо учитывать при подборе слов при изучении того или другого звука и его буквы. Ясно, что в начальный период обучения грамоте следует избегать слов, расходящихся в произношении и написании. Они вводятся в материал чтения постепенно, в определенной методической последовательности, и при чтении их применяются особые приемы.

3) В звуковом строе русского языка есть твердые и мягкие согласные. Большинство согласных образует звуковые пары по твердости и мягкости: *б* — *бь*, *л* — *ль*, *т* — *ть* и т. д. В словах *лук*, *ел*, *валы* — твердый согласный *л*, а в словах *люк*, *ель*, *вали* — мягкий звук *ль*. Твердость или мягкость согласного в приведенных словах служит средством различения их по смыслу.

Для обозначения мягких согласных в русском алфавите нет особых букв. Они обозначаются теми же буквами, что и твердые, указание же на мягкость согласного заключено в последующей букве. На конце слова и перед согласными внутри слова мягкость согласного обозначается буквой *ь* (*день*, *деньки*), а перед гласными *а, о, э, у* — заменой этих букв буквами *я, ё, е, ю* (ср. *сад* — *сяду*, *нос* — *нёс*, *лук* — *люк*). Следовательно, буквы

я, е, ё, ю, находясь в слове после согласных, обозначают гласные звуки *а, э, о, у* и указывают на мягкость согласных, стоящих перед ними.

Перед гласным *ы* согласные звуки всегда твердые, а перед *и* — всегда мягкие (ср. *сын — сила, был — бил*). Первое знакомство с мягкими согласными звуками учащиеся получают при изучении звука и буквы *и*.

Согласные звуки *ж, ш, ц* в русском языке всегда твердые, а *ч* и *щ* — всегда мягкие. Написание *и* вместо *ы* в сочетаниях *жи, ши* (*жизнь, шить*) объясняется исторически: раньше звуки *ж* и *ш* произносились мягко, поэтому после них писали *и*. Это написание сохранилось и после того, как звуки *ж* и *ш* стали произноситься твердо.

4) Буквы *е, я, ю, ё* имеют двойное значение в зависимости от их положения в слове. В положении после согласных они обозначают соответствующие им звуки *э, а, у, о* и указывают на мягкость предшествующего (см. выше).

В начале слова и в положении после гласных, а также после разделительных *ь* и *ъ* они обозначают звук «йот» и соответствующий гласный: *йэ, йа, йу, йо* (*яма — йама, твою — твойю, ружьё — ружйю*).

Это разное значение букв *е, я, ю, ё* создает известные трудности для усвоения их детьми. Поэтому при изучении этих букв каждая из них берется не одновременно в обоих значениях, а по отдельности на разных уроках. В современных букварях изучение этих букв вводится постепенно во второй половине обучения грамоте.

5) Согласные *ч, ц, щ* — слитные звуки. Они получились вследствие слитного произношения двух звуков (*ч — тиш — час — тиас; ц — тс — лицо — литсо*) или трех (*щ — шч — штиш — щука*), причем звуки, образующие *ч* и *щ*, — мягкие, а звуки, образующие *ц*, — твердые.

Для правильной методики обучения грамоте важно знать, как разные звуки произносятся и как соединяются в слог.

Гласные *а, о, у, ы, и, э* произносятся совсем свободно и без всякого другого призвука. Наоборот, согласные звуки произносятся иначе: воздушная струя при произнесении их встречает те или другие препятствия (смыкание губ, зубов и пр.). При размыкании органов речи согласный, взятый отдельно, вне слова или слога, имеет при себе гласный призвук. Если, например, слог *па* произнести раздельно, по звукам, то согласный *п* неизбежно будет сопровождаться призвуком, близким к *ы*. Но в слове *пар* (слог *па*) тот же согласный не имеет этого призвука. Таким образом, согласный, произносимый в слове или слоге, и он же, взятый отдельно, не совсем тождественны: они представляют собою варианты одного и того же звука. Мало того, тот же звук *п* (или иной согласный) в сочетании с разными гласными каждый раз принимает особый оттенок. Это легко проверить пу-

тем простого наблюдения. Если допустить, что первый звук в слогах *no*, *ny* абсолютно одинаков, то, следовательно, одинаковым должно быть положение органов речи при произнесении этих слогов. Между тем, наблюдения показывают, что еще перед произнесением слога *no* губы уже несколько округляются, а перед произнесением *ny* вытягиваются вперед. Гласные звуки *o*, *y*, следовательно, оказывают влияние на предшествующий согласный, придавая ему определенный оттенок.

Согласный звук, взятый вне слова, в «чистом» виде, представляет собою, можно сказать, типовой обобщенный звук по отношению ко всем разновидностям данного звука в сочетании с другими звуками в словах.

Таким образом, звуки в живой речи в словах находятся в слитном состоянии. Если произнести последовательно звуки слова *работа* один за другим (*p*, *a*, *b*, *o*, *t*, *a*), то слова еще не получится. Чтобы оно получилось, надо согласные произнести слитно с гласными (*pa*, *bo*, *ta*).

При обучении детей чтению основная задача и состоит в том, чтобы научить их читать прямые слоги (*на*, *ро*, *ту*, *ка*) слитно, так, как они произносятся в живой речи. Обычно принято говорить, что надо научить детей сливать звуки. Этот привычный для школы термин слияние звуков, или звукослияние, нуждается в некотором уточнении. Им обозначается всякое соединение звуков. Между тем, соединения эти качественно неоднородны. В обратных слогах, то есть при соединении гласного с согласным (*ax*, *ox*, *um*), согласный звук механически присоединяется к гласному, не претерпевая никаких качественных изменений. Поэтому чтение обратных слогов, т. е. слияние гласного с согласным, не представляет большой трудности для обучающихся читать. В прямых слогах процесс соединения, слияния звуков качественно отличается от процесса соединения их в обратных слогах. Прочитать прямой слог (*pa*, *tu*, *ko*) не значит просто соединить звуки, не значит сменить артикуляцию согласного на артикуляцию гласного, хотя бы и не прерывая струи воздуха. Все равно может получиться *рыа*. Правильное чтение прямого слога получится только тогда, когда согласный будет произнесен качественно иначе, чем отдельно взятый звук, т. е. в зависимости от последующего гласного, как это показано выше.

Необходимо отметить, что качественное изменение отдельно взятых согласных при сочетании согласного с гласным будет значительно большим при мгновенных (взрывных) согласных и меньшим при длительных (щелевых) согласных.

Таким образом, мы видим, что термином «слияние звуков» обозначаются неоднородные процессы. Однако важно не название, не термин, а самое существо дела. Важно, чтобы обучающий грамоте понимал и различал сущность процессов, именуемых звукослиянием, и соответственно этому находил верные методические приемы обучения чтению детей.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ.

Правильный метод обучения грамоте должен учитывать, с одной стороны, психологические особенности детей-семилеток, а с другой — характерные особенности процесса чтения у начинающего читать. Остановимся на этих двух вопросах.

О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ДЕТЕЙ-СЕМИЛЕТОК.

Учет возрастных особенностей учащихся является совершенно необходимым условием всякого обучения, а тем более обучения грамоте, начинающегося сразу по приходе детей в школу. Однако из этого ни в какой мере не следует, что организация и методика обучения должны так или иначе приспособливаться к уровню психического развития детей. Наоборот, советская психологическая и педагогическая наука, опираясь на учение И. П. Павлова, исходит из положения, что воспитание и обучение являются важнейшими факторами, под воздействием которых формируется личность ребенка, развивается его психика. Работами И. П. Павлова доказано, что решающее влияние на образ поведения человека оказывают факторы внешней среды, условия существования, воспитание. Советский психолог Л. И. Божович пишет: «Целенаправленное, активное формирование личности ребенка осуществляется лишь при условии педагогически правильной организации всей жизни и деятельности детей, так как именно в реальной жизни и деятельности ребенка формируется его личность».¹

Поступление ребенка в школу коренным образом изменяет весь уклад его жизни и его психическую направленность. Если для дошкольника основным видом деятельности является игра, то для ребенка, поступившего в школу, ведущей деятельностью становится учение.

У советского ребенка с малых лет воспитывается отношение к учению, как к необходимой трудовой деятельности. Это отношение налагает на маленького школьника определенные обязанности, организует его поведение и создает для него определенное положение в обществе. Совершенно естественно, что у ребенка возникают новые отношения с окружающими людьми, рождаются новые интересы, появляются новые переживания. Все это в сочетании с учением создает важнейшие предпосылки для формирования личности ребенка-школьника.

Обучение в советской школе строится таким образом, что, обогащая детей знаниями, давая им учебные навыки и умения, оно в то же время идейно воспитывает школьников и развивает их психику. В первые месяцы пребывания детей в школе обучение грамоте составляет основное содержание занятий, поэтому

¹ Л. И. Божович, Общая характеристика детей младшего школьного возраста, статья в сборнике «Очерки психологии детей», изд. АПН РСФСР, М., 1950, стр. 6.

именно на занятия по грамоте падает в этот период задача воспитания и развития маленьких школьников.

Соответственно этому, при планировании работы по грамоте учитываются психологические особенности детей, впервые севших за парты, и намечаются пути дальнейшего многостороннего развития их психики.

В чем же, по данным психологических исследований и практического опыта, заключаются особенности детей-семилеток?

Остановимся кратко на тех из них, которые особенно важно иметь в виду учителю при организации учебных занятий, — это особенности внимания, мышления и речи.¹

Характерная особенность внимания семилеток — его неустойчивость. Это хорошо известно каждому учителю, которому пришлось вести первый класс.

Учебная работа является для детей новой и серьезной. Она требует от них при восприятии учебного материала и его усвоении известного напряжения внимания, усилий. Дети быстро утомляются, их внимание непроизвольно переключается на какие-нибудь другие предметы, отвлекается от учебного материала.

Какие же выводы из этого следуют?

Во-первых, необходимо так организовать учебную работу, чтобы дети были активны в процессах восприятия и усвоения учебного материала. Тогда внимание их будет, естественно, более устойчивым.

Во-вторых, на уроке в I классе должны чередоваться разные виды и формы работы, не утомляющие детей своим однообразием.

В-третьих, в процессе обучения должна последовательно проводиться работа по воспитанию у детей произвольного внимания, по развитию у них умения слушать, что говорит учитель или товарищ, умения наблюдать предметы, явления, видеть в них нужные стороны.

Своеобразие мышления семилеток, только что пришедших в школу, заключается прежде всего в его конкретном характере.

Первоклассники мыслят наглядными представлениями, образами. Когда учащиеся младших классов пытаются, например, раскрыть то или иное понятие, они опираются не на существенные признаки его, а на те конкретные признаки, с которыми им обычно приходилось сталкиваться в своем личном жизненном опыте. Психолог Д. Б. Эльконин приводит примеры детских определений «по употреблению»: лошадь — «на ней ездят»;

¹ Развернутая характеристика психологических особенностей детей-семилеток дана в следующих специальных трудах: Сборник «Очерки психологии детей», изд. АПН РСФСР, М., 1950; М. Н. Волокитина, Очерки психологии школьников первого класса, Учпедгиз, М., 1951; А. А. Люблинская, Особенности работы в школе с детьми семилетнего возраста, изд. Ленинградского городского института усовершенствования учителей, 1946.

чашка — «из нее пьют»; трава — «растет в поле», «ее лошади едят». ¹

Та же конкретность наблюдается и в определении отвлеченных понятий: разум — «это когда мне жарко и я не пью сырой воды». ² С подобными фактами приходится сталкиваться любому учителю, ведущему занятия с младшими школьниками.

Систематическая работа по формированию у детей правильных представлений и понятий начинается с самого начала обучения в школе. К этому ведет и рассматривание картинок, и предметные уроки, и чтение слов по букварю. В процессе формирования понятий развивается и мышление детей. В наглядно-образное мышление детей включаются элементы логического, абстрактного мышления. Под руководством учителя дети учатся производить в элементарной форме такие логические операции, как анализ и синтез, обобщение, подведение видовых понятий под родовые, установление связей между предметами и явлениями, их классификацию, сравнение и др.

В самом процессе усвоения грамоты предметом познания для детей служит такое сложное явление, как язык. Слово, которое в предшествующем жизненном опыте детей обозначало простые, понятные вещи, теперь предстает перед ними совсем в ином свете: они его изучают. Учащимся приходится оперировать такими абстрактными для них понятиями, как слог, звук, буква, предложение, и производить такие мыслительные операции над этим материалом, как анализ, синтез, обобщение. Все это, несомненно, играет большую роль в развитии мышления детей-семилеток, поднимая его в какой-то мере на ступень отвлеченного мышления, но в то же время представляет для них и большие трудности. Ребенок-семилетка еще не в состоянии отрешиться в своих мыслительных операциях от опоры на наглядные представления, конкретные образы. Поэтому требование наглядности при обучении грамоте является законным и обоснованным.

В связи с развитием мышления развивается и речь детей, поскольку мышление и речь неразрывно связаны между собою, находятся в тесном взаимодействии.

Ребенок приходит в школу, практически владея родным языком. Но в школе родной язык становится предметом специального изучения. Начиная с добукварного периода, ученик постепенно познает законы и правила языка, речь его становится осознанной, этим она качественно отличается от речи дошкольника.

Систематическая работа над обогащением и уточнением круга детских представлений и понятий влечет за собой расширение и

¹ Д. Б. Эльконин, Мышление младшего школьника, статья в сборнике «Очерки психологии детей», изд. АПН РСФСР, М., 1950, стр. 128.

² Л. И. Божович, Общая характеристика детей младшего школьного возраста, статья в сборнике «Очерки психологии детей», изд. АПН РСФСР, М., 1950, стр. 36.

уточнение словаря учащихся, в силу чего их речь становится более свободной и точной.

Язык, слово, являясь для детей орудием общения, становится в то же время все более и более действенным средством познания окружающего мира. Роль второй сигнальной системы в ее взаимодействии с первой сигнальной системой выступает в учебном процессе все более отчетливо.

Из сказанного следует, что методика обучения детей грамоте должна, во-первых, учитывать своеобразные черты внимания, мышления, речи и других психических процессов у семилеток и, во-вторых — обеспечить в процессе обучения развитие этих процессов у детей. Только тот метод обучения грамоте, который удовлетворяет этим требованиям, и может считаться приемлемым для советской школы.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ЧТЕНИЯ У ОПЫТНОГО ЧТЕЦА И У НАЧИНАЮЩЕГО ОБУЧАТЬСЯ ГРАМОТЕ.

Процесс чтения начинающего обучаться грамоте качественно отличается от процесса чтения уже опытного чтеца. Учителю, обучающему детей грамоте, необходимо знать характерные особенности процесса чтения как у опытного чтеца, так и у начинающего. Только при этом условии он сможет правильно организовать процесс обучения детей чтению и постепенно вырабатывать у них тот тип чтения, которым обладает опытный чтец.

Сопоставим отдельные стороны процесса чтения у опытного чтеца и у начинающего.

Хорошо читающий обладает так называемым «полем зрения», или, как еще говорят, «полем чтения». При чтении он производит движение глазами по строке и на каждой строке делает несколько пауз. Чем проще текст, тем меньше делается пауз. «Поле чтения», т. е. количество букв, схватываемых при одном движении глаз от паузы до паузы, в таком случае будет увеличиваться.

Движение глаз при чтении может быть наглядно изображено следующим образом.

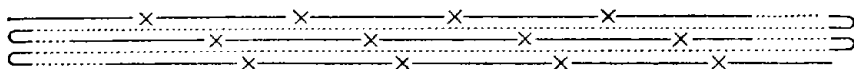


Схема движения глаз при чтении.

По данным исследований психологов, скорость движения глаз у опытного чтеца настолько велика, что в этот момент читающий не в состоянии осмыслить прочитанное. Понимание прочитанного происходит не при движении глаз, а во время остановок, пауз. Поэтому на паузы времени затрачивается значительно больше, чем на передвижение глаз. При этом, как установлено исследованиями, паузы могут падать и на разные части слова, и на промежутки между словами.

Опытному чтецу достаточно бросить взгляд на привычный текст объявления «Просят не курить», чтобы быстро прочесть его целыми словами или еще большими частями текста, без членения его на ряд отдельных букв. Чтец узнает слова по некоторым «опорным» буквам, отчего и у него иногда наблюдаются ошибки при чтении даже знакомого и простого текста. Тем же объясняется и тот факт, что опытный чтец часто не замечает ошибок (опечаток) в читаемом им тексте.

Но «поле чтения» у вполне грамотного становится меньше, когда он читает более трудный текст и большие слова, не входящие в его активный словарь, например, слово *демаркационный*. Чтец не воспринимает это слово сразу, целиком, а прочитывает его какими-то частями. Однако он читает эти части связно, без перечисления в них букв. Связность чтения частей слова, а также быстрота восприятия их обеспечивают понимание читаемого слова без повторного перечитывания его частей. Чтение грамотного человека поэтому является сознательным, он легко схватывает смысл как отдельных слов, так и их сочетаний в предложении.

Иное мы видим у ребенка, начинающего обучаться чтению.

Начинающий читать (ребенок, а равно и взрослый) не имеет «поля чтения», вернее, оно ограничено у него всего одной буквой. Чтобы прочесть слово *рот*, он должен взглянуться в каждую букву и вспомнить соответствующий ей звук. Вследствие этого у него и получается часто перечисление букв вместо чтения: *р — о — т*. Но, как выяснено выше, не одно и то же назвать звуки в слове и прочитать слово, как мы его говорим.

Значит, чтобы подвести ученика к умению читать, необходимо с самого начала обучения вырабатывать у него на изученных буквах «поле чтения», равное слогу. Необходимо добиться, чтобы слог для него стал основной единицей чтения. Только при этом условии образуется в дальнейшем навык чтения целыми словами.

Вторая особенность чтения начинающего заключается в том, что он с трудом улавливает смысл читаемых слов.

У опытного чтеца при чтении вслух осмысление прочитанного обычно идет вслед за зрительным восприятием текста. Когда он произносит воспринятые зрением слова, он уже понимает их смысл. Поэтому он делает в этих словах правильное ударение, произносит слова и предложения с соответствующей интонацией.

Последовательность отдельных актов в процессе чтения у начинающего обучаться грамоте иная. Ему недостаточно для осмысления прочитанного одного только зрительного восприятия текста. Зрительный акт у обучающегося чтению органически связывается с речеслуховым актом. Начинаящий чтец, зрительно восприняв слово, произносит его и, следовательно, воспринимает на слух. Только после этого происходит осмысление прочитанного. Отсюда ясно, почему начинающий обучаться грамоте прочитывает текст невыразительно и с неправильными ударениями в словах.

Овладев чтением слова по слогам, ребенок часто не схватывает значения слова, поскольку читает в нем отдельные слоги, не связывая их в целое слово: прочтет правильно *ру-ка* и не может сказать, какое слово он прочитал. Его чтение настолько еще медленное, что темп чтения мешает ему схватить значение слова. Навык более свободного чтения слогов в слове делает его чтение более сознательным.

Из этого вытекает, что обучение грамоте с самого начала надо поставить таким образом, чтобы преодолеть разрыв между техникой чтения слова и осознанием его значения.

Характерной чертой процесса чтения у опытного чтеца является, как показывают исследования советских психологов, наличие смысловой догадки.¹ Прочитав начало предложения или какого-либо сочетания слов, чтец как бы угадывает последующее слово, не затрачивая времени на его восприятие. Догадка эта подсказывается, с одной стороны, смыслом предшествующих слов, а с другой — привычным сочетанием слов в языке. Например, при чтении газетной передовицы, призывающей организованно встретить новый учебный год, чтец читает предложение: *К началу учебного года строительство и ремонт школьных зданий должны быть закончены.* Начав читать *К началу учебного...* чтец легко угадывает слово *года*. Так же «подставляются» слова *зданий, закончены*. Чтец только мельком взглядывает на эти слова, догадка ускоряет процесс распознавания слов при чтении. То, что чтец пользуется смысловой догадкой при чтении, доказывается и тем, что он иногда подставляет (при чтении вслух) не то слово, которое имеется в тексте, а сходное с ним по смыслу и по структуре, например, читает *завершены* вместо *закончены*.

Пользуется ли смысловой догадкой обучающийся чтению ребенок? Исследования психологов дают на этот вопрос утвердительный ответ. То же говорит и практический опыт.

На разных этапах обучения и в зависимости от степени трудности текста характер смысловых догадок у детей бывает различным.

При чтении отдельных слов (столбиков слов) дети нередко пытаются угадать слово по первому слогу или по первым двум в трехсложных словах. В других случаях смысловая догадка возникает на основе речедвигательных и слуховых представлений, когда ребенок пытается синтезировать звуки слова. Нередко смысловая догадка имеет место при чтении слов, данных с соответствующими рисунками. Естественно, что во всех этих случаях догадка может быть и ошибочной.

При чтении предложений дети тоже пользуются смысловой догадкой, стараясь обычно угадать непрочитанное слово, исходя из смысла всего предложения. Но бывает, что ребенок просто

¹ Т. Г. Егоров, Очерки психологии обучения детей чтению, изд. 2-е, Учпедгиз, М., 1953, стр. 13—15, 63—68.

сам домысливает что-нибудь, не считаясь с текстом предложения. Психолог Т. Г. Егоров объясняет ошибочные смысловые догадки у учащихся тем, что начинающие читать дети «...понимают свою задачу иногда очень упрощенно: прочитать, с их точки зрения, это значит понять и отразить в рече-звуковой форме основной смысл прочитанного. Текстуальность же чтения является им необязательной».¹

Как относиться к смысловым догадкам детей при чтении? Считать ли их допустимыми?

Поскольку в задачу обучения детей чтению входит постепенное приближение навыка чтения к типу чтения опытного чтеца, смысловые догадки в чтении детей вполне допустимы. Значение их заключается и в том, что они развивают навык осмысленного чтения, заставляя начинающего отдавать себе отчет в том, что он читает. Речь идет, конечно, только о смысловых догадках, которые вслед за тем могут быть обоснованы читающим путем чтения слова по слогам, синтеза звуков или звукового анализа слова. Всякие же попытки домыслить слово, не опираясь на текст, ничего, кроме вреда, не принесут. Это уже не чтение, а простое угадывание, подобное тому, какое имело место при обучении грамоте методом целых слов.

Укажем еще одну особенность чтения начинающего чтеца — наличие частых регрессий (возвратов) при чтении. У опытного чтеца, как показывают психологические исследования, в среднем бывает одна регрессия на четыре строки. Регрессия вызывается необходимостью перечитать какое-либо слово, уточнить смысл прочитанного, связать его с дальнейшим и т. д. У начинающего читать наблюдаются очень частые регрессии в пределах одной строки и даже при чтении отдельного слова. Это вполне естественно. Слово он читает по частям, медленно, поэтому забывает первые части прочитанного слова, возвращается к ним, чтобы связать их вместе. Чем больше слово по объему, тем больше регрессий при чтении его будет у неопытного чтеца.

Из указанных основных особенностей чтения начинающего читателя вытекают определенные требования к методике обучения грамоте. Ясно, что вначале материалом для чтения должны служить короткие слова, чтобы учащийся мог легче связать части слова в целое. Тем самым сократится количество регрессий и скорее выработается навык сознательного чтения. Слоги в словах, предлагаемых детям для чтения в первоначальный период обучения, должны быть легкими, чтобы ученик мог быстрее овладеть слогом, как единицей чтения. Как видно из анализа звуковых особенностей нашей речи, обратные слоги (*ух, ус*) усваиваются для чтения легче, чем прямые, а из прямых слогов более легкими являются слоги с твердыми длительными согласными (*ма, шу*).

¹ Т. Г. Егоров, Очерки психологии обучения детей чтению, изд. 2-е, Учпедгиз, М., 1953, стр. 53.

Слоги с мгновенными, а равно и мягкими согласными (*ба, тя*), труднее для чтения, и поэтому они даются позднее.

Содержание предложений и связанных текстов, особенно в первоначальный период обучения грамоте, должно быть понятно и близко детям, чтобы не усложнять и без того трудную для них задачу овладения процессом чтения.¹

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ.

Педагогические требования к методике обучения грамоте вытекают, с одной стороны, из общих задач, стоящих перед советской школой, с другой — из учета психологических особенностей детей-семилеток.

Обучение грамоте, как всякая учебная работа в советской школе, разрешает задачу коммунистического воспитания учащихся. Важнейшую роль в осуществлении этой задачи на уроках грамоты играет материал букваря, по которому ведется обучение. В советских букварях (в букваре Академии педагогических наук, изд. 1955 г., а также в букваре А. И. Воскресенской) находят отражение разные стороны нашей действительности. Образы вождя партии В. И. Ленина и И. В. Сталина, любовь к Родине, трудовая жизнь взрослых людей, забота о детях в нашей стране, отношение детей к школе, отношение к старшим, коллективизм и товарищество и многие другие темы букварей дают материал для коммунистического воспитания маленьких советских школьников.

Букварные тексты, естественно, ограниченные в своих возможностях, восполняются картинками, а также беседами, углубляющими содержание прочитанного. Поэтому не только связанные тексты букваря, но и отдельные предложения и даже слова могут послужить материалом для воспитательной работы.

Вот, например, стр. 21-я из букваря АПН. На ней дается материал для закрепления звука и буквы *л*. Это еще только шестая буква, изучаемая детьми. Поэтому текст на странице скупой: *Луша мала. Мама ушла. А Луша? Мама! мама!* Но на этой же странице дана содержательная картинка, восполняющая текст. На картинке изображена комната детского сада, в ней игрушки, аквариум, цветок. В центре плачущая девочка, ее утешают дети, предлагают ей игрушки. Картинка дает материал для беседы, с одной стороны, о заботе в Советской стране о детях, а с другой — о дружеских взаимоотношениях детей.

Еще пример: на стр. 61-й того же букваря связанный текст, картинка и в значительной мере словарный материал объединяются темой о школьном плодовом саду и работе в нем детей. В связи с работой над материалом этой страницы дети получают элементарные знания о плодовых деревьях и кустах: вишне,

¹ Характеристика психологических особенностей процесса письма у ребенка дается в главе II. «Обучение письму и чистописанию» (см. стр. 99—101).

сливе, малине, смородине, крыжовнике. Вместе с тем дети узнают, что школьники сами разводят плодовые сады. Труд школьников в саду — благодарная в воспитательном отношении тема.

Таким образом, задача обучения детей грамоте сочетается с задачей обогащения их знаниями и с задачами воспитания. В букварях имеется нужный для этой цели материал. Очень важно, чтобы учитель, приступая к обучению детей грамоте по тому или иному букварю, тщательно проанализировал его под углом зрения общих идейно-воспитательных и образовательных задач, стоящих перед школой, и выделил наиболее ценный материал. Это даст возможность проводить воспитательно-образовательную работу на уроках обучения грамоте не от случая к случаю, а последовательно и планомерно.

Обучение грамоте, как говорилось выше, имеет в виду всестороннее развитие психики ребенка: его мышления, речи, внимания, памяти и т. д.

Одна из важнейших задач обучения — это развитие умственной активности ученика. Соответственно этому обучение грамоте организуется так, что оно не сводится к чисто механической работе при усвоении навыков чтения и письма (например, к технике слияния звуков), а является осознанным для ученика процессом на каждом этапе обучения. Этому должны отвечать при обучении чтению и письму как подбор материала, так и выбор приемов обучения.

Обучение детей грамоте, как и всякое обучение, строится в соответствии с общими положениями советской дидактики. Четко реализуется в обучении грамоте дидактическое требование последовательности и постепенности в подаче учащимся учебного материала. Чем моложе возраст учащихся, тем более необходимо строгое соблюдение этого требования. Метод обучения грамоте, применяемый в нашей школе, и буквари, составленные по этому методу, отвечают данному требованию дидактики. Укажем хотя бы на строгую последовательность в ознакомлении учащихся с буквами, на постепенность введения слоговых трудностей, усложнения словарного материала и связных букварных текстов для чтения.

Отчетливо реализуется в методике обучения грамоте дидактическое требование систематичности упражнений для закрепления знаний и навыков учащихся. Без этого невозможно образование полноценных навыков чтения и письма. Систематичность упражнений в обучении грамоте является практической реализацией одной из основ аналитико-синтетического звукового метода.

При обучении грамоте нельзя не считаться с тем, что дети приходят в школу с разным уровнем развития, что не все они одинаково подготовлены к усвоению процессов чтения и письма и не всем им одинаково легко дается овладение грамотой. Поэтому учитель предусматривает в организации и методике обучения грамоте индивидуальный подход к детям.

Особенности восприятия и мышления детей семилетнего возраста требуют широкого применения наглядности при обучении, тем более, что при усвоении грамоты дети имеют дело с отвлеченным материалом: словами, звуками, слогами.

Бесспорна роль картинки, поясняющей значение слова, конкретизирующей содержание букварного текста, помогающей в анализе слов, синтезе звуков и слогов (см. в букварях рисунки предметов и слова под ними с пропущенными буквами).

Но наглядность в усвоении детьми сложного процесса чтения достигается не только путем использования на уроках картин, моделей или натуральных предметов. Важно сделать для детей наглядным самый процесс чтения, соотношение в нем элементов анализа и синтеза. Эта внутренняя наглядность достигается правильным применением таких пособий, как разрезная азбука, слоговые таблицы, правильным подбором материала, правильным использованием отдельных методических приемов. Таким образом, вопрос о наглядности в обучении грамоте значительно шире и глубже вопроса о применении картин на уроках грамоты.

Особенно надо указать на важность применения разнообразных приемов при обучении грамоте. Применительно к разному материалу и на разных этапах обучения эти приемы должны облегчать детям овладение сложными процессами чтения и письма, поддерживать интерес к работе, вызывать активность со стороны учащихся. Необходимость разнообразных приемов в обучении семилеток диктуется недостаточной устойчивостью произвольного внимания у них, быстрой утомляемостью.

К педагогическим требованиям, предъявляемым к организации и методике обучения грамоте, следует отнести также требование возможно скорее привить ученикам навыки чтения и письма, необходимые для дальнейшей более углубленной работы по овладению школьными учебными предметами.

Мы изложили те основы, на которые должен опираться научно обоснованный метод обучения детей грамоте. Таким методом и является звуковой аналитико-синтетический метод, принятый в советской школе.

2. ИЗ ИСТОРИИ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ.

Принимая во внимание указанные требования к методу, рассмотрим сначала, какие основные методы имели место в школе в прошлом, каковы их недостатки и достоинства. Учитывая их положительные стороны, а также ошибки, имевшие место в этих методах, мы сможем точнее определить, почему наиболее целесообразным методом обучения грамоте является принятый в нашей школе звуковой аналитико-синтетический метод, и лучше сумеем понять основы этого метода, его отличие от других методов.

ГРУППИРОВКА МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ.

Все методы, которые существовали в школьной практике, можно разделить на три группы. Первая группа — методы синтетические. Это такие методы, по которым обучение чтению начинается с изучения букв и их звуков. После изучения звуков и букв, согласно этим методам, учат читать слоги, а затем слова, без предварительного разложения их на звуки. Это путь обучения от частей к целому.

Другая группа методов — методы аналитические. Эти методы предполагают обратный путь обучения: от целого к частям. Представителем этих методов служит метод целых слов, по справедливости осужденный советской педагогикой. Этот метод имеет разновидности, однако основа во всех вариантах одна и та же: обучение начинается с запоминания ряда, большего или меньшего, зрительных образов слов.

Существовал также в практике школы еще один вариант аналитических и синтетических методов. Обучение начинали с показа слогов и их запоминания, а затем по слогам учили читать уже слова. Такой метод называли слоговым синтетическим методом. Если же показывали целое слово и делили его на слоги, а слоги учащиеся запоминали без деления на звуки, то метод называли слоговым аналитическим.

Кроме аналитических и синтетических методов с их вариантами, существуют методы аналитико-синтетические. Сущность их заключается в том, что обучение чтению начинается сразу с разложения слов, выделенных из речи, на составляющие их элементы, а из этих элементов снова восстанавливается слово. В зависимости от того, на какие элементы делится слово, эти методы имеют также свои разновидности. Аналитико-синтетический метод будет слоговым, если слова разлагаются только на слоги, а из слогов снова восстанавливаются целые слова. Он будет звуковым, если произносимое слово делится не только на слоги, но и на звуки, а затем из соответствующих им букв восстанавливаются слоги и слово в целом.

Такова группировка методов обучения грамоте. Какова же их сравнительная ценность? Для ответа остановимся на описании и оценке отдельных методов, которые были особенно распространены в разное время в русской школе.

Наиболее распространенных методов в прошлом русской школы можно назвать четыре.

Это методы — буквослагательный, слоговой, звуковой и метод целых слов. Знакомство с ними дает возможность лучше понять, в чем ценность современного метода обучения грамоте и как нужно осуществлять его на практике.

На одних методах мы можем учиться, вскрывая их основные ошибки, чтобы не повторять их. Из других методов мы можем использовать все положительное, что помогает практически правильно поставить обучение грамоте.

БУКВОСЛАГАТЕЛЬНЫЙ МЕТОД.

Буквослагательный метод — древнейший метод, применявшийся две тысячи лет назад еще в древней Греции и Риме. Этот метод в старину применялся и у нас. Обучение велось сначала по церковной книге — часослову, а позднее по особым «азбукам».

Обучение грамоте по буквослагательному методу распределялось на следующие ступени обучения.

Первая ступень — заучивание букв в порядке алфавита. Буквы называли особыми церковнославянскими словами: *аз, буки, веди, глаголь, добро, есть, живете, зело, земля* и пр. В соответствии с названиями первых двух букв метод назывался *азбуковым*.

Вторая ступень — заучивание слогов. Сначала запоминались прямые слоги (*ба, бе, би, бо, бу, бю* и пр.), затем обратные (*аб, ав, ов, ув* и пр.), затем трехбуквенные (*бла, гра, дра* и пр.).

При заучивании слогов учитель говорил, например, *буки-аз — ба, веди-аз — ва, люди-он — ло*. Учащиеся, повторяя названия букв и слогов, запоминали таким образом многочисленные слоги, «склады», как их тогда называли.

На третьей ступени производилось чтение слогов «по верхам», т. е. без называния букв, а затем и чтение слов по заученным слогам. Сначала учились читать «по верхам» двухбуквенные слоги, а потом переходили к такой же работе над трехбуквенными слогами. Когда ученик мог читать «по верхам» большое количество разных слогов, он мог уже читать без особых затруднений всякие слова.

Таким методом велось у нас обучение грамоте почти до половины XIX в. Упрощение этого метода выразилось в том, что вместо сложных названий букв словами стали называть их слоговыми сочетаниями: *бе, ве, ге* и пр. В соответствии с названиями первых букв алфавита (*а, бе, ве*), метод стали именовать *абе-веговым*. Эти названия упрощали работу, но механическая сущность метода оставалась все той же. Слоги приходилось усваивать исключительно памятью, учащийся в обоих случаях не мог понять, почему из *буки-аз* или из *бе-а* получается *ба*, а не *букиаз, беа*.

Обучение чтению по буквослагательному методу требовало длительного срока (1—2 года) и было для ученика трудным и скучным делом. Поэтому-то и сложилась в свое время пословица: «Корень учения горек».

По типу своему это — буквенный синтетический метод. Поскольку, согласно методу, исключалась всякая работа по звуковому анализу слогов и слов, учащийся в процессе

заучивания слогов и чтения их «по верхам» уже независимо от самого метода должен был как-то сам постигнуть способ связного чтения слов.

Введение в азбуки картинок, хотя и оживило работу, но не изменило сущности метода.

Отрицательные стороны буквослагательного метода были очевидны и в прошлом для передовых педагогов и толкали их на поиски иных, более совершенных путей обучения детей грамоте.

СЛОГОВОЙ МЕТОД.

Слоговой метод характеризовался тем, что учащиеся сначала запоминали буквы алфавита (иногда весь алфавит, иногда несколько гласных и согласных). Затем сразу же давались для запоминания слоги без всякого предварительного складывания из букв; сначала двусложные, а затем трехсложные слоги заучивались на память. После этого переходили к чтению слов. Преимущество слогового метода перед буквослагательным заключалось в том, что при чтении он избавлял учащихся от сложных названий букв и скорее приводил к связному чтению, но от механического запоминания не освобождал.

Существовал и другой вариант слогового метода. Он отличался тем, что обучение начинали с изучения только гласных, затем, как и в первом варианте, переходили к заучиванию слогов. При этом согласные отдельно не назывались (это «безыменные» буквы). Учитель показывал слоги *би, бе, ба, аб, об* и пр. с одним и тем же согласным при всех гласных, а учащиеся запоминали их, произнося за учителем. Таким путем рассчитывали добиться чтения без буквосложения. На заученных слогах в дальнейшем упражнялись уже в чтении слов.

В азбуках, составленных по слоговому методу, обычно давалось большое количество слогов. Запомнив их, ученик мог уже читать слова, состоящие из этих слогов. Пользовались при изучении слогов и стенными таблицами слогов.

В основном своем виде слоговой метод был синтетическим методом, поскольку обучение чтению проводилось на основе заученных слогов путем сложения их в слово. Таким же он оставался, по существу, и в другой своей разновидности, так как и этим вариантом метода не предусматривалась какая-либо работа по звуковому анализу слогов. Дело сводилось в основном к тому же запоминанию многочисленных и бессмысленных самих по себе слогов. Слоговой метод повторял пороки буквослагательного.

Буквослагательный и слоговой методы являются наиболее древними. Их применение было возможным главным образом для индивидуального обучения. Поэтому с развитием образования возникла потребность в других методах, более целесообразных

для массового обучения в школах. Таким методом и был метод звуковой.

Но возникновение звукового метода было вызвано не только потребностями массового обучения. Он явился также результатом осознания, что в основу обучения должно быть положено изучение звуков речи как элементов слога, что иначе обучение чтению всегда останется работой механической, педагогически не оправданной.

ЗВУКОВОЙ МЕТОД.

Звуковой метод за долгий срок его применения в школе не был единообразным. Он претерпевал изменения, вносимые школьной практикой. Его возникновение в русской школе относится к 40-м годам прошлого века.

Сначала звуковой метод существовал у нас в виде аналитического метода. В этом своем варианте он был близок к так называемому методу целых слов. Наиболее видным представителем аналитического звукового метода был Золотов, составивший ряд пособий для учащихся и учителя, а также Студитский, автор букваря. Однако данный метод не встречал сочувствия со стороны учителей и не имел большого распространения в практике русской школы.

Начало широкого применения звукового метода в практике русской школы было положено К. Д. Ушинским (первое издание его «Родного слова» относится к 1864 г.). Звуковой метод в разработке Ушинского был уже аналитико-синтетическим.

В методе обучения грамоте, предложенном Ушинским, важную роль играет звуковой анализ слов. Через этот анализ дети подводятся к первоначальному овладению грамотой.

Обучение грамоте начинается с изучения всех гласных. Для усвоения их Ушинский рекомендовал, среди прочих приемов, упражнения в слышании и различении знакомых звуков в словах.

Учитель называет слова, в которых есть знакомые детям звуки, и учащиеся учатся различать, какой именно звук слышат они в том или ином слове.

«Вот я вам скажу целое слово — вол! Какой здесь звук: *a* или *o*? *Во-о-ол*».¹

Наряду с этим Ушинский рекомендует предлагать учащимся придумывать самим слова с тем или иным звуком. Оба эти приема — элементы аналитической звуковой работы.

Что касается согласных, то Ушинский придавал особенно большое значение правильным приемам изучения их. Он хо-

¹ К. Д. Ушинский, Собр., соч., т. VI, изд. АПН РСФСР, М., 1949, стр. 279.

рошо понимал, что важнейшее в грамоте — это научить детей читать слитно прямые слоги (согласный с гласным). «Уяснить детям значение согласной буквы — самое важное и самое трудное дело во всем обучении грамоте. Это — ключ к чтению: когда дети овладели им, то все остальное пойдет легко». ¹

Изучение согласных звуков Ушинский считал нужным проводить на основе выделения их из слова, в котором все звуки, кроме одного, знакомы детям. Для выделения нового звука производился звуковой анализ слова. Выделив новый звук, дети под руководством учителя писали слово с соответствующей новой буквой. Вот как Ушинский знакомит детей с первой согласной буквой *с* после выделения из слова звука *с*. Выяснив, из каких звуков состоит слово *осы*, учитель спрашивает:

«Какие из звуков в слове *осы* вы умеете писать? Поди, Ваня, к доске и напиши. Ну вот, есть первый звук и третий, а второго-то и нет. Какой второй? Где он должен стоять? Умеете ли вы его написать? Нет? Хорошо же, я вас выучу: *сс* — очень нетрудная буква. Вот как она пишется».

Когда дети приучатся писать букву *с*, учитель продолжает: «Какая первая буква в слове *осы*? Напиши ее, Ваня, на доске. Какая вторая? Напиши и ее рядышком, с правой стороны. Какая третья? Напиши и ее. Читай теперь букву за буквой. Хорошо: вот теперь ты написал и прочел целое слово». ²

Из приведенного видно, что Ушинский подводил детей к преодолению трудности слитного чтения в слоге согласного с гласным, т. е. к синтезу, через предварительную аналитическую звуковую работу. О звукослиянии как о приеме обучения чтению Ушинский вообще ничего не говорил, поскольку первоначальные навыки чтения по его методу учащиеся получали на основе чтения ими же написанных слов. Поэтому и метод его называют методом письма-чтения. Письмо-анализ Ушинский предпосылал чтению-синтезу. Таким образом, анализ и синтез в его методе идут рука об руку.

Ушинский ставил начальное обучение грамоте на рукописном шрифте. Слова писались и читались. Печатный шрифт Ушинский рекомендовал вводить позднее (после № 10 азбуки, т. е. когда дети знали уже больше десяти букв). После письма слов и последующего чтения их дети читали те же слова по печатному шрифту.

Затем уже шли совместные занятия по письму слов рукописных и чтению их по-печатному.

Ушинский рекомендовал много методических приемов и упражнений в анализе и синтезе слов, которые не утратили ценности до настоящего времени и успешно применяются при обуче-

¹ К. Д. Ушинский, Собр. соч., т. VI, изд. АПН РСФСР, М., 1949, стр. 282.

² Там же, стр. 283.

нии грамоте по современному аналитико-синтетическому звуковому методу.

Так, например, Ушинский считал весьма полезными следующие упражнения: а) угадывание заданных звуков в словах; б) подбор детьми слов на заданные звуки; в) разложение слов на слоги и слогов на звуки; г) сложение слов из звуков; д) замена одних звуков другими, причем с переменой одного звука значение всего слова изменяется, например, *кот*, *тот*, *сот*, *рот* и т. д.; е) приставка буквы к началу слова, например, *от* — *рот* — *крот*, *рыть* — *крыть* — *скрыть* — *вскрыть*, *рак* — *фрак* и т. п. Это



Часть 6-й страницы из букваря Ушинского.

очень полезно для приучения детей к соединению нескольких согласных и на письме, и в выговоре, — причем следует стараться, чтобы каждая согласная была слышна в слове; ж) приставка в конце слова и з) перестановка одних и тех же звуков, причем меняется значение слова, например, *мука* — *кума*, *сон* — *нос*, и т. п.¹

К. Д. Ушинский ценил только тот метод обучения грамоте и только те приемы, которые были рассчитаны вместе с обучением грамоте на развитие умственных способностей ребенка, на его самостоятельность. Сопоставляя звуковой метод с буквослагательным, Ушинский отдает «преимущество звуковой методе на том основании, что она способствует умственному развитию дитяти».

Метод письма-чтения К. Д. Ушинского был крупным шагом вперед по сравнению с буквослагательным и синтетическим звуковым методами. Это был передовой метод для своей эпохи. Он опирался на последние достижения лингвистической науки того

¹ К. Д. Ушинский, Собр. соч., т. VI, изд. АПН РСФСР, М., 1949, стр. 284.

времени и правильно понимал природу звуков и процесс слияния их в живой речи.

Прогрессивное значение метода Ушинского заключалось и в том, что он рассматривал обучение грамоте не как узко-техническую задачу овладения механизмом чтения, но как задачу высокого образовательно-воспитательного значения.

«Я не потому предпочитаю звуковую методику, — писал Ушинский, — что дети по ней выучиваются скорее читать и писать; но потому, что, достигая успешно своей специальной цели, методика эта в то же время дает самостоятельность ребенку, беспрестанно упражняет внимание, память и рассудок дитяти, и, когда перед ним потом раскрывается книга, то оно уже значительно подготовлено к пониманию того, что читает, и, главное, в нем не подавлен, а возбужден интерес к учению».¹

Эти черты метода Ушинского — научность и широкий педагогический подход к вопросу о методе — роднят его с советским методом обучения грамоте. Сходство заключается и в самой природе методов, в их аналитико-синтетической структуре. Метод Ушинского, по справедливости, считается родоначальником современного метода, применяемого в советской школе.

Однако, несмотря на большие достоинства, метод Ушинского не был свободен и от недостатков. Укажем хотя бы на следующие.

Правильно понимая, в основном, природу звуков, Ушинский допускал смешение звука и буквы. Например, он предлагал выделять звук *ж* из слова *уж*, тогда как в этом слове на конце слышен звук *ш*, а не *ж*. Кроме того, стремясь строить процесс обучения грамоте на началах осмысленности, Ушинский в то же время рекомендовал упражнения в чтении бессмысленных сочетаний двух гласных (*ае, ую*); сомнительным представляется разрыв при изучении гласных и согласных звуков и букв.

С позиций советской педагогики и психологии вряд ли можно считать оправданным и начало работы сразу на рукописном шрифте.

Но наличие этих недостатков частного характера не снижает ценности и прогрессивности метода Ушинского для его эпохи.

Иной вариант звукового метода был рекомендован современником Ушинского, известным деятелем по народному образованию Н. А. Корфом. Корф написал «Руководство к обучению грамоте» (1867 г.), по которому затем была составлена учителем Добровольским букварь «Русская грамота».

Метод, предложенный Корфом, следует определить в основном как синтетический, так как в основу обучения чтению положен синтез, слияние звуков в слоги и слова. Протестуя против бессмысленного, механического заучивания «складов» при

¹ К. Д. Ушинский, Собр. соч., т. VI, изд. АПН РСФСР, М., 1949, стр. 272.

обучении по буквослагательному методу, Корф считал основным пороком этого метода сложные названия букв (*мыслете, рцы* или *эм, эр*), затрудняющие процесс слияния звуков в слова. Поэтому он горячо убеждал учителей в необходимости «называть буквы по звуку их, или просто звуки». Произнося *ша-а-эр*, мы сами вынуждены «смастерить слово», — указывал Корф, — при произнесении же звуков *ш-а-р* они сами сливаются в слово.

Корф несколько упрощенно представлял себе процесс слияния звуков: ему казалось достаточным произнести быстро один звук за другим, чтобы получилось слово, причем независимо от того, соединяется ли гласный звук с согласным или, наоборот, согласный с гласным. Качественное изменение согласных, которое происходит, как мы видели, при образовании прямых слогов, Корф не принимал во внимание. Поэтому он не углублял специально вопрос о способах преодоления трудностей при обучении чтению прямых слогов, в частности слогов с взрывными (мгновенными) согласными (*ба, ту*) и слогов с мягкими согласными (*ди, ле*). Между тем, прием быстрого произнесения звуков не может устранить трудности чтения как тех, так и других сочетаний.

Типовой план урока у Корфа включает в себе четыре основных этапа.

1) Учитель показывает ученикам новую букву и знакомит их с ее звуком. Ученики произносят хором и отдельно новый звук. Затем учитель печатает на доске букву, а дети, для того чтобы лучше запомнить ее, у себя в тетрадях.

2) Учитель соединяет новую букву со знакомыми детям буквами в слоги. Ученики читают слоги. Учитель печатает их на доске, а дети вслед за ним у себя в тетрадях.

3) Учитель составляет на доске слова с новой буквой, предлагая их для чтения ученикам. Затем слова печатаются учителем на доске, а детьми в тетрадях.

4) Дети сами на слух составляют слова с новой буквой, называемые учителем.

Как видим, в основе обучения чтению лежит синтез. Как метод синтетический, метод Корфа обладал теми недостатками, которые присущи именно данному методу. Однако нельзя не отметить весьма существенной поправки, внесенной Корфом в синтетический метод. Из типового плана урока ясно, что у Корфа находил место и звуковой анализ. Аналитическая работа, неизбежная на четвертом этапе урока, помогала учащимся преодолеть трудности слияния звуков при чтении, но только отчасти, поскольку основа синтетического метода все же оставалась неизбываемой. В аналитико-синтетическом звуковом методе Ушинского, а равно и в современном методе обучения грамоте звукоанализ составляет первооснову обучения чтению, тогда как у Корфа это только упражнение для закрепления вновь усваиваемого детьми материала. В этом принципиальная разница между аналитико-синтетическим и синтетическим вариантом звукового метода.

В дальнейшем видными представителями звукового метода были Н. Ф. Бунаков (1836—1904), Д. И. Тихомиров (1844—1914), В. П. Вахтеров (1853—1924) и В. А. Флеров (1860—1919). В их трактовке звуковой метод носит черты аналитико-синтетического метода. Все эти методисты были последователями методических идей К. Д. Ушинского и в своих трудах по методике обучения грамоте развивали, уточняли и конкретизировали его положения. Все они полагали необходимым обучение чтению и письму проводить параллельно и совместно, при обучении чтению тесно сочетать аналитическую работу с синтетической. Они обогатили практическую методику обучения грамоте многочисленными приемами для применения их на разных этапах обучения. Многие из этих приемов вошли в практику и нашей школы.

Наибольшим своеобразием и творческой разработкой отличались варианты аналитико-синтетического метода, созданные Вахтеровым и Флеровым.

Обе системы обучения грамоте, разработанные этими методистами, во многом сходны, так как построены на одинаковой аналитико-синтетической звуковой основе. В обеих системах, в отличие от метода письма-чтения Ушинского, обучение чтению начинается на печатном шрифте, а обучение письму, проводимое параллельно, — на рукописном шрифте. Письмо слов, выдвигаемое Ушинским как основа для обучения чтению, в системах Вахтерова и Флерова заменяется составлением слов из разрезной азбуки. Оба методиста отводят очень большое место этому виду занятий в обучении грамоте. У Ушинского же составление слов из разрезной азбуки используется не как основа для обучения чтению, а как весьма полезный прием при усвоении детьми навыков грамоты.

Сходными в методических системах Вахтерова и Флерова являются также последовательность изучения звуков и букв, порядок введения слоговых сочетаний. Как тот, так и другой автор сначала вводят гласные *а, у, о, ы* и длительные согласные *м, р, с, ш*, а из слогов — двухбуквенные обратные и прямые слоги. Специальное внимание в обеих системах уделяется усвоению учащимися мягких сочетаний (*ми, ве*), слогов со стечением согласных. При подборе слов для упражнений в чтении оба методиста широко используют расположение слов по «подобию», т. е. по слогу-буквенному родству. В букварях того и другого автора даются длинные столбики подобранных по подобию слов для закрепления каждой изучаемой буквы. Подбор слов по подобию имеет место и в работе с разрезной азбукой.

Сближает обе системы также весь последовательный ход работы по обучению грамоте, его основные этапы, типовой план урока по изучению нового звука и его буквы. Типовой план урока по грамоте, предложенный Вахтеровым и Флеровым, близок к плану построения урока в советской школе. Применяются в на-

шей школьной практике также и многие приемы работы, рекомендованные указанными методистами.

Несмотря на большую близость между методическими системами Вахтерова и Флерова, в них есть и различие. Это различие заключается в неодинаковом отношении к вопросу о звукослиянии и, в связи с этим, в неодинаковой оценке роли и места упражнений в звуковом синтезе при усвоении детьми грамоты. Оба методиста справедливо считали, что усвоение процесса чтения требует от учащихся умения слитно произносить звуки при восприятии буквенного образа слова. Оба они признавали необходимым для этой цели упражнения в разложении слова на слоги и звуки и в последующем соединении этих звуков в то же слово. Эти упражнения, по их общему мнению, уместны и в добукварный период. При этом и Вахтеров, и Флеров, в противоположность Бунакову и Тихомирову, полагали не только возможным, но и целесообразным пользоваться в этих упражнениях по анализу и синтезу буквами. Соответственно этому, они рекомендовали не задерживаться долго на устных упражнениях в разложении слов на звуки и последующем слиянии звуков в данное слово.

В чем же состояли разногласия в методических взглядах Вахтерова и Флерова?

Вахтеров считал, что слияние звуков в слова в живой устной речи и слияние звуков при чтении, т. е. на основе буквенных знаков, не одно и то же. В устной речи ребенок сливает звуки в слова, «не думая об этом». «А сливать звуки при чтении учащемуся грамоте нельзя иначе, как думая, как узнавая по этим звукам, какое слово написано и как надо его прочитать».¹ Таким образом, самое слово, значение, заключенное в нем, является для ребенка искомым при чтении, слово раскрывается путем слияния звуков, обозначенных буквами. Исходя из этого, Вахтеров считал бесспорно необходимыми упражнения в звукослиянии при обучении грамоте. При этом он справедливо полагал недостаточными упражнения в слиянии звуков только что разложенного слова, поскольку в них преобладающая роль принадлежит анализу, синтетическая же деятельность представлена слабо. Поэтому, помимо чтения слов по подобию, тоже имеющего в виду упражнение в синтезе, Вахтеров признавал необходимым упражнять детей в слиянии звуков в слова, предварительно не разложенные на звуки и не подсказанные детям.

В связи с этим он рекомендовал ряд практических приемов, помогающих детям овладеть звукослиянием при изучении разных звуков. Так, чтобы ребенок прочитал прямой слог с длительным согласным (*са, му*), Вахтеров предлагает ему тянуть согласный, пока он распознает гласный, а затем, не прерывая голоса, произнести гласный и, таким образом, получить слог. Правда,

¹ В. П. Вахтеров, На первой ступени обучения, изд. 12-е, 1914, стр. 86.

это будет «очень медленное чтение, но все же оно не выходит за те пределы, за которыми уже нет ни малейшего сходства с устной речью».¹

В качестве приема, помогающего ученику слить мгновенный согласный с гласным, Вахтеров рекомендует «приготовление рта к произнесению моментального согласного».² Учитель, поставив на планку, например, букву *n*, предлагает учащимся приготовить рот к произнесению звука *n*, но произнести его вместе с гласным, например, *a* в тот момент, когда буква *a* будет поставлена рядом с буквой *n*. Вахтеровым указаны и некоторые другие приемы звукослияния.

Эти приемы звукослияния сам Вахтеров рассматривал не как самоцель, а как вспомогательное средство. Однако, поскольку они допускались Вахтеровым с самого начала обучения, а также и на дальнейших этапах, часть учителей воспринимала их как основу обучения, как требование производить складывание звуков по буквам слова («Скажи скорее звук за звуком слова», «тяни согласную и потом говори гласную» и пр.), не используя при этом в должной мере основных принципов работы по звуковому методу, сводящих надобность в технических приемах слияния до минимума. Неправильно осуществляемый звуковой метод приводил многих учащихся к буквосложению, которое уже неизбежно требовало усиленного применения технических приемов. Отсюда вставал вопрос о способах устранения «мук слияния».

Вариант метода, предложенный Флеровым, был, можно сказать, ответом на этот вопрос.

Флеров рассматривал процесс чтения как говорение по буквам. Но при говорении у детей не возникает вопроса о слиянии звуков, они умеют это делать. Поэтому и говорение по буквам, то есть чтение, надо поставить «так, чтобы у детей и не возникало вопроса о слиянии».³ В соответствии с этим Флеров выдвинул для обучающегося чтению правило: «Читай, как говоришь». Основным приемом, направленным на достижение этой цели, Флеров считал разложение слов на слоги и звуки, составление этих слов из букв разрезной азбуки и чтение их. Чтение составленных учащимися слов Флеров считал важнейшей подготовительной работой к чтению новых слов. Более того, он считал, что «на первой ступени чтение по букварю может быть только повторительным, т. е. после чтения по подвижным буквам».⁴

Флеров был убежден, что именно этот путь ведет к тому, что «дети просто и легко уразумевают, зачем существуют буквы, за-

¹ В. П. Вахтеров, На первой ступени обучения, изд 12-е, 1914, стр. 93.

² Там же, стр. 88.

³ В. А. Флеров, Новый способ обучения слиянию звуков, изд. 6-е, стр. 22.

⁴ В. А. Флеров, Подробный план занятий по обучению грамоте, 1923, стр. 51.

чем они ставятся (печатаются) рядом, что значит читать и как нужно читать». ¹

Он отрицал необходимость упражнений в звукослиянии, которые признавал Вахтеров. Специальные приемы, применявшиеся при обучении звукослиянию, Флеров считал механическими, искусственными, нарушающими простоту и естественность в обучении. Поэтому он признавал за этими приемами только значение частных вспомогательных приемов, к которым возможно только иногда прибегать в работе.

Флеров особенно усиленно предостерегал от упражнений в добукварный период в слиянии звуков в слоги и слова без предварительного их разложения, как это предлагалось, например, Бунаковым и Тихомировым. Обучение детей «устному слиянию» в такой форме он считал вредным делом на том основании, что при встрече с буквами слогов учащиеся неизбежно будут припоминать, как они сливали звуки данного слова «в уме», когда не видели букв. А это, несомненно, осложняет выработку навыка чтения.

Как же дети учатся читать слова, предварительно не сложенные из разрезной азбуки?

Флеров утверждал, что при чтении, так же как и в устной речи, дети широко руководствуются аналогией. «Если ученик понял, как следует прочитать слог *ма*, то, при встрече с подобными слогами *мо*, *му* или *са*, *ха* и т. п., он догадается и сообразит, что и этот слог нужно произнести так же, как и прочитанный слог *ма*, т. е. одним дыхательным толчком». ²

На этом основании Флеров выдвинул правило «Читай по подобию», т. е. сообразуясь с прочитанным ранее. Чтение слов по подобию Флеров рекомендовал в работе с разрезной азбукой. Учитель составляет, например, слово *мама*, дети читают, затем учитель заменяет букву *м* в первом слоге буквой *р* и предлагает детям прочитать полученное слово. Буква *а* в том же слоге заменяется далее буквой *о*. Так путем замены одной буквы последовательно составляются и читаются «по подобию» новые и новые слова.

Такие же упражнения в чтении-синтезе на основе «подобия» слов предлагались и по букварю. Для этой цели Флеров дает в своем букваре в большом количестве столбики «подобных» слов.

В букваре Флерова, так же как и в букваре Вахтерова, страницы заполнены рядами длинных столбиков слов, сгруппированных по признаку слогового и буквенного сходства. Принцип подбора слов по подобию не может вызвать возражений, однако практическое применение этого принципа в указанных букварях не везде удачно. В угоду принципу подобия авторы часто пренебрегают смысловой стороной. Столбики объединяют слова, по

¹ В. А. Флеров, Новый способ обучения слиянию звуков, изд. 6-е, стр. 33.

² Там же, стр. 25.

смыслу не связанные ни друг с другом, ни с последующим букварным текстом и притом разнородные по ударению. Более того, слова эти по своему значению часто далеки от опыта детей и не могут быть ими поняты. Наконец, слов так много, что разъяснить их все учащимся как следует затруднительно, а поверхностное объяснение большого ряда слов детей ничем не обогащает, а лишь способствует образованию у них плохой привычки небрежного обращения со словом.

Варианты звукового метода, предложенные Вахтеровым и Флеровым, широко применялись в практике дореволюционной школы. Их буквари выдержали многочисленные издания. Соответственно этому, вопрос о звукослиянии в практике разрешался по-разному, причем школа вносила и свои поправки в вопрос об использовании специальных приемов при обучении детей слитному чтению слогов и слов.

Звуковой метод, нашедший свое выражение у Ушинского, Вахтерова, Флерова и др., за долгий срок своего существования во многом видоизменялся, однако он неизменно сохранял свою аналитико-синтетическую основу. Представители звукового метода достаточно четко наметили основные вопросы, связанные с этим методом. Они установили, во-первых, роль и характер «предварительных звуковых упражнений»; во-вторых, роль анализа и синтеза при обучении и формы практического применения их; в-третьих, взаимоотношение письма и чтения; в-четвертых, способы расположения самого букварного материала по степени его трудности; в-пятых, роль наглядности при обучении грамоте.

Правда, почти по каждому из этих вопросов у разных методистов были свои оттенки мнений, но это были разногласия, касавшиеся, в сущности, только форм практического разрешения данных вопросов, а не принципиальной их стороны.

Указанные положения легли в основу звукового метода, принятого сейчас в нашей школе. Опираясь на данные советской науки и используя методическое наследство прошлого, советская школа продолжает творческую разработку звукового метода, поднимая его на новую, более высокую ступень, обогащая его новыми приемами и формами работы.

За последние годы вопросам методики обучения детей грамоте большое внимание уделяется Академией педагогических наук РСФСР. Советские методисты С. П. Редозубов и А. В. Байдина-Янковская тщательно разработали систему обучения грамоте по звуковому аналитико-синтетическому методу, построенную на научных данных современной фонетики.¹ Применительно к этой системе Академией педагогических наук создан букварь, принятый в настоящее время в нашей школе.

¹ См. С. П. Редозубов, А. В. Байдина-Янковская, Е. Г. Карлсен, В. К. Ягодковская, Н. В. Архангельская, А. В. Кеменова, А. А. Кузьмина, Методическое руководство к букварю АПН РСФСР, Учпедгиз, М., 1953.

МЕТОД ЦЕЛЫХ СЛОВ.

Метод целых слов получил свою разработку в Америке и поэтому часто называется американским методом. Сущность его заключается в том, что по этому методу слова в большом количестве сначала запоминаются зрительно без всякого звукового анализа их. Буквы не называются, но слова копируются, списываются детьми, чтобы лучше их запомнить по внешнему виду. В американских школах занимаются обычно два, даже три месяца таким накоплением слов, доводя их количество до 150—200. Только после этого слова, читаемые на память по их общему виду, анализируются по звукам, и устанавливается связь звуков с соответствующими им буквами в словах. Синтез же вообще не находит применения.

На такой метод обучения американских педагогов натолкнули особенности английского языка, на котором они говорят. Особенности эти заключаются в следующем.

1) В английском языке из числа наиболее употребительных слов 60—80% являются односложными.

2) Письмо сильно расходится с произношением, так как один и тот же звук может при письме обозначаться различно.

3) Существительные в английском языке не склоняются, а прилагательные не изменяются по падежам, родам и числам.

В силу этих особенностей американским педагогам казалось более естественным начинать обучение грамоте с механического заучивания целых слов — кратких, не изменяющихся, с различными буквенными обозначениями в них одних и тех же звуков.

В такой форме метод держался довольно долгое время. Однако в настоящее время даже сами американцы уже сильно его видоизменили. Звуковой анализ они стали вводить с самого начала обучения, так как первые навыки чтения на механически усвоенных словах приводили американского школьника к большому порокам в чтении и письме.

В русскую школу метод целых слов вошел с 1917 г. и до 1931 г. держался в ней как основной. Принят он был в своем первоначальном виде и, естественно, не только повторял все свои пороки, но и увеличивал их, так как этот метод совсем не подходил для обучения чтению на русском языке. Слепое подражание скоро обнаружило свою отрицательную сторону. Метод целых слов стали видоизменять. Он имел разные варианты в зависимости от продолжительности периода накопления первых слов.

Сначала накопление механически заучиваемых слов доводилось до 30 и более. Иногда анализ отодвигался по примеру американской школы на два месяца, и даже делались попытки поставить обучение грамоте совсем без анализа. Но постепенно было понято, что природа русского языка ни в какой степени не соответствует такому способу обучения грамоте. Поэтому звуковой

анализ стали постепенно вводить все раньше и раньше и, наконец, пришли к выводу, что звуковой анализ должен иметь место в самом начале обучения, т. е., иначе говоря, отказались от метода целых слов, ибо результаты его применения оказались отрицательными.

Оказалось, что дети, обучавшиеся по этому методу, плохо читают, искажают много слов, читают «по догадке», а при письме пропускают буквы и слоги.

Иначе не могло и быть. Дети приучались узнавать слова в период их накопления по догадке, без точного знания букв в них. У них укреплялся навык чтения по общему виду слов. При чтении они мало обращали внимания на состав слова и поэтому читали ошибочно. Чтение же, как синтез частей в целое (соединение звуков в слово), предполагает четкое различие звуков по соответствующим им буквам (анализ), а этого как раз и не могло быть у обучающихся по методу целых слов. Письмо тоже требует умения хорошо различать звуки в слове, для того чтобы правильно обозначать их буквами. Но метод целых слов не развивал этого умения, и даже дети II класса не умели разложить слово на звуки, что вело прямым образом к ошибкам в письме.

Этот метод называют а н а л и т и ч е с к и м потому, что обучение чтению ведется на основе запоминания целых слов с последующим переходом к анализу звуковых его элементов. Но звуковой анализ слов в работе по этому методу был отодвинут далеко от первоначального навыка чтения слов по общему их виду. Поэтому обучение чтению при таком методе превращалось, в сущности, в простое механическое заучивание слов.

Метод целых слов не только не развивал мышления ученика, но тормозил его развитие, культивируя лишь механическую память. Вследствие этого он не мог иметь воспитательно-образовательного значения. Механическое заучивание слов до чтения вело, кроме того, к удлинению срока обучения грамоте.

Длительность существования метода целых слов в нашей школе объясняется, во-первых, тем, что порочная комплексная система преподавания, насаждавшаяся в 20-х годах левацим направлением в педагогике, требовала метода целых слов. Ради «комплекса» и при обучении грамоте надо было подбирать слова для чтения на общую для всех предметов «комплексную тему». Метод целых слов облегчал эту задачу, но он разрушал систему самого обучения грамоте. Лженаучные педологические «теории» тоже поддерживали веру в метод целых слов, как наилучший метод обучения грамоте. Попытки методистов создать «комбинированные» методы, обслуживающие комплексные темы и не теряющие системы в обучении грамоте, естественно, не могли привести к положительным результатам. В итоге метод целых слов был резко и безоговорочно осужден советской школой.

3. ХАРАКТЕРИСТИКА СОВРЕМЕННОГО ЗВУКОВОГО АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКОГО МЕТОДА.

Принятый в советской школе метод обучения детей грамоте называется звуковым аналитико-синтетическим методом. Этот метод представляет собою дальнейшее, научно обоснованное развитие того метода обучения грамоте, родоначальником которого был К. Д. Ушинский. Советская наука шагнула далеко вперед, и многие вопросы, связанные с звуковым аналитико-синтетическим методом, получили принципиально иное освещение в теории и практике обучения грамоте в советской школе.

Современный метод строится, во-первых, в полном соответствии с особенностями звукового строя нашего языка, его фонетическими законами и принятой в языке системой буквенных обозначений.

Во-вторых, современный метод опирается на достижения советской психологической науки в области изучения возрастных особенностей детей, а также в области исследования процессов чтения и письма у обучающихся грамоте школьников.

В-третьих, современный метод имеет в виду осуществление в связи с обучением грамоте задач идейного воспитания и всестороннего развития советских школьников.

Вместе с тем современный звуковой аналитико-синтетический метод сохраняет основные черты того же метода, разработанного передовыми методистами дореволюционного периода.

Система обучения грамоте, разработанная советскими методистами, нашла широкое практическое подтверждение в работе нашей школы.

Основные положения, характеризующие современный звуковой аналитико-синтетический метод, следующие.

1) Основу обучения чтению составляет работа над звуками, поэтому и метод называется звуковым.

Умение слышать, различать звуки в живой речи начинает вырабатываться уже в добукварный период. В дальнейшем знакомство со звуком предпосылается знакомству с его буквой. Новый звук выделяется из ряда других звуков в слове, тщательно изучается, а затем детям показывается изображение этого звука, т. е. его буква. Чтение слогов и слов с новой буквой имеет в виду научить учащихся правильно произносить звуки по буквам, т. е. произносить их слитно, как это делается при говорении.

2) Процессы анализа и синтеза взаимно сочетаются на всех этапах обучения грамоте, поэтому и метод называется аналитико-синтетическим.

Анализ и синтез имеют место в звуковых упражнениях в добукварный период. В дальнейшем при изучении каждого нового звука и его буквы проводится большая как аналитическая, так и синтетическая работа. Процессы анализа и синтеза находят широкое применение и при закреплении звуков и букв.

Путь к чтению, как синтезу звуков по буквам, лежит для ученика через анализ: разложение слов и слогов на звуки, выделение и осознание отдельных звуков.

Взаимосвязь аналитической и синтетической работы в звуковом аналитико-синтетическом методе выгодно отличает его от методов чисто аналитических и чисто синтетических. При аналитическом методе (например, при методе целых слов) чтение как синтез не подготовлялось необходимым предварительным звуковым анализом, и поэтому навык чтения получался неустойчивый, по догадке, с частыми ошибками. При обучении же синтетическим методом учащийся хорошо знал звук и букву, но чтение как синтез тоже не подготовлялось звукоанализом (выделением звука из слова, складыванием слов из азбуки). Новый звук и его буква брались изолированно, и сразу же требовалось сливать его с другими знакомыми звуками. Поэтому чтение легко сбивалось на буквослагание (как это и было в значительной степени в методе Корфа).

3) Первоначальное обучение чтению имеет в виду образование навыка чтения по слогам. Поскольку звуки в словах произносятся слитно, важно с самого начала обучения грамоте стремиться к образованию у ребенка навыка правильного произношения слов и при чтении, т. е. навыка чтения не по звукам, а по слогам. Правильно организованная аналитическая и синтетическая работа в ее взаимосвязи обеспечивает навык послогового чтения.

4) Образование правильного навыка чтения в большой мере зависит от правильного подбора материала для обучения и последовательного усвоения его. Это положение в равной мере относится и к порядку изучения звуков и букв, и к подбору слов для чтения, и к последовательности введения в практику чтения слоговых сочетаний. Материал подбирается и планируется, с одной стороны, в соответствии с данными фонетики, а с другой — с учетом психологических особенностей чтения ребенка.

5) Обучение чтению неразрывно связано с обучением письму. Вслед за изучением того или иного звука и его печатной буквы идет ознакомление с соответствующей рукописной буквой и последующие упражнения в письме этой буквы и слов с нею.

Существует в обучении и другая, внутренняя, связь между процессами чтения и письма. Письмо помогает образованию навыка чтения. Процесс письма неизбежно связан с звуковым анализом и последующим синтезом, что, в свою очередь, имеет прямое отношение к формированию навыка чтения.

6) Обучение чтению и письму связывается с разрешением общих воспитательно-образовательных задач советской школы. Материал, на котором строится обучение, служит целям коммунистического воспитания детей.

Весь процесс обучения строится на основе активной мыслительной деятельности учащихся и, следовательно, является для них осознанным.

Конкретизируем эти основные положения звукового аналитико-синтетического метода.

Первые три положения с наибольшей наглядностью раскрывают в типовом плане работы по изучению нового звука и его буквы.

ТИПОВОЙ ПЛАН ИЗУЧЕНИЯ ЗВУКА И БУКВЫ.

Звуковой аналитико-синтетический метод предполагает следующий путь работы при усвоении учащимися нового звука и буквы:

| | | |
|--------|---|--|
| Анализ | { | 1. Выделение из речи предложения. |
| | | 2. Деление предложения на слова и выделение «исходного» слова. |
| | | 3. Деление слова («исходного») с новым звуком на слоги. |
| | | 4. Выделение и изучение нового звука. |
| | | 5. Знакомство с печатной буквой. |
| Синтез | { | 6. Составление слов из азбуки. |
| | | 7. Чтение составленных слов. |
| | | 8. Чтение новых слов по букварю. |
| | | 9. Чтение предложений по букварю. |

Типовой план усвоения рукописной буквы (на уроке письма):

1. Знакомство с рукописной буквой.
2. Письмо элементов буквы.
3. Письмо буквы.
4. Письмо слов с изучаемой буквой.

Процесс изучения, например, звука и буквы *р* можно представить в следующей схеме.

У Шуры шары — предложение

У, Шуры, шары — слово

ша-ры — слог

.. р-ы — звук

.. р. — буква

ша-ры — слог (составление)

ша-ры — слог (чтение)

шары — слово (чтение)

У Шуры шары — предложение (чтение)

р — показ рукописной буквы

/ ʀ — письмо элементов буквы

р шары — письмо буквы и слов с ней

Из приведенной схемы видно, что изучение нового звука начинается с аналитической работы: из предложения выделяется слово, это слово («исходное») делится на слоги, из слога выделяется звук. Анализ предшествует синтезу. Из схемы видно также, что изучение нового звука и буквы начинается именно со звуковой работы: на слух выделяется из предложения слово, на слух оно разлагается на слоги, из слога выделяется звук. Только после изучения нового звука детям показывается его буквенное изображение.

Таким образом, типовой план изучения нового звука и его буквы оправдывает название метода, как аналитико-синтетического и как звукового.

Навык слитного чтения звуков в слове, иначе чтение по слогам, обеспечивается, в основном, работой по составлению слов из разрезной азбуки и чтением составленных слов. Дети делят слово на слоги, каждый слог разлагают на звуки и из букв разрезной азбуки составляют сложеные на звуки слоги и слова. Естественно, что эти слоги читаются детьми правильно, слитно, так как они только что сами на слух разложили слог на звуки и составили его из соответствующих букв. Самый первоначальный навык чтения слогов как раз и вырабатывается на чтении самими учащимися сложенных слогов и слов.

Методист Флеров считал даже правилом, что в начале обучения «чтение по букварю может быть только повторительным». На чтении именно сложенных учениками слов, как указывал и Вахтеров, «учитель имеет в виду довести процесс слияния до полного и осмысленного усвоения его детьми». Процесс чтения делается для ученика наглядным, поскольку он облегчается, с одной стороны, знанием значения слова, а с другой — отчетливым знанием его звукового состава.

Таким путем учащиеся до известной степени подготовляются к чтению по слогам и новых слов. Этому в большой мере способствует тщательная работа с разрезной азбукой над различными слоговыми сочетаниями, в которые входит изучаемая буква. Например, при изучении буквы *п* ученик должен научиться читать слоги *па, пу, пы, по*, а если уже пройдена гласная *и*, то читать и слог *пи*. Разлагая на слоги и звуки слова *папа, Пушок, лапы, пила*, составляя их из азбуки и затем читая, учащийся овладевает навыком связного чтения слогов *па, пу, пы, пи*. Это ни в какой мере не заучивание слогов на память. Чтение их в словах получается в результате четкого звукового анализа слога и синтеза, и, следовательно, является вполне осознанным чтением.

Если при этом слоги с новым звуком встретятся учащемуся не раз в процессе работы по составлению слов, то понятно, что при встрече с ними в букваре в новых словах он в большинстве случаев будет читать слово правильно — по слогам, а позднее — как целое слово.

Таким образом, составление слов из разрезной азбуки и чте-

ние сложенных слов является важной основой для образования правильного навыка чтения.

Естественно, что работа с разрезной азбукой не устраняет полностью всех затруднений, которые могут возникнуть у учащихся при чтении слов, не составленных ими из разрезной азбуки. Как же поступать в том случае, если учащийся все же затрудняется прочесть новое слово из знакомых букв? В таком случае можно использовать ряд приемов, облегчающих связное чтение слогов нового слова (см. раздел «Организация и приемы чтения новых слов»).

ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНЫЙ ПОДБОР ЗВУКОВ И СЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАМОТЕ.

Порядок изучения звуков определяется степенью их трудности.

Из гласных наиболее легкими являются *а, у, ы, о, э*. Буква *о* вводится в буквари позднее букв *у, ы*, потому что она, как указывалось выше, может соответствовать разным произносительным вариантам. Буквы *у, ы*, напротив, обозначают устойчивые звуки *у, ы*. После указанных гласных дается *и*, а затем уже и гласные *е, ё, я, ю*.

Из согласных наиболее легкие — длительные звуки (*м, ш, с, н* и др.), поскольку они свободнее произносятся, легче выделяются из слова, легче соединяются в слог; более трудные согласные — это взрывные, мгновенные (*п, к, т, д* и др.), самые трудные — слитные звуки (*ч, ц, щ*).

В современных букварях, построенных на научно-фонетической основе, раньше обычно даются звуки *м, р, л, н* (сонорные) и глухие согласные, позднее — соответствующие им звонкие, потому что в словах звонкие чаще не совпадают со своими буквенными обозначениями, чем глухие. В начале обучения изучаются твердые согласные, с введением гласного *и* учащиеся знакомятся с мягкостью согласных звуков.

Соответственно степени трудности последовательность изучения звуков и букв можно представить примерно в виде следующей таблицы:

| | Гласные | Согласные и <i>ь, з</i> |
|-------------|--|--|
| 1-я степень | <i>а, у, ы, о</i> | <i>м, ш, р, н, л, с, х, в</i> (твердые) |
| 2-я „ | 1) <i>и</i> 2) <i>э</i> | 1) Те же согласные, но мягкие 2) <i>п, к, т, ж, з, й, б, д, г, ф</i> (твердые и мягкие) 3) <i>ь</i> (показатель мягкости) |
| 3-я „ | <i>е, ё, я, ю</i> в обоих значениях | 1) <i>ч, ц, щ</i> 2) <i>ь, з</i> разделительные |

Само собой разумеется, что в разных букварях может быть несколько иной порядок изучения звуков и букв, но основа, на

которую опирается эта последовательность, от этого не меняется. Звуки *э* и *ф* нетрудны по произношению, но слов с ними сравнительно немного, поэтому они даются в букварях несколько позже.

В букварях подбор слов дается учителю готовым, с некоторыми вариантами у разных составителей. Но учитель часто составляет и сам наборы слов при обучении чтению. Поэтому он должен хорошо знать требования к подбору слов на разных стадиях обучения грамоте.

Требования к словам касаются двух сторон: 1) смысловой и 2) буквенно-звуковой.

Слова по своему содержанию должны быть ценными в познавательном и воспитательном отношении, конкретными, доступными детскому пониманию. Опыт показывает, что в первый период обучения грамоте для аналитико-синтетической работы (выделение звука, составление слов и пр.) целесообразно брать слова из активного словаря детей, хорошо им знакомые, привычные. При этом условия внимания детей не отвлекается смыслом слова. Однако постепенно и для аналитико-синтетической работы, и для чтения привлекаются новые для детей слова, расширяющие круг их представлений и понятий и обогащающие словарь детей.

К буквенно-звуковому составу слов в первую половину периода обучения грамоте предъявляются следующие требования.

а) Слова берутся небольшие. Количество букв в них увеличивается постепенно. Для работы по анализу слова и синтезу звуков и слогов посильными для детей являются только короткие слова. То же следует сказать и о словах для чтения, что подтверждается, как указывалось выше, данными психологических исследований.

б) В начале обучения, и по возможности дольше, используются слова, в которых звуки и буквы не расходятся: слово пишется так, как произносится; обучение на словах типа *столы*, *дуб* (произносится — *сталы*, *дуп*) затрудняет образование связи между звуком и буквой.

Последовательность слоговых сочетаний в словах примерно такова:

в) Первоначальный навык чтения вырабатывается в основном на двусложных словах с прямыми слогами. Прямые слоги даются в словах сначала с длительными согласными и притом твердыми (*рама*, *муха*, *осы*). Сочетания с мгновенными (взрывными) согласными, как более трудными для слияния, даются позднее.

г) После того, как у детей окреп навык чтения двухбуквенных слогов, прямых и обратных, в практику работы вводятся трехбуквенные односложные слова, представляющие собой закрытый слог (*шар*, *сыр*).

д) После овладения чтением слов с прямыми слогами (*лапа*) и закрытых «слов-слогов» (*шар*) даются слова двухсложные с одним закрытым слогом сначала на конце слова (*шалаш*, *са-*

хар), потом в начале (*кошка, парта*), а затем слова из двух закрытых слогов (*козлик, мостик*).

е) Слоговые сочетания с мягкими согласными (*липа, сани*) вводятся при изучении гласного *и*. К тому времени у учащихся уже образуется навык чтения слогов с твердыми согласными. После освоения этой трудности вводятся слова с *ь* на конце (*конь, карась*), а затем в середине слова (*коньки*).

ж) После овладения навыком чтения слов с *и* и *ь* вводятся слова с сочетанием слогов с буквой *е*, несколько позднее слоги с *ё, я, ю*.

з) Слова со стечением согласных даются довольно поздно (при изучении третьего десятка букв). При этом стечение согласных дается сначала на конце слова (*парк, волк*), а затем в начале (*крот, стул*).

К концу периода обучения грамоте даются слова со стечением трех согласных в слоге (*страна*).

и) Слова с *ь* и *ъ* разделительными даются в последнюю очередь.

ВЗАИМООТНОШЕНИЕ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА.

Звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте предполагает органическую связь чтения и письма. Письмо помогает образованию навыка чтения. Для того чтобы написать какое-либо слово, надо разложить его на звуки, обозначить каждый звук на письме соответствующей буквой и, наконец, синтезировать элементы слова в целое. Поскольку процессы звукового анализа и последующего синтеза, как уже неоднократно указывалось, имеют важнейшее значение при обучении чтению, роль письма при этом становится совершенно понятной.

Однако навыки письма неизбежно отстают от образования навыков чтения, так как письмо является не только умственным процессом, но и моторным. Письмо-рукопись требует твердых и точных движений руки, а эти навыки вырабатываются медленно. Подготовительные упражнения к письму начинаются с добукварного периода, но все же навыки письма не поспевают за навыками чтения. Как же обеспечивается связь письма и чтения в первый период обучения грамоте? Как письмо помогает чтению?

Процесс письма сходен с процессом составления слов из разрезной азбуки. Разница заключается в том, что при складывании слов из разрезной азбуки учащийся пользуется готовыми буквами, а при письме воспроизводит их сам. Поэтому составление слов из разрезной азбуки (так же, как печатание на пишущей машинке или типографский набор) можно рассматривать тоже как процесс письма, но понимаемый в несколько расширенном значении в отличие от письма-рукописи. Письмо в широком смысле слова, т. е. складывание слов из разрезной азбуки, органически входит в работу по обучению чтению, являясь основой для образования правильного навыка чтения.

Но не только в этом выражается при обучении грамоте по звуковому аналитико-синтетическому методу связь между чтением и письмом. Обучение чтению связывается непосредственно и с обучением письму-рукописи. Ознакомление учащихся с рукописными буквами идет параллельно ознакомлению с соответствующими печатными буквами. Как правило, после усвоения той или иной печатной буквы изучается та же буква в рукописном начертании. Соответственно этому и порядок изучения рукописных букв определяется последовательностью введения в букваре печатных букв. Естественно, что при такой установке возможны нарушения генетической последовательности в обучении письму. Но с этим приходится мириться, поскольку одновременность и органическая связь в обучении чтению и письму являются одной из основ всей системы обучения грамоте по аналитико-синтетическому звуковому методу. Методика обучения письму в букварный период выработала ряд приемов, помогающих преодолеть трудности, связанные с нарушением генетической системы обучения письму. С этой же целью в послебукварный период на уроках чистописания учащиеся получают тренировку в письме букв и притом в строгой генетической последовательности, что ведет к должному усвоению основ каллиграфии.

4. ПРАКТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ ПО ЗВУКОВОМУ АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКОМУ МЕТОДУ.

Навык чтения у учащихся вырабатывается медленно. Он предполагает несколько ступеней развития. Учащиеся сначала должны быть определенным образом подготовлены к самому обучению. Затем они усваивают навык чтения на простейшем материале. На основе же этого навыка они должны прийти к умению читать всякий текст средней трудности. Последовательность в обучении является главным условием развития хорошего навыка.

В подготовительный период, предшествующий букварному периоду, закладываются основы, обеспечивающие успешность усвоения детьми навыков чтения и письма. Букварный период распадается на три этапа, последовательно усложняющихся соответственно трудности изучаемого материала. Продолжительность каждого из этих этапов примерно одинаковая. На первом этапе дети усваивают гласные *а, у, ы, о* и наиболее легкие из длительных согласных (*м, ш, р, с, н, л*) и учатся читать односложные и двусложные слова (*ус, ось, рама, луна, ушла*). На втором этапе идет дальнейшее изучение звуков и букв. Учащиеся знакомятся с твердостью и мягкостью согласных звуков и учатся читать слова с буквой *и*, а также с буквой *ь*, как показателем мягкости согласного. На этом же этапе усваивается навык чтения слов с закрытым слогом (*лук, шалаш, вилка, мостик*).

На третьем этапе заканчивается изучение всех букв. Среди прочих усваиваются гласные буквы *е, ё, я, ю* в их двояком значении. На этом же этапе дети учатся читать слова со стечением согласных (*парк, клён, стекло*). Уже на этом этапе обучения грамоте совершенствуется и укрепляется навык чтения учащихся. Это усовершенствование навыка чтения продолжается и после изучения всего алфавита — в период послебукварный.¹

В дальнейшем описываются подготовительные к обучению чтению работы, самый процесс обучения чтению без деления его на этапы, но с указанием соответствующих каждому из них работ, указываются приемы усовершенствования навыка чтения учащихся.

А. ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ.

В школьной практике на подготовительный (добукварный) период отводится 12—14 дней.

На добукварный период падают большие и ответственные задачи. В эти задачи входит, с одной стороны, организация детского коллектива, с другой — привитие учащимся ряда умений и навыков, необходимых для планомерной работы по грамоте.

Первая задача имеет в виду прежде всего ознакомление учащихся с правилами поведения в школе — на уроке и во время перемены, со школьным режимом, с правилами поведения в коллективе, с взаимоотношениями учеников и учителя.

За этот период учитель добивается, чтобы у детей сложилась отчетливая установка на школу, на свои учебные обязанности, на правила поведения в школьном коллективе. Многие дети приходят в школу из детского сада с уже устоявшимися за время пребывания там навыками поведения. Учителю приходится осторожно, тактично изменять навыки поведения детей в соответствии с требованиями школы. Дети постепенно овладевают первоначальными навыками поведения в школе.

Чтобы лучше познакомить детей со школой и ее порядками, учитель проводит экскурсию по школе, разъясняет при этом учащимся назначение того или иного из школьных помещений (классы, зал, некоторые учебные кабинеты, столовая и пр.).

Принимая во внимание различный рост детей, разную силу их зрения и слуха, учитель за первую неделю рассказывает детям так, чтобы всем было видно, что пишется на доске, и чтобы все хорошо слышали, что говорит учитель или вызванный им ученик.

В добукварный период происходит знакомство учителя с детьми, с их домашней обстановкой, с их развитием, интересами. Некоторые учителя знакомятся с домашними условиями жизни своих учеников еще до прихода детей в школу.

¹ Системой обучения грамоте, разработанной АПН, предусматриваются те же этапы обучения чтению. В «Методическом руководстве» к букварю АПН РСФСР (Учпедгиз, М., 1953) дается подробная характеристика каждого из этапов обучения грамоте.

В первые же дни выясняется, насколько каждый из детей владеет речью, каков у них словарный запас, и вслед за тем начинается систематическая работа по развитию речи и обогащению и уточнению словаря детей.

Учитель организует беседы с детьми и рассказы детей. Содержание таких бесед может быть разнообразно: эпизоды из жизни детей (купанье, летние прогулки в лес и пр.), наблюдения над явлениями природы, трудом и жизнью людей (работа на огороде, фруктовый сад осенью, отлет птиц), используются также картины. Картины для этих целей даются в начале букваря. Близкой для новичков темой является школа. Учитель организует беседы, связанные с этой темой: зачем дети пришли в школу, что она дает им, как наша Родина заботится о детях.

В одних случаях дети высказываются свободно, в других (например, в беседе по картине) — учитель ставит вопросы, а дети свободно отвечают, дополняя один другого. Это развязывает речь и приучает организованно вести себя во время беседы или высказываний товарищей. Классные беседы приучают ученика не перебивать говорящих и поднимать руку, когда он хочет высказаться.

Проводится и заучивание наизусть коротеньких стихотворений о природе, о школе, о детской жизни, о маме («Новичок», «Кто вас, детки, крепко любит?», «Осень наступила...», загадки-стихи Маршака и пр.). Стихотворения, естественно, заучиваются с голоса учителя. Учитель после уяснения детьми смысла стихотворения читает сначала его целиком, затем повторяет первое четверостишие. Дети повторяют стихи за учителем, запоминая их и наконец читают хором и в отдельности каждый. Та же работа проводится и со вторым четверостишием, если оно есть.

С первых же дней ведется работа по уточнению и обогащению словаря учащихся. Для нормальной работы при обучении грамоте необходимо уже в предбукварный период уточнить с детьми значения ряда слов. Дети, приходя в школу, иногда точно не знают не только таких слов-понятий, как *криво*, *вкось*, но даже — *правый* и *левый*. Между тем, учителю с первых же шагов работы потребуется пользоваться этими и другими словами, обозначающими пространственные представления (*слева*, *справа*, *сбоку* и пр.). Поэтому с учащимися проводятся краткие беседы, сопровождающиеся предложением показать, кто сидит слева от ученика, кто справа, кто вдали и т. п.

Необходима в этот период и работа над навыком слушать чтение и рассказывание учителя. Учитель подбирает для чтения и рассказывания несложные рассказы и сказки. Работа не ограничивается только слушанием: после чтения учащимся ставятся один-два вопроса по содержанию прочитанного. Это необходимо для того, чтобы приучить внимательно слушать тех детей, которые несосредоточенно слушают чтение учителя. Внимательное слушание потребуется от детей на каждом уроке грамоты.

Вместе с тем при чтении и рассказывании учитель имеет в виду воспитательно-образовательные цели. Например, любимая детьми сказка «Репка» раскрывает значение коллектива в труде, сказка «Волк и семеро козлят» показывает роль дисциплинированности и послушания старшим. Картинки, широко используемые в добукварный период для развития речи, в то же время служат средством развития наблюдательности, столь необходимой при обучении грамоте.

Вторая задача добукварного периода — подготовка к занятиям по грамоте — требует прежде всего выяснения степени подготовленности детей к этим занятиям. Учитель проверяет, кто из детей умеет читать слова и как их читает — целиком, по слогам, по буквам, кто знает только буквы — все или некоторые, кто умеет писать буквы или отдельные элементы их (палочки, овалы), кто вообще плохо владеет карандашом. Итоги этой проверки учитываются учителем при планировании работы как на ближайшее время, так и на период изучения первых букв.

Необходимо также выяснить в добукварный период недостатки в произношении детей: искажение звуков, проглатывание концов слов и др. — и осторожно начать их исправление. Очень хорошо, если в проверке произношения участвует специалист — логопед. Выяснение произносительных дефектов важно для построения работы по грамоте.

Подготовка к обучению грамоте в добукварный период имеет в виду элементарное знакомство с предложением, упражнения в разложении предложения на слова, слов на слоги и звуковые упражнения. Рассмотрим содержание этих видов работы.

Знакомство с предложением носит чисто практический характер. Учитель сам называет предложения к картинкам в два-три слова (*птицы летят, девочка кормит кур*), а затем и детям предлагает составить предложения по картинкам или про хорошо знакомые предметы. Незаметным образом термин «предложение» входит в речь детей, что, несомненно, обеспечивает в дальнейшем практическое удобство.

Умение делить предложение на слова и различать отдельные слова в предложении обычно достигается в первую неделю. Первоначальное понятие «слово» усваивается детьми тоже практически. Ход занятия может быть примерно такой: учитель говорит предложение, связанное с содержанием картинки, например, «Мальчик бежит». Затем предлагает послушать это предложение еще раз и произносит только первое слово (*мальчик*). «Все ли предложение я сказал? Какое слово? Назовите слово, которое надо еще сказать (*бежит*). Сколько же слов в этом предложении? Какое первое? Второе?»

Затем берется предложение из трех слов, например, «Мальчик читает книгу», и проводится аналогичная работа по разложению его на слова.

Для укрепления навыка различать в предложении отдельные слова, а также для практического усвоения самого понятия «слово» полезно дать детям два предложения с одним и тем же словом и предложить назвать одинаковые слова (*Васе купили мяч. Мяч высоко прыгает*). Полезно также предложить учащимся самим придумать еще какие-нибудь предложения с тем же словом.

В работе над словом учителю необходимо иметь в виду, что на данной стадии обучения дети не могут выделить из предложения слова, не имеющие конкретного значения: предлоги, союзы, частицы, а также некоторые местоимения и числительные. Дети обращают внимание главным образом на названия предметов, затем на названия действий и признаков предметов, а другие слова, которые им говорят, они вначале воспринимают нечетко и считают за одно слово, например, сочетания «на столе», «не пойду». Различение в речи предлогов и союзов как отдельных слов требует довольно длительной тренировки.

Разложение слов на слоги и соединение слогов в слова имеют важное значение в системе подготовительных упражнений к грамоте, поскольку при первоначальном обучении чтению дети учатся читать по слогам. Для слогового анализа и последующего синтеза берутся сначала простые двусложные слова, например, уменьшительные имена детей (*Шу-ра, Ка-тя*), а затем и более трудные (*ку-сок, тра-ва, На-та-ша*). Работа проводится примерно так.

Учитель произносит слово целиком, а потом предупреждает детей, что скажет слово не сразу, а по частям, и произносит его с паузой по слогам. Так же, по частям, произносят слово и учащиеся. Устанавливается, какая первая часть, какая вторая, и делается вывод, что слово можно разделить на части. Вслед за анализом идут упражнения в соединении этих слогов в слово: «Скажите первую часть, скажите вторую — какое слово получилось?»

Чтобы сделать процесс деления слова на слоги более наглядным для детей, учителя прибегают к такому приему: при произнесении слова по слогам учащимся предлагается держать руку под подбородком и считать, сколько раз подбородок коснется руки.

Синтез слогов в слово может проводиться и без предшествующего ему анализа: учитель называет два слога (*ру, ка*), дети соединяют их в слово. Для слогового анализа и синтеза используется, в частности, и игра в договаривание слов. Игра эта может проводиться с бросанием мяча или платка.

В подготовительный период дети знакомятся и со словами, которые не делятся на части, т. е. односложными (*шар, брат, волк*).

Опыт показывает, что овладение термином «слог» связано с определенными трудностями. Дети путают термины «слово» и «слог», сходные по звучанию. Если еще учесть, что в это же

время дети осваиваются с терминами «предложение» и «звук», то трудности станут вполне понятными.

Учитель помогает преодолению этих трудностей, систематически включая термин «слог» в практическое пользование, разъясняя его значение, сопоставляя с термином «слово». Некоторые учителя при ознакомлении учащихся со слогом предпочитают называть его частью слова и только через 2—3 дня вводят в употребление и термин «слог».

Исключительно большое значение имеет правильно организованная в добукварный период работа по звуковому анализу и синтезу. Звуковые упражнения имеют в виду следующие конкретные цели: а) дать учащимся понятие о звуке, как элементе слова, б) научить детей слышать и различать отдельные звуки в словах, а значит — и выделять их, в) научить разлагать простейшие слоги на звуки и вновь соединять эти звуки в слоги, г) познакомиться с несколькими буквами выделенных звуков.

Для первоначального понятия о звуках учителя чаще всего используют звукоподражание: гудок гудит *у-у-у*, паровоз шипит *ш-ш-ш*, жук жужжит *ж-ж-ж*. Воспроизводя в памяти детей эти наблюдения, учитель указывает, что те же звуки слышатся и в словах. Он произносит, например, слово *жук*, удлинняя первый звук (*жжжук*), и спрашивает, какой звук слышится в начале слова. Звук *у* учащиеся учатся слышать в словах с ударным *у* в начале: *уши, утка, улица*. Полезно потренировать детей в различении выделенного звука и в середине слова: «В каком слове слышится звук *у*: в слове *муха* или в слове *сад*? Есть ли звук *у* в слове *парта*? а в слове *куры*?» Можно предложить детям и самим подобрать слова с выделенным звуком.

Разложение слога или слова на звуки целесообразно дать на двухбуквенных словах, представляющих собой обратный слог (*ох, ах, ам, ус*). Например: сначала выясняется, когда говорят *ох*; затем дети сами произносят *ох*. Потом учитель предлагает послушать, все ли слово он скажет, и произносит *о*. «Какой звук я произнес? Я начну говорить слово, а вы его закончите... Какой звук вы произнесли?» Затем дети соединяют звуки *о* и *х* в слово.

Можно взять для разложения и сложения и двусложные слова типа *Саша, муха*. Сначала делят слова на слоги (*Са-ша*), затем последовательно выделяют звуки первого и второго слога путем протяжного произношения их в слоге (*ссса-шааа*) и восстанавливают каждый слог в отдельности. После этого спрашивается, как надо сказать слово.

В добукварный период дети знакомятся с двумя-тремя гласными звуками (*а, у, о*) и двумя-тремя согласными длительными (*м, с, ш* или другие длительные). Показывается соответственно этим звукам и несколько букв.¹ Знакомство с буквами делает работу над звуками более конкретной и убедительной для детей.

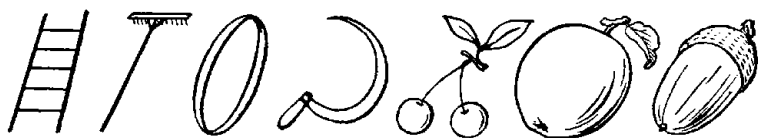
¹ В букваре АПН предусматривается знакомство детей в подготовительный период с буквами *а, у, м, ш*.

Чтобы предотвратить в дальнейшем ошибки в пользовании терминами «звук» и «буква», учитель разъясняет учащимся разницу между звуком и буквой: звук мы слышим, произносим, а букву-значок, которым изображается звук, мы видим, можем написать или сложить из палочек. Конечно, дети не сразу усваивают эти понятия.

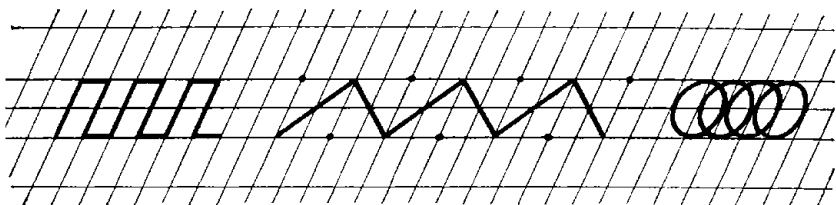
Все звуковые упражнения, проводимые в добукварный период, очень облегчают процесс усвоения детьми грамоты, поэтому они проводятся тщательно, последовательно. Важно добиться, чтобы каждый ученик овладел всем этим материалом.

В задачи добукварного периода входит и подготовка к письму.

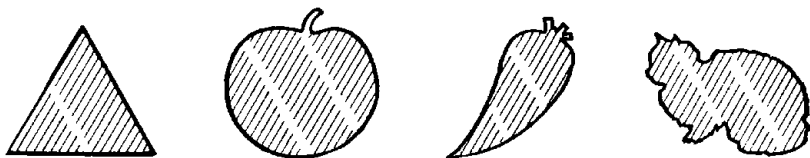
Полезным упражнением является рисование. Оно способствует развитию мелких мускулов руки, действующих при письме. Оно же вырабатывает и координацию (согласованность) движений, нужных при письме. Учащиеся могут рисовать домики, елочки, грабли, лесенки и пр. по образцу, данному учителем на доске или имеющемуся в букваре. Предметы для рисования подбираются такие, в которые входят линии, облегчающие в дальнейшем письмо элементов букв (яйцо, серп, обруч и пр.). Кроме



рисования предметов, полезно также и рисование бордюров, состоящих из элементов рукописных букв или линий, приближающихся к этим элементам.



Другой вид подготовительных упражнений к письму — обводка и штриховка контуров фигур. Для обводки можно давать вырезанные из картона или дерева геометрические фигуры, а также фигуры овощей, фруктов, птиц, животных. Учащиеся накла-



дывают фигуру и обводят ее цветным или простым карандашом, а затем покрывают очерченное пространство наклонными параллельными штрихами. Обводка укрепляет мускульный механизм руки, а штриховка вырабатывает глазомер и уверенность в движениях при письме.¹

В добукварный период дети учатся писать элементы букв в тетрадах с разлиновкой, принятой для I класса. Опыт показывает, что дети иногда плохо ориентируются в разлиновке тетради, не видят клетки, в которой им надо писать. Для преодоления этой трудности учитель проводит упражнения в обведении клеток, в расстановке точек на линиях, в соединении этих точек.

С этого периода начинается работа над навыком правильной посадки при письме, над умением держать карандаш или ручку, пользоваться тетрадью.

Б. ИЗУЧЕНИЕ ЗВУКОВ И ИХ БУКВ.

Чтобы читать, надо хорошо знать буквы, т. е. называть по буквам соответствующие им звуки.

Основным правилом при обучении чтению и письму, особенно в начальный период, нужно считать обстоятельное усвоение всеми учащимися класса звуков, букв, их слоговых сочетаний. Всякая излишняя поспешность в этом случае в корне портит работу. Твердые первоначальные навыки являются залогом дальнейшего успешного продвижения в обучении грамоте. Последовательное изучение звуков и букв является поэтому важным элементом всей работы по обучению грамоте.

Обычно отставание отдельных учащихся класса объясняется в первую очередь именно недооценкой важности твердого знания учащимися пройденных букв. Изучение звуков и букв дело не только важное, но и довольно сложное. Для правильной его постановки учителю необходимо разрешить для себя следующие вопросы.

Приемы выделения звука из слова.

В обучении грамоте по аналитико-синтетическому методу знакомство детей с новым звуком происходит путем выделения его из слова.

Это слово («исходное») может быть выделено из предложения в связи с рассматриванием картинки, дано как название предмета, нарисованного на доске, в букваре (*шар, рама*), или как отгадка к данной учителем загадке. Например, могут быть использованы такие загадки: «Сидит на грядках весь в заплатках, кто его раздевает, тот слезы проливает» (для выделения л

¹ К букварю АПН прилагается картонная вкладка, на которой среди другого материала даются фигуры для обведения их карандашом.

из слова *лук*) или «Черен, а не ворон, рогат, а не бык» (для выделения звука *ж* из слова *жук*). Исходное слово может быть выделено и из краткой беседы о знакомых предметах, например, о коте, а затем из слова *кот* выделяется звук *т*.

Гласные звуки выделяются под ударением, поскольку в положении безударных они могут утрачивать ясность звучания и даже заменяться другими звуками (*вада* вместо *вода* и пр.).

Длительные согласные, изучение которых предшествует знакомству с взрывными согласными, выделяются обычно из двусложных слов с прямыми слогами (*мама, Шура* и пр.), так как на первых шагах обучения дети учатся читать слова именно этого типа.

Все согласные — как длительные, так позднее и взрывные — выделяются из твердых сочетаний. Звук *л*, например, можно выделить из слов *луна, лапа, пила*, в слогах *ла* и *лу* — *л* звучит твердо, в словах же *Лена, лиса* звук *л* мягкий, и поэтому выделять *л* из слогов *ле, ли* не следует. Учащиеся сначала усваивают звук *л* в твердом произношении, а затем уже и в мягком.

При усвоении мягких согласных дети так же учатся слышать их в словах и выделять.

Всякий согласный звук яснее для детей, когда он находится в первом слоге и, следовательно, является начальным в слове. Однако это совсем не исключает возможности выделять звук и из второго слога. В тех случаях, когда для выделения звука берется слово с прямыми слогами (*луна, муха*), он выделяется не из слова, а из слога, так как звуковому анализу предшествует деление слова на слоги. Поэтому вполне возможно, например, для выделения звука *х* взять слово *муха*, для выделения звука *б* — слово *шуба*. При разложении этих слов на слоги учащиеся выделяют звуки *х* и *б*, как начальные в слогах *ха* и *ба*.

С того момента как в словарный материал для чтения вводятся трехбуквенные односложные слова (*шар, дом, кот*), для выделения согласных звуков можно использовать слова и этого типа. Эти слова удобны для выделения из них конечных согласных, которые в этом положении звучат очень ясно (*кот, мак*). Но, само собой понятно, нельзя выделить в таком положении звонкие согласные, поскольку на конце слова они заменяются глухими (*нош, а не нож; зуп, а не зуб*).

Какие же приемы выделения можно указать как наиболее употребительные и легче приводящие к осознанию звука? Назовем наиболее типичные.

1. Разложение слова или слога на звуки и выделение из них нового звука. При выделении звука *б* из слова *шуба* учащиеся устанавливают, какие звуки в этом слове им знакомы и какой здесь новый звук. Или же сначала слово *шуба* делится на слоги, выясняется звуковой состав первого слога, затем устанавливается наличие знакомого звука (*а*) во втором слоге, а после этого учащиеся улавливают, какой звук слышится

перед *а*. Этот прием является наиболее распространенным в школьной практике.

2. Перечисление учителем слов, начинающихся с одинакового звука (*дом, дым, Даша, дыня, Дуня* — при выделении звука *д*). При таком перечислении учащиеся хорошо слышат начальный звук слова, к тому же учитель произносит его в словах несколько подчеркнуто. При этом приеме необязательно, чтобы все звуки в словах были знакомы детям.

Так же может быть выделен согласный звук и на конце слов (*кот, рот, вот*).

3. Договаривание слова. Учитель для выделения, например, звука *т*, показывая на соответствующий рисунок или на свой рот, произносит *ро...*, а учащиеся договаривают слово. Этот прием удобен для выделения конечного глухого согласного и сонорного.

Иногда в практике находят применение прием подготовки рта к произнесению слова с последующим его произнесением.

Если изучается длительный согласный звук, например, *ж*, учитель предлагает учащимся: «Приготовьтесь сказать слово *жук*». И еще до произнесения слова в классе будет слышаться *ж...ж...ж*. Тем самым учащиеся фактически уже выделили звук *ж*. Точно так же при изучении мгновенного согласного, например *п*, учащимся предлагается приготовиться к произнесению слова, хотя бы, *пара*. Эта подготовка поможет учащимся после произнесения слова воспроизвести положение органов речи, нужное для произнесения звука *п*, и звук будет выделен.

Иногда этот прием используется учителем в сочетании с другим приемом. Например, для знакомства с согласным *ж* указанный прием применяется вместе с приемами перечисления слов, начинающихся с данного звука (*жаба, жолудь, жир* и др.).

Применение разных приемов вносит желательное разнообразие в работу по выделению звуков.

Изучение звука со стороны произношения.

Каждый выделенный звук четко произносится. Четкость произнесения зависит от правильной работы органов речи при произношении, т. е. от правильной артикуляции его (*articulus* — член, орган). Дети учатся отчетливо произносить выделенный звук в его типовом звучании, вне слова и слога.

При изучении звуков, артикуляция которых наиболее четка, проводятся наблюдения над способом произнесения их. К неясным для детей по артикуляции из согласных звуков относятся, например, заднеязычные *г, к, х*, из гласных — *е, я, ю, ё* в обоих указанных выше значениях (как йотированных и как показателей мягкости согласных). Большая же часть звуков поддается элементарным наблюдениям с артикуляционной стороны.

Формы этой работы просты. При наблюдениях над способом произнесения гласных спрашивается: «Как раскрывается рот, что делается с губами?» (При *а* рот широко раскрывается, при *о* губы несколько сжимаются и вытягиваются вперед, при *у* губы сжимаются еще сильнее и еще больше вытягиваются). В школе применяется также прием узнавания звуков по положению рта учителя в тех случаях, когда артикуляция звука внешне ясно выражена (звуки *а, о, у*).

При изучении губных согласных *б, п* обращается внимание на то, что при произнесении их губы плотно смыкаются и затем быстро разжимаются, при изучении *р* спрашивается, что делается с языком (дрожит), при *д, т* — к чему прижимается язык, при *в* — к чему прикасаются верхние зубы, и т. д.

Все эти наблюдения интересуют учащихся и помогают им научиться четко произносить изучаемые звуки. А это, в свою очередь, способствует в дальнейшем выработке выразительного чтения. Кроме того, упражнения в произнесении звуков в связи с наблюдениями над их артикуляцией могут оказать существенную помощь в устранении некоторых недостатков в произнесении детьми отдельных звуков.

Упражнения в слышании звуков.

Произношением выделяемых звуков работа по усвоению их не кончается. Чтобы научиться читать и писать, необходимо уметь слышать звук в любом положении его в слове. Следовательно, необходимы еще специальные упражнения в слышании каждого вновь изучаемого звука в разных словах, в сочетании с разными звуками и в разных положениях: в начале, в середине, на конце слова.

Упражнения эти следующие.

1. Узнавание изучаемого звука в произносимых учителем словах. Здесь возможны варианты:

1) Учитель спрашивает учеников, есть ли, например, звук *к* в словах *шапка, лук, куры, парта*, т. е. называет слова с наличием изучаемого звука и без него. Когда ученик говорит, что *к* есть и в слове *парта*, учитель или заставляет ученика разложить это слово на слоги, звуки, если все звуки слова изучены, или же сам разлагает на звуки слово, если не все звуки учащимися пройдены.

Задача заключается еще в том, чтобы ученик определил, где слышится изучаемый звук в слове: в начале, в середине или на конце.

2) Учитель перечисляет слова: *кольцо, столы, кошка, стена, стенка* и пр. Учащиеся поднимают руку, если в слове есть звук *к*, и не делают этого, если данного звука нет в слове. Это обостряет слух учащихся по отношению к изучаемым звукам.

3) Специальное упражнение проводится на различение близких по звучанию и артикуляции звуков (*б — п, д — т* и др.).

Учитель называет «пары» соответствующих слов, например, *шуба — лапа* (или *дача — тачка*) и спрашивает, в котором слове звук *б* и в котором *п* (или *д — т*).

2. Придумывание самими детьми слов с новым звуком в начале, в середине, на конце слова.

Но необходимо помнить при этом, что нельзя предлагать учащимся придумывать слова с звонкими согласными на конце. Таких слов нет, так как звонкие в этом положении звучат, как глухие (*вос*, а не *воз*; *нош*, а не *нож*).

Точно так же не рекомендуется предлагать учащимся придумывание слов с изучаемым звуком на конце, если этот звук принадлежит к числу глухих согласных. При изучении звука *п* дети с полным основанием могут подобрать слова *хлеб*, *дуб*, и эти ответы следует принять как правильные. Однако, чтобы предотвратить возможность возникновения неправильных представлений о написании слов, учитель должен будет при этом сказать учащимся, что хотя в этих словах слышится на конце *п*, но пишется *б*, и сопоставить их со словами *хлебы*, *дубы*. Чтобы избежать этих усложняющих изучение звука трудностей, лучше воздержаться от задания учащимся придумать слова с новым звуком (глухим согласным) на конце. То же самое и с гласными безударными. Когда учащиеся для звука *а* подбирают слова *овца* (*авца*), *огурец* (*агурец*), эти слова также принимаются с указанной выше оговоркой.

Что касается согласных *л*, *м*, *н*, *р*, *ч*, *щ* и гласных *ы*, *у*, они в любом положении в слове слышатся одинаково четко, и расхождения между этими звуками и соответствующими им буквами нет.

Это упражнение может быть связано с задачей уточнения и обогащения словаря учащихся. Например, при усвоении звука *к* учитель предлагает указать огородные растения, в названии которых есть звук *к* (*лук*, *морковь*, *редиска*, *капуста*, *брюква* и др.), или названия животных (*кошка*, *собака*, *корова*, *бык*, *волк*, *белка* и др.).

Полезен и такой прием: учитель вывешивает ряд предметных рисунков и предлагает детям указать только те предметы, в названии которых есть новый звук.

Ознакомление с буквами.

Вслед за изучением нового звука дети знакомятся с его буквой. Здесь прежде всего возникает вопрос, как называть буквы: пользоваться ли общепринятыми названиями букв (*бэ*, *вэ*, *ка*, *эм*, *эр* и т. д.) или же называть их кратко, отрывисто, подобно тому, как произносятся соответствующие звуки.

В практике нашей школы принято в этот период отрывистое название букв. С общепринятыми названиями букв учащиеся знакомятся, согласно программе, во II классе при изучении алфавита.

Нельзя не согласиться, что отрывистое название буквы не дает точного представления о соответствующем ей звуке, так как отрывистое название, например, буквы *б* не вполне соответствует звуку *б*, каким он является при произнесении его в слове. Во взрывных (мгновенных) согласных (*б, г, д, к, п, т*, а равно и в звуках *ц, ц*), произносимых отдельно, всегда в какой-то мере слышится гласный призвук *б^и, г^и, д^и*. Какой же методический вывод отсюда следует?

Способ названия букв важен не сам по себе, а постольку, поскольку он облегчает обучение чтению и, прежде всего, чтению прямых слогов. Отрывисто произнесенное название буквы *б* хотя и не совпадает вполне со звуком в слове, но уже близко ко всем вариантам звука, входящим в слова: *булка, банка, бочка*. Это и помогает выработке связного чтения слогов с мгновенными согласными. Названия же *бэ, дэ* только затрудняют правильное чтение для ученика, так как он невольно переносит название буквы на звук и читает *дэ-ом*. У многих учащихся это отождествление звука и буквы держится очень упорно. Поэтому в период обучения грамоте правильнее называть мгновенные согласные отрывисто. Общепринятые же названия букв учащиеся должны будут усвоить уже при изучении алфавита на уроках грамматики.

Что касается длительных согласных, то при слегка протяжном произнесении их гласный призвук почти не ощущается, что, несомненно, облегчает процесс чтения, звукового синтеза. Общепринятые названия букв, соответствующих длительным согласным (*эм, эн, эс*), тоже усложняли бы для ребенка усвоение грамоты.

Усвоение буквенного изображения звука, как показывает опыт, не представляет для учащихся больших затруднений. Показав детям букву, учитель обращает их внимание на ее строение: буква *р* — длинная прямая палочка и справа кружочек, *и* — две прямых палочки и посередине палочка поперек (лежачая), и т. п. Учащиеся находят новую букву в своих разрезных азбуках и в букварях. Запоминанию буквы помогает сопоставление ее начертания с начертанием той или иной из знакомых букв. Например, начертание вновь изучаемой буквы *и*, а также буквы *п* может быть сопоставлено с буквой *и*. В начале обучения грамоте полезно составить букву из палочек или спичек (целых и половинок). Если строчная и заглавная буквы имеют разное начертание (например, буквы *а, б, е*), учащимся показывается та и другая буква, и устанавливается сходство и различие в их начертании.

Чтобы у детей образовались правильные и прочные связи между звуками и соответствующими им буквами, при закреплении и повторении пройденного проводятся упражнения такого рода: а) учитель произносит звуки, учащиеся, пользуясь разрезной азбукой, показывают соответствующие буквы; б) учитель называет слова, дети показывают начальную букву; в) учитель указывает на какой-либо предмет или на рисунок предмета, уча-

щиеся показывают начальную букву его названия; г) учитель показывает букву, дети называют слова, в которых есть соответствующий звук (в начале, в середине).

Трудные случаи при изучении звуков и букв.

Трудным для детей является усвоение мягкости согласных звуков. Впервые с мягкими согласными дети сталкиваются при изучении звука и буквы *и* (*ь* и гласные *е, ё, я, ю* обычно даются позже). Учащиеся должны понять, что в прямых слогах с гласной *и* согласные читаются не так, как перед другими, знакомыми им гласными (*а, о, у, ы*), что перед *и* они произносятся мягко. Самое понятие мягкости и твердости согласных уясняется практически лучше всего на сопоставлении сочетаний *ны-ни, лы-ли, сы-си* и пр. Эти слоги даются в словах, например, *у Нины, малы — лиса, осы — осы* и пр.

Учитель предлагает детям прислушаться, одинаково ли произносятся согласные в этих «парных» слогах, и затем произнести их отдельно, вне слога. Учащиеся произносят *н-нь* или *л-ль* и улавливают разницу. Слова *тврдо, мягко* дети могут и не сказать. Учитель помогает: Какой же звук произносится твердо? Какой мягко? Перед каким гласным согласный произносится мягко? (Перед *и*.) Дальше учащиеся упражняются в составлении и чтении слогов с *ы* и *и* и слов с этими слогами.

Ознакомление с *ь* как показателем мягкости согласного звука тоже опирается на различие на слух твердых и мягких согласных звуков на конце таких «парных» слов, как *кон — конь, хор — хорь*. Учитель знакомит с обозначением мягкости согласного на конце слова буквой *ь*.

Возможно также подвести детей к словам с *ь* на конце слова на основе сопоставления таких «парных» слов, как *окуни — окунь, караси — карась* (как это дается в букваре АПН). Дети устанавливают, что во всех этих словах последний согласный произносится мягко. Обозначение мягкости согласного буквой *и* учащиеся уже знают. Учитель, как и в первом приеме, знакомит детей с обозначением мягкости конечного согласного буквой *ь*.

К трудным случаям следует отнести изучение гласных *е, я, ю, ё* в двух значениях: как обозначающих два звука *йэ (ель), йа (яма, края)* и как обозначающих соответствующие гласные звуки и указывающие на мягкость предыдущих согласных (*л'он — лён, л'уди — люди*).

Не следует при изучении этих букв давать каждую из них одновременно в двух значениях (в йотированном и после согласных), так как это осложнит усвоение их учащимися. В букварях, принятых в школах, сначала дается йотированное значение этих букв.

Для ознакомления с гласными *е, я, ю, ё* в йотированном значении берутся слова, в которых данные буквы являются началь-

ными (*ели, яма, Юра, ёлка*). Выделенное из речи слово делится, как обычно, на слоги: *я-ма*. Затем учитель говорит: «Я поставлю первый слог на доске. Какой он? А какой второй слог? Сколько же букв в первом слоге? Прочитайте его. Какая же это буква?»

Таким образом, при изучении букв *е, я, ю, ё* в йотированном значении момент выделения звука из слова отпадает. От слогового анализа переходят непосредственно к букве.

При ознакомлении с буквами *е, я, ю, ё* в положении после согласных, т. е. когда они соответствуют звукам *э, а, у, о* и обозначают мягкость предшествующего согласного, целесообразно начать работу тоже со слогового анализа. Например, при изучении буквы *е* после согласных учитель предлагает учащимся разделить на слоги слова *Лена, Вера, пели*. Первые слоги этих слов он сам составляет на доске, а вторые складывает под диктовку детей. Затем устанавливается, что согласный в слогах *ле, ве, пе* мягкий. Учитель обобщает: перед *е* согласный всегда мягкий. Потом учащиеся тренируются в чтении слогов и слов с *е*.

В «Методическом руководстве» к букварю АПН рекомендуется такой прием, помогающий детям усвоить значение буквы *е* после согласных: дети читают слова *пил, сила, мил*, а затем заменяют в них букву *и* буквой *е*, получаются слова: *пел, села, мел*.

Работа по составлению учащимися слов из разрезной азбуки с сочетаниями согласных с буквой *е* проводится после того, как дети несколько поупражняются в чтении слов с *е* после согласных. Таким образом, порядок изучения буквы в данном случае отличается от типового плана ознакомления с буквами.

При изучении гласных *я, ю, ё* в сочетании с согласными полезны упражнения в анализе и чтении «парных» слов типа *мал — мял, нос — нёс, Луша — Люда* и просто «парных» слогов: *ма-мя, ра-ря, са-ся* и т. д., тоже — *лу-лю, су-сю* и т. д.

Само собой разумеется, что учащимся ничего не говорится о сложности гласных *е, я, ю, ё*.

Трудным для изучения является также звук *й*. Он, естественно, проходится позднее слогового *и*. Удобнее всего изучать звук *й* в словах именно на сравнении с звуком *и*, как это и делается в букварях. Порядок изучения *й* обычно такой.

Учащиеся складывают из знакомых уже букв и читают, положим, слово *сарай*. Устанавливается, что в этом слове три слога, звук *и* образует слог. Обращается внимание, что последний звук-слог можно долго тянуть. Учитель рисует на доске контуры сарая или показывает соответствующую картинку и спрашивает, какое слово надо подписать под ней (*сарай*). Слово *сарай* делится на слоги, выделяется конечный *й*, не образующий слога. Учитель, а затем дети произносят несколько раз *сарай — сарай*, устанавливается, что в первом слове на конце слышится *и*, а во втором *и* краткое (*й*).

После выделения *й* работа над ним ведется обычным порядком: наблюдается способ произнесения (отрывисто, кратко), при-

думываются слова с ним, показывается буква, складываются и читаются слова с *й*, а затем читаются слова, данные на доске и в букваре.

Знакомство с гласными и согласными звуками и буквами.

В процессе обучения грамоте учащимся дается первое элементарное представление о гласных и согласных звуках и буквах.

По мере изучения звуков и букв каждая буква вывешивается в классе, причем гласные помещаются отдельно от согласных. Кроме того, гласные обычно бывают окрашены в красный цвет, а согласные в черный. Это уже служит для учащихся некоторым намеком на различие между той и другой группой звуков и букв.

Различие между гласными и согласными звуками показывается детям обычно после ознакомления с 3—4 гласными (*а, у, ы, о*) и 5—6 согласными.

Учащиеся практически знакомятся с двумя признаками гласных: 1) они легко произносятся, их можно долго тянуть, петь; 2) гласные образуют слог, поэтому — сколько в слове гласных, столько в нем и слогов. Здесь же дается детям для практического пользования термин «гласные».

В отношении согласных учащиеся тоже практическим путем убеждаются, что согласные произносятся труднее, что легче произнести их вместе с гласными и что слога они не образуют. Термин «согласные» можно ввести несколько позднее.

В дальнейшем при последовательном ознакомлении учащихся с гласными буквами *и, е, ё, я, ю* целесообразно располагать их соответственно под гласными буквами *ы, э, о, а, у*. Таким образом, до изучения букв *я* и *ю* таблица гласных будет иметь следующий вид:

| | | | | |
|----------|----------|----------|----------|----------|
| <i>а</i> | <i>у</i> | <i>ы</i> | <i>о</i> | <i>э</i> |
| | | <i>и</i> | <i>ё</i> | <i>е</i> |

После изучения букв *я, ю* они займут места соответственно под буквами *а, у*.

Такое расположение гласных букв поможет учащимся легче и глубже усвоить, как обозначаются мягкие согласные в сочетании с гласными в отличие от твердых согласных.

В. ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ СЛОВ.

Изучение звуков и букв идет параллельно с обучением чтению слов. Уже на первых звуках и буквах учащиеся должны научиться читать простые слова и предложения из них.

Знание букв — обязательное условие для чтения слова. Но, как указывалось выше, оно не обеспечивает еще чтения слов, поскольку звуки в слове произносятся иначе, чем взятые в отдельности.

Чтобы обучить учащихся правильному и сознательному чтению слов, надо, в первую очередь, уяснить себе приемы работы, помогающие выработке навыка чтения слогов в словах.

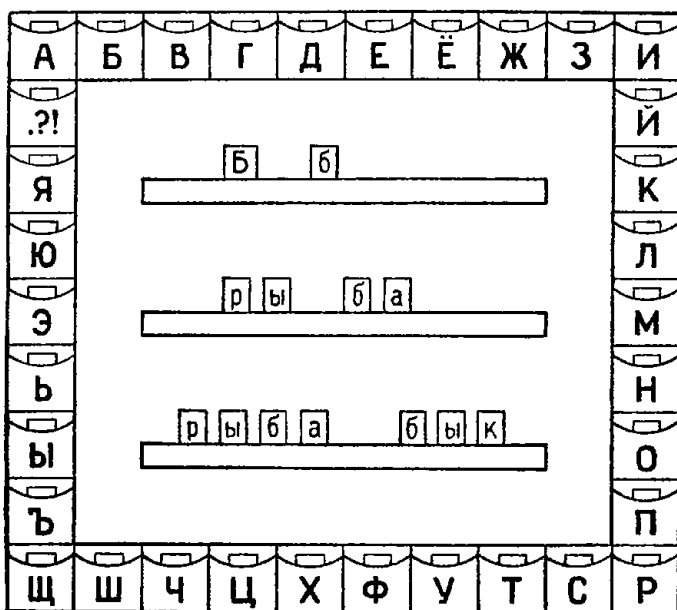
Правильный навык чтения слов достигается совокупностью разных средств: правильно организованной работой с разрезной азбукой, умелым подбором слов для обучения чтению их, правильной организацией чтения и применением ряда специальных приемов чтения слов.

Работа с разрезной азбукой

Выше говорилось о значении и роли работы по составлению слов из разрезной азбуки для образования правильного навыка чтения.

Разрезной азбукой должен быть обеспечен каждый ученик. Сделать это не трудно, так как к букварю прилагаются и разрезные буквы, и разрезные слоги. Учителю приходится только позаботиться, чтобы у каждого ученика была касса для хранения букв. Лучше, если все разрезные азбуки хранятся у учителя и детям выдаются соответствующие комплекты букв по мере их изучения.

Кроме раздаточных разрезных азбук, у учителя должна быть общеклассная разрезная азбука, касса для букв и наборное по-



лотно, на котором составляются слова. Касса может быть на наборном полотне (см. рисунок).

Какие виды работ проводятся с разрезной азбукой и как они практически осуществляются?

После того как учащиеся познакомились с новой буквой, они учатся читать слова с этой буквой. Буква только тогда и может считаться усвоенной, когда дети умеют читать слова с ней. Путь к этому и лежит через работу с разрезной азбукой.

Учитель называет доступное для анализа слово с новым звуком, например, *луна* при изучении звука и буквы *н*. Слово делится на слоги, а слоги на звуки. Учитель спрашивает: «Какой первый слог? (*лу*). Какой в нем первый звук? (*л*) Какой второй? (*у*) Какие же буквы надо положить, чтобы получился слог *лу*? (*л, у*) Положите». Дети составляют слог *лу*. «Прочитайте, какой слог вы сложили». Так же ведется работа и над вторым слогом. Дети читают слово сначала по слогам, а потом целиком.

При усвоении каждой буквы необходимо, чтобы дети учились читать разные слоги с этой буквой (*на, ну, ны, но*). Это достигается прежде всего работой с разрезной азбукой. Сложив слог, например, *на*, ученик вслед за тем прочитывает его целиком, а не побуквенно, поскольку он его только что сам составил. Затем составляются и читаются слова с другими слогами (*норы, раны*). При этом тот или иной слог с новой буквой полезно дать повторно в других словах (*наша, рана*). В процессе работы по составлению слов и последующего чтения их у учащихся и вырабатывается первый навык слогового, связного чтения слов с новой буквой.

Полезной для воспитания правильного навыка чтения является работа с разрезной азбукой по преобразованию слов. Преобразовать слово можно путем замены в нем буквы или слога другой буквой или другим слогом.

Так, при усвоении буквы *с* можно составить слово *сам*, преобразовать его через замену буквы *а* буквой *о* в слово *сом* и затем — *сор, сыр*. При усвоении буквы *п* можно использовать для работы по преобразованию такой ряд слов: *пара, лапа, лапы, липы, пилы, пули*. В этом ряду преобразование идет на основе замены и перемещения в слове не только буквы, но и слога.

Преобразование слова может выражаться также в наращении числа букв в слове или, наоборот, в убывании их: *рот — крот, вол — волк, пара — парта, парк — пар, шары — шар, умыла — мыла*. Важно отметить, что преобразовать слово можно двумя способами. Учитель может предложить, например, отнять в слове *сон* букву *о* и подумать, какую букву надо положить, чтобы вышло слово *сын*. В этом случае учащиеся проделывают, прежде всего, аналитическую работу: они расчленяют слово *сын* на звуки и, подбирая буквы, устанавливают, какой же буквы нехватает для

получения слова *сын*. Сложив слово, они его прочитывают (синтез).

Но учитель может поступить и иначе. Он предлагает учащимся отнять хотя бы в том же слове *сон* букву *о*, положить вместо нее *ы*, прочитать, какое слово получилось. Это уже синтетическая работа.

Оба способа преобразования слов полезны, оба они находят практическое применение как при усвоении новых букв и новых слоговых трудностей, так и в работе по повторению.

Работа со слоговой таблицей.

Усвоению правильного навыка чтения прямых слогов в слове в большой мере помогает, помимо работы с разрезной азбукой, работа со слоговой таблицей.

Эта общеклассная слоговая таблица составляется постепенно, по мере усвоения учащимися прямых слогов с той или другой буквой. Вновь усваиваемые слоги после работы над ними с разрезной азбукой и заносятся в слоговую таблицу.

После изучения гласной буквы *и* таблица имеет следующий вид (таблица соответствует порядку изучения букв по букварю АПН):

| | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|
| ма | ша | ра | ла | са | на |
| му | шу | ру | лу | су | ну |
| мы | — | ры | лы | сы | ны |
| мо | шо | ро | ло | со | но |
| ми | ши | ри | ли | си | ни |

Виды работы с таблицей могут быть такие:

- 1) Учащиеся читают слоги, на которые указывает учитель.
- 2) Учитель называет слог, ученик показывает его на таблице.
- 3) Учитель показывает один за другим два слога, учащиеся читают получившееся в результате синтеза слово (*ма-лы, но-ша, си-ла*).
- 4) Учитель называет слово, ученик показывает составляющие его слоги.
- 5) Учитель показывает слог, учащиеся договаривают или показывают другой слог, нужный для образования слова.
- 6) Учащимся предлагается самим указать какие-либо два слога, образующие слово.

Все эти упражнения в слоговом анализе и синтезе особенно полезны именно в первый период обучения грамоте. Учитель следит при этом, чтобы учащиеся осознавали каждое слово, читаемое по слоговой таблице.

Организация и приемы чтения новых слов.

Основная цель работы над каждой новой буквой — научить читать слова, новые для детей, не складывавшиеся ими ранее из разрезной азбуки и не подвергавшиеся устному анализу. Наряду с правильно организованной предшествующей чтению слов работой с разрезной азбукой и правильным подбором слов для чтения, существенное значение для успеха дела имеет и правильная организация самого процесса чтения новых слов.

В начальный период обучения детей грамоте целесообразно практиковать чтение слов сначала с доски или плаката, а затем уже и по букварю. Слова для чтения учитель может составить из разрезной азбуки или написать (напечатать) на доске. Это дает учителю возможность сосредоточить внимание всего класса на одном объекте и обеспечить лучше контроль над работой учащихся. Учащимся же, еще не привыкшим работать по букварю, такая совместная работа над новым материалом, несомненно, облегчает процесс усвоения его. Кроме того, этот способ чтения удобен тем, что учитель легко и быстро может заменить в слове букву или слог и предложить учащимся для чтения новое слово, сходное с предшествующим.

В букварях слова для чтения обычно сгруппированы в столбики по подобию, т. е. по слоگو-буквенному сходству. Эта система расположения слов в значительной степени облегчает овладение процессом чтения. То или иное слово в столбике слов ученик читает, опираясь на сопоставление с только что прочитанным словом, пользуясь аналогией.

Вот образец столбиков слов на усвоение буквы *з* (из букваря АПН):

| | | | |
|-------------|-------------|--------------|---------------|
| <i>роза</i> | <i>Лина</i> | <i>косы</i> | <i>заноза</i> |
| <i>розы</i> | <i>Лиза</i> | <i>kozy</i> | <i>колола</i> |
| <i>ваза</i> | <i>Сима</i> | <i>пасли</i> | <i>вымыл</i> |
| <i>вазы</i> | <i>Зина</i> | <i>пасла</i> | <i>вынул</i> |

Как видим, первое и второе слово в первом столбике отличаются одно от другого только одной буквой, чтение слова *роза* поможет ученику прочитать слово *розы*. В двух следующих словах новая буква *з* входит в те же слоги *за*, *зы*; таким образом, слова *ваза*, *вазы* читаются по сходству со словами *роза*, *розы*. Читая во втором столбике слова с новыми слогами *Лиза*, *Зина*, ученик опирается соответственно на только что прочитанные слова *Лина*, *Сима*. По аналогии со словом *косы* в третьем столбике прочитывается слово *kozy*. Знакомое слово и слог помогают синтезировать звуки в новом слове.

Слова с наращением или усечением слога или буквы тоже являются подобными. Приведем примеры из того же букваря: *шина — машина, малы — малыши, суши — сушила* (стр. 32); *корми — кормил — кормили* (стр. 45); *домик — дом, садик — сад* (стр. 46).

Ясно, что во всех приведенных примерах подобие слов облегчает детям сознательное самостоятельное чтение.

Приемы наращения и усечения букв в слове используются в букварях при введении слов со стечением согласных: *мосты — мост, кусты — куст, зонтик — зонт, пар — парк, сор — сорт; рот — крот, кот — скот, плоды — плод, дождик — дождь* (см. букварь АПН, стр. 60—61). Эти приемы, несомненно, помогают преодолению трудности при чтении слов со стечением согласных.

Прием параллельного чтения подобных слов помогает также при усвоении мягких согласных: *нос — нёс, рад — ряд*, а равным образом и при чтении слов с *й*: *мои — мой, рои — рой*.

Подобие слов заключается и в однотипном ударении. С этой точки зрения были бы неудачны такие столбики слов:

| | |
|--------------|--------------|
| <i>и-ва</i> | <i>из-ба</i> |
| <i>со-ва</i> | <i>жа-ра</i> |
| <i>ва-та</i> | <i>лу-жа</i> |

Слова эти подобны, и естественно, что учащийся при чтении будет переносить ударение предыдущего слова на последующее, что будет затруднять чтение, так как неверное ударение лишает слово его смысла.

Но, разумеется, единообразие ударения в словах для чтения особенно важно выдерживать на первых шагах обучения. В дальнейшем необходимость в нем постепенно уменьшается, так как ученик должен научиться читать подряд слова с ударениями на разных слогах. Момент перехода на чтение слов с разноместным ударением определяется не календарной датой, а введением в букварь трехсложных слов. В них ударный слог обычно отмечается в произношении детей при первом чтении слабее, чем в двусложных, и поэтому значение слова улавливается сравнительно легче даже при ошибочном ударении.

При чтении столбиков слов по букварю приходится иметь в виду, что многие дети после первого же или второго чтения запоминают слова по месту их положения и при повторном чтении читают их механически, на память, не всматриваясь в буквенный состав слова. Чтобы не делать такой бесплодной работы, слова в столбиках читаются затем вразбивку.

Предположим, что читаются столбики слов с новой буквой *е* после согласных из букваря А. И. Воскресенской (см. изд. 1953 г.):

| | | | |
|--------------|---------------|---------------|----------------|
| <i>ле-то</i> | <i>ре-па</i> | <i>лес</i> | <i>вес-на</i> |
| <i>се-ти</i> | <i>Ле-на</i> | <i>лось</i> | <i>теп-ло</i> |
| <i>сеть</i> | <i>ме-ра</i> | <i>пень</i> | <i>зер-но</i> |
| <i>ре-ка</i> | <i>о-сень</i> | <i>о-лень</i> | <i>зе-лень</i> |

Учитель предлагает: «Прочитай последние слова во всех столбиках. Прочитай во втором столбике второе слово», «Прочитай слова, которые начинаются с буквы л», и т. д. Можно применить и другой прием на более позднем этапе обучения. Предлагается прочитать во втором столбике только имена или найти и прочитать в третьем столбике названия животных; во втором столбике найти название овоща, в первом — найти слово, обозначающее, чем ловят рыбу и т. д. Такое выборочное чтение обостряет внимание учащихся одновременно и к смысловому содержанию слов и к их буквенно-слоговому составу.

Как видно из сказанного, принцип подобия в расположении слов в букваре в значительной степени помогает учащимся в синтезе звуков при чтении. Однако вполне вероятно, что в ряде случаев у учащихся все же будут затруднения в синтезе звуков, что потребует применения особых вспомогательных приемов.

Наиболее ценными вспомогательными приемами, облегчающими учащимся процесс чтения новых слов, как синтеза звуков, можно считать:

1) *Замедленное чтение.* Учащемуся, затрудняющемуся в чтении слова *лу-на*, предлагается протяжно произносить согласный первого слога и «пресечь» (Вахтеров) его затем произнесением гласного, а потом уже сказать слог без протяжного произнесения согласного.

Естественно, что этим приемом можно пользоваться только при чтении слогов с длительными согласными.

2) *Подготовку рта* (речевого аппарата) к произнесению согласного в слоге. Этот прием рекомендован Вахтеровым при затруднении в чтении слогов с мгновенными согласными. Ценность его заключается в том, что учащиеся при виде гласного в слоге готовят для произнесения согласного именно тот уклад речевого аппарата, который требуется при сочетании его с данным гласным. Ученику говорят: «Приготовься прочитать первую букву» (самый звук при этом не произносится), и он при виде слога *та* прижимает кончик языка к верхним зубам и растягивает губы, а при виде слога *ту* вытягивает губы и кончик языка прижимает к верхней десне. Когда ему при этом говорят: «прочти слог сразу», то он, естественно, читает его правильно (не *тыу*, а *ту*).

В сущности, именно эти два приема, облегчающие ученику чтение в затруднительных для него случаях, и являются основными, к которым учитель при надобности может прибегать.

В отдельных случаях, впрочем, допустим и подсказ учителя, как тоже помогающий ученику схватить процесс слияния тех или иных звуков.

Подсобным средством при чтении слов на доске, плакате является указка. Она полезна особенно в начальный период обучения грамоте. Указка удерживает внимание учащегося на определенном слове или слоге, не дает возможности перескакивать

глазами преждевременно вперед, регулирует движения глаз по строке.

С самого начала обучения грамоте чтение должно быть осознанным. Однако при чтении новых слов дети могут, даже иногда и правильно читая слово, не осознать его значения. Очевидно, все внимание учащихся уходит в таком случае на технику перевода знаков слова в звуки, и осмысления слова не получается. Часто механическое чтение учеником слова обнаруживается в неверной постановке ударения (*ру́ка, са́ни*). Чтение же без понимания читаемого не является чтением. Само чтение является только средством раскрытия значения читаемого. Поэтому с самого начала обучения учитель учит одновременно и правильному, и осмысленному чтению слов.

Чем же обеспечивается навык сознательного чтения слов?

Укажем некоторые приемы, способствующие достижению этой цели.

1) Придумывание учащимися предложений с прочитанными словами: «В сеть попалась рыба». «У оленя большие рога».

2) Ответы учащихся на вопросы о значении слова. Не все дети могут знать или точно представлять себе, что такое олень. Им ставится вопрос: «Что это за животное?» «Где ты его видел?» «Какой он?» Ответы учеников и дополнения учителя уточняют представление об олене.

3) Показ действием значения некоторых слов. Так, при чтении слов: *подай, бегал, пишу* и пр. — ученику предлагается: «Сделай это!»

В ряде случаев бывает необходима при чтении новых слов краткая беседа о значении их. В букварях дается немало слов, неясных детям по значению, с целью обогащения их словаря. В букваре АПН, например, на букву *т* приведены слова: *хата, карта, туман, тулуп*. Многие дети могут не знать значений этих слов. Учитель спрашивает, кто знает, что такое хата, кто видел туман и т. д. Опираясь на ответы детей, учитель дает дополнительные объяснения. Во многих случаях целесообразно использовать рисунок, например, при объяснении слова *хата*.

Трудные случаи при обучении чтению слов.

Правильность и сознательность чтения некоторых слов, представляющих новую трудность для учащихся, дается им нелегко. Поэтому в этих случаях требуется особенно тщательно продуманная методика проведения работы. Методические указания применительно к тому или иному материалу даны в соответствующих разделах этой главы.

Суммируем наиболее трудные случаи в обучении чтению слов.

1) Слова с сочетаниями мягких согласных с гласным *и*, а затем с *е, ё, я, ю*. Приемом, облегчающим чтение этих слов, является, как указывалось выше, сопоставление. Слова с мягкими

сочетаниями читаются в сопоставлении со словами с твердыми сочетаниями: *раны — сани, вол — вёл*. Кроме того, слоги с *е, ё, я, ю* прочитываются по аналогии с усвоенными ранее сочетаниями согласных с *и*.

2) Слова с *ь* как показателем мягкости согласного звука. При чтении слов с *ь* на конце применяется прием сопоставления. С одной стороны, они сопоставляются с теми же словами только в форме множественного числа с окончанием *и*: *окуни — окунь, караси — карась*. С другой стороны, слова на мягкий согласный сопоставляются со словами на твердый согласный: *угол — уголь, хор — хорь*.

Слова с *ь*, как показателем мягкости согласного, в середине слова читаются по слогам *конь-ки, паль-то* и на основе аналогии со словами с *ь* на конце.

3) Слова со стечением согласных. Чтение этих слов облегчается для учащихся прежде всего постепенным усложнением случаев таких стечений.

В качестве же основных приемов их чтения можно указать следующие. Слова пятибуквенные с закрытым первым слогом: *полка, санки* — легко читаются детьми, если их разбить на слоги (*пол-ка*). Закрытый (*пол*) и открытый прямой (*ка*) слоги дети уже до встречи с такими словами научились читать, и поэтому связанное чтение этих слов не представит для них затруднений.

Другим приемом при чтении таких слов является параллельное чтение парных слов с лишней согласной в одном из них (*каша — кашка, лапа — лапка, пара — парта* и др.).

Третий прием — наращение согласных с образованием новых слов: *рот — крот, тук — стук, пар — парк, вол — волк, рыл — крыл* (см. предшествующий раздел данной главы).

В «Методическом руководстве»¹ к букварю АПН рекомендуется и такой прием по отношению к отдельным словам: составляется по слогам слово *росли*, затем буква *с* подвигается к слогу *ли*, а слог *ро* убирается: читается оставшийся слог *сли*, к нему прибавляется слог *вы* (*сливы*).

Слова со стечением трех согласных (*страна, стрела*) даются для чтения в самом конце букварного периода. Трудность чтения этих слов преодолевается главным образом посредством предварительного звукового анализа. Четкий звуковой анализ обеспечивается при составлении слов из разрезной азбуки. Им-то в особенности и надо пользоваться в данном случае. Если учащиеся хорошо слышат каждый звук, например, в слове *стройка*, они и пишут без пропуска букв.

4) Слова с разделительными *ь* и *ъ*. Эти буквы проходятся последними в букварном периоде. В дальнейшем на уроках грамматики и правописания (II—III класс) дети познакомятся подробно с правилами употребления этих букв и научатся писать слова с

¹ Методическое руководство к букварю АПН РСФСР, М., 1953, стр. 138.

разделительными *ь* и *ѣ*, здесь же ставится только практическая задача научить читать слова с этими буквами.

Чтение слов с *ь* разделительным легче всего усваивается детьми при помощи следующего приема. Составляется и читается слово *семь*, а затем учитель спрашивает, какую букву надо прибавить, чтобы получилось слово *семья*. Учащиеся отвечают и добавляют букву *я*. Аналогичная работа может быть проведена над словами *соль* — *солью*, *шить* — *шитьё*, *гость* — *гостья* и др.

Используется также прием чтения таких парных слов, как *Коля* — *колья*, *семя* — *семья*, *солю* — *солью*. Сопоставление слов помогает учащимся понять, как надо читать слова с *ь* разделительным, то есть помогает понять, что при наличии *ь* между согласной и гласной данные буквы читаются раздельно, согласный звук не сливается с гласным.

Умение читать слова с *ѣ* приобретается учащимися тоже на основе сопоставления парных слов, таких, как *седа* — *сѣла*, и таких, как *ела* — *сѣла*, *обѣла*, *ехал* — *отѣхал*, *ѣхал*.

Г. ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ ПРЕДЛОЖЕНИЙ И СВЯЗНЫХ ТЕКСТОВ.

Чтение столбиков слов подготавливает учащихся к чтению предложений и связных текстов, так как авторы букварей обычно включают в столбики слов те слова из предложений и связных текстов, которые могут оказаться трудными для детей. Естественно, учитель и сам выделяет эти трудные слова и проводит с ними предварительную работу на разрезной азбуке.

Однако сознательное чтение слов в предложении не всегда обеспечивает сознательное чтение предложения в целом. Можно прочитать и понять все слова в нем, но не понять его мысли. Внимание обучающихся чтению настолько расходуется на чтение слов, что они часто не могут сказать, о чем же говорится в прочитанном предложении, а тем более в целом тексте. Об этом никак нельзя забывать, и с самого начала обучения учитель заботится, чтобы учащиеся с пониманием читали текст букваря.

Для этого при чтении предложений ставятся вопросы к содержанию их. Если прочитано предложение «Наша Луша мала», учитель спрашивает: Про кого ты прочитал? (Про Лушу — девочку.) Что же ты про нее прочитал? (Она маленькая.) Этими вопросами выясняется, во-первых, все ли слова понимает учащийся в фразе и, во-вторых, схватывает ли он мысль предложения. Вопросы заставляют учащихся сосредоточиться именно на мысли предложения.

Чтобы охватить смысл целого текста, учащийся должен связать мысли отдельных предложений текста. А это для него уже сложная работа. Учитель вопросами облегчает ему схватывание смысла текста в целом, помогая установить связь между отдельными мыслями.

Эта помощь со стороны учителя различна в зависимости от периода обучения.

В начальный период обучения чтению вопросы ставятся каждому или почти к каждому предложению текста. Пример текста из букваря АПН (стр. 32).

*Саша и Нина — малыши.
У Саши машина.
Машина Саши мала.*

Вопросы к тексту: Про кого прочитали? (Или: Как звали малышей?) Что было у Саши? (Или: Какая игрушка была у Саши?) Что говорится про эту машину?

Первоклассники учатся формулировать мысли четко, ясно, поэтому и в данном случае от них требуются полные ответы на поставленные учителем вопросы. Дети отвечают: «Мы прочитали про малышей» или «Мы прочитали про Сашу и Нину», «У Саши была машина».

После того как уяснено содержание отдельных предложений, учащиеся передают содержание прочитанного рассказа в целом.

Если такая работа ведется систематически с самого начала, то в конце второго или в начале третьего этапа обучения вопросы по содержанию прочитанных текстов ставятся в несколько обобщенной форме. Пример текста из букваря АПН (стр. 59).

лиса.

Зима. Холодно. Уже темно. Лает Шарик. Дед Макар вышел из дома. Видит — за сараем лиса. А в сарае куры и утки. Дед кинул в лису камень. Лиса ушла в лес.

Примерные вопросы: Зачем лиса подкралась к сараю? Когда это было? Как дед Макар узнал о появлении лисы? Как он ее прогнал?

Как видим, вопросы ставятся ко всему содержанию рассказа в целом. Они заставляют детей перегруппировывать факты рассказа, приводить их в связь один с другим.

Уже на этом этапе в целях развития навыка сознательного чтения практикуется выборочное чтение. Детям предлагается, например, после чтения и уяснения приведенного выше текста прочитать только те предложения, в которых говорится о деде Макаре, или предложения, в которых указывается, когда произошел случай с лисой.

Вся эта работа обеспечивает сознательность чтения текстов. Однако этого мало: учитель добивается и должной выразительности чтения. Работа над выразительным чтением обучающихся грамоте также ведется с самого начала обучения. Она тоже имеет свои ступени.

В первую очередь учитель добивается, чтобы учащиеся понижали голос на точках на конце предложений. Интонация пони-

жения голоса на точках не сразу дается учащимся, потому что они вначале при чтении предложения делают паузы после каждого слова и не умеют выделять логического центра предложения (ударного слова). Но уже при вторичном чтении текста от них можно требовать понижения голоса на точках.

В самом начале обучения такому чтению детей учат путем образца — показа чтения самим учителем, а позднее добиваются нужной интонации чтения на основе понимания учащимися смысла читаемого.

То же самое надо сказать и о восклицательных предложениях. Сначала сам учитель показывает, как их надо читать. При этом он обращает внимание учащихся на восклицательный знак. Учащиеся подражают учителю. Позднее от учащихся требуется найти самостоятельно восклицательную интонацию. Учитель говорит: «Здесь знак восклицания. Значит, как надо прочитать предложение?» Если ученик затрудняется, то ему даются наводящие указания. Например, по поводу фразы «Тузик, подай палку!» говорится: «Скажи так, как Дима говорил Тузику».

Аналогичным образом ведется работа и над вопросительными предложениями.

Понятно, что при чтении восклицательных и вопросительных предложений детям приходится перечитывать их несколько раз, чтобы добиться хорошего чтения.

Связные тексты в букварях нередко иллюстрируются сюжетными картинками. Эти картинки имеют двоякое значение: во-первых, они являются дополнением к содержанию текстов, а во-вторых, представляют собою материал для развития детской речи.

Картинки расширяют содержание скупых букварных текстов и тем самым вызывают у детей при чтении рассказа более яркие образы и эмоции. Вместе с тем беседа по картинке, предшествующая чтению текста, помогает учащимся свободнее прочитать текст.

В букваре А. И. Воскресенской (стр. 47) для развития у детей навыка читать слова, состоящие из двух закрытых слогов, наряду с другим материалом дается следующий текст.

козлик.

Жил у Зины козлик. Пошла Зина на реку. А козлик уж там. На реке мостик. У моста кусты.

Текст иллюстрируется картинкой: речка, через нее мостик, у моста кусты, козлик идет по мостику.

При выяснении содержания картинки учитель ставит вопросы так, что в формулировках детских ответов появляются встречающиеся в тексте слова: *козлик, мостик*, а также *кусты, у моста*. Это помогает сознательному и выразительному чтению.

Другой пример. В букваре АПН (стр. 71) для усвоения детьми буквы *я* дан следующий текст.

ЯСЛИ В КОЛХОЗЕ.

Катя была маленькая. Мама водила ее в ясли. Там Ваня и Нина, Наташа и Витя. Дети играли. У них много игрушек: зайка, домик, мячик. Ребята гуляли в саду. Детям было весело.

Картинка, иллюстрирующая рассказ, полностью соответствует его содержанию. Поэтому беседа по картинке подготовит детей и к лучшему пониманию текста, и к более свободному чтению новых для них слов с буквой *я* (*ясли, маленькая, мячик, ребята* и др.). А это, в свою очередь, обеспечит и большую выразительность чтения.

Беседа по картинке в то же время учит детей формулировать мысли, строить предложения, подбирать нужные слова, располагать мысли в логической последовательности.

Ответим еще на один методический вопрос. Нужно ли учителю самому читать в классе всякий букварный текст перед тем, как дать его для чтения учащимся?

Вопрос этот решается в зависимости от характера текста для чтения. Тексты, содержащие в себе элементы диалога, восклицательные или вопросительные предложения и, следовательно, трудные в интонационном отношении, читаются предварительно учителем. Примерами таких текстов могут служить следующие.

ЭХО.

Летом Гриша и Клава пошли в лес за грибами. Гриша кричал: «Э-ге-ге!» Ему отвечали: «Э-ге-ге!» Клава кричала: «Эх-эх-эх!» Ей отвечали: «Эх-эх-эх!» «Гриша, кто это кричит?» А Гриша говорит: «Это эхо!»

(Букварь А. И. Воскресенской, стр. 59.)

ИГРА.

Дети играли на лугу.
Миша был пастух.
А Гриша был волк.
Все дети были гуси.
— Гуси, гуси!
— Га-га-га!

— Есть хотите?
— Да, да, да!
— Ну, летите!
— Нет, нет, нет!
Серый волк под горой
не пускает нас домой.

(Букварь АПН, стр. 64.)

Оба текста требуют выразительности чтения для самого понимания их. Ребенок, обучающийся грамоте, еще не может сразу прочитать выразительно незнакомый текст. Выразительность является следствием понимания. А понимание читаемого у начинающего читать происходит в результате взаимодействия зрительного акта и произносительно-слухового, т. е. уже после того как текст (или часть его) прочитан.

Предварительное знакомство с содержанием текста, которое учащиеся получают из чтения учителя, поможет им более сознательно, а следовательно, и более выразительно прочитать трудный текст.

Тексты повествовательные, простые по форме, даются учащимся для чтения без предварительного слушания их в чтении учителя. Конечная цель обучения чтению — научить самостоятельно читать и понимать прочитанное. Поэтому совершенно необходимо тренировать учащихся в самостоятельном чтении на доступных для этого текстах. Примерами таких текстов могут служить приведенные выше тексты «Козлик» и «Ясли в колхозе».

Д. ЧТЕНИЕ В ПОСЛЕБУКВАРНЫЙ ПЕРИОД.

Когда пройден алфавит, учащиеся читают послебукварные тексты: рассказы, стихотворения, загадки. В этот период их навык чтения совершенствуется и доводится до требуемого программой уровня. Нормальным типом чтения учащихся ко второму полугодю является правильное, плавное слоговое сознательное чтение послебукварных текстов с соблюдением паузы на точке. Требовать от учащихся отказа от чтения по слогам в этот период преждевременно: это может повести к чтению по догадке и, следовательно, неизбежно к ошибкам. При этом чтение учащихся должно быть сознательным настолько, чтобы они могли давать осмысленные ответы на простейшие вопросы по прочитанному тексту.

Этого уровня в навыке чтения учитель добивается от всех учащихся в период тренировки в чтении на послебукварных текстах. Достигнуть этой цели возможно лишь при условии ежедневной практики в чтении каждого из учащихся. А это, в свою очередь, требует тщательно продуманной организации и методики работы на уроке чтения. Приведем образцы послебукварных текстов (букварь АПН, стр. 86).

школьник Костя.

Ехал Костя в трамвае. Видит он: в дверь трамвая вошла старушка. Костя встал со своего места и сказал.

— Садитесь, пожалуйста. Я постою.

— Спасибо, родной, — сказала старушка.

Под рассказом дан вопрос: Почему Костя уступил место старушке?

МОИ ТОВАРИЩ.

Мы с Васей сидим за одной партой. Вася — мой товарищ. Ему семь лет. И мне семь лет. У Васи есть коньки, а у меня лыжи. Я даю Васе лыжи, а Вася даёт мне коньки. Мы вместе с Васей катаемся, гуляем. Нам весело.

Как проводится работа над послебукварными текстами?

Подготовка к чтению может иметь в виду две цели: во-первых, подготовку к пониманию содержания рассказика, а во-вторых — работу над трудными для чтения словами. Первая цель осуществляется путем проведения краткой беседы. Тема беседы перед чтением первого из приведенных рассказов — отношение детей к старшим, второго — кого можно считать настоящим товарищем.

Что касается трудных для чтения слов, то в первом рассказе некоторую трудность может представить слово *пожалуйста*, а также слово *трамвай* (для учащихся сельской местности). Во втором тексте трудных для чтения слов нет. Но в других текстах, предназначенных для послебукварного чтения, они, конечно, могут встретиться. Например, в том же букваре АПН в тексте «Трудная задача» (стр. 87) есть слова *продолжала, справлюсь*; в букваре А. И. Воскресенской (стр. 78) в стихотворении Плещеева «Дети» — *возвратились, разругали, встречает*.

Трудные слова произносятся детьми по слогам, а затем составляются на доске из разрезной азбуки одним из учеников или же учителем под диктовку учащихся. После этого слова читаются менее сильными учениками.

Организуя процесс чтения, учитель стремится обеспечить активное участие в нем по возможности большего числа детей. Как при первом, так и при повторном чтении учащиеся читают по одному-два предложения. При дальнейшем повторном чтении учащиеся читают по две-три фразы. Практикуется также выборочное чтение. Учитель предлагает: «Прочитай слова Кости (или слова старушки)». Применительно к рассказу «Мой товарищ» выборочное чтение удобно провести по следующим заданиям: прочитать только то, что мальчик рассказывает про Васю, затем то, что он говорит только о себе, и, наконец, то, что он говорит обоих вместе.

Для более глубокого понимания учащимися текстов учитель ставит вопросы по содержанию прочитанного, а потом подводит детей к основной мысли рассказа. К основной мысли рассказчика «Школьник Костя» учащиеся подводятся вопросом, данным в букваре. Обобщающие вопросы по рассказу «Мой товарищ»: какими товарищами были мальчики? почему их можно назвать хорошими (настоящими) товарищами? В заключение дети пересказывают прочитанный текст, причем подробный пересказ вовсе не является обязательным. Важно, чтобы учащиеся сказали самое главное.

Стихотворные тексты читаются в основном так же, как и рассказы. Разница в том, что здесь дети должны усвоить ритмическую сторону текста. Но это дается им не в первом и не во втором чтении.

Когда учащиеся уже сознательно читают стихотворение, учитель показывает образец ритмического его чтения, но обязательно в медленном темпе. После этого учащиеся упражняются в чтении стихотворения. Некоторые из стихотворений, наиболее ценные в воспитательном и художественном отношении, заучиваются наизусть с голоса учителя.

Е. ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАМОТЕ.

В дополнение к букварю в практике обучения грамоте может быть использован дидактический материал. Под дидактическим материалом по обучению грамоте понимаются разного рода кар-

точки с буквами, слогами, словами, предложениями, рисунками, работа с которыми помогает учащимся закрепить полученные ими навыки в узнавании букв, чтении слов, предложений.

Дидактический материал рассчитан на самостоятельную работу ученика и, следовательно, на повышение его активности в процессе усвоения грамоты. Одни виды дидактического материала используются в индивидуальной работе с детьми, отстающими по той или иной причине; другие — могут найти место на уроках при повторении и закреплении пройденного.

Разрезная азбука, являющаяся, как мы не раз уже видели это, незаменимым пособием в обучении грамоте, тоже представляет собою род дидактического материала. Она дает возможность организовать разнообразную работу на основе активности и самостоятельности детей. О видах работы с разрезной азбукой говорилось выше.

Какие же другие виды дидактического материала наиболее применимы в практике?

Прежде всего полезно иметь наборы карточек с предметными рисунками (в конвертах). Они могут быть использованы для разных целей и в разные периоды обучения грамоте.

При закреплении изучаемых звуков и букв возможны такие упражнения с использованием предметных рисунков: а) дети отбирают рисунки тех предметов, в названиях которых есть изучаемый звук; б) к рисункам предметов подкладывают буквы, с которых начинаются их названия; в) группируют рисунки предметов по признаку начального звука в их названиях.

Те же карточки с предметными рисунками используются при закреплении навыка чтения слов. Учащимся даются конверты с карточками рисунков и соответствующих им слов. Дети должны разложить рисунки и подобрать к ним слова. В процессе работы учащиеся опять-таки упражняются в правильном и сознательном чтении слов. Без этого они не могут выполнить задания. После проверки работы учителем можно предложить списать слова в тетради (с рукописного текста).

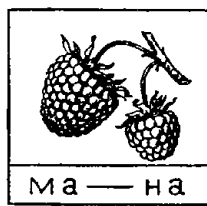
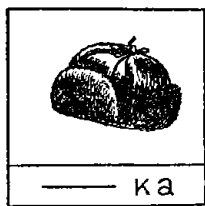
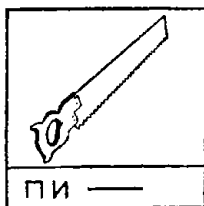
Этот вид работы рассчитан на контроль учителя. Учитель, проходя по классу, видит, кто сделал ошибки, и предлагает для исправления их проанализировать слово по слогам или звукам.

Карточки с предметными рисунками могут быть усложнены различным образом.

а) Под рисунками даются соответствующие подписи с пропущенными буквами. Примеры таких рисунков с относящимися к ним подписями даны в букварях: *сы. (сыр)*; *ом (сом)*; *нау. (наук)*; *ок.нь (окунь)* и пр. По этим образцам учитель сам может приготовить нужный материал. Эти карточки полезны для анализа и синтеза, а также для закрепления связи между звуками и буквами. Слова могут быть написаны рукописью и даны учащимся для списывания со вставкой нужных букв. Это самостоятельное письмо контролируется изображенным на карточке ри-

сунком: ученики анализируют слово по звукам и устанавливают недостающие буквы. После написания слова дети его читают (синтезируют звуки).

б) Под рисунками предметов на карточках даны слова с пропущенными слогами. Например:

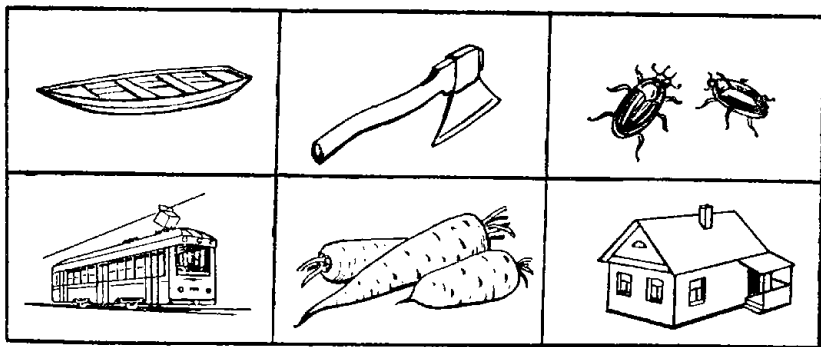


Учащиеся добавляют нужные слоги к данным под картинками. Это упражнение помогает развитию навыка чтения слов по слогам.

в) На обратной стороне карточек написаны названия изображенных на них предметов. Ученик упражняется в чтении слов и проверяет правильность своего чтения рисунком. Если он затрудняется прочесть слово, то обращается к рисунку и исправляет свое ошибочное чтение. Таким образом, рисунок в данном случае служит средством самоконтроля.

Для закрепления звуков и букв, а также для развития навыка читать слова в работе с небольшой группой учащихся может найти применение материал в виде буквенного или словарного лото.

Учащимся раздаются карточки с пятью-шестью рисунками на каждой из них и дается разрезная азбука с полным набором пройденных букв. Карточки даются с разными рисунками (см. образец карточки), но ряд карточек может быть и одинаковым



у нескольких учащихся. Учитель произносит, положим, слово *трамвай*. Все учащиеся закрывают буквой *т* рисунок трамвая.

Возможно применить карты лото и без рисунков, а только с одними буквами. Учитель молча показывает, например, рисунок гуся, и учащиеся должны закрыть фишкой букву *г*.

Третий вариант игры в лото: учитель произносит звуки *м, л, з* и т. д., а учащиеся покрывают соответствующие буквы на своих карточках фишками.

Последний вариант наиболее доступен, так как не требуется совсем рисунков и материал для его проведения может быть легко изготовлен каждым учителем самостоятельно.

При пользовании словарным лото рисунки на картах закрываются не буквами, а карточками с соответствующими словами.

Можно приготовить словарное лото и без рисунков. Вместо рисунков на карточке помещается 8—10 слов:

| | | | |
|---------------|---------------|----------------|---------------|
| <i>зима</i> | <i>ветер</i> | <i>воробей</i> | <i>пенал</i> |
| <i>корова</i> | <i>лопата</i> | <i>сахар</i> | <i>машина</i> |

Учитель называет слова, а учащиеся покрывают названные слова фишками.

При отборе слов для карточки учитель, естественно, учитывает степень их трудности в соответствии с пройденным материалом. Полезно включить в их число слова, написание которых не проверяется правилами и которые предназначены для усвоения в I классе. Повторное восприятие зрительных образов этих слов поможет учащимся в усвоении их написания в дальнейшем.

Сознательности и выразительности чтения предложений учащимися тоже помогает работа с дидактическим материалом. Основные виды этой работы следующие.

1. Подбор учащимися предложений, написанных на карточках или полосках бумаги, к рисункам, отражающим содержание предложений. Чтобы выполнить работу, учащийся невольно должен напрягать внимание для схватывания мысли предложений. Тем самым он, естественно, упражняется в сознательном их чтении.

Такой материал нетрудно приготовить самому учителю. Конверты с набором предложений и картинок раздаются учащимся. Они подбирают к картинкам предложения. Учитель, проходя по классу, проверяет правильность выполнения. Эту работу можно проводить примерно с начала октября, но списывание предложений с печатного текста еще не дается в это время.

2. Составление предложений из слов, данных на отдельных карточках (деформированный текст). Учащимся раздаются конверты с предложениями, слова которых написаны на отдельных карточках.

Мышка

норку

в

ушла

Дети складывают из слов предложения. Каждый прочитывает свое предложение вслух. Неверно составленные фразы исправляются. Цель этой работы — заставить учащихся усвоить общий смысл предложения через связь слов в нем. Вместе с тем вырабатывается умение правильно строить предложение.

3. Выполнение так называемых «приказаний» или «поручений». «Поручениями» или «приказаниями» условно называются карточки, на которых пишется задание что-либо выполнить. «Приказания» могут быть разной трудности. Они могут заключать в себе одно действие: «Подойди к окну», два действия: «Подойди к доске и нарисуй круг», три действия: «Подойди к доске, нарисуй круг и сядь на место». В зависимости от сложности «приказаний» они даются на разных этапах обучения. Но начинается работа с ними на изученных буквах все же не ранее второго этапа букварного периода.

Цель этой работы в том, чтобы учащийся правильно прочел, лучше осознал предложение. Иначе он не сможет выполнить действием того, что «приказывается» карточкой. Если же он выполняет задание, значит, он умеет уже сознательно читать предложение.

Работа с «приказаниями» проводится как с целым классом, так и с отдельными учащимися. В первом случае учащимся раздаются карточки с «приказаниями». Вызывается один из учащихся. Он про себя еще раз прочитывает карточку, затем выполняет «приказание». После этого учитель или другой ученик прочитывает его карточку вслух. Класс разбирает, насколько правильно учащийся выполнил требуемое карточкой.

В качестве вспомогательного материала для тренировки в чтении могут быть использованы карточки с текстами разной трудности. Эти карточки могут быть изготовлены самим учителем из текстов старых букварей и книг для чтения с подходящим шрифтом.

Карточный материал с текстами целесообразно ввести в пользование особенно на последнем этапе обучения, когда необходимо подтянуть навык чтения всего класса к среднему уровню. В зависимости от состояния навыка чтения у разных учащихся им даются для чтения карточки с текстами соответствующей трудности.

Приведем образцы текстов разной трудности.

1-я ступень.

а) У мамы сын Миша.
Наш Миша мал.
Мама мыла сына.

б) Мама купила сани.
— На, Ира, сани.
Ира катала Ниню.
А Нина катала Иру.

На этих карточках тексты короткие по объему, состоят из двусложных слов, простейших трехсложных и односложных слов.

2-я ступень.

- | | |
|--|--|
| а) У Зины росли розы. Зина рвала розу. А у розы шипы. У Зины заноза. Нина вымыла руки. Она вынула занозу. | б) У Наташи был брат. Брата звали Шура. Он ходил в школу. А Наташа играла дома. У Наташи были куклы. |
|--|--|

Тексты этих карточек более сложные. Слова в них трехсложные, со стечением двух согласных.

3-я ступень.

- | | |
|---|---|
| а) Пришла осень. Пожелтели дубы. Стали падать листочки. Только ёлки и сосны зелёные. | б) У всех была работа. Мама гладила бельё. Петя писал буквы. Юра рисовал самолёт. А Катя шила кукле пальто. |
|---|---|

Третья ступень предполагает чтение более трудных слов: с *ь*, четырехсложных, с буквами *е, я, ю, ё*, с разделительными *ъ, ь*.

Все карточки рассчитаны на дополнительную домашнюю тренировку учащихся в чтении с последующей проверкой в классе. На следующий день в классе каждый читает подготовленный текст. Так как тексты у всех разные, то все с интересом слушают читаемое. После чтения текста задаются 1—2 вопроса по содержанию для проверки понимания прочитанного. Если учащийся с трудом прочитывает какое-нибудь слово, то учитель вызывает его к доске и предлагает написать это слово (или сложить из разрезной азбуки).

Овладевшие чтением одной степени трудности материала получают уже более сложный.

С этими карточками возможна и классная работа без подготовки к чтению их на дому. Карточки раздаются, учащиеся молча готовятся к чтению и затем читают вслух.

Дидактический материал разного вида может оказать учителю существенную помощь в работе с отстающими детьми, а также при одновременной работе с двумя классами.

5. ЭЛЕМЕНТЫ ГРАММАТИКИ И ОРФОГРАФИИ В ОБУЧЕНИИ ГРАМОТЕ.

Правильно организованное обучение грамоте имеет существенное значение как первоначальная основа для овладения учащимися в дальнейшем грамматическими знаниями и орфографическими навыками.

Прежде всего следует отметить, что строго научная фонетическая основа современного аналитико-синтаксического звукового метода создает благоприятные условия для практического усвоения детьми элементов фонетического строя нашего языка.

А это, в свою очередь, способствует формированию навыков грамотного письма.

Каков объем тех элементарных фонетических сведений, которые получают дети на уроках грамоты?

В самом начале обучения дети практически усваивают, что такое звук и буква, учатся правильно пользоваться этими терминами. Учитель неуклонно следит за тем, чтобы дети не допускали в своей речи такого рода ошибок: «слышится буква», «буква произносится мягко», «напишем звук» и пр. В добукварный период учащиеся практически знакомятся и со слогом.

Далее учащиеся узнают, что звуки речи делятся на гласные и согласные, получают элементарное представление об особенностях тех и других и учатся при знакомстве с новым звуком относить его к группе гласных или согласных.

Специальное внимание уделяется знакомству со слогообразующей ролью гласных в отличие от согласных. По количеству гласных в слове дети учатся быстро определять количество слогов в нем, а вслед за тем усваивают основное правило переноса слов (по слогам).

При изучении звука и буквы *и* дети получают представление о существовании в языке твердых и мягких согласных звуков и затем постепенно усваивают способы обозначения мягких согласных в письменном языке. Это имеет особенно важное практическое значение. Опыт убеждает, что если в период обучения грамоте у детей сложилось отчетливое представление о твердых и мягких согласных и способах обозначения последних на письме и если учитель систематически подкрепляет эти знания практическими упражнениями, то в письме учащихся, как правило, отсутствуют ошибки на употребление букв *я, ю, е, ё, ь* как показателей мягкости согласных. Поэтому при составлении слов из разрезной азбуки учащиеся указывают, какой согласный звук в слове произносится мягко и, следовательно, какую гласную букву надо положить после согласной. При чтении по букварю детям предлагается указать в том или другом слове мягкие согласные звуки или дается задание объяснить, почему, например, в слове *люди* после буквы *л* стоит буква *ю* (а не *у*). Практикуется также подбор самими детьми слов с мягким согласным звуком.

В процессе усвоения грамоты учащиеся неизбежно сталкиваются с фактом расхождения звуков и их буквенных обозначений в словах. Так, они узнают, что буква *и* не показывает мягкости согласных в положении после *ж* и *ш*, но что есть такое правило, по которому *жи, ши* пишутся всегда с *и*. Запоминанию этого правила помогает слоговая таблица, в которой отсутствуют слоги с *ы* в соответствующей строке. При составлении из разрезной азбуки, например, слова *машина* учитель предлагает детям вспомнить, какая гласная буква никогда не пишется после согласной *ш*. При чтении столбиков по букварю дети убеждаются, что некоторые слова читаются, произносятся не так, как они на-

писаны (*сава*, а не *сова*, *сам*, а не *сад*). Учитель осторожно наталкивает детей на простейшие сопоставления: *сова* — *совы*, *совушка*; *сад* — *сады*, *садик*. Именно здесь на уроках грамоты у ребенка зарождается та «орфографическая настороженность» к слову, которая в дальнейшем играет огромную роль в овладении навыком грамотного письма. Поэтому важно поддерживать у детей эту настороженность, а не уводить их от посильных наблюдений над фактами расхождения в словах звуков с их буквенными выражениями.

С первых шагов работы по букварю дети сталкиваются с прописными буквами. Правило написания с прописной буквы имен, а также первого слова в предложении усваивается детьми без особых трудностей, так как практика ежедневно подкрепляет эти знания учащихся.

С добукварного периода начинается элементарное практическое знакомство с предложением. Определения предложения не дается не только в букварный период, а и вообще на протяжении всего первого года обучения, но практически дети осваиваются с предложением и довольно свободно пользуются и термином «предложение».

Совершенно естественно, что при чтении букварных текстов дети практически усваивают постановку точки в конце предложения и простейшие случаи употребления в письменной речи восклицательного и вопросительного знаков.

Таков круг основных элементарных сведений из области грамматики и орфографии, приобретаемых учащимися на уроках грамоты. Если сопоставить эти сведения с программным материалом по грамматике и правописанию для второго полугодия в I классе, то окажется, что многое из этого учебного материала дети узнают в процессе усвоения грамоты. Какой же вывод из этого следует сделать? Вывод напрашивается следующий.

Те элементарные грамматические сведения и орфографические правила, которые сообщаются детям в связи с уроками грамоты, должны даваться четко, ясно и затем последовательно закрепляться в практической работе. Тем самым облегчается усвоение детьми учебного материала по грамматике, а их знания и навыки становятся глубже и прочнее. Вместе с тем процесс овладения грамотой, будучи связан с усвоением детьми элементарных основ грамматического и фонетического строя языка, становится более глубоким, содержательным и осмысленным.

Опыт работы учителей, строящих обучение грамоте в связи с систематической работой над элементами грамматики и правописания, дает весьма положительные результаты.¹

¹ Успешная опытная работа в этом направлении проводилась, например, в течение трех лет в 210-й средней школе при Ленинградском государственном педагогическом институте им. А. И. Герцена, в частности учительницей В. А. Самариной.

Принимая во внимание указанные выше соображения, учитель при планировании уроков по грамоте предусматривает включение в работу в том или ином виде элементов грамматики и орфографии. Например, при чтении столбиков слов по букварю учитель предлагает назвать мягкие согласные хотя бы в слове *коньки* и объяснить, как показывается при письме (печатании) их мягкость; аналогичное задание дается по отношению к слову *жили*, уточняется, что *ж* — звук твердый, вспоминается правило о сочетаниях *жи, ши*; объясняется заглавная буква в слова *Сёма, Алёша* и т. д.

С точки зрения формирования навыка грамотного письма очень полезны упражнения в звуковом анализе и синтезе слов. Каждый учитель хорошо знает, что не только в I классе, но и во II, и в III классе учащиеся при письме нередко пропускают буквы в словах. Чем больше дети упражняются в разложении слова на звуки, тем меньше они в дальнейшем допускают ошибок на пропуск букв в словах. В связи с этим работа по составлению слов из разрезной азбуки приобретает особенно важное значение. Это — та же звуковая диктовка. Прежде чем составить слово, учащиеся под руководством учителя или самостоятельно делают звуковой анализ данного слова и затем подбирают соответствующие буквы. То же имеет место и при письме под диктовку.

Опыт показывает, что при составлении слов из разрезной азбуки после того, как сделан анализ слова на слух, дети все же иногда пропускают буквы или переставляют их. Очевидно, не всегда достаточно анализа на слух. Полезным приемом является произнесение детьми слова по звукам (буквам) перед составлением его или в процессе составления. Специальные исследования, проведенные в этом направлении советским психологом Л. К. Назаровой, показывают положительную роль проговаривания слова при его письме или составлении из разрезной азбуки. Л. К. Назарова пишет: «...у ребенка первых этапов обучения внутренний звуковой образ слова еще недостаточно осознан. Поэтому он еще нуждается в серии внешних «опор», которые помогают ему уточнить и сохранить при записи ту или иную сторону звуковой организации слова. Такую естественную опору он находит в применении проговаривания».¹

6. РАЗВИТИЕ РЕЧИ НА УРОКАХ ГРАМОТЫ.

Работа по развитию речи учащихся является неотъемлемой, составной частью всей работы, проводимой на уроках грамоты.

Забота учителя о развитии детской речи начинается с первого дня прихода детей в школу. Известно, что некоторые дети, попав в новую обстановку, становятся замкнутыми, неразговорчивыми. Первая задача и заключается в том, чтобы вызвать этих детей на

¹ Л. К. Назарова, О первоначальном обучении грамоте. Журнал «Начальная школа», 1951, № 8.

высказывания, заставить их разговориться. Здесь на помощь учителю приходит испытанное средство, в свое время рекомендованное К. Д. Ушинским, — показ интересных картин. Первая задача разрешается без преодоления особых трудностей.

Вслед за тем начинается систематическая работа по развитию речи детей. В течение всего периода обучения грамоте эта работа имеет в виду следующие основные цели: а) обогатить и уточнить словарь детей; б) научить детей правильно строить предложение; в) научить последовательно излагать свои мысли и передавать содержание прочитанного; г) устранить недочеты в произносительной стороне речи детей, поскольку это возможно без специального вмешательства логопеда. Все эти задачи осуществляются параллельно.

В добукварный период, как указывалось (см. раздел «Подготовка учащихся к обучению грамоте»), ведется работа по уточнению слов, обозначающих пространственные представления. Первоначальный навык построения предложений приобретает в беседе, когда детям приходится формулировать ответы на поставленные учителем вопросы. Материалом для бесед служат непосредственные наблюдения детей над окружающей действительностью, их жизненный опыт, прочитанный учителем рассказ или сказка, картины. В букварях даются картинки, предназначенные для использования в добукварный период.

Те же наблюдения детей, события их жизни, картины, рассказанная учителем сказка используются как материал для связанных высказываний учащихся. Естественно, что учитель вопросами направляет последовательное изложение ребенком своих мыслей. Например, рассматривается картинка, помещенная в букваре АПН (стр. 11). На картинке изображена девочка, заблудившаяся в лесу. После беседы по картинке учитель предлагает рассказать про девочку, нарисованную на картинке, «сочинить рассказ». В помощь даются руководящие вопросы. Где была девочка? Что она там делала? Что с ней случилось? Что она закричала?

В букварный период обогащение и уточнение словаря детей прежде всего связывается с работой над столбиками слов в букваре (см. соответствующий раздел). Конечно, не все слова,шедшие место в букваре, вводятся в активный словарь детей, некоторые из них используются только как материал для развития навыка чтения. Но значительная часть слов из букваря включается в активный словарь учащихся, а это обязывает и к тщательному разъяснению смысла слов, и к их закреплению в словарном составе речи детей.

Обогащение словаря ребенка — это в то же время обогащение круга представлений у него; следовательно, нужны точные и понятные разъяснения значений слов, дающие детям правильные, неискаженные представления о предметах и явлениях окружающей действительности. Часто словесные разъяснения еще не всегда достигают цели на этом этапе обучения первоклассников,

нужна опора на первую сигнальную систему, на чувственный опыт детей, поэтому при раскрытии значений слов учитель широко использует средства наглядности.

Словарь детей обогащается и в работе с картинками, имеющимися в букварях. Здесь находит место элементарная работа над синонимами, над выбором наиболее удачного слова, соответствующего содержанию картинки. Например, рассматривается картинка, изображающая мальчика и девочку на берегу реки, мальчик удит рыбу (см. букварь АПН, стр. 34). Устанавливается: про мальчика можно сказать, что он *ловит* или *удит* рыбу, что он смотрит на воду *внимательно*, *серьезно*, про иву можно сказать, что она *нагнулась* или *наклонилась* над водой и т. д.

Для закрепления слов в активном словаре учащихся необходимо, чтобы новое слово вошло в их речевой опыт, неоднократно было воспроизведено ими в сочетании с другими словами, включено в разные предложения. Поэтому при повторном чтении этого слова учитель предлагает учащимся составить с этим словом предложения. Учитель и сам включает данное слово в предложение, которое пишет на доске или составляет из разрезной азбуки. Предложение читается детьми.

Составление учащимися предложений с теми или иными словами развивает умение правильно формулировать мысль в предложении. Так же как и в добукварный период, той же цели служат разного рода беседы вопросо-ответного характера. К тому же направлено и требование полных ответов, предъявляемое учителем детям.

Развитие навыка связной речи осуществляется на уроках грамоты, прежде всего, в связи с работой по картинкам и при чтении букварных текстов. Учащиеся связно излагают содержание картинок, составляют по ним рассказы, передают содержание прочитанных текстов. Эти упражнения совершенствуют навык связного изложения, если они проводятся систематически, в какой-то мере постепенно усложняясь. Усложнение может выражаться, например, в том, что при составлении рассказов по картинке учитель дает вначале подробные и конкретные вопросы, но постепенно они становятся более обобщенными.

Хорошим средством для развития речи учащихся, а также их логического и образного мышления служат загадки, которые часто используются учителем при подаче детям слова, из которого затем выделяется звук.

7. ПРИМЕРНЫЕ УРОКИ ПО ГРАМОТЕ.

В процессе обучения грамоте уроки приходится ставить различно в зависимости от их цели и степени продвижения учащихся в навыке чтения.

Однако все их разнообразие в основном возможно свести к нескольким типам, характерным для той или другой стадии обучения.

Не исчерпывая всех видов типовых уроков, характеризуем в дальнейшем главные из них на конкретном материале. К числу таких уроков относятся следующие: а) уроки по изучению согласного звука — длительного и взрывного; б) урок изучения гласного звука и буквы; в) урок закрепления нового звука и буквы; г) уроки ознакомления с гласной буквой в ее разных значениях (йотированной и обозначающей мягкость согласного).

Предлагаемые проекты уроков не представляют собой развернутых конспектов; характеризуется работа над темой урока; в стороне оставляются такие элементы уроков, как проверка домашнего задания, повторение пройденного, задание урока на дом. Эти элементы урока совершенно неразрывно связаны с предыдущими и последующими уроками, поэтому конкретный показ этих элементов на одном уроке затруднителен. Однако в одном из проектов урока дается примерный образец проверки домашнего задания.

Для показа разных видов урока используется материал букваря АПН (1955 г.) и букваря А. И. Воскресенской (1953 г.)

УРОК ОЗНАКОМЛЕНИЯ С НОВЫМ ГЛАСНЫМ ЗВУКОМ И БУКВОЙ.

Тема урока: Изучение звука и буквы *о*.

Материал: Букварь АПН, изд. 1955 г., стр. 28.

Пройдены следующие буквы: *а, у, ы, м, ш, р, л, с, н*.

Ход урока:

1. Беседа по картинке и выделение исходного для анализа слова. На картинке изображен сидящий за столом мальчик. Он ест. На столе стоит ваза с вареньем. К столу летят осы.

— Кто нарисован на картинке?

— Назовем его Рома. Что делает Рома?

— Посмотрите, кто нарисован на левой стороне картинки? (Осы.)

— Кто же летит к столу?

— Почему осы летят к столу?

— Что вы знаете про осу?

— Теперь сами расскажите по картинке про Рому и про осу.

2. Выделение звука *о* из слова *осы*.

— Разделите слово *осы* на слоги.

— Сколько слогов в нем?

— Какой первый слог? какой второй?

— Сколько звуков во втором слоге? Назовите их.

— Сколько звуков в первом слоге?

— Какой же это звук?

— Значит, какой звук в слове *осы* новый для вас?

— Разделите на слоги имя мальчика *Рома*.

— В котором слоге есть новый звук *о*?

— После какого звука он стоит?

3. Упражнения в узнавании звука *о* в словах.

— Я буду называть слова, а вы будете говорить, где слышится *о*: в начале, в середине или на конце слова.

Учитель называет слова с ударным *о*: *лошадь, осень, бревно, работа* и пр.

— Теперь сами называйте слова со звуком *о* и указывайте, где этот звук слышится в слове.

Можно предложить учащимся сначала назвать слова, которые начинаются с *о*, потом слова с *о* в середине и затем — на конце. Можно дать и такое задание: назвать имена учащихся с буквой *о* (*Соня, Боря, Рома, Коля, Оля*).

4. Наблюдения над артикуляцией звука *о*.

— Произнесите звук *о* и скажите, что делается с губами, когда говорите *о*. (Вытягиваются немного вперед.)

— Смотрите на меня. Я произнесу звук *ы* и звук *о*, а вы заметьте, когда губы у меня будут складываться кружочком — когда говорю *о* или когда *ы*.

Прием сравнения помогает детям лучше уяснить артикуляцию звука *о*.

Что же делается с губами, когда произносится звук *о*?

К моменту знакомства со звуком *о* дети обычно уже имеют представления о гласных звуках. В зависимости от того, что детям известно, учитель организует наблюдения над тем, как произносится звук: легко или трудно (воздух задерживается), можно ли его тянуть, составляет ли он слог. Эти наблюдения могут быть сделаны и на следующем уроке, когда закрепляется звук *о*.

5. Знакомство с печатной буквой *о*. Учитель показывает строчную букву *о*.

— Вот буква *о*. На что она похожа? (Учитель показывает заглавную букву *О*.)

Это большая буква *о*. Зачем нужны две буквы — большая и маленькая?

К этому периоду дети знают, что предложение начинается с большой буквы и что имена пишутся с большой буквы.

— Достаньте букву *о* из своих касс. Большую букву положите налево, а маленькую направо. Я проверю.

— Какая же буква *о* — гласная или согласная?

6. Работа с разрезной азбукой.

— Составим из разрезной азбуки слово *осы*.

— Какой первый слог в нем?

— Сколько в этом слоге звуков?

— Какую букву надо положить?

— Положите.

— Какой второй слог?

— Составьте второй слог.

— Прочитайте слово по слогам.

— Прочитайте целиком.

Затем дети вспоминают имя мальчика, нарисованного на картинке.

Слово *Рома* делится на слоги.

— Сколько звуков в первом слоге? Какой первый? Какой второй? Какие буквы надо положить, чтобы получился слог *ро*? Какую букву *р* надо взять? Почему? Составьте второй слог. Прочитайте слово.

Дальше идет работа по усвоению слогов с буквой *о*.

— Уберите второй слог. Какой слог остался? Вот вы научились читать новый слог с буквой *о*.

Слог *ро* ставится на свое место в классной слоговой таблице.

— Уберите букву *р*. (На партах остается буква *о*.)

— Какой первый слог в слове *Соня*? Какую букву надо положить перед *о*, чтобы получился слог *со*? Положите. Прочитайте слог.

Слог *со* тоже ставится на свое место в слоговой таблице.

— Уберите букву *с*, положите вместо нее букву *н*. Прочитайте этот слог.

Слог *но* помещается на таблицу.

— Прибавьте справа слог *ша*. Какое слово получилось?

— Кто слышал это слово?

Уточняется смысл слова *ноша*.

— Уберите букву *ш*, вместо нее положите букву *р*. Какое слово получилось? Кто поет *нору*?

7. Чтение по букварю.

— Прочитаем слова под картинкой.

Ученик читает.

— Какой знак стоит после слова *осы*?

— Значит, как надо прочитать это слово? Прочитай еще раз.

Читаются тремя учениками столбиком, каждый читает два слова. Слова прочтываются по слогам, а затем целиком. При чтении дети объясняют, почему слова *Рома* и *Луша* напечатаны с большой буквы.

Читается предложение *У осы усы*, ставится вопрос: Что написано про осу? Посмотрите на картинки, там видны усы у ос.

— Посмотрите на картинку внизу. Кто там нарисован?

— Слово *лиса* вы еще не умеете читать, поэтому вместо слова нарисована лиса. Прочитаем это предложение.

— Что же делала лиса?

Дополнительные замечания по уроку.

1. Если изучение буквы *о* планируется учителем на три урока, чтение предложений по букварю может быть перенесено на второй урок.

2. На данном уроке отрабатываются слоги *ро, со, но*. Слоги *ло* и *мо* отнесены к следующему уроку. Естественно, что эта группировка примерная, возможны и другие варианты.

УРОК ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ДЛИТЕЛЬНЫМ СОГЛАСНЫМ ЗВУКОМ И ЕГО БУКВОЙ.

Тема урока: Ознакомление со звуком и буквой *л*.

Материал: Букварь А. И. Воскресенской (1953 г.), стр. 21.

Пройдены буквы: *а, у, о, ы, х, м, ш, р, с*.

Ход урока:

1. Работа над загадками и картинками-отгадками. На доске предметные рисунки: лодка и лук. Учитель говорит загадки, дети показывают картинки-отгадки. Загадки: «Сидит на грядках, весь в заплатках; кто его раздевает, тот слезы проливает» и «Еду-еду — следу нету». Объясняется, почему про лук говорится «весь в заплатках», почему слезы проливают, когда его «раздевают». Объясняется также, почему говорится про лодку «следу нету».

— Теперь слушайте еще загадку, а отгадку скажете, когда я покажу картинку.

Учитель читает: «Два березовых коня по снегам несут меня, кони эти рыжи, а зовут их . . .». Показывается предметный рисунок — лыжи, — дети заканчивают стихотворение-загадку: «лыжи». Уточняется, почему лыжи называют березовыми конями.

2. Выделение звука *л* из слов-отгадок. Учитель предлагает назвать предметы-отгадки (лук, лодка, лыжи).

— Во всех этих словах первый звук одинаковый. Я произнесу слова, вы слушайте внимательно, потом скажете, какой же это звук.

Учитель произносит несколько протяжно первый звук в словах: *лук, лодка, лыжи*. Дети обычно без особых затруднений выделяют звук *л*. Новый звук произносится хором и отдельными учащимися.

3. Упражнения в узнавании звука *л* в словах. Учитель называет слова со звуком *л*, дети угадывают, где слышится звук *л* в слове: в начале, в середине или на конце (*лапа, мыло, стол*).

— Теперь я буду говорить слова, в которых есть звук *л*, и слова, в которых нет этого звука. Если я скажу слово, в котором есть звук *л*, вы поднимете руку; если в слове нет звука *л*, поднимать руку не надо.

Учитель говорит слова *лошадь, рука, полка, мел, платок, кровать*.

— А сейчас я буду говорить слова, а вы будете называть слог, в котором есть звук *л*.

Учитель говорит слова *луна, пила, лошадь, лыжи*.

Затем учащимся предлагается самим назвать слова со звуком *л*.

Артикуляция звука *л* трудна для детских наблюдений, возможно лишь обратить внимание детей на подъем языка.

4. Ознакомление с буквой *л*, составление слов и чтение их. Работа над слогами. Учитель показывает печатную букву.

— Вот буква *л*. Какой звук обозначается этой буквой?

Дети отыскивают букву *л* (заглавную и строчную) в своих кассах с буквами.

— Составим имя девочки: *Луша*. Разделите это слово на слоги. Какой первый слог? Какой в нем первый звук? Какой второй? Какие же буквы надо положить? Какую букву *л* надо взять? (Заглавную.) Сложите слог *Лу*. Положите второй слог. Прочитайте слово.

— Составим про *Лушу* предложение. *Луша мала*. Какое слово надо еще составить? Разделите слово *мала* на слоги. Первый слог вы хорошо знаете, положите его. Какой второй слог? Какой в нем первый звук? Какой второй? Какие буквы надо положить, чтобы получился слог *ла*?

— Прочитайте слово, которое сложили. Прочитайте все предложение. Что надо поставить в конце предложения? (Точку.)

— Уберите из первого слова слог *ша*, из второго — слог *ма*. Прочитайте слоги, которые остались (*лу, ла*)

Учитель помещает слоги *лу, ла* на классную слоговую таблицу.

— Составим имя другой девочки: *Лара*. Скажите его по слогам. Какой же слог нам понадобится — *ла* или *лу*? Уберите слог *лу*. Что надо изменить в слове *ла*, если мы составляем имя? (Маленькую букву *л* заменить заглавной.) Какой слог надо еще прибавить? Сложите.

— Уберите в первом слове букву *а*. Положите на ее место букву *о*. Прочитайте этот слог. Прочитайте все слово, у вас получилось еще одно имя девочки: *Лора*.

— Уберите слог *ра*. Какой слог остался?

Слог *ло* помещается на слоговой таблице. Дети читают слоги с буквой *л*.

— Какой первый слог в слове *лыжи*? Из каких букв его надо составить?

Учитель составляет слог *лы*.

5. Чтение по букварю. Читаются уже знакомые детям имена девочек под картинками, а затем те же слова в первом столбике. Затем последовательно читаются второй, третий и четвертый столбики слов.

Чтобы обеспечить сознательность чтения, читаемые слова осмысливаются разными приемами. Например, со словами *рыла, мыла* составляются предложения; для осмысления слова *сало* спрашивается, что с ним делают; при чтении слова *мало* задается вопрос: когда вы можете сказать *мало* (мало чего)?

Если позволяет время на уроке, полезно прочитать слова в столбиках в разбивку.

Остальной текст страницы читается на следующем уроке.

УРОК ПО ИЗУЧЕНИЮ НОВОГО МГНОВЕННОГО СОГЛАСНОГО ЗВУКА И ЕГО БУКВЫ.

Данный урок для учителя является наиболее ответственным, так как всякий мгновенный согласный в сочетании с гласным в прямом слове заключает в себе главную трудность для чтения. Он, как указывалось выше, при неправильно поставленной работе может сбиться на буквенное чтение (*дыа* вместо *да*). Усвоить правильное проведение урока с взрывным согласным — значит усвоить основные особенности обучения по аналитико-синтетическому звуковому методу. Поэтому данный урок дается в развернутом виде с указанием различных приемов.

Однако не обязательно, чтобы при изучении каждого согласного осуществлялись, особенно на позднейших ступенях обучения, все описываемые моменты данного урока. Возможно исключение некоторых из них. В зависимости от развития навыков детей упрощается, например, работа по выделению звука или в зависимости от особенностей изучаемого звука опускаются наблюдения над артикуляцией, например, заднеязычных *г, к*.

Тема урока: Изучение звука и буквы *т*.

В букваре А. И. Воскресенской буква *т* — четырнадцатая, в букваре АПН — шестнадцатая. Пройденные буквы совпадают в обоих букварях, за исключением того, что в букваре АПН пройдены буквы *и* и *в*, чего нет в букваре А. И. Воскресенской. Подбор слов с буквой *т* тоже в значительной сте-

пени совпадает (*кот, тут, там, сыт, хата, туман, тулуп, утка, утро, Ната, парта, карта*), хотя последовательность введения их разная.

Эти общие данные в букварях дают возможность наметить план урока по изучению звука и буквы *т*, пригодный, с некоторыми поправками, для работы как по тому, так и по другому букварю.

Ход урока:

1. **Ознакомление со звуком *т*.** В качестве исходного слова для выделения звука *т* могут быть взяты слова *утка, хата, кот*. Первое и второе слова предварительно делятся на слоги, а затем из слога (*ут* или *та*) выделяется звук *т*. Из слова *кот* звук *т* легко выделяется приемом договаривания: учитель произносит *ко*, дети договаривают *т*, выделяя таким образом новый для них звук.

Естественно, что слово для анализа выделяется из беседы на основе картинки или без нее.

Можно также выделить звук и как начальный в ряде слов: *туца, тыква, топор, труба* и др.

2. **Наблюдения над артикуляцией звука.** Вопросы: Свободно ли проходит воздух, когда произносим звук *т*? Чем задерживается воздух? К чему прижимается язык? Как выходит воздух: медленно, так же как при произнесении звуков *ш, с* или сразу, одним толчком? (Сразу.) Произнесем новый звук еще раз.

3. **Упражнения на узнавание звука в различных словах.** Учащиеся придумывают слова, начинающиеся со звука *т*.

Но учащиеся должны научиться слышать звук и в словах, сказанных другими. Особенно важно научить отличать изучаемый звук в живой речи от сходного с ним, в данном случае от звука *д*. Поэтому учитель называет ряд слов, включая в него обязательно и слова со звуком *д*, например *парта, доска, ворота, туца, задача, кошка, тачка*, и спрашивает, есть ли звук *т* в данных словах и где он стоит в слове. При этом учащимся предлагается поднимать руку, если произносится слово со звуком *т*, и не поднимать, если звука *т* в слове нет. Возможно для оживления предложить учащимся ударять в ладоши, когда они слышат слово со звуком *т*.

4. **Показ печатной буквы, составление и чтение составленных слов.** Учитель раздает учащимся новую букву, пополняя их «кассы», или предлагает детям найти у себя в азбуке *т* и показать, если буква положена в детские кассы заранее.

При составлении слов необходимо заботиться о том, чтобы новый мгновенный согласный вошел бы в слоговые сочетания со всеми изученными гласными, чем обеспечивается, в основном, связное (не буквенное) чтение данных слогов в словах столбиков и текстов букваря. Полезно при составлении слов специально остановить внимание детей на сочетаниях буквы *т* с разными гласными, подобно тому, как это указывалось при усвоении буквы *л*.

Соответственно этой цели для составления из разрезной азбуки могут быть взяты слова: *хата, хаты, тут, тук, каток, кот, утка*. В этих словах буква *т* дается в прямых слогах с гласными *а, ы, у, о* на конце слова и в обратном слоге. Данный ряд слов подобран по признаку подобия, поэтому в работе с разрезной азбукой может быть использован прием преобразования слов.

Сначала проводится слоговой и звуковой анализ слова *хата*. Слово составляется из букв разрезной азбуки, читается по слогам и целиком. Обращается внимание на новый слог *та*.

Предлагается убрать гласную *а* на конце слова и подумать, какую букву надо положить на ее место, чтобы получилось слово *хаты*. Выделяется слог *ты*.

Слово *тут* может быть составлено на основе предварительного звукового анализа его. Можно также воспользоваться и таким приемом: в слог *ты* гласная *ы* заменяется гласной *у*, читается новый слог *ту*. Учитель предлагает детям положить еще одну букву на конце, чтобы вышло слово *тут*. Затем производится замена буквы *т* на конце слова буквой *к*. Уточняется, когда говорят *тук, тук*.

Слово *тук* преобразуется в слово *каток* путем замены *у* гласной *о* и прибавления в начале слова знакомого слога *ка*. Затем слог *ка* убирается, дети

читают оставшийся слог *ток*. Отодвигают букву *к*, читают слог *то*. Снова придвигают букву *к* и меняют согласные местами, читается слово *кот*. Далее убирается гласная *о*, согласные остаются на партах. Производится слоговой и звуковой анализ слова *утка*. Учитель спрашивает, каких еще букв не хватает на партах, чтобы сложить это слово. Складывается и читается слово *утка*.

Само собою разумеется, что подбор слов для работы с разрезной азбукой может быть другим. Работая по букварю АПН, учитель использует слова с буквой *и*, поскольку она изучается раньше, и вводит слог *ти*. Возможно также составление коротеньких предложений: *там каток, у Тамары кот, Мурка сыта, тут парты* и пр.

5. Чтение слов и предложений по букварю. Читаются столбики слов. Количество слов, которые читает каждый ученик, определяется самим материалом букваря: каждому поручается чтение слов, объединенных слогозвучным подобием. Соответственно этому в букваре А. И. Воскресенской (стр. 30) каждый ученик может прочитать по два слова. В букваре АПН (стр. 42) каждый столбик состоит из двух подобных слов, которые и прочитываются одним учеником. В первом столбике даны предложения: *Тут кот. Там утка*. Каждое предложение может быть прочитано отдельным учащимся.

Чтобы учащиеся осмысливали значение слов при чтении, необходимо после чтения слова по слогам прочитывать его целиком. Кроме того, некоторые слова нуждаются в разъяснении их смысла, например, слово *мотор*. Другие слова осмысливаются путем включения их в предложения, например, дети читают: *сыты, у Наты*; учитель предлагает составить с прочитанным словом предложение.

Для тренировки в чтении слов с новой буквой *т* слова в столбиках затем читаются в разбивку.

6. Чтение связанных текстов по букварю. В обоих букварях для данного урока предназначаются два коротеньких связанных текста. В зависимости от времени на уроке читается один или оба текста.

В букваре А. И. Воскресенской рассказы могут читаться сразу самими детьми, они не представляют для них большой трудности. В букваре АПН рассказы имеют более эмоциональную окраску, требуют выразительности чтения и поэтому читаются сначала учителем.

Чтобы вовлечь большее число детей в активную работу по чтению, тексты читаются учащимися по одной строчке.

Учитель ставит вопросы по содержанию прочитанного.

Текст в букваре А. И. Воскресенской следующий: «Там кот. Тот кот сыт. Там Том. Наш Том сыт». Вопросы к тексту: Про кого прочитали? Что о нем говорится?

Текст из букваря АПН:

КОТ И МЫШКА.

Утро. Тихо, тихо. У норки мышка.

У мышки норка.

Кот Пушок ловит мышку.

А мышка ушла в норку.

Ах! Пушок! Пушок!

Вопросы к тексту: Где была мышка? Что делал Пушок? Поймал ли ее кот? Почему не поймал?

Обращается внимание на интонацию при чтении последней строчки. Дети упражняются в чтении этих слов с нужной интонацией.

УРОК ЗАКРЕПЛЕНИЯ НОВОГО ЗВУКА И НОВОЙ БУКВЫ.

Методика урока закрепления нового звука и новой буквы разнообразна. Ниже дается один вариант урока.

Тема урока: Закрепление звука и буквы *л*.

Материал: Букварь АПН, стр 41.

Ход урока:

1. Проверка домашнего задания.

Предполагается, что на дом было задано научиться читать слова и текст на стр. 40 букваря АПН (с буквой *п*). Учитель распределяет материал страницы между тремя учениками, которых он предполагает вызвать для опроса. При опросе этих учеников весь класс по букварю следит за чтением товарища. Опрос производится следующим образом.

Первому ученику предлагается: а) прочитать две строчки слов (по горизонтали) в столбиках (если учитель находит нужным, слова читаются по вертикали) и ответить на вопросы: почему слово *Паша* напечатано с большой буквы? Где ты видел пух? б) прочитать 2—3 слова, дополняя недостающие в них буквы (звуки); в) придумать слова — одно с твердым, другое с мягким звуком *п*.

Задания второму ученику: а) прочитать следующие две строчки в столбиках слов и указать односложные слова; б) прочитать 2—3 слова с недостающими буквами; в) составить из классной разрезной азбуки предложение *Кира писала*.

Задания третьему ученику: а) прочитать связный текст, объяснить написание слов с большой буквы и написание слога *ши* (*пиши*); б) прочитать 2—3 слова с недостающими буквами; в) показать на слоговой таблице слоги для слов *сила*, *машина*.

2. Работа с разрезной азбукой. Эта работа имеет целью, с одной стороны, закрепить навык составления слов с буквой *п* в разных сочетаниях, а с другой — подготовить детей к чтению текста по букварю. Для той и другой цели полезен прием преобразования слов. Примерный набор слов: *полка*, *палка*, *лапка*, *лапа*, *лапы*, *липы*, *липа*, *липка*, *пилка*. В данном наборе слов имеется в виду также задача закрепить навыки составления и чтения слов с первым закрытым слогом.

Как ведется работа?

После слогового и звукового анализа составляется слово *полка*. Слово читается по слогам и целиком.

— Уберите букву *о*. Какую гласную надо положить на ее место, чтобы вышло слово *палка*?

— Поменяйте местами буквы *п* и *л*. Какое слово получилось? (*Лапка*.)

— У какого животного лапки? А про медведя можно сказать, что у него лапки? Как нужно сказать?

— Какую букву надо убрать, чтобы получилось слово *лапа*?

— Какую букву и какой надо заменить, чтобы вышло слово *лапы*?

— Скажите по слогам слово *липы*. Какой слог в словах *лапы* и *липы* одинаковый? Как надо изменить первый слог в слове *лапы*, чтобы получилось слово *липы*?

— Поставьте на конце слова букву *а* вместо буквы *ы*. Какое слово получилось? (*Липа*.)

— Как говорят про молодую, маленькую липу (как ее называют)? (*Липка*.)

— Сравните слова *липа* и *липка*. Какой звук есть в слове *липка*, которого нет в слове *липа*? Подумайте, между какими буквами надо вставить букву *к*, чтобы вышло слово *липка*? Прочитайте слово по слогам, затем целиком. Как произносится звук *л* перед *и*? (Мягко.)

— Поменяйте местами буквы *л* и *п*. Какое слово получилось? Про что так говорят? Как произносится согласный *п* перед *и*? (Мягко.)

Если учитель находит более целесообразным провести на данном уроке упражнение в составлении слов по типу звукового (слухового) диктанта, вместо работы по преобразованию слов, он подбирает другие слова, например: *пар*, *Пушок*, *шапка*, *пила*, *Паша*, *полка*.

На данном этапе обучения возможно также составление учащимися коротеньких предложений: *Кира писала*, *Паша пилил*, *Полка упала*.

3. Чтение по букварю. На странице букваря даются столбики слов, небольшой связный текст и слова с пропущенными буквами или слогами.

Слова в столбиках подобраны по подобию. Каждый столбик слов читается одним учеником. В четвертом столбике слово *колол* не является подобным по отношению к предыдущим (*пилили*, *пилил*), оно дается для подго-

товки к чтению связного текста. Слова *рыл, вырыл, вымыл, пилили, колол* осмысливаются путем включения их в предложения, так как взятые отдельно, они звучат для детей недостаточно конкретно.

Чтению связного текста предшествует рассматривание картинки в букваре. Уточняется, что делает каждый из мальчиков.

Читаются два предложения: «Папа купил пилу. Вова и Паша пилили сосну». Вопрос: «Какие дрова пилили Вова и Паша?» (Сосновые.)

Перед чтением третьего предложения обращается внимание на рисунок, замещающий слово. Читается: «Рома колол дрова».

— Покажите мальчика Рому на картинке. Что у него в правой руке?

Читается четвертое предложение: «Миша носил их».

— Где на картинке Миша?

После повторного чтения учитель ставит вопрос: Что можно сказать о мальчиках — как они работали? (Дружно.)

— Придумайте название к этому рассказу. (Примерные заглавия: «Мальчики за работой», «Дружная работа».)

Чтение слов с пропущенными буквами не представит для детей большой трудности, этот вид упражнения давался уже неоднократно на страницах букваря. Ученик читает слово, указывая, какой слог или букву он добавил в начале или на конце слова. Например, даются слова *но, пал..*, ученик читает *нол* и говорит: «Надо добавить *л*», читает *палка* и говорит: «Надо добавить слог *ка*».

УРОК ПО ОЗНАКОМЛЕНИЮ С БУКВОЙ Ё В НАЧАЛЕ СЛОВ И ПОСЛЕ ГЛАСНЫХ.

Тема урока: Буква *ё* в начале слова и после гласных (*ё* в положении после согласных дается на следующем уроке).

Материал: Букварь АПН, стр. 66.

Ход урока:

1. Вступительная беседа. Учитель предлагает учащимся одну из загадок о еже: «Под соснами, под елками бежит мешок с иголками» или «Весь в колючках, ворчит, как злючка. Чуть испугается — клубком свивается». Дети отгадывают.

— Почему вы думаете, что эта загадка про ежика? (Разъясняется.)

2. Деление слова *ёжик* на слоги и знакомство с буквой *ё*. (Работа над звуком не проводится, поскольку буква *ё* обозначает два звука — *йо*.)

— Разделите слово *ёжик* на слоги, а я составлю его из разрезной азбуки. Какой первый слог? (*ё*). Какой второй?

Учитель ставит букву *ё*, а затем под диктовку детей составляет второй слог.

— Назовите еще раз первый слог. Посмотрите, сколько в нем букв. (Одна.) Как же читается эта буква? На какую букву она похожа? (На букву *е*.) Чем отличается? Гласная или согласная буква *ё*? Почему гласная? (Образует слог.)

Учитель ставит букву *ё* в таблице гласных букв, в нижнем ряду, под буквой *о*.

а у ы о э
и ё е

3. Рассматривание картинки в букваре и составление (устно) предложения *У ёлки ёжик*. — У какого дерева ёжик? (У ёлки.) Скажем, кто у ёлки. (У ёлки ёжик) Сколько слов в этом предложении?

4. Работа с разрезной азбукой. Детям предлагается составить из азбуки предложение: *У ёлки ёжик*. Предварительно уточняется, какая первая буква в слове *ёлки*. Затем ведется работа по преобразованию слов *ёжик* и *ёлки* (*ёжики* — *ежи* — *ёж*, *ёлки* — *ели*). Можно также слово *ёж* преобразовать в слово *ёриш*, уточнив его значение.

5. Чтение по букварю столбиков слов и рассказа «Ёж и к». В столбиках слова с буквой *ё* противопоставляются словам с бук-

вой *е*: *ели* — *ёлки*, *ерши* — *ёршишки*, *ежи* — *ёжики*. После попарного чтения этих слов полезно предложить учащимся прочитать только слова с буквой *ё*.

Читается рассказ «Ежик». По содержанию рассказа ставятся вопросы: Где были Лена и Вера? Что стал делать Дружок? Кого девочки увидели под ёлкой? (Ежа.) Что они с ним сделали? Какую пользу приносил ёжик?

Затем можно провести выборочное чтение, предложив учащимся читать только те предложения, в которых есть слова с буквой *ё*.

УРОК УСВОЕНИЯ БУКВЫ Ё В ПОЛОЖЕНИИ ПОСЛЕ СОГЛАСНЫХ

Тема урока: Буква *ё* после согласных.

Материал: Букварь АПН, стр. 67.

Ход урока:

1. Проверка домашнего задания.

2. Воспроизведение знаний об обозначении мягких согласных звуков гласными буквами. Учащиеся уже знают, что перед гласными *и* и *е* согласные произносятся мягко, иначе — гласные буквы *и* и *е* указывают на мягкость согласных перед ними.

Учитель пишет печатными буквами на доске или составляет из разрезной азбуки два — четыре слова с буквами *и*, *е* (*липа*, *сено*, *дети*). У детей спрашивается, какие согласные в том или другом слове произносятся мягко, какая буква указывает, что данный согласный надо произнести мягко.

3. Знакомство со значением буквы *ё* в положении после согласных.

— Сегодня вы узнаете, какая еще гласная показывает, что согласный перед ней произносится мягко.

— Слушайте два предложения: «Дыши через нос», «Вова корзину нёс». Сравните слова *нос* и *нёс*. В котором из них звук *н* твердый и в котором — мягкий?

— Скажите мне, какие буквы надо поставить, чтобы получилось слово *нос*.

Учитель составляет слово *нос*.

— Теперь я составлю слово *нёс*. Какая первая буква? Какая последняя? Кто догадался, какую гласную букву надо поставить? Что получится, если поставить *о*?

Учитель составляет слово *нёс*. Слова *нос* и *нёс* сравниваются. Устанавливается, что перед *о* согласный произносится твердо, а перед буквой *ё* — мягко.

Учитель предлагает учащимся составить из разрезной азбуки слово *вол*.

— Какая гласная в этом слове? Как произносится согласный *в* перед этим гласным? (Твердо.)

— Слушайте предложение: «Саша вёл за руку брата». Сложим слово *вёл*. Какую первую букву положить? Как произносится звук *в*? (Мягко.) Какая же вторая буква? Третья?

— Составьте слово *сом*. Как произносится *с*? Прибавьте на конце букву *а*. Вместо *о* положите букву *ё*. Прочитайте слово, которое получилось. (*Сёма*). Кого так зовут? (Мальчика.) Что же надо исправить в слове? (Первую букву заменить заглавной.) Как произносится согласный *с*? Какая буква стоит после *с*? Что же вы узнали сегодня о букве *ё*?

4. Чтение по букварю. Сначала читаются слоги с *о* и *ё*, данные на странице (*ло-лѐ, то-тѐ, мо-мѐ* и т. д.). Еще раз уточняется твердость произношения согласных перед гласной *о* и мягкость перед *ё*. С некоторыми из мягких сочетаний учащиеся называют слова (*тѐтя, мѐд* и пр.).

Читаются столбики слов. Уточняется значение слова *пилот*. Вновь обращается внимание на твердость или мягкость согласных в сочетаниях с *о*, *ё*.

Перед чтением рассказа рассматривается картинка в букваре: Что делают мальчики? Покажите, где у самолета руль, где крыло.

При чтении рассказа обращается внимание детей на то, как надо прочитывать предложения с восклицательным знаком.

Вопросы по содержанию текста: Про кого вы прочитали? Как мальчики названы в рассказе? (Два друга.) Из чего видно, что мальчики — друзья? (Алеша помогал Сереже.) Что дети сделали со своим самолетом?

II. ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ И ЧИСТОПИСАНИЮ.

Хорошее правильное письмо имеет огромное значение как для целей общения людей, так и для успехов в учебной работе.

Из школьной практики известно, что почерк оказывает влияние на грамотность письма у детей. Ученик, владеющий хорошим почерком, охотнее берется за письменные работы и обычно делает в них меньше ошибок. Небрежное письмо, напротив, влечет за собой и большее число ошибок.

Каллиграфическое письмо имеет педагогическое значение и в том отношении, что воспитывает у ученика внимательность, аккуратность и точность в выполнении порученной ему работы, учит его культуре труда.

Правильные навыки письма закладываются на начальной стадии обучения письму, поэтому особого внимания требует письмо учащихся I и II классов. Искривление позвоночника и близорукость образуются обычно в раннем возрасте. Следовательно, правильное руководство письмом, в особенности в младших классах, вызывается и заботой о физическом здоровье ученика.

Количество занятий по письму определено программой. Для занятий чистописанием в I классе выделяется из уроков русского языка два часа в неделю, а во II и III классах — по одному часу.

В I классе в первом полугодии эти занятия проводятся в связи с занятиями по грамоте четыре раза в неделю по полуроку, а во втором полугодии два раза в неделю по целому уроку.

Обучение письму и чистописанию на всех годах обучения предполагает выполнение ряда организационных требований. Они касаются принадлежности письма и гигиены самого процесса письма.

ПРИНАДЛЕЖНОСТИ ПИСЬМА И ПОЛЬЗОВАНИЕ ИМИ.

К принадлежностям письма относятся — тетрадь, карандаш, ручка, перо. Тетрадь имеет различную разлиновку в разных классах. В I классе тетрадь для письма имеет строку шириной 8 мм в три линии (две основных и средняя вспомогательная) с частой наклонной сеткой, с расстоянием между наклонными линиями

в 4 мм. Такая разлиновка помогает детям в овладении формами строчных и заглавных букв и в усвоении элементов рукописных букв. В конце первого года обучения и в первом полугодии II класса употребляется тетрадь в две линейки с наклонной сеткой, расстояние между горизонтальными линиями 5 мм, между наклонными 3,3 мм. Во втором полугодии II класса применяется тетрадь тоже в две линейки, но с редкими наклонными линиями (с расстоянием в 25 мм), регулирующими общий наклон букв при письме. В III классе ко второму полугодью дети переводятся на письмо в тетрадях с одной линейкой, причем высота букв предусматривается в 3—4 мм.

Подготовительные упражнения к письму в добукварный период выполняются детьми карандашом. Карандаш должен быть достаточно мягким, так как пользование твердым карандашом требует напряжения мышц руки, сковывает ее движения, вызывает быструю усталость.

При переходе к письму рекомендуется сразу же пользоваться чернилами. «Менее гигиеничным надо считать письмо карандашом, так как при таком письме учащимся приходится ближе наклоняться к бумаге, что является одной из причин близорукости».¹ Из опыта известно также, что продолжительное пользование карандашом вызывает у детей небрежное отношение к процессу письма.

Перо и ручка, которыми пользуется ученик младших классов, играют далеко не последнюю роль в формировании правильного навыка письма.

Перо не должно быть слишком упругим, дающим слишком тонкую линию. Перья с тупыми концами совсем не должны употребляться.

Ручка считается более подходящей при длине 15 см, толщине 8 мм и по форме круглая. Слишком толстая ручка затрудняет учащихся, когда им нужно делать нажимы при письме букв. Ручка должна быть деревянной. Ручка с металлическим наконечником при влажных пальцах скользит и требует затраты лишних усилий при письме.

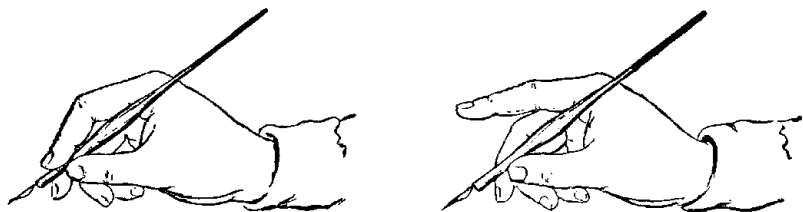
Как только ребенок начал пользоваться ручкой, надо неуклонно следить за правильностью держания ее. Нередко недостатки и трудности в процессе письма объясняются именно тем, что ученик неправильно держит ручку.

Ручка держится тремя пальцами. Точнее сказать, держат ручку средний и большой пальцы, а указательный лежит сверху для регулирования направления штриха и нажима. Расстояния от острия пера до указательного пальца приблизительно 2 см. Безымянный палец примыкает к среднему и вместе с мизинцем

¹ О преподавании чистописания в начальной школе, Методическое письмо, Учпедгиз, М., 1951.

слегка пригибается к ладони. Оба они дают точку опоры при письме и способствуют свободе передвижения руки.

При правильном положении кисти руки при письме между кистью и поверхностью парты остается просвет, ладонь обращена к бумаге и не видна пишущему. У детей нередко наблюдается стремление опереться на ребро кисти. Тем самым руке придается неправильное положение. Пальцы, держащие ручку, не должны быть слишком согнуты или слишком выпрямлены. Их положение должно быть таким, каким оно бывает при обычном положении кисти руки (см. рисунок).



При письме учащимся приходится напоминать, чтобы они не сжимали сильно пальцами ручку: это ведет к письму без нажима. Конец ручки должен находиться против правого плеча.

Чтобы приучить детей правильно держать ручку, учитель предлагает им, перед тем как начать писать, поднять руку с ручкой и показать, как они ее держат. При этом учащиеся поднимают и опускают указательный палец, чем проверяется, правильно ли держится ручка средним и большим пальцами.

Полезна также гимнастика для развития кисти руки и пальцев: а) движение кисти руки в стороны при спокойном положении локтя на столе; б) сгибание и разгибание пальцев, держащих ручку; в) полное сгибание и разгибание пальцев обеих рук при вытянутых вперед руках.

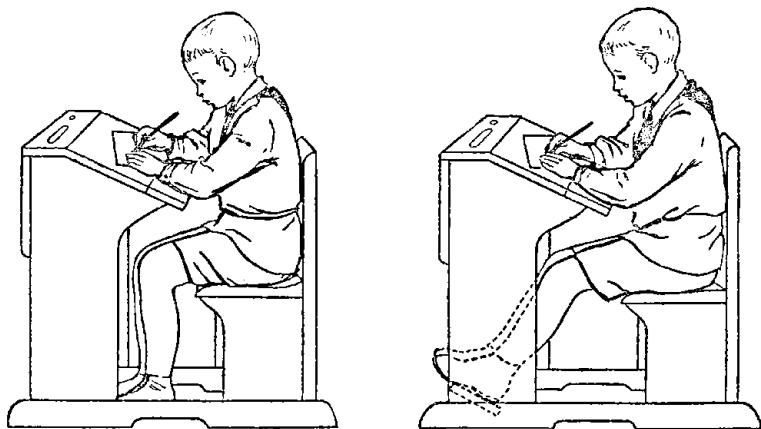
ГИГИЕНА ПИСЬМА.

Письмо — процесс моторный. Моторные привычки отличаются большой устойчивостью. Неправильные навыки письма с трудом поддаются искоренению. Поэтому крайне важно с самого начала обучения детей письму следить за соблюдением всех правил техники и гигиены письма. Нарушение правил гигиены при письме может повести за собой вредные для здоровья детей последствия. Важнейшие гигиенические правила при письме следующие.

1. Парты должны соответствовать росту учащихся, только при этом условии возможно соблюдение правильной посадки при письме.

2. Свет должен падать на тетрадь с левой стороны, чтобы рука пишущего не закрывала от света место письма в тетради.

3. Посадка детей при письме должна быть правильной (см. рисунок).



При письме следует сидеть прямо, не опираясь грудью на стол, от края стола до груди должно быть расстояние 3—4 см. Изгиб корпуса нарушает кровообращение и способствует искривлению позвоночника. Плечи ученика должны быть на одной линии высоты. Кроме того, изгиб корпуса способствует и развитию близорукости, так как заставляет приближать глаза к тетради. Податливый же хрусталик глаза в этом возрасте быстро приспособляется к такому положению, как постоянному при письме и при чтении.

4. Поэтому расстояние между глазами и тетрадь должно быть не менее 25—30 см, голова имеет легкий наклон вперед, не наклоняется вправо или влево.

5. Тетрадь должна лежать перед пишущим так, чтобы левый нижний угол страницы находился против средней линии тела. Угол, образуемый нижним краем тетради и краем парты, равняется 25°. При этих условиях пишущему не приходится скашивать глаза, положение рук получается нормальное.

6. Обе руки лежат на парте, только локтевой сустав немного выступает за край парты. Левая рука поддерживает тетрадь и передвигает ее вверх по мере заполнения страницы.

7. Ноги должны быть согнуты под прямым углом или твердо опираться на подножку стола. Не должно быть вытягивания ног вперед или подгибания их под себя, так как при утрате точки опоры учащийся неизбежно ложится грудью на стол.

8. Нельзя утомлять детей непрерывным письмом. Рука, лежащая на мизинце, легко устает и склонна к судороге. Примерные нормы непрерывного письма: для I класса — 10 минут в 1-ю четверть, 15 — в следующих четвертях; для II класса — 20 минут, для III и IV — 25—30 минут.

9. При более длительном письме следует делать минутный перерыв, в который проводятся физкультурные движения.

НОРМЫ ПОЧЕРКА.

К каким же нормам письма приводятся учащиеся в результате работы по обучению письму?

Требования к письму учащихся в основном сводятся к следующему.

1. Соблюдается правильное начертание букв как строчных, так и прописных.

2. Высота букв, соответственно разлиновке тетрадей, равняется в I классе 8 мм, во II — 5 мм, в III и IV — 3—4 мм.

3. При письме по двум и трем линиям буквы доводятся до верхних и нижних линеек.

4. Буквы правильно соединяются одна с другой.

5. Соблюдаются одинаковые расстояния между буквами в слове, а также одинаковые расстояния между словами.

6. Буквы пишутся с ровным легким нажимом.

7. Все буквы имеют одинаковый наклон в пределах 60—70°.

В наших школах принято наклонное письмо. Оно естественнее и легче прямого. Плавность письма при наклонном почерке способствует более легкому переходу на скоропись. При правильной посадке и правильном положении тетради ученик пишет основные штрихи перпендикулярно краю стола. Наклон получается вследствие наклонного положения тетради по отношению к краю парты.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ПИСЬМА У НАЧИНАЮЩЕГО ПИСАТЬ РЕБЕНКА.

Взрослый грамотный человек при обычном письме все внимание направляет на содержание и стилистическое оформление мыслей, иногда задумывается над орфографией или пунктуацией. Что касается графического начертания букв, способов соединения их между собой, наклона, нажимов — все это настолько автоматизировано, что пишущий совсем не задумывается над этими сторонами письма. В результате длительного опыта у него образуется навык письма, достигший степени автоматизма. Прочно укоренившейся привычкой становится для взрослого и поза при письме, и положение рук, и способ держания пера. При письме взрослый не затрачивает никаких волевых усилий на осознание графической и технической стороны письма. Автоматизм письма влечет за собой устойчивость почерка.

Совершенно иное представляет процесс письма у ребенка. Он не является целостным и автоматизированным. Процесс письма у обучающегося писать распадается на ряд отдельных задач,

из которых каждая требует от пишущего для своего решения осознанного действия. Представим себе ребенка, который учится писать новую для него букву. Он должен правильно воспроизвести форму буквы, суметь разместить ее в клетках тетради, сделать правильные нажимы. В то же время ребенок выполняет еще ряд правил, относящихся к технике и гигиене письма: к посадке, к положению рук, к способу держания пера, положению тетради, обращению с тетрадью, с чернилами и т. д. Ни одно из этих правил еще не стало для ребенка привычным, и для выполнения каждого из них требуется от него осознанное усилие. Совершенно понятно, что процесс письма при этих условиях носит замедленный характер.

Многообразие правил, о которых ребенок должен помнить и которые должен выполнять во время письма, естественно, может повести к тому, что отдельные правила он упускает из внимания. Поэтому учителю приходится постоянно напоминать учащимся то об одном, то о другом правиле: «Сядь прямо», «Положи правильно тетрадь», «Пиши буквы с нажимом» и т. д. Многообразием задач, требующих одновременного разрешения, объясняются и те неудачи, которые нередко постигают начинающего обучаться письму.

В противоположность устойчивому почерку взрослого, письмо ребенка очень неустойчиво. Например, одна и та же буква оказывается написанной у первоклассника на протяжении строки по-разному. Советский психолог Е. В. Гурьянов видит причины этой неустойчивости, во-первых, в отсутствии «навыков или умения выполнять графические и технические правила письма автоматизированно»; во-вторых — в быстрой утомляемости ученика. «Непрерывно и напряженно контролируя процесс письма, ученик быстро утомляется и оказывается не в состоянии контролировать письмо с одинаковой тщательностью». ¹

Кроме того, как справедливо указывает Е. В. Гурьянов, ² ученик, написав букву, сравнивает ее с образцом, данным учителем, находит отклонения и при повторном письме буквы старается устранить эти недочеты. Поэтому начертание буквы может видоизменяться у него на протяжении строки не один раз.

Только что приведенный факт говорит о том, что упражнение в повторном написании буквы (а равно и слова) является для ученика не механическим процессом, а «сознательной целенаправленной деятельностью. Эта сознательная деятельность и составляет психологическую сущность упражнений». ³

Автор цитируемых строк справедливо считает, что решающим фактором в деле овладения навыком письма является не механическое повторение, а упражнения, опирающиеся на созна-

¹ Е. В. Гурьянов и М. К. Щербак, Психология и методика обучения письму в букварный период, изд. АПН РСФСР, М., 1950, стр. 9.

² Там же, стр. 19—20.

³ Там же, стр. 20.

тельную деятельность ученика, на его активное отношение к поставленной перед ним задаче. Разумеется, повторность упражнений при этом ни в каком случае не исключается.

Таким образом, автоматизм письма, к чему в конечном счете должен придти обучающийся письму, достигается в результате осознанных, целенаправленных упражнений по овладению отдельными элементами такого сложного процесса, каким является письмо.

Мы указали только на некоторые, важнейшие, психологические особенности процесса письма у детей, которые необходимо иметь в виду учителю, организующему обучение учащихся письму. Подробный психологический анализ процесса письма у детей дается в цитированной выше книге.¹

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ И ЧИСТОПИСАНИЮ.

Из психологических особенностей процесса письма у обучающихся писать, а также из основных положений советской дидактики вытекают определенные требования к методике обучения детей письму.

Одно из важнейших требований — систематичность в обучении письму, последовательность в усложнении трудностей. Соответственно этому, программой по чистописанию устанавливается последовательность изучения рукописных букв не в алфавитном порядке, а по степени трудности их начертания.

Однако в букварный период порядок ознакомления с рукописными буквами определяется порядком изучения букв и звуков на уроках грамоты. Выше приводилось обоснование этого положения. Здесь подчеркнем только, что раздельное обучение чтению и письму крайне осложнило бы для ребенка процесс овладения грамотой.

Поскольку ребенок при обучении письму должен овладеть многими различными правилами, очень важное значение имеют предварительные упражнения, подготавливающие детей к овладению сложным процессом письма. Не случайно К. Д. Ушинский настойчиво рекомендовал уделять серьезное внимание подготовительным упражнениям. Эти предварительные упражнения, как их понимал К. Д. Ушинский, должны дать детям первоначальные умения в письме простейших элементов букв. Вместе с тем они должны иметь в виду приучение детей к соблюдению гигиенических и технических правил письма. К. Д. Ушинский писал по этому поводу: «Все эти привычки очень важны для здоровья ребенка и для хода самого учения. Они гораздо легче

¹ См. также Е. В. Гурьянов, Психологические основы упражнений при обучении письму, изд. АПН РСФСР, М., 1948.

усваиваются детьми теперь, при первых легчайших упражнениях, чем впоследствии, когда эти упражнения уже сами по себе станут довольно трудными и займут все внимание ребенка. Кроме того, впоследствии, когда ребенок начинает уже писать, отрывать его от дела беспрестанными поправками: «Сядь прямее, — не так держишь грифель и т. п. сильно мешает ученью и замедляет его ход». ¹ И дальше: «Пусть разочтет каждый учитель-практик, сколько он в продолжение нескольких лет потеряет времени на постоянную поправку детей в умении их держать себя за письмом, а поправки эти, именно потому, что они проходят мимоходом, не производят должного впечатления и должны быть повторяемы беспрестанно». ²

Столь же важное значение в обучении письму придавал К. Д. Ушинский и первоначальным упражнениям в письме элементов: «Основательное, ничем не пренебрегающее первоначальное обучение постепенно ускоряет свой ход; ученье, много пропускающее вначале, теряет гораздо больше времени на пополнение этих пропусков». ³

Великий русский педагог глубоко прав. Его указания сохраняют свою силу и для советского учителя, обучающего детей письму. Подготовительные упражнения справедливо занимают определенное место в системе обучения письму в школе.

На выработку у детей почерка, отвечающего требованиям каллиграфии, большое внимание оказывает образцовое письмо учителя. Поэтому учителю необходимо выработать такой почерк, который может служить для детей образцом для подражания.

Но, как уже указывалось в предыдущем разделе данной главы, упражнения при обучении письму не могут сводиться к многократному механическому копированию образца, данного учителем. Тренировка в письме, повторность упражнений, безусловно, необходима, но упражнения должны носить характер сознательной деятельности ученика.

При каждом упражнении в письме для ученика должно быть ясно, какая цель перед ним ставится и каковы пути ее достижения. Стало быть, будет ли это письмо буквы или слова, учитель не ограничивается простым показом образца, но дает исчерпывающие объяснения, как писать букву или слово, предупреждает ошибки, наиболее часто встречающиеся в практике. Дети пробуют писать, их «пробные» написания букв и слов анализируются, указываются пути исправления недочетов. При таком подходе учителя к обучению у учащихся создается активное отношение к работе, они сознательно решают задачу, которая перед ними ставится.

¹ К. Д. Ушинский, Собр. соч., т. VI, изд. АПН РСФСР, М., 1949, стр. 275.

² Там же, стр. 277.

³ Там же.

Совершенно ясно, что такая установка на обучение потребует от учителя тщательно продуманной методики обучения письму как в целом, так и на каждом отдельном уроке.

Дадим краткий обзор способов обучения, указываемых методикой чистописания. Наиболее известными из них являются следующие.

1. **Генетический способ.** Он имеет в виду обучение, построенное на последовательном нарастании трудностей при письме. Ввиду этого учащиеся знакомятся с письмом букв и их элементов не в порядке алфавита, а в порядке трудности их написания. Ценность этого способа заключается в том, что при усложнении работы учащимся дается постепенно только по одной трудности, благодаря чему письмо усваивается легче и успешнее. Генетический способ применяется в практике советской школы как основной на уроках чистописания.

2. **Линейный способ.** Он заключается в обучении письму по линиям графической сетки. Сетка помогает лучше усвоить составные элементы букв и самые формы букв. Она вырабатывает глазомер и избавляет от лишней затраты сил при письме.

Но, помогая в начале обучения, сетка скоро начинает связывать учащегося, овладевшего написанием форм букв. Поэтому долго задерживаться на письме по сетке нецелесообразно, и во втором полугодии второго года, как указывалось, осуществляется переход на письмо по двум линейкам с редкими наклонными линиями.

3. **Тактический способ.** Он состоит в обучении письму под такт. Учащиеся пишут одно и то же всем классом. Под возгласы учителя *раз-два* они пишут элементы, буквы, слова. Это вносит оживление в работу и отчасти уравнивает навыки письма учащихся.

Следовательно, этот способ тоже имеет свое положительное значение. Однако он играет только вспомогательную роль. Он скорее важен как прием перевода учащихся на ускоренное письмо, а не как способ первоначального обучения письму. В начале обучения к нему можно прибегать только частично и то к концу первого полугодия.

4. **Копировальный способ.** Сущность его в том, что учащийся учится письму путем обводки букв, слов, написанных карандашом или обозначенных пунктирной линией (точками).

Для обучения по этому способу раньше существовали тетради, специально приготовленные для учащихся. Механичность этого способа очевидна, и именно она делает его непригодным в качестве основного для советской школы.

Этот способ все же может быть частично использован применительно к учащимся, которым не удастся правильно написать какие-либо буквы и их соединения. В таком случае учитель в тетради ученика пишет буквы и слова карандашом и притом

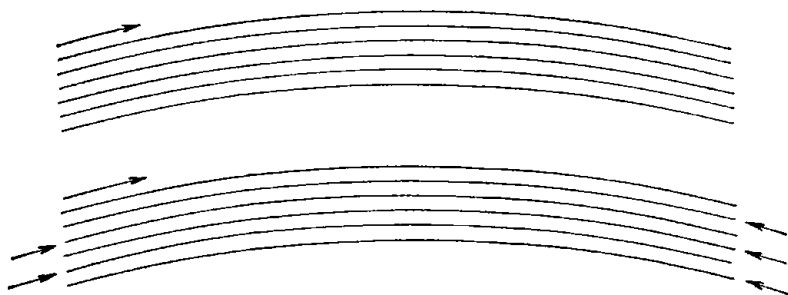
тонкими линиями или пунктиром. Учащийся должен точно, с правильным нажимом обвести их пером. Это в известной мере помогает ученику правильно координировать движения руки при письме буквы.

ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ К ПИСЬМУ.

Значение и цели подготовительных упражнений в общей системе обучения письму указывались выше.

Что составляет содержание предварительных упражнений?

Для I класса программой по чистописанию предусматриваются подготовительные упражнения, имеющие целью выработку правильных и координированных движений кисти, пальцев руки, а также развитие глазомера.



Программа предлагает следующие упражнения: письмо легкими штрихами дугообразной линии слева направо, а также в ту и другую сторону (см. рисунок), сгибание и разгибание большого, указательного и среднего пальцев; письмо одними пальцами без движения кисти руки тонких наклонных штрихов сначала без нажима, а затем с нажимом; письмо овалов справа налево и слева направо тоже сначала без нажима, а затем с нажимом (см. рисунок).



В качестве упражнений, подготовляющих к письму, в добукварный период имеют место рисование по заданию учителя, обводка контуров картонных трафаретов — геометрических фигур, овощей, фруктов, игрушек, обводка клеток тетради, а также черчение бордюров, каемочек и штрихование по сетке тетради.

К числу подготовительных упражнений в добукварном периоде относятся также упражнения в написании простейших элементов строчных букв. Эти элементы следующие: вертикальная

прямая палочка, палочка с закруглением внизу, палочка с закруглением вверху, палочка с закруглением внизу и вверху, прямая палочка с соединительными волосными линиями, овал, удлиненная прямая палочка, удлиненная палочка с петлей внизу.

Письмо элементов букв имеет место во втором полугодии I класса, а также во II классе на уроках чистописания. Различновка тетрадей во II классе иная, чем в I классе; дети переводятся на письмо средней величины. В объяснительной записке к программе II класса (1955 г.) указывается: «Письму букв предшествует связанное письмо элементов, причем группы однородных элементов связываются удлиненными соединительными штрихами, придающими руке плавное и свободное движение».

Во II классе практикуется также письмо тонкими линиями прямоугольника с одного почерка с выгнутыми кверху горизон-



тальными линиями; письмо пламевидной и волнистой линии (см. рисунок).

Эти упражнения развивают пальцы, кисть руки, предплечье, глазомер.

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ В БУКВАРНЫЙ ПЕРИОД.

Знакомство с новой рукописной буквой происходит после того, как изучены соответствующая печатная буква и ее звук.

Рукописная буква показывается учителем в каллиграфическом начертании на специальной карточке или написанная до урока на доске. После восприятия целостного образа буквы следует изучение ее строения. Учитель указывает на отдельные части буквы, а затем воспроизводит элементы буквы на доске, сопровождая начертание каждого элемента словесными пояснениями. Он еще раз повторяет объяснение, как пишется новая буква, а потом вызывает кого-нибудь из числа желающих попробовать написать букву на доске и повторить объяснение, как надо писать. Обычно класс с большим вниманием следит за правильностью объяснения и письмом буквы вызванным учеником.

Перед тем как начать упражнения в письме элементов буквы и буквы в целом, многие учителя практикуют «письмо» детьми в воздухе, чтобы учащиеся восприняли начертание буквы и ее элементов не только зрительно, но и моторно, путем соответствующих движений руки.

После этого дети пишут элементы буквы и букву в тетрадах. Образец для письма дан на доске, и, кроме того, учитель заранее пишет его в тетрадах учащихся. По образцу в тетради дети могут обвести два-три раза сухим пером, чтобы лучше запомнить последовательность движения руки при письме буквы или ее элементов.

Письму буквы предшествует письмо ее элементов. Упражнения в письме элементов являются для детей осознанным процессом, поскольку эти элементы уже восприняты как части новой буквы. Задача ясна для детей: надо научиться писать части буквы, чтобы потом хорошо писать букву. При письме буквы специальное внимание обращается на соединение ее элементов.

Письмо новой буквы, а равно и нового элемента, естественно, представляет для детей трудность. Поэтому учитель обычно предлагает детям написать букву (или элемент) два-три раза, после чего обходит класс, указывая на ошибки, поправляя, давая образец. Если ошибки обнаруживаются у многих детей, учитель повторяет объяснение, как писать букву, указывая при этом на допущенные детьми ошибки. Затем дети продолжают письмо. Новая буква пишется на 2—3 строчках.

Письмо слов с новой буквой ставит перед учащимися новую задачу: научиться правильно соединять эту букву с другими буквами. Соединения бывают неоднородные. Например, буква *е* по-разному соединяется с соседними буквами в таких словах, как *лес, ель, ежи, моет, ветка*.



Само собой разумеется, разные типы соединения буквы с другими буквами усваиваются детьми постепенно.

Правильные соединения букв — это только одна из трудностей в письме слов. Процесс письма слов, а равно и предложений в букварный период представляет для детей и другие трудности. Поэтому учитель тщательно продумывает методику работы по обучению письму слов.

Письмо слова не может превращаться в механическое копирование образца, данного учителем, оно должно быть сознательным для ученика процессом. А для этого необходимо, чтобы ученик осознавал, во-первых, смысл слова, которое пишет, а во-вторых — его звуковой и буквенный состав.

Поэтому слово, данное для образца на доске, в букваре или в тетрадях, прочитывается, уточняется его значение, а потом оно делится на слоги, уясняется звуковой и буквенный состав каждого слога. Учитель обращает особое внимание детей на последовательность в слове слогов и букв. Эта предварительная работа над составом слова в какой-то мере предупреждает ошибки в написании слова и воспитывает у детей навык самоконтроля при письме.

Каждому учителю хорошо известны ошибки у детей-букварников при письме слов: они пропускают буквы, переставляют их, не дописывают слова, заменяют одну букву другой. Все эти ошибки объясняются, естественно, еще слабым умением анализировать слово, соотносить в нем звуки и буквы. Кроме того, у ребенка еще нет навыка одновременно решать несколько задач, а при письме слова он оказывается именно в таком положении. Помимо состава слова, внимание пишущего направляется на начертание букв и их соединения, на положение корпуса, руки, тетради, на правильность держания пера и т. д. Понятно, что при таком многообразии задач ребенок не свободен от ошибок. Предварительная работа над составом слова поэтому является очень нужной и важной.

Значение ее еще больше возрастает, когда дети пишут слова на слух, под диктовку, и следовательно, у них нет опоры на зрительный образ слова. Многие учителя в этих случаях нередко прибегают к предварительному составлению детьми слова из разрезной азбуки, тем самым помогая им в усвоении состава слова и облегчая процесс написания слова рукописью. Используется также прием проговаривания слова при письме его детьми.

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ БУКВ, ИХ ЭЛЕМЕНТОВ И СЛОВ НА УРОКАХ ЧИСТОПИСАНИЯ.

Уроки чистописания проводятся систематически в I классе во втором полугодии, а во II и III классах в течение всего года. Обучение письму букв ведется в строго генетическом порядке. Все буквы по степени трудности и характеру их начертания делятся на группы. Программой устанавливается пять групп строчных букв и четыре группы прописных.

1-я группа строчных букв состоит из прямой палочки, палочки с закруглением внизу, с закруглением вверху, вверху и внизу (*и, г, п, т, н, ш, р, у*).

2-я группа — из тех же штрихов с добавлением точек и узлов (л, м, ц, щ, ь, ы).

3-я группа — из овалов (о, а, ю, ф, д, б, я).

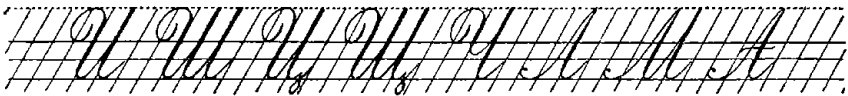
4-я группа — из левых полуовалов (с, е, ч, ь, в).

5-я группа — из правых полуовалов, правых и левых полуовалов, соединенных вместе (э, ж, з, х, к). Буква к отнесена к этой группе в силу особой трудности ее письма.

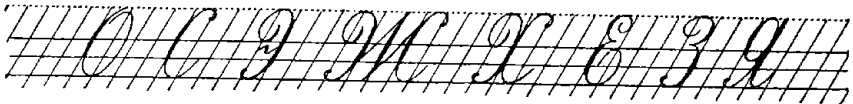
Программа указывает издавна принятые четыре группы заглавных букв по степени трудности написания. Вот основные элементы заглавных букв:



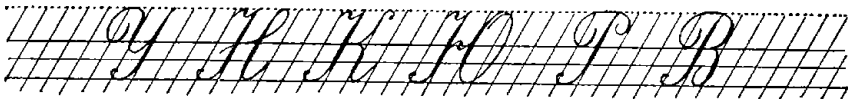
1-я группа — буквы, в которых основным элементом служит черта с закруглением в верхней и нижней частях:



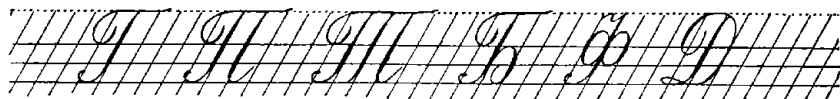
2-я группа — буквы с полуовалами и овалами:



3-я группа — буквы с пламевидной линией:



4-я группа — буквы с пламевидной линией в соединении с волнистой:



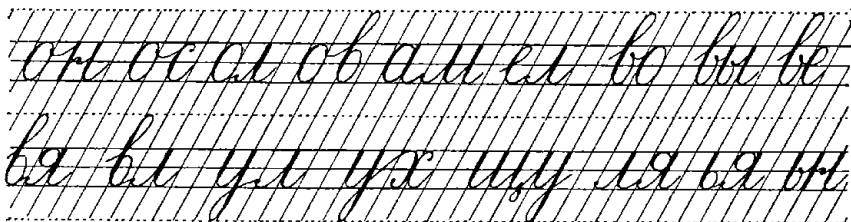
особое движение под один такт. Вот таблица разложения букв на элементы, предложенная Д. А. Писаревским.¹

Во-вторых, при тактировании следует прибегать к вставке слова *и* при счете: *раз и, два и, три* с некоторым растягиванием *и*. Такой счет облегчает плавность при письме буквы под такт, поскольку дает возможность спокойно закончить написание одного элемента и приготовиться к письму следующего элемента буквы.

Под такт пишутся, главным образом, такие элементы букв, которые имеют утолщение. Счет ведется по нажимам пера.

За письмом букв каждой группы следует письмо слов.

При письме слов особое внимание уделяется соединениям букв. Особенно обращается внимание на соединение букв, пишущихся с узелками, так как учащиеся забывают ставить узелки и неверно пишут буквы. Такие соединения учитель выделяет из слова, чтобы учащиеся лучше заметили их. Вот случаи наиболее трудных соединений.



Уже в конце первого полугодия и в особенности на втором году обучения можно писать под такт коротенькие слова в три-четыре буквы с различными их соединениями (*оса, мама, уха, мука, поля, земля, щука* и пр.). При этом учитель следит, все ли дети пишут буквы и их элементы одновременно. Сначала учитель под счет пишет слово на доске сам. Учащиеся смотрят и считают количество элементов в слове (тактов). Затем слово пишется вслед за учителем (который становится вполборота к классу) в воздухе пальцем или карандашом. Наконец, учащиеся пишут под счет учителя (*раз и, два и, три...*). После четырех-пяти элементов можно иногда делать остановку и спрашивать у учащихся, кто из них и на чем остановился. Этим приемом удобно проверять одновременность письма всех учащихся под такт.

Слова пишутся сначала медленно. По мере усвоения правильных начертаний письмо слов постепенно ускоряется.

Во II классе на уроках чистописания продолжается работа по укреплению навыка правильного письма букв и слов с ними. Учащиеся переходят на письмо по двум линейкам, и притом письмо их становится более ускоренным, чем в I классе. Во вто-

¹ Д. А. Писаревский, Обучение письму, Учпедгиз, М., 1938.

ром полугодия вводятся тетради только с несколько наклонными линиями на строке, которые помогают ученику регулировать при письме наклон букв.

Требования к почерку при среднем письме сохраняются те же, что и при крупном. Соблюдение их учеником при новой разливке тетради опять-таки будет в большой степени зависеть от правильного положения корпуса во время письма и правильного держания ручки.

В этот период обучения у учащихся обнаруживается стремление к индивидуальным отклонениям в почерке, нарушающим разборчивость письма. Поэтому во II классе и должна продолжаться работа по письму строчных букв и их соединений, наиболее трудно дающихся тем или другим учащимся.

Здесь можно уже чаще практиковать письмо под такт небольших слов с ускорением темпа письма.

Постепенное ускорение такта заставляет учащихся ускорить темп письма. Слово, например, *рука*, пишется сначала медленно под 9 тактов следующим образом (см. рисунок), а затем это же

слово пишется под более ускоренный такт несколько раз, без нарушения требований к начертаниям букв. Однако не следует злоупотреблять тактированием. Оно требует напряжения и быстро утомляет учащихся.

Обучение чистописанию в III классе имеет в виду три основных задачи: 1) «Письмо по одной строчной линии для приучения к сохранению одинакового размера букв, их наклона и правильного размещения букв в слове и слов на строке»,¹ 2) упражнения в скорописи; 3) устранение недостатков почерка у учащихся.

Переход на письмо по одной линейке связан с новыми трудностями для учащихся, поэтому нужны систематические упражнения в приобретении навыка этого письма. Приходится иметь в виду, что письмо по одной линейке может испортить налаженное письмо, если не уделять ему должного внимания. Опыт показывает, что именно переход на письмо по одной линейке часто вызывает в почерке учащихся отклонения от норм: неправильный наклон букв, неверные нажимы, неодинаковую высоту букв, неравномерность промежутков между буквами или словами и другие недостатки. Поэтому учителю приходится быть особенно внимательным, зорким к письму учащихся и принимать решительные меры к устранению недочетов, как только они обнару-

¹ Программы начальной школы на 1955/56 учебный год, Учпедгиз, М., 1955.

жаты в письме того или иного ученика. В этих случаях необходимы показ и объяснение учителя, а также специальные тренировочные упражнения, опирающиеся на осознание учеником своих недочетов.¹

Высказанные замечания относятся и к письму учащихся в IV классе, хотя там и нет специальных уроков чистописания.

Однако в III и особенно в IV классах индивидуальные особенности в почерке будут все же проявляться. Отношение к ним учителя характеризуется тем, что он ведет борьбу, главным образом, с такими отклонениями, которые нарушают типовую форму букв, четкость и разборчивость письма, а также с отклонениями, вредными в гигиеническом отношении (скашивание букв влево), не принуждая в остальном менять образующийся почерк.

В III и IV классах у учащихся должен вырабатываться тот темп письма, который необходим для работы в V и последующих классах. Замедленный темп письма у ряда учащихся служит большой помехой в деле рациональной организации учебной работы в этих классах, а также усложняет учебный процесс для детей.

Для развития скорости письма программа рекомендует систему упражнений (см. перечень упражнений в скорописи в программе). В программе подчеркивается особая важность письма слов под скорый такт. Письмо под скорый такт будет подтягивать учащихся с замедленным темпом письма. Однако быстрота письма не должна отрицательно отражаться на почерке, поэтому скорость письма под такт должна увеличиваться постепенно.

В методическом письме «О преподавании чистописания в начальной школе» указываются следующие нормы скорости письма в одну минуту: к концу первого года обучения — 10—12 букв; в начале второго года (при средней высоте букв) — 15—20 букв, а к концу года — 30 букв; в III—IV классах — 50—60 букв.

Чтобы определить, следует ли в работе с тем или иным классом ускорять или, наоборот, замедлять скорость письма, «Методическое письмо» рекомендует проверку скорости письма учащихся: «Для выявления темпа письма каждого из учеников учитель диктует им короткую фразу из трех слов и предлагает переписывать ее несколько раз подряд. По истечении десяти минут письмо прекращается всеми одновременно. Количество написанных букв служит показателем скорости письма каждого из учеников».

Чем руководствоваться в подборе словарного материала для упражнений на уроках чистописания?

Само собой разумеется, что берутся такие слова, графическая сторона которых соответствует цели упражнения (овладе-

¹ Подробный перечень недостатков почерка учащихся и меры борьбы с ними указываются в Методическом письме «О преподавании чистописания в начальной школе», Учпедгиз, М., 1951, стр. 25—28.

ние той или иной буквой, соединениями букв и пр.). Но при этом учитывается, конечно, и смысловая сторона, и орфография слова.

В процессе обучения чистописанию обогащается и уточняется словарь детей и, следовательно, уточняется и расширяется круг их представлений и понятий. Вместе с тем уроки чистописания помогают зрительно-моторному закреплению написания ряда слов, в частности, слов с непроверяемыми безударными гласными. Соответственно этому, планируя работу, с одной стороны, по грамматике и орфографии, а с другой — по чистописанию, учитель заранее намечает конкретные возможности сочетания этих двух задач.

На уроках чистописания учащиеся пишут и предложения. Опять-таки при подборе их учитель считается не только с графическим начертанием слов, входящих в предложение, но и с его содержанием, и с орфографией отдельных слов. Предложения подбираются ценные в воспитательно-образовательном отношении, обогащающие речевую культуру детей. В прописи, предназначенные для пользования на уроках чистописания, включаются нередко пословицы, поговорки, загадки. Само собой понятно, что содержание материала, предназначенного для упражнений на уроках чистописания, если в этом есть надобность, сначала разъясняется.

ТРЕБОВАНИЯ К УЧЕНИЧЕСКОЙ ТЕТРАДИ.

По тетради всегда можно судить о качестве работы ученика и отчасти также о характере работы самого учителя. На тетрадь надо смотреть как на средство, воспитывающее дисциплину труда у учащихся и тем самым способствующее достижению наилучших учебных результатов. Это важное значение тетради в деле обучения и воспитания обязывает учителя и ученика к выполнению ряда требований, предъявляемых к ней. Требования к тетради, с одной стороны, относятся к ее внешнему оформлению, с другой — касаются ее содержания.

К внешней стороне тетради предъявляются следующие требования.

1. На обложке тетради должна быть четкая, аккуратная надпись, указывающая название учебного предмета, класс и школу, имя и фамилию ученика. В первых двух классах тетрадь подписывается учителем, а в III и IV классах — самими учащимися по образцу, данному учителем.

«Учащимся разрешается обложку тетради обертывать бумагой, но не допускать на ней никаких рисунков и надписей, кроме надписи установленного образца».¹

2. Тетрадь должна иметь поля в $2\frac{1}{2}$ —3 см, отчеркнутые карандашом с внешней стороны страницы.

¹ Методическое письмо «О порядке ведения и о проверке школьных тетрадей по русскому языку и литературе», Учпедгиз, М., 1952, стр. 14.

3. Все письмо в тетради должно быть чистым, аккуратным и обязательно чернилами (за исключением подготовительной стадии в обучении письму в I классе), с соблюдением норм наклонного почерка.

4. Дата работы обозначается словами. Тем самым учащиеся постепенно усваивают правильное написание числительных до тридцати.

5. Под датой указывается вид выполняемой работы: изложение, сочинение, диктовка, упражнение. При выполнении упражнений по учебнику указывается номер упражнения и кратко формулируется задание. Уже в I классе ученики делают запись: *Вставить буквы, Подчеркнуть жи, ши, Поставить точки*, и т. д.

6. Красная строка соблюдается обязательно, она начинается правее обычной строки примерно на палец.

7. Страница тетради заполняется до конца. Оставлять незаполненными одну или две строки допускается только в том случае, когда на них падает запись даты и названия работы; отрывать заголовки от содержания нецелесообразно.

8. При выполнении соответствующих заданий отдельные буквы в словах, части слов (корни, окончания и пр.) и целые слова (та или иная часть речи, член предложения и пр.) подчеркиваются карандашом.

По отношению к содержанию и видам записей определенные требования предъявляются не только к письму учащихся, но и к записям учителя.

1. Учащиеся вносят в тетрадь все виды выполняемых письменных работ: не только упражнения, но и все виды творческих работ, которые, как правило, должны писаться набело в тетрадях без черновиков.

2. Рисунки, графики, схемы могут вноситься в тетрадь только такие, которые обусловлены самим содержанием работы (см. «Наглядность в преподавании грамматики»). Тетрадь не должна превращаться в альбом, и никаких рисунков, чертежей, не имеющих прямого отношения к выполнению задания, в ней не должно быть.

3. Слова или сочетания слов с исправленными в них учителем ошибками выписываются учащимися под соответствующими работами.

4. В тетради имеют место разнообразные указания учителя к работе ученика: а) показ, как надо писать ту или другую букву, слово; б) исправление всяких ошибок; в) оценка работы; г) указания, что надо ученику делать.

5. Оценка работы ученика не всегда сводится только к отметке, учитель дает также краткие указания на достоинства и недостатки работы. Примерно: «Пиши с нажимом», «Доводи буквы до линеек», «Научись лучше писать букву з», «Букву в стал писать правильно», «Делай сильнее нажим» и пр.

6. Все исправления и замечания учителя в тетрадях, оценка работы и подпись пишутся четким правильным почерком, чтобы служить для учащихся образцом письма.

7. «Для проверки всех тетрадей учитель, как правило, должен пользоваться красными чернилами или хорошо отточенным красным карандашом».¹

Сколько тетрадей по русскому языку должно быть у ученика начальной школы? Для всякого рода письменных работ, проводимых ежедневно (упражнений, диктовок, сочинений и пр.), у ученика должно быть две тетради. Кроме того, должна быть специальная тетрадь для контрольных работ. Особые тетради (обыкновенного или малого формата) обычно предназначаются для ведения словариков. По чистописанию учащиеся I—III классов тоже имеют особые тетради.

Что касается тетрадей для текущей работы по русскому языку, то в практике школьной работы имели место два варианта их использования: а) отдельные тетради для классных и домашних работ, б) тетради № 1 и № 2, общие для выполнения в них как классных, так и домашних работ. Опыт показал, что практически более удобен второй вариант.

В первом случае для учителя получается то неудобство, что каждый комплект тетрадей он обязательно должен проверить в день выполнения письменной работы к следующему дню, так как учащиеся почти ежедневно что-либо пишут не только в классе, но и на дому. Иначе необходимо иметь по две домашних и классных тетради или же делать пропуски в постановке письменных заданий.

Поэтому практически удобнее иметь две тетради № 1 и № 2, в которых выполняются и классные и домашние задания. Учитель получает возможность более спокойной проверки работ: пока проверяется один комплект тетрадей, учащиеся пишут в тетрадях другого комплекта.

Этот вариант использования тетрадей имеет преимущество и в педагогическом отношении. Домашние задания по своей цели и характеру часто приближаются к типу работы, выполненной в классе под руководством учителя. Таким образом, классная работа, находясь перед глазами ученика, помогает ученику при самостоятельном выполнении упражнения дома правильно решить поставленную перед ним задачу.

Чтобы в тетрадях нашла отчетливое отражение система классных работ учащихся, а равно и система домашних заданий письменного характера, после написания даты в тетради указывается, какая работа следует — домашняя или классная. При этом условии просмотр тетрадей даст возможность судить о количестве и последовательности разных видов работ как классных, так и домашних.

¹ Методическое письмо «О порядке ведения и проверке школьных тетрадей по русскому языку и литературе», Учпедгиз, М., 1952, стр. 17.

ПРИМЕРНЫЕ УРОКИ ПИСЬМА.

ПИСЬМО СТРОЧНОЙ БУКВЫ М.

(1 класс, 1-е полугодие.)

В I классе уроки письма ведутся параллельно изучению букв при обучении грамоте. Каждую изученную букву на уроках письма учащиеся должны научиться писать с соблюдением всех норм для написания букв.

Ход урока:

1. Учитель сообщает тему урока и предлагает найти в букваре печатную букву *м*. Затем он показывает рукописную букву *м*, каллиграфически воспроизведенную на карточке или написанную им до урока на доске, и предлагает учащимся найти рукописную букву *м* в букваре.

2 Показ и объяснение письма буквы учителем. Учитель пишет букву *м* на доске, объясняя при этом написание каждого из ее элементов.

— Вот я ставлю точку повыше нижней линейки, делаю от нее загиб вниз («крючок») и веду тонкую линию вверх в уголок до наклонной (косой) линейки. Теперь пишу палочку с закруглением внизу и еще раз пишу такую же палочку.

Письмо буквы и соответствующие объяснения повторяются еще раз. Затем учитель пишет букву без объяснений, но под такт (*раз, два, три*).

— Теперь я еще раз напишу букву *м*, а вы сами считайте.

— Сколько частей в букве *м*? Смотрите, я напишу эти части отдельно. Какие части одинаковые? В каких буквах вы их уже писали? (В буквах *а, у, ю*.) Как мы их называем? (Палочки с закруглением внизу.) Первая часть — точка с тонкой линией. Эта часть вам еще незнакома.

— Из каких же частей состоит буква *м* — назовите их.

3. Письмо элементов буквы *м*. Учитель еще раза два-три пишет первый элемент, а затем вызывает одного-двух учеников из желающих написать этот элемент на доске.

— Пиши первую часть буквы *м* и объясняй, как ты пишешь.

Класс отмечает, что не удалось в написании элемента у товарищей.

— Теперь вы будете учиться писать первую часть буквы *м*, чтобы потом красиво написать всю букву и слово с этой буквой — *мама*.

— Положите правильно тетради и возьмите ручки. Как должна лежать тетрадь? Как должны стоять ноги? Как надо сидеть при письме? (Отдельные учащиеся показывают.) Поднимите руки и покажите, как вы держите ручку. Не опуская руки, поднимите и опустите несколько раз указательный палец (показывает, как надо сделать). Не выгибайте его сильно при письме. Теперь посмотрите, как у вас в тетрадях написана первая часть буквы *м*. (Учитель до урока во всех тетрадях дает образец написания элемента.) Теперь поставьте перо там, где начнете писать, я проверю.

После проверки учитель предлагает учащимся написать первый элемент буквы *м* два-три раза. Проходя по классу, он замечает допущенные ошибки, затем указывает на них классу и после этого предлагает учащимся дописать строчку. Учитель напоминает всем о правильной посадке, делая замечания отдельным учащимся («лег грудью на стол», «низко опустил голову», «где должны быть во время письма ноги?» и пр.).

После беглой проверки результатов работы детей учитель опять указывает на ошибки и предлагает еще раз написать строчку.

Что касается другого элемента, то, поскольку он уже знаком учащимся, можно его не писать или, если учитель находит нужным, написать одну строчку.

4. Подготовка к письму буквы *м*. Учитель еще раз показывает написание буквы *м* на доске, сопровождая показ объяснениями.

— Кто может рассказать, как пишется буква *м*? (Дети рассказывают.)

— Кто напишет букву *м* на доске? (Вызываются к доске желающие. Учащиеся указывают, какие имеются недочеты в написании букв на доске. Учитель исправляет.)

— Напишем букву в воздухе.

Учитель становится вполоборота к классу и пишет букву в воздухе, поясняя движения словами. Затем это проделывается всем классом под счет учителя, после чего предлагается сделать то же отдельным учащимся.

— Посмотрите на ту букву, которая написана у вас в тетрадях (заранее дан образец). Теперь приготовьтесь писать.

5. Пя с ь м о б у к в ы у ч а щ и м я с я. — Напишите букву *м* три раза. Я посмотрю, как вы напишете, а вы мне скажете, у кого как получается.

Учитель проходит по классу, дети показывают, что у них не выходит, учитель указывает на ошибки. Если окажутся ошибки, допущенные многими учащимися, учитель разъясняет их классу.

После учета своих ошибок учащиеся дописывают строчку и пишут еще одну строчку буквы *м*.

По окончании работы учитель предлагает внимательно посмотреть на написанные буквы и указать хорошо написанную букву и букву, которая не удалась. У отдельных учащихся учитель спрашивает, почему та или другая буква вышла неудачной, какая в ней ошибка.

В течение всего урока ведется работа над правилами техники и гигиены письма¹.

ПИСЬМО СТРОЧНОЙ БУКВЫ К.

(II класс.)

Ход урока:

1. Предварительные упражнения. Учитель: — Положите руки на парту и делайте движения одной кистью руки вправо и влево. Поднимите и вытяните руки. Делайте разгибание всех пальцев обеих рук и затем сгибание их в кулак несколько раз. Сделайте сгибание и разгибание сначала среднего пальца, затем указательного, затем большого. (Предварительные упражнения указываются как примерные. Выбор их определяется системой работы учителя.)

2. Письмо элементов строчной буквы *к*. Учитель сначала показывает, как пишется буква *к* в целом. Затем показываются отдельно ее элементы: прямая палочка, точка с волосной линией и элемент, похожий на маленькую букву *г*, только с широким закруглением вверху. Первый элемент не вызывает у учащихся затруднений, и поэтому его можно не писать. Учитель объясняет написание второго элемента.

— Ставлю точку на наклонной линии пониже верхней линейки, веду от нее вверх до линейки волосную линию, закругляю и веду вниз влево к середине наклонной линии.

Учитель повторяет объяснение, давая образцы написания элемента, и затем предлагает детям написать строчку этого элемента. Потом показывает третий элемент.

— От середины наклонной линии веду волосную линию вправо, закругляю ее, делаю нажим, внизу опять закругляю.

Учащимся предлагается написать строчку и этого элемента.

Как обычно, во время письма детьми элементов букв учитель смотрит, как пишут дети, и помогает в нужных случаях.

¹ Полезные практические указания по методике обучения письму в добукварный и букварный период учитель найдет в книге Е. В. Гурьянова и М. К. Щербак: Психология и методика обучения письму в букварный период, гл. VIII и IX, изд. АПН РСФСР, М., 1950.

Основная трудность в написании буквы *к* заключается в соединении всех трех элементов и в правильном соотношении по величине второго и третьего элементов. Во II классе учащиеся пишут по двум линейкам, поэтому точка соединения второго элемента с первым падает не на линию и, следовательно, должна быть найдена ими самими. Типичная ошибка заключается в том, что дети слишком низко опускают волосную линию второго элемента, вследствие чего буква получается непропорциональной в своих частях. На предотвращение этой ошибки учитель и обращает особое внимание.

Преодоление трудностей в написании буквы *к* достигается, следовательно, упражнениями в письме не столько отдельных элементов, сколько буквы в целом.

3. Письмо строчной буквы *к*. Учитель еще раз показывает, как пишется буква, обращая внимание учащихся на трудности в ее начертании: волосную линию надо соединить с палочкой чуть-чуть повыше середины палочки; от точки соединения надо вести вправо тонкую волосную линию и у наклонной линейки закруглить ее.

Учащиеся пишут букву на протяжении строки, после чего они сами оценивают результаты своей работы, указывая учителю удавшиеся и неудавшиеся буквы. Учитель указывает на ошибки, объясняет классу, отчего они получились и как избежать их. Затем пишется вторая строчка. Возможно применить письмо буквы под такт.

4. Письмо слов с буквой *к*. Пишутся два слова — *каток* и *класс*, первое для большей тренировки в письме буквы *к*, а второе — для выработки навыка соединения *к* с узелковыми буквами (другие соединения с буквой *к* не вызывают затруднений). Попутно учитель имеет в виду закрепить написание безударного *а* в корне в слове *каток* и удвоенной согласной *с* в слове *класс*. С этой целью над данными словами предварительно проводится орфографическая работа. К слову *каток* подбирается родственное слово с ударением на *а*; написание слова *класс* проверяется по словарю трудных слов или припоминается устно.

Учитель пишет слово на доске, давая при этом соответствующие объяснения. Учащиеся следят за письмом учителя, слушают его объяснения, затем пишут слово. Аналогичная работа проводится над вторым словом.

Хорошо при этом проводить письмо одного из слов под такт. Учитель еще раз пишет первое слово и при этом считает такты (всего двенадцать). После этого он медленно считает (*раз и, два и, раз и, два...*), а учащиеся пишут. Затем письмо под такт несколько ускоряется. Учитель может на середине счета тактов сделать остановку и проверить, все ли пишут одновременно. Слово пишется 4—5 раз. Естественно, для упражнений в письме слов с буквой *к* могут быть подобраны и другие слова.

На протяжении всего урока учитель следит за соблюдением учащимися всех правил техники и гигиены письма, напоминая всем или отдельным учащимся те или другие правила.¹

¹ Подробные практические указания по методике чистописания учитель найдет в книге Н. Н. Боголюбова «Методика чистописания», Учпедгиз, 1955.

III. МЕТОДИКА ЧТЕНИЯ.

1. ЗНАЧЕНИЕ КЛАССНОГО ЧТЕНИЯ.

Трудно переоценить роль книги в воспитании и обучении подрастающего поколения. Объяснительное чтение имеет особенно большое значение в силу того исключительного положения, какое занимает русский язык как учебный предмет в начальной школе. Важнейшие воспитательные и образовательные задачи, стоящие перед начальной школой, разрешаются прежде всего на уроках объяснительного чтения.

Объяснительное чтение научно-популярных (деловых) статей и художественных произведений служит для детей источником познания жизни, средством расширения круга их представлений и понятий. На уроках объяснительного чтения учащиеся приобретают первоначальные знания из области естествознания, географии, знакомятся с важнейшими событиями из прошлого нашей Родины, узнают о революционной борьбе под руководством Коммунистической партии, о создании Советского государства, о трудовых и боевых подвигах советского народа, о его борьбе за мир.

На уроках чтения художественных произведений и научно-популярных статей воспитывается у детей чувство любви и преданности Родине, прививаются черты коммунистической морали, закладываются первоначальные основы для формирования материалистического мировоззрения.

На уроках чтения (начиная с чтения букваря) учащиеся постепенно овладевают важнейшими качествами навыка чтения, приобретают интерес и любовь к книге, начинают понимать ее великое познавательное значение. Уроки классного чтения побуждают детей к самостоятельному чтению книг.

Тщательно отобранный материал для классного чтения и тщательно продуманная методика работы над ним будит пытливую мысль детей, поднимает их умственную активность, вызывает желание обменяться мыслями, высказать свое суждение; тем самым культивируется мышление и речь учащихся, обогащается их словарь.

Чтение художественных произведений под руководством учителя вызывает у детей эстетические эмоции, возбуждает деятельность творческого воображения, воспитывает художественный

вкус, прививает интерес и любовь к русскому языку и к родной литературе.

На уроках объяснительного чтения дети получают первые наработки литературного образования. Они читают лучшие произведения русских классиков, советских писателей, народного творчества, узнают имена А. С. Пушкина, Н. А. Некрасова, И. А. Крылова, Л. Н. Толстого, А. М. Горького, В. В. Маяковского, А. П. Гайдара. Читая произведения различных литературных жанров, учащиеся практически учатся отличать рассказ от сказки, басню от стихотворения, поговорку от загадки. Постепенное усложнение характера работы над литературным материалом создает нужную подготовку к литературному чтению в V классе.

Как видим, объяснительное чтение имеет исключительно важное значение. Перед учителем ставятся большие и ответственные задачи, успешное разрешение которых требует тщательно продуманной методики работы на каждой из ступеней обучения младших школьников.

2. ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРИЕМЫ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКА ЧТЕНИЯ.

Навык хорошего чтения — важнейшее условие успешного развития ученика. Основы навыка чтения закладываются в период обучения грамоте. Однако это именно только основы, обеспечивающие возможность развития навыка правильного, беглого, сознательного и выразительного чтения у ученика. На дальнейших этапах обучения необходимо всемерно позаботиться о наилучшем развитии этого навыка. Без него у ученика не может успешно идти никакая учебная работа. Без него он не сможет в должной мере принимать участие и в школьно-общественной жизни (помощь младшим, выступление на вечерах, читки в библиотеке и пр.). Не владея навыком хорошего чтения, учащийся не сможет использовать книгу, газету как важнейший источник знаний.

Выработка навыка чтения в большой степени зависит от правильной постановки работы на первых годах обучения. Поэтому на учителя начальной школы, и, главным образом, первых двух классов, лежит в этом отношении особо ответственная задача.

Программа ставит перед начальной школой задачу постепенной выработки:

- 1) навыков правильного, сознательного, плавного, в меру беглого и выразительного чтения;
- 2) навыков чтения про себя, доведенных до умения самостоятельно и сознательно читать доступные возрасту книги;
- 3) умения делить читаемые тексты на части, озаглавливать их, составлять планы к прочитанным статьям и рассказам;

4) умения рассказывать прочитанное полностью и выборочно, по плану, предложенному учителем и составленному самостоятельно;

5) умения отвечать на обобщающие вопросы по прочитанному тексту и определять его основную мысль.

Все эти задачи разрешаются постепенно, от года к году в работе как над деловым, так и над художественным материалом.

В данной главе рассматривается, в основном, первая задача, но в связи с другими. Необходимо, прежде всего, охарактеризовать основные виды организации чтения и установить наиболее важные приемы, обеспечивающие правильность, сознательность, беглость и выразительность чтения.

Эти качества, характеризующие полноценный навык чтения, тесно связаны между собой, причем основным из них, естественно, является сознательность чтения. Взаимосвязь разных сторон навыка чтения становится очевидной, если принять во внимание хотя бы следующее: 1) быстрота чтения сама по себе не имеет цены, если она не регулируется сознательностью чтения; без этого быстрое чтение не будет иметь значения ни для читающего, ни для слушающих; 2) правильность чтения тоже служит только средством для сознательного чтения текста, а не является самоцелью; 3) правильность и сознательность, а также и беглость чтения являются основой для выразительности чтения.

У учащихся младших классов, в отличие от уже хорошо читающих, разные качества чтения находятся обычно еще во внутреннем противоречии. Из практики известно, что быстро читающий ученик (еще не владеющий окрепшими навыками чтения) чаще всего делает ошибки в отношении правильности чтения. Он неверно читает слова, потому что не всматривается тщательно в буквенный состав слова, воспринимая его образ по частичным признакам (по отдельным буквам или буквенным сочетаниям, по первой половине слова и т. д.). Правильно читающий, напротив, обычно читает на первой ступени обучения (в I—II классах) медленно, так как он внимательно всматривается в буквенный состав слова, прочитывая слог за слогом и синтезируя их. Поэтому же он часто не схватывает смысла прочитанного предложения и текста в целом, как бы «за деревьями не видит леса», т. е. правильность чтения у него находится в разладе с сознательностью чтения. Психолог Т. Г. Егоров по этому поводу говорит:

«Мышление тцеца на этой ступени развития протекает, таким образом, как бы в двух планах: в плане осмысливания содержания читаемого рассказа и в плане овладения способом прочтения слов, которые, как правило, далеко не всегда совпадают друг с другом».¹

¹ Т. Г. Егоров, Очерки психологии обучения детей чтению, изд. 2-е, Учпедгиз, М., 1953, стр. 103.

Только имея в виду взаимосвязь разных сторон хорошего чтения, можно рассматривать способы и приемы развития каждой из них в отдельности.

А. ПРАВИЛЬНОСТЬ ЧТЕНИЯ.

Правильность чтения характеризуется рядом важнейших признаков, без которых все другие качества чтения не могут получить своего развития. Под правильным чтением подразумевается четкое, ясное чтение, при котором учащиеся: а) не пропускают букв, слогов в слове, не вставляют в него букв и слогов, не подменяют одни буквы и слоги другими; б) не подменяют грамматическую форму слова другой (множественное число единственным, женский род мужским и пр.) и не производят замены одного слова другим; в) не пропускают слов при чтении и не вставляют в предложение лишних слов; г) не делают неправильных ударений в слове, искажающих его смысл (*доро́га* вместо *дорога́*) и просто лишаящих смысла (*наберёжная* вместо *набережная*); д) не повторяют слогов в слове и слов в предложении. К правильности же чтения надо отнести и все требования, которые связаны с литературным произношением. Обучение правильному чтению некоторых детей предполагает, естественно, борьбу с имеющимися у них дефектами речи, поскольку их чтение затрудняет понимание читаемых слов (*Шаша* вместо *Саша*, *лицо* вместо *лицо*).

Вполне понятно, что указанные ошибки допускаются тем чаще, чем моложе возраст учащихся и, следовательно, чем меньше они тренировались в чтении. Ошибки допускаются иногда и хорошим учеником, когда он утомлен и не может сосредоточиться на читаемом тексте, когда его внимание отвлечено в сторону. Однако в большинстве случаев ошибки объясняются несовершенством навыка чтения у детей.

Непосредственной причиной ошибок первого и второго рода из числа указанных выше является неточное восприятие читающим образа слова. Ученик схватывает его по каким-нибудь отдельным частям и затем сам домысливает его. При этом он или опирается на смысл предложения, в которое включено читаемое слово, и текста в целом, или же, наоборот, осмысливает слово вне всякой связи с читаемым текстом и даже предложением. В том и другом случае неточность восприятия влечет за собой ошибки. Для только что научившегося читать характерны ошибки в нарушении правил согласования и управления, свидетельствующие о том, что ученик направил все усилия на чтение одного слова и воспринимает его вне связи с другими словами в предложении. Исследования психолога Т. Г. Егорова подтверждают наличие данных ошибок именно на первой ступени овладения детьми навыком чтения. Приводится, например, такой факт. Девочка читает: *Оба волка побежали скорее и скрылся*

из глаз (вместо *скрылись из глаз*). Девочка в своей устной речи, разумеется, не допускает подобной ошибки, но, как указывает Т. Г. Егоров, вследствие переключения внимания на чтение одного слова процесс осмысливания предложения на момент прерывается.¹

Иногда ученик упрощает для себя слово, сокращая в нем количество слогов или букв, например, читает *позвал* вместо *подозвал*, *вырыли* вместо *вырывали*. Иногда он заменяет мало знакомое для него слово более привычным, знакомым и в том или ином отношении похожим на читаемое: *собрались* вместо *собравшиеся*, *подбежал* вместо *подбежав*. Большой процент ошибок падает на слова, мало употребительные в речи учащихся. В этих случаях слово утрачивает для читающего связь с другими словами, не осмысливается им в предложении и прочитывается в искаженном виде. Например, ученик II класса читает *придлежат* вместо *принадлежат*. По предложению учителя ученик читает слово по слогам и затем, произнося его целиком, повторяет ту же ошибку. Здесь у ребенка нет опоры на свой речевой опыт и смысловая догадка не может помочь.

В материалах исследования Т. Г. Егорова по психологии чтения младших школьников приводятся примеры, когда учащиеся при чтении производили замену одного слова другим, причем в одних случаях сохранялось стремление опереться на зрительный образ слова, в других же случаях обнаруживалась тенденция к более свободной замене слов и оборотов текста своими. Примеры первой замены: *выходил* вместо *выхватил*, *фронт* вместо *фабрики*. В качестве примера более свободной замены Т. Г. Егоров приводит следующий факт. Предложение *Он (снегирь) склевал их, сел на палочку и задремал* ученик читает: *Он склевал их, сел на форточку и загремел*.²

К смысловой догадке при чтении учащиеся прибегают и в старших классах начальной школы. Нередки, например, ошибки типа замены читаемого слова или речевого оборота его синонимом: *вернулся* вместо *возвратился*, *вытащил* вместо *вытянул* и пр.

Как известно, в период обучения грамоте дети читают слово по слогам, а потом повторяют его целиком с правильным ударением, чтобы уловить его смысл. К чтению по слогам дети прибегают и на следующих ступенях обучения, когда в тексте встречается трудное слово. К этому их побуждает и учитель, чтобы заставить именно прочитать слово, а не просто воспользоваться догадкой, часто ведущей к ошибкам. Следовательно, в данном случае рассматривать повторение слова после чтения его по слогам как недостаток чтения, конечно, нельзя.

¹ Т. Г. Егоров, Очерки психологии обучения детей чтению, изд. 2-е, Учпедгиз, М., 1953, стр. 103—104.

² Там же, стр. 115—116.

Но программой по чтению предусматривается уже во втором полугодии первого учебного года чтение слов без повторения слогов, без разделения на слоги легких по звуковому составу слов. Поэтому повторение слогов при чтении слов средней трудности на всех дальнейших ступенях обучения уже является показателем несовершенства чтения и рассматривается как своеобразная ошибка при чтении. Значит, ученик еще не овладел в нужной мере навыком воспринимать слово целиком, про себя производить его анализ и синтез, и следовательно, для него необходимы систематические упражнения, развивающие навык чтения.

Примерно то же следует сказать и о повторении при чтении слов, буквенно-слоговой состав которых не затрудняет детей и которые прочитываются ими целиком сразу же. Обычно ученик повторяет слово, когда он теряет смысл предложения, восстанавливает связь между словами. Психолог Т. Г. Егоров на основании экспериментальных данных своего исследования считает характерной эту особенность чтения для послебукварного периода.¹ Согласно программе, во втором полугодии первого учебного года дети должны овладеть навыком чтения без повторения слов. Следовательно, на дальнейших ступенях обучения повторение слов при чтении сигнализирует о наличии недостатка в чтении.

Что касается ошибок на ударения в словах при чтении их детьми, то они объясняются разными причинами. Ученик допускает неверное ударение в словах, смысл которых ему неизвестен и которые отсутствуют в словарном запасе его речи. Иногда ученик делает неправильное ударение, когда читает слово по слогам. В этом случае он просто не узнает знакомое ему слово из-за того, что произносит его не целиком, а по частям и допускает при этом ошибку в ударении. Наконец, неправильное ударение при чтении слова иногда объясняется тем, что ученик и в своей устной речи произносит данное слово с неправильным, диалектным ударением: *свекла́* вместо *свёкла*, *морковь* вместо *моркóвь*. В последнем случае, естественно, устраняется ошибка в произношении.

Знание ошибок, допускаемых учащимися при чтении, и их причин помогает учителю предотвратить эти ошибки, а при обнаружении их рационально бороться с ними.

Первым условием успешности в развитии навыка правильного чтения является упражнение в чтении текстов по степени их последовательно нарастающей трудности. Это особенно важно отметить по отношению к I классу. Переход от букваря к книге для чтения вызывает иногда затруднения, так как первые тексты могут оказаться трудными для учащихся как по словарю, так и по оборотам речи. В этом случае целесообразно создать дополнительно к книге карточки с текстами для чтения. Тексты можно вырезать из старых книг для чтения, из учебников и наклеить их

¹ Т. Г. Егоров, Очерки психологии обучения детей чтению, изд. 2-е, Учпедгиз, М., 1953, стр. 25—26, 114.

на карточки. Карточки раздаются учащимся для чтения в классе и на дом. Дети готовятся к чтению вслух, затем каждый по очереди выходит и читает перед классом свой текст. Новый материал, читаемый каждым учеником, интересует всех остальных. По содержанию прочитанного может быть предложен какой-либо вопрос, или ученик рассказывает, о чем он прочитал. Эти карточки удобны для индивидуальной работы с детьми, отстающими в чтении.

Вторым организационным условием, обеспечивающим не только правильность, но и другие стороны чтения, является, по возможности, ежедневное упражнение в чтении. Только практикой в чтении учащиеся могут усовершенствовать свой навык чтения. Поэтому очень важно для учителя четко планировать, кто из учащихся и что будет читать на уроках в тот или иной день: рассказ, заданный на дом, новый текст на уроке чтения, письменную работу по грамматике или орфографии, выполненную дома, текст нового упражнения для классной или домашней работы, условие арифметической задачи и т. д.

Каковы же основные приемы, помогающие выработке навыка правильного чтения у учащихся?

Один из приемов заключается в урегулировании темпа чтения. Многие ученики делают ошибки только потому, что стараются читать как можно скорее. Между тем у каждого ученика есть свой средний темп чтения, за порогом которого он начинает читать сбивчиво. Благодаря практике средний темп чтения для каждого из учащихся постепенно становится все более быстрым, но искусственно форсировать скорость чтения педагогически неправильно. Поэтому слишком быстро читающего ученика и притом нарушающего требования правильности чтения надо заставлять читать медленнее, в пределах нормального для него темпа.

Для выработки правильности чтения (а равно и других сторон чтения) практикуется подготовленное чтение. Учащимся задается на дом подготовиться к чтению в классе какого-нибудь нового текста с наказом читать дома вслух. После этого в классе ученики читают текст правильнее и сознательнее. Для подготовленного чтения могут быть использованы тексты, вполне понятные детям по содержанию. Однако первое чтение текстов, более трудных по содержанию или очень эмоциональных, проводится в классе под руководством учителя.

Особо нужно указать на необходимость слогового и даже звукового анализа в случае затруднения ученика при чтении тех или иных слов. Учащемуся предлагается прочесть слово по слогам (например, *со-рев-но-ва-ни-е*). Если и это не помогает, то ученикам I класса предлагается написать на доске это слово после произнесения его учителем или сложить из азбуки. После написания слова учащийся прочтет его уже свободно.

Учитель и сам до чтения детьми текста пишет на доске трудные по буквенно-слоговому составу или мало знакомые учащимся

слова. Предварительная работа над чтением этих слов обеспечивает более внимательное к ним отношение и устраняет трудности при чтении и осмысливании текста. Особенно нужна эта работа в I классе.

Для развития навыка правильного чтения нужен повседневный контроль над чтением ученика со стороны учителя. Исправлять ошибки ученика при чтении необходимо, однако методика исправления не может быть единообразной: нельзя не принимать во внимание характера допущенной учеником ошибки. Чаще всего при ошибочном чтении слова ученику предлагается прочесть его еще раз. Но если ученик при чтении поставил неверное ударение, например *ногу́* вместо *но́гу*, то нет необходимости заставлять его тотчас перечитать слово. Можно дать ему прочесть предложение до конца, чтобы не помешать перечитыванием схватывать мысль предложения, а затем уже предложить прочесть слово еще раз. При этом, чтобы слово было осмыслено учеником, оно перечитывается в связи с другими словами или учитель помогает вопросом, например: «Что же повредил мальчик?» (*Но́гу.*) Если же учащийся при чтении искажил слово до потери смысла, прочел *за́мок* вместо *замо́к*, *верные* вместо *вредные* (*вредные насекомые*), то třeba необходимо остановить тотчас же, но не после данного слова, а после того, с которым оно связано по смыслу. Это опять-таки нужно для того, чтобы перечитывание слова осмыслить связью слов. Учитель ставит вопрос: «Какие насекомые?» или «Про каких насекомых ты прочитал? Посмотри!»

Если ученик делает не одну, а две-три ошибки в предложении, то учитель предлагает ему перечитать все предложение.

Не только учитель, но и ученики, следящие за чтением товарища, могут исправлять ошибки читающего. Нельзя, конечно, допускать, чтобы, заметив ошибку товарища, все тотчас исправляли ее. Это нарушает дисциплину и разбивает сосредоточенность внимания читающего. Поправки товарищей должны вестись в виде указаний на ошибки в чтении ученика после того, как он, по предложению учителя, сделал остановку в чтении.

Учителем ставится вопрос, что именно ученик прочел неверно. Дети обычно замечают ошибки товарища. Необходимо этот прием ввести в систему работы и применять его не только по отношению к правильности чтения, но и к другим сторонам чтения. Тем самым обостряется внимание всего класса к тексту. Благодаря этому приему и читающий ведет свое чтение с большей сосредоточенностью и ответственностью, так как ждет критики товарищей. «Критики» же, замечая ошибки других, тем самым совершенствуют качество собственного чтения. Для оживления, а также для большей углубленности этой работы учитель указывает учащимся, в каком именно отношении они могут оценивать чтение товарища и, значит, к какому чтению должны стремиться сами. Перечень этих требований дается ниже (см. стр. 140).

Литературное произношение (орфоэпия).

Вопрос о литературном произношении имеет важное значение как для культуры устной речи детей, так и для навыка правильного чтения. Правильность чтения в большой степени определяется литературностью произношения. В общенародном русском языке существуют общепринятые произносительные нормы. Русское литературное произношение, сложившееся к началу нынешнего столетия и опирающееся на московский говор, во многом остается неизменным и в наши дни. Однако некоторые старые орфоэпические нормы уступили и уступают в наше время место новым нормам. В ряде случаев в литературном произношении наблюдаются колебания, существуют произносительные варианты.

Советские научные учреждения ведут большую работу по установлению и упорядочению на научной основе произносительных норм в общенародном русском языке. Учителю приходится влиять на речь ученика в процессе ежедневной работы. В произношении существует целый ряд бесспорных положений, которыми учитель и руководствуется в работе над произносительной стороной речи детей.

Прежде всего, учителю нередко приходится сталкиваться с тем, что учащиеся склонны в разговорной речи и особенно при чтении произносить слова под влиянием их орфографических написаний. Между тем, орфография и орфоэпия (литературное произношение), хотя и тесно связаны между собой и взаимно одна другую в ряде случаев определяют, тем не менее не совпадают друг с другом. Орфография часто имеет дело с такими написаниями, которые не поддерживаются ни одним живым говором. С таким «орфографическим» произношением, несомненно, надо бороться. К числу наиболее очевидных случаев такого произношения у учащихся относятся следующие.

1. Произношение безударных окончаний прилагательных и местоимений *-ого, -его* вместо принятых в живом языке *-ова, -ева (-ава, -ива)*. Писать надо *красного синего, какого, моего*, а говорить — *краснова, синева, какова, моево*.

2. Произношение при чтении всех согласных звуков при их стечении: *здравствуй* вместо *здраствуй*, *праздник* вместо *празник*.

3. Чтение *ножка, нож* вместо *ношка, нош*, т. е. без соблюдения правила оглушения согласных звонких перед глухими согласными и на конце слова.

4. Произношение окончаний неопределенной формы глагола и глаголов 3-го лица настоящего и будущего времени так, как они пишутся: *учиться, научится* вместо *учицца, научицца*.

В этих случаях правильное произношение нарушается благодаря влиянию орфографии на живую речь. Нужно, однако, с другой стороны, помнить, что письменная речь может, в отличие от

приведенных примеров, отражать правильное литературное произношение. В таких случаях надо, чтобы произношение равнялось именно на письменную речь. Печать не знает смешения *ц* и *ч*, свойственного северным говорам (*цасы, чапля*), или перехода безударного *е* в *о* (*жона, сёстра*), или *т* мягкого в 3-м лице глаголов (*читаеть*), как не знает форм типа *делов, местов, с рукам*. Поскольку это узкоместное произношение, оно не может считаться литературным в современном языке.

Учитель указывает учащимся на это несоответствие и тем содействует выработке литературного произношения. Само собой разумеется, что при этом недопустимо ироническое отношение к живому говору школьника.

Но как относиться к оканью (*вода* вместо *вада*), к гаканью (произношению *г* протяжного вместо взрывного)? Варианты звука *г* обозначаются одинаковой буквой, а распространенность протяжного *г* очень широкая (все южнорусские говоры). То же и с оканьем. Оно имеет распространение по всему Северу. В отношении этих явлений в школе не следует предъявлять к произношению ученика категорических требований в пользу московских взрывного *г* и аканья.

Можно только советовать ученику больше прислушиваться к произношению этих звуков, предоставляя ему видоизменять свое произношение под влиянием речевой среды.

Наконец, есть случаи в произношении, противоречащие прежнему московскому говору и получившие самое широкое распространение. Таково, например, произношение мягкого *с* в глаголах (*боюсь, учусь* вместо московского *боюс, учус*). Оно настолько укрепилось и в жизни и на сцене, что его нельзя запрещать.

Подобные колебания в произношении есть и еще: 1) сочетания *ин, шт* (*скучно, что*) теперь многими произносятся и как *чи, чт*; 2) в словах типа *скатерть, дверь* согласные перед мягкими согласными уже многими произносятся твердо; 3) гласные в окончаниях прилагательных мужского рода именительного падежа вместо близких к безударным *о, е* часто произносятся теперь как *ы, и* (*красный, синий*); 4) в глаголах на *-гивать, -кивать, -хивать* (*вздрагивать, вскакивать, вспахивать*) сочетания *г, к, х* с гласным произносятся и как *ги, ки, хи* и как *гы, кы, хы*.

Тренировочные упражнения.

Есть два упражнения, которые практикуются для выработки отчетливого произношения. Четкость произношения не дается учащимся чаще всего потому, что они комкают, «проглатывают» часто слова и невнятно их произносят. Четкости произношения слов помогает, во-первых, упражнение в чтении по слогам, во-вторых, чтение скороговорок или вообще трудно произносимых фраз.

Чтение по слогам проводится в качестве предварительного упражнения перед чтением текста (обычно с третьего года обу-

чения). Текст читается сначала по слогам и непременно на одной ноте, с ударением на каждом слого:

*Нé вé-тёр б́у-ш́-ёт нáд бó-рóm.
Нé с гóр пó-бé-жá-л́и р́у-ч́ый...*

и затем уже с должной выразительностью. Частично прием этот можно применять и в младших классах. Полезно также предложить детям прислушаться, как говорят по радио (разборчиво, слышны все слоги в слове).

Скороговорки ценны тем, что они разрабатывают «речевой аппарат». При чтении их приходится побеждать неподвижность тех или иных органов, чтобы добиться ясности произношения. Затрудняется работа органов при произнесении скороговорок, благодаря стечению в них согласных звуков или наличию созвучных сочетаний:

1. *На дворе трава, на траве дрова.*
2. *Сыворотка из-под простокваши.*
3. *От топота копыт пыль по полю летит.*
4. *Стел молодец тридцать три пирога с пирогом да все с тво-
рогом.*
5. *Осип охрип, Архип осип.*

Скороговорки читаются или индивидуально, или хором, сначала медленно, а затем все быстрее и быстрее, при этом — всегда четко. Хорошо несколько свободных минут урока использовать для произнесения скороговорок. Работа эта достигает цели, если она ведется систематически. Ее место в младших классах, прежде всего в первом.

Исправление дефектов речи.

Наблюдаются два вида дефектов речи, мешающих правильности чтения: картавость и шепелявость. Если они не являются органическим физическим недостатком, то путем фонетических упражнений от них вполне возможно избавиться.

Картавость встречается в произношении звука *р* как протяжного *г* (*гама* вместо *рама*) или *л* (*солома* вместо *сорока*). Она проявляется также в замене звука *л* звуком средним между *в* и *у* (*вов/ук* вместо *волк*). Для устранения первого типа картавости рекомендуется произношение слов со звуком *р*. Если звук *р* стоит в начале слова, то произносить его надо сначала с заменой *р* на *бд* или *бр* (вместо *река* — *бдека*); если *р* в середине слова, то — с заменой двойным *дд* (вместо *красиво* — *кддасиво*); если *р* на конце — с заменой звуком *д* (вместо *бор* — *бод*).

Усиленная работа кончиком языка, необходимая для произнесения *р*, благодаря таким многократным упражнениям, приводит к естественному произнесению *р*, а следовательно, и к

исправлению дефекта речи. Тип работы: *бдука — бдука — бдука...* — *рука*.

Картавость другого вида побеждается произнесением пар слов: *шов — шел; ковкий — колкий; купив — купил; ваза — лазать* и пр.

Шепелявость проявляется в смешении *с* и *з* (*субы* вместо *зубы*); а также в произнесении шипящих *ж, ш, ч, щ* как *з, с, ц* (*Зук, Саса* вместо *жук, Саша, ссявель* вместо *щавель, цайка* вместо *чайка*). Она же обнаруживается в смешении *с* и *ц* (*лисо* вместо *лицо*).

Для устранения этого недостатка ведется тренировка на произношение трудно выговариваемых звуков. Слова со слитными звуками *ц, ч, щ* (*тс, тш, штш*) надо произносить с разложением этих звуков и без него: *литсо — лицо, тшас — час; штшука — шука*. В этом случае будет вырабатываться положение и работа языка, нужные для произношения данных звуков. Для звуков *с, ш, ж, з* подбираются слова с этими звуками в начале слова, и предлагается произносить начальные звуки с нужным укладом органов речи.¹

Б. БЕГЛОСТЬ ЧТЕНИЯ.

Нормальная беглость чтения помогает схватыванию смысла читаемого, повышает сознательность чтения. При нормальной для читающего беглости легче улавливаются логические центры предложения. Но чересчур быстрое чтение, наоборот, может мешать пониманию текста и превращается в механическое «отчитывание» слов.

Какого темпа чтения надо требовать от каждого отдельного ученика?

У каждого чтеца свой темп. В возрасте начальной школы, когда учащийся еще недостаточно свободно читает, его темп чтения сильно зависит и от его характера (живой, медлительный), и от степени трудности читаемого материала. При чтении трудного текста ученик чаще прибегает к чтению по слогам, чаще повторяет отдельные слова и слоги, а это замедляет темп чтения. Чем моложе возраст учащихся, тем сильнее ощущается зависимость их темпа чтения от трудности читаемого текста. Последовательное нарастание трудности текстов является важнейшим условием нормального развития навыка беглого чтения. При этом учитель учитывает индивидуальные особенности учащихся и развивает беглость чтения сообразно возможностям каждого из них.

При выработке беглого чтения нельзя забывать указания, сделанного еще К. Д. Ушинским: «Быстрота чтения должна развиваться сообразно с быстротой понимания». Задача учителя —

¹ См. М. Е. Хватцев, Недостатки речи школьника и способы их исправления, ГИЗ, 1948.

добиться того, чтобы ученик читал быстрее, но не в ущерб пониманию читаемого.

Беглость чтения достигается, в основном, практикой, систематическими упражнениями. Поэтому очень важно, чтобы учащийся, особенно в младших классах, читал каждый день. Таким образом, для работы над развитием беглости чтения, как и для развития правильности чтения (см. выше), необходим четкий организационный план: кто из учащихся, что, на каком уроке будет читать.

Быстрота чтения зависит также в значительной степени от правильной и свободной работы органов произношения. Поэтому постоянная работа над развитием речевого аппарата у детей является тоже одним из условий, обеспечивающих развитие навыка беглого чтения. Развитию органов речи способствует индивидуальное и хоровое произнесение скороговорок и трудных по звуковому составу предложений.

Для регулирования темпа чтения вслух на всех годах обучения применяются следующие приемы.

1. Постановка вопросов перед чтением. Этим приемом сдерживается стремление некоторых учащихся читать быстро, не вдумываясь в текст. Они знают, что придется отвечать по содержанию читаемого.

2. Драматизация всех видов. При драматизации чтение приходится, с одной стороны, выдерживать темп чтения в соответствии с характером того действующего лица, чьи слова он читает, а с другой — приспособляться к темпу чтения других чтецов, участвующих в драматизации.

3. Чтение диалогов двумя учащимися. Один читает вопросы, другой — ответы. Для удобства чтения вопросы пишутся на одной карточке, а ответы на другой. Чтение вопросов лучше поручать хорошему чтецу, чтобы читающий ответы равнялся в меру своих возможностей на темп чтения задающего вопросы товарища.

4. Чтение заученных стихотворений. Стихотворения учащиеся должны читать в среднем темпе, иначе чтение их будет невыразительно. Усвоив темп произнесения стихотворений, учащийся невольно переносит этот темп и на прозаический текст: очень медленно читающий начинает читать быстрее, а слишком быстро читающий замедляет свой темп чтения. Поэтому при заучивании стихотворений наизусть необходимо от всех учащихся добиваться предельной для каждого из них выразительности с соблюдением должного темпа чтения стихотворения.

5. Поочередное чтение частей текста. Слабые в технике чтения учащиеся стремятся приблизиться в таком случае к темпу более быстро читающих, а последние сдерживают свою торопливость. Поэтому на уроках чтения не безразлично, в каком порядке вызывать детей читать. Если нужно подтянуть темп чтения слабого ученика, его следует вызвать читать после

читающего бегло. Слишком быстро читающего, в ущерб правильности, лучше заставлять читать после медленно, но правильно читающего.

6. **Выборочное чтение.** Чтобы найти в тексте ответ на вопрос, предложенный учителем или в книге, ученик должен быстро прочитать весь предшествующий текст статьи или рассказа или какой-либо абзац по указанию учителя. Это, несомненно, способствует развитию навыка беглого чтения и в то же время приучает детей к сознательному чтению.

Следует заметить, что беглое, сознательное, правильное и выразительное чтение вырабатывается не только тогда, когда учащийся читает сам, но и тогда, когда он следит по книге за читающим товарищем, который хотя бы и слабее его по навыку чтения.

Поэтому важно обеспечить внимание со стороны всех учащихся к тексту, читаемому одним из учеников. С этой целью учащимся даются несложные задания: ответить на какой-либо вопрос по содержанию, отметить удачно прочитанные товарищем места в тексте, указать его ошибки при чтении. Иногда с целью подтягивания рассеянных и невнимательных учеников применяется такой прием. Учитель предупреждает учащихся (иногда он делает это без предупреждения), что он будет предлагать им продолжать чтение товарища не только с красной строки, но и с любого предложения. Каждый должен быть готов к чтению. Невнимательно следящие по книге таким образом втягиваются в работу. Но к этому приему не следует прибегать часто, так как применение его может мешать пониманию читаемого. Его нужно рассматривать только как одно из средств педагогического воздействия, чтобы заставить всех следить по своей книге за читаемым в классе.

В. СОЗНАТЕЛЬНОСТЬ ЧТЕНИЯ.

Сознательность чтения заключается в понимании читаемого. Это понимание является результатом того, что чтец схватывает значение слов, входящих в предложения, смысл отдельных предложений и целого текста. Следовательно, выработка сознательного чтения предполагает с учащимися работу: а) по раскрытию значений слов, б) по установлению связи их в предложении и связи между собой простых предложений, входящих в сложное, в) по осмыслению текста в целом.

Раскрытие значения слов и мыслей предложений

Словарная работа на уроках чтения имеет в виду раскрытие смысла слов для понимания учащимися содержания читаемого, а также воспитание у детей способности понимать роль слова в тексте. Вместе с тем обогащается словарь детей.

Известно, что многие дети, в частности, приходящие в школу не из детского сада, а непосредственно из домашней среды, приносят с собой скудный словарь. При проверке оказывается, что о ряде предметов, явлений дети имеют представление, но называют предмет неправильно или вообще не могут назвать. Нередко бывает и так: запас слов как будто достаточный, но дети, оказывается, не понимают значения многих слов и по-своему их осмысливают. Это ведет к непониманию читаемого текста. Например, при чтении стихотворной загадки «Кто на дереве дуплистом замахал хвостом пушистым?..» учащиеся I класса объясняют слово *дуплистом* как *дубовом*.

Незнание детьми точных значений слов и поэтому неправильное пользование ими установлено В. К. Ягодовой при специальном изучении бытового словаря первоклассников.¹ Тем большие трудности представляют для учащихся слова, обозначающие далекие от их опыта предметы, а также отвлеченные понятия. Между тем при чтении дети сталкиваются с этими словами, и перед учителем возникает необходимость объяснять их.

Именно на уроках чтения прежде всего происходит расширение и уточнение словаря учащихся. Основным источником обогащения словаря служат тексты, составляющие содержание книг для классного чтения. Поэтому для учителя крайне важно ознакомиться заранее со словарным составом книги для данного класса и установить, какие именно слова потребуют при чтении разъяснений. Вместе с этим учитель отмечает и те слова, которые могут быть неизвестны детям, но смысл которых становится ясным из контекста, и следовательно, для них не требуется дополнительных объяснений.

Учитель определяет также, какие из неизвестных учащимся слов нужно объяснить для того, чтобы обеспечить понимание ими читаемого текста, и какие слова, помимо того, необходимо ввести в активный словарь учащихся и, следовательно, прочно закрепить понимание ими смысла этих слов. К первой группе слов относятся, например, слова устарелые, обозначающие отжившие понятия, далекие от жизни советских школьников. Так, при чтении сказки А. С. Пушкина о рыбаке и рыбке учащиеся сталкиваются со словами *откуп*, *откупиться*, *столбовая дворянка*, *душегрейка*, *кичка*, *чупрун* и т. д. Естественно, что нет никакой надобности вводить эти слова в активный словарь третьеклассников, объяснение их необходимо для понимания детьми содержания сказки. То же следует сказать о таких словах, как *дубрава*, *оконница*, *пуще*, встречающихся в сказке К. Д. Ушинского «Прокказы старухи-зимы», помещенной в книге для чтения «Родная речь» для II класса. Иное дело — слова *запорошить*, *лютый* (из той же сказки), они употребляются достаточно широко в совре-

¹ В. К. Ягодовская, Работа над словом с учащимися I класса, изд. АПН РСФСР, М., 1953.

менном литературном языке, и поэтому объяснение их смысла нужно не только для понимания второклассниками содержания читаемого текста, но и для обогащения их активного словаря.

Объяснить значение слова, ввести его в словарь учащихся — это значит обогатить круг их представлений и понятий. В каждом слове заключено конкретное содержание: слово может обозначать реальный предмет, его признак, действие, явление, отвлеченное понятие. Забота учителя при объяснении слов и направлена прежде всего на то, чтобы у детей образовалась правильная, точная связь между словом и его конкретным содержанием. Естественно, что далеко не всегда ученик начальной школы сможет полностью усвоить значение слова, но важно, чтобы он правильно понял, как на это указывал еще К. Д. Ушинский, его некоторые существенные признаки.

Приемы объяснения значений слов, оправдавшие себя в школьной практике, различны. Выбор их определяется, с одной стороны, характером содержания слова, а с другой — возрастом учащихся. Не одни и те же приемы используются для раскрытия содержания слов, обозначающих реальные предметы, и слов, обозначающих отвлеченные понятия. И не одними и теми же способами объясняются слова, обозначающие хотя бы конкретные предметы, в I и IV классах.

Какими же приемами ведется объяснение непонятных слов?

Можно указать, в основном, шесть следующих способов объяснения слов.

Во-первых, — показом предмета или действия. Так, для объяснения слов *веретено*, *соты*, *хлопок* показываются, по возможности, соответствующие предметы. Привлекаются также в нужных случаях чучела животных, муляжи фруктов, овощей. Слово *лопочут* (*Зайцы лопочут ушами*) объясняется показом движений руки, приложенной к голове, а слово *хватила* (*О камень такхватила их*) — показом резкого движения при бросании, чтобы осозналось различие со словом *бросила*. Во-вторых, — рисунком. Значение слов *журавль*, *нарты* или *оазис* лучше всего пояснить или готовым рисунком, или рисунком учителя на доске, чтобы у учащихся получилось наглядное представление о значении их. В-третьих, — подстановкой синонимов (*простофиля* — *дурак*, *корысть* — *выгода*). В-четвертых, — введением непонятого слова в понятную фразу, чтобы связью понятных слов раскрыть смысл нового слова (*барьер* — лошадь прыгнула через барьер; *олет* — солому сложили в высокий омет). В-пятых, — употреблением перифраза, т. е. раскрытие значения слова при помощи группы слов (*зипун* — крестьянский кафтан из грубого сукна; *свита* — группа людей, сопровождающих важное лицо; *версты полосаты* — окрашенные в полосы столбы для счета верст). В-шестых, — иногда обращением к составу слова (*картошка-скороспелка*, *птица пролетная*).

Однако слова, обозначающие отвлеченные понятия, политические термины, трудно объяснить детям даже при помощи перифраза. Иллюстративному показу они не поддаются, введение их во фразу не вносит в них ясности. Замена одного слова другим часто не только не уточняет значения слова, а даже искажает его смысл. Замена слова *митинг* словом *сбор* приводит к прямому искажению понятия. Эти слова — не синонимы. Точность в понятие может внести здесь только иногда перифраз, а чаще всего развернутая беседа об основных признаках понятия с приведением доступных детскому пониманию конкретных примеров.

Таким образом, средствами, раскрывающими значения слов, служат словесное объяснение учителя (или объяснение, данное в книге) и наглядный образ. Чем моложе возраст детей, чем меньше их жизненный опыт, тем большее значение имеет наглядный образ при раскрытии смысла незнакомых для них слов. В старших классах слово постепенно заступает место наглядного образа, однако и при этом словесные объяснения опираются на имеющиеся уже у детей конкретные представления о предметах, их признаках и т. д. В тех же случаях, когда у учащихся нет конкретных представлений, на которые можно было бы опереться при словесном объяснении значения нового слова, учитель, естественно, прибегает к использованию наглядности. Эта необходимость возникает особенно часто при чтении статей естественного, географического, исторического характера.

Использование слова и наглядности в практике обучения, их соотношение и взаимосвязь находят обоснование в учении И. П. Павлова о первой и второй сигнальных системах. И. П. Павлов подчеркивает неразрывную связь между первой и второй сигнальными системами. Он указывает, что «вторая сигнальная система имеет значение через первую сигнальную систему и в связи с последней» и что пользование второй сигнальной системой может быть эффективным «только до тех пор, пока она постоянно и правильно соотносится с первой сигнальной системой, т. е. с ближайшим проводником действительности».¹

При объяснении непонятных детям слов на уроках чтения нельзя не считаться с тем, что слова наши многозначны и свое определенное значение они получают нередко только в тексте, в связи с другими словами. Даже такое простое, казалось бы, слово *стол* и то может иметь разное значение. Читая басню «Стрекоза и муравей», учащиеся сталкиваются с выражением: «под каждым ей листком был готов и стол и дом». Только с помощью учителя некоторые дети уясняют, что здесь слово *стол* употребляется в значении пищи.

Вопрос о том, когда и какие слова читаемых текстов надо объяснять, рассматривается в разделах 5-м и 6-м: «Чтение деловых статей и предметные уроки» и «Чтение художественных произведений».

¹ Павловские среды, т. III, изд. АН СССР, М., 1949, стр. 318.

Слова, намеченные учителем для введения в активный словарь ученика, закрепляются. Учитель записывает их на доске, приводит примеры употребления их в речи, предлагает учащимся подобрать подобные примеры; при пересказе прочитанного данные слова вводятся учащимися в их изложение.

Приходится, однако, всегда помнить, что можно понимать значение всех слов, входящих в предложение, и не понимать мысли предложения в целом. При этом имеются в виду выражения даже не переносного, а прямого значения. Возможно, что учащийся II класса прочел: «Друг леса знает, что птицы охраняют лес от вредителей — гусениц, которые портят кору и объедают листья» — и не может сказать, о чем же он прочитал, хотя каждое слово в отдельности ему понятно. В таком случае учитель помогает ему вопросами, устанавливающими смысловую связь между частями сложного предложения: — Что значит *друг леса*? От каких вредителей птицы охраняют лес?

Иногда ученик не понимает мысли предложения при отсутствии незнакомого слов в нем только потому, что неправильно делает логическое ударение. Тогда учитель помогает определить логический центр предложения — найти самое важное слово, которое надо выделить голосом при чтении. В помощь читающему привлекаются другие учащиеся, или же сам учитель прочитывает предложение с правильным логическим ударением, и смысл его становится понятным ученику. Сознательность здесь смыкается с выразительностью чтения.

На уроках чтения ведется работа по раскрытию переносных значений слов, образных выражений. Без этого детям непонятен ни смысл отдельных предложений и всего произведения, ни образы, которыми пользуется автор художественного произведения. Так, в сказке «Проказы старухи-зимы» (II класс) есть такие предложения: «Она стала до птиц добираться. Зима посылает морозы, бегут морозцы. Стала зима людей донимать: морозцы молотками постукивают» и пр. Что понимает ученик под этими словами в данных предложениях? Без беседы об их содержании, разумеется, и весь текст пройдет мимо сознания детей. Поэтическое изображение А. С. Пушкиным прихода весны не будет полноценно воспринято учащимися, если не раскрыть образный смысл предложений: «Улыбкой ясною природа сквозь сон встречает утро года», «Пчела за данью полевой летит из кельи восковой».

Раскрытие переносных значений слов и образных выражений проводится в тесной связи с анализом содержания читаемого текста. С одной стороны, общий смысл произведения помогает легче и полнее понять отдельные образные выражения, а с другой — образные выражения, как и весь поэтический язык произведения, способствуют более яркому восприятию произведения и более глубокому пониманию и идейного замысла, и художественных образов автора.

По мере роста культуры чтения у детей они учатся понимать образные обороты речи в тексте. К. Д. Ушинский рекомендовал заниматься еще в младших классах загадками, поговорками. Многие из них, действительно, являются хорошим материалом для усвоения детьми переносных значений слов. В загадке «Два братца пошли в воду купаться» и в поговорке «Не гони коня кнутом, а гони его овсом» дети уясняют переносный смысл слов: *два братца, купаться, гони овсом*.

Каковы основные приемы объяснения образных выражений при чтении?

Обращение к учащимся с вопросом: Что значит данное предложение? или: Как понимать такое выражение? Опираясь на детские высказывания, учитель уточняет значение выражения. К этому приему лучше прибегать в тех случаях, когда в выражении заключено какое-нибудь иносказание («По делом тебе... не садись не в свои сани») или когда вообще трудна замена разбираемого предложения другим, равнозначным («Небывалый генерал, видно, в новом вкусе»).

Наиболее часто при объяснении выражений практикуется замена образного выражения простым, общепонятным, разговорным. На предложение учителя: Скажите эту же мысль иначе — учащиеся совместно с учителем находят нужную замену, и оборот речи делается ясным для всех. Ценность этого приема заключается в том, что на сопоставлении двух речевых конструкций учащиеся глубже понимают выразительность и меткость отдельных слов и оборотов и их значение. Так уясняются выражения: «На чем свет стоит мужа ругает», «У зайчика — душа в пятки», «Оглянуться не успела, как зима катит в глаза» и пр.

Наконец, иногда выражения могут поясняться путем описания или иллюстрирующих действий, например, выражение «Шествуя важно в спокойствии чинном» может быть уточнено посредством показа соответственных движений при ходьбе; выражение «Волком смотрит» — при помощи соответствующего выражения лица. Однако в том и другом случае вполне возможно ограничиться только словесным объяснением. (Подробнее о работе над образными выражениями см. в разделе «Чтение художественных произведений», стр. 214—217).

Выяснение содержания прочитанного.

Работа по раскрытию значения слов и выражений (простых и образных) является частной по отношению к основной работе — уяснению содержания читаемых текстов в целом. Ученик может при чтении понимать все слова и выражения, тем не менее, он часто не умеет связать отдельные мысли, а потому затрудняется рассказать, о чем прочитал. У него нехватает для

этого умения обобщить мысли. Он еще слишком поглощен самым процессом чтения и теряет связь между мыслями.

Задача учителя заключается в том, чтобы развить у учащегося способность обобщения прочитанного. В этом случае приемы работы должны быть рассчитаны на то, чтобы ученик уловил логическую связь мыслей и общий смысл читаемого текста. К числу таких основных приемов относятся следующие.

1. **Беседа по содержанию прочитанного.** В зависимости от материала читаемого и конкретных задач урока она имеет разный характер. В одном случае вопросы учителя направлены на выяснение хронологической последовательности событий, о которых рассказывается в тексте. Так, к рассказу «Человек под снегом» могут быть поставлены в I классе следующие вопросы: 1) Как заблудился Арефий? 2) Как его нашли? 3) Что потом было с ним? В другом случае, например, при чтении деловых статей, вопросы ставятся для выяснения логической связи частей текста. К статье «Липа» (II класс) могут быть поставлены вопросы: 1) Почему липа названа славным деревом? 2) Почему она способствует сбору меда? 3) На какие поделки употребляется липа? 4) Какая польза от коры липы? В третьем случае беседа имеет в виду раскрытие идейного замысла автора, основной мысли произведения, после того как уяснено его содержание. Эта обобщающая беседа проводится, например, при чтении басен И. А. Крылова.

2. **Пересказ прочитанного,** требующий от ученика осмысленной группировки мыслей, изложения их в логической последовательности. Степень самостоятельности учащихся и формы помощи со стороны учителя в этой работе определяются и характером материала, и степенью развития детей (классом). Программа указывает требования к пересказу учащимися прочитанного на каждом году обучения.

3. Третий прием, рассчитанный на осознание читаемого текста, заключается в работе над планом прочитанного произведения. Работа над планом предполагает отбор из содержания произведения главных мыслей, уяснение логической связи между ними и последовательности изложения их. Программой предусматриваются различные виды этой работы и постепенное усложнение ее на каждом году обучения.

Методика проведения беседы, работы над пересказом и планом подробно раскрывается в данной главе в разделах работы над художественным произведением и научно-популярной статьей (см. ниже).

4. Во многих случаях работа по осознанию читаемого сводится к выразительному чтению. Это относится, главным образом, к работе над художественным произведением. Из практики известно, например, что для младших школьников представляет трудность понимание диалога, приведенного в тексте произведения. Дети далеко не свободно разбираются в том, кому

принадлежат в диалоге те или иные слова, а поэтому не могут понять смысла всего диалога. Выразительное чтение, порученное кому-либо из хорошо читающих учеников или проведенное самим учителем, несомненно, помогает понять содержание диалога.

Это одинаково относится и к правильному интонированию чужой речи в произведении, передаваемой в соответствии с характером и настроением говорящего.

5. Сознательности чтения способствует и так называемое **выборочное чтение**. Оно ведется различно. Учитель предлагает вопросы, на которые ученики отвечают цитатами из прочитанного текста. В младших классах такие вопросы возможно ставить даже к отдельным предложениям, важным по мысли. В старших же классах вопросы рассчитываются на охват большего отрывка текста. Другой вид выборочного чтения — чтение учениками понравившихся мест произведения. Этот вид применяется, главным образом, при чтении художественных произведений. Перед учеником ставится задача, требующая от него для ее разрешения вдумчивого отношения к тексту.

Отметим попутно важность выборочного чтения для тренировки в чтении. Пользуясь им, учитель проводит на уроке через чтение большинство учащихся класса. Вместе с тем выборочное чтение активизирует работу учащихся на уроках классного чтения.

Для сознательности чтения имеет значение и законченность отрывка, читаемого вслух отдельными учащимися. Перемена чтенцев при чтении объединенного общей мыслью отрывка, вследствие неизбежных пауз и разного типа чтения, разбивает связь мыслей при чтении. Поэтому учитель заранее намечает в тексте приблизительно законченные по мысли части и дает их для чтения в целом отдельным ученикам.

При чтении ученик стоит лицом к классу. Это положение чтенца делает его более ответственным за качество чтения, обязывает читать осмысленно и выразительно, что, в свою очередь, способствует более осознанному восприятию текста классом. Однако если отрывки для чтения отдельными учениками берутся небольшие, то, конечно, нецелесообразно вызывать учащихся к столу и тем самым в какой-то мере отвлекать внимание класса.

Мы охарактеризовали методику работы над развитием навыка правильного, беглого и сознательного чтения. Что касается выразительности чтения, то вопросы обучения выразительному чтению освещаются в специальном разделе настоящей главы. Здесь же отметим только, что выразительность чтения предполагает овладение всеми другими качествами хорошего чтения: соответствующей тексту беглостью, правильностью и сознательностью. Развивая эти качества чтения у детей, мы тем самым создаем основу для формирования навыка выразительного чтения.

Усовершенствованию всех сторон навыка чтения в большой степени способствует такая организация чтения, при которой не только учитель, но и все ученики класса зорко следят за чтением товарища и оценивают качество его чтения. Для этого учащиеся должны ясно представлять, на какие стороны чтения товарища они должны обращать внимание, какие могут быть недостатки при чтении, что следует отнести к достоинствам его. Многие учителя уже в I классе приучают детей следить за выполнением ряда требований при чтении:

1. Не пропускал ли букв, слогов в словах?
2. Не искажал ли слов?
3. Верно ли делал ударения в словах, а также верно ли выделял ударением важные по смыслу слова в предложениях (логический центр)?
4. Отчетливо ли произносил слова и слоги в них? Не было ли «проглатывания» слов и ненужной крикливости?
5. Не торопился ли слишком при чтении?
6. Соблюдал ли остановки на знаках препинания?
7. Правильно ли читал по интонации, т. е. делал ли понижение голоса на точках, выражал ли голосом вопрос, восклицание, хорошо ли передавал речь героев в соответствии с их характером?

Об этих требованиях учащимся младших классов учитель часто напоминает путем указания ошибок и подчеркивания удачного чтения отдельных учеников. Это делает ученика внимательным к чтению других, более ответственным за собственное чтение и создает, таким образом, важное условие для роста навыка чтения.

Г. ЧТЕНИЕ ПРО СЕБЯ И ЧТЕНИЕ ВСЛУХ.

Чтение про себя, молчаливое чтение, в жизни взрослых является преобладающим на 99%. Исследования показали, что навык чтения про себя развивается медленно. Поэтому оно тоже требует особых упражнений.

Чтение про себя отличается от чтения вслух рядом признаков. Прежде всего при нем выключается момент произнесения читаемого, т. е. почти отсутствуют речедвигательные процессы. Это ведет к тому, что мы делаем меньше пауз на строке и больше охватываем знаков за одно движение глаз. А это, в свою очередь, дает возможность легче схватывать мысли читаемого и быстрее читать. Логические центры предложений (ударные слова в них) нами улавливаются также легче при чтении про себя. Чтение про себя помогает также и развитию зрительной памяти.

Как показывают специальные исследования и опыт, до III и даже IV класса произнесение читаемого текста не тормозит сознательности чтения. Только с IV класса процесс чтения вслух начинает уже тормозить быстроту понимания читаемого мате-

риала средней трудности, когда уже вырабатывается навык молчаливого чтения. Из этого следует, что в младших классах естественно прибегать к громкому чтению, чтобы сознательность и правильность чтения развить одновременно с его выразительностью.

Только постепенно, год от года, чтение про себя должно приобрести все большее значение.

Мы не можем отказаться от чтения вслух во всех классах школы и по ряду чисто педагогических соображений.

При молчаливом чтении многое в художественных произведениях для нас пропадает. Это в особенности относится к стихам. Их ритм и рифма ясно ощутимы только при чтении вслух для учащихся, еще недостаточно овладевших техникой чтения. Музыка стиха при чтении про себя ими не воспринимается. Даже для хорошо читающих людей достоинства стихов В. В. Маяковского с их особенностями ритма и рифмы несравненно слабее воспринимаются при молчаливом чтении и не только в музыкальном отношении, но и в смысловом. Без чтения вслух нельзя понастоящему ощутить также глубокого лиризма, например, стихотворения Джамбула «Мы помним день», поскольку его эмоциональность выражается и в напевности чтения.

Для учащихся начальной школы чтение про себя во многих случаях может вести к снижению воспитательно-образовательного воздействия произведений. Мы не можем сильно ограничивать в школе чтение вслух чтением про себя. Чтение вслух, во-первых, помогает усвоению художественных произведений в логическом и эстетическом отношении; во-вторых, оно же дает возможность контролировать степень усвоения и понимания учащимися читаемых текстов; в-третьих, только при чтении вслух учитель может следить за ростом навыка чтения детей и в процессе работы оказывать ученику необходимую помощь; в-четвертых, именно чтение вслух является основным средством развития самого навыка громкого чтения с правильным произношением.

Наконец, при чтении вслух удобнее организуются разные виды коллективной общеклассной работы (поочередное чтение, чтение по ролям и пр.).

Отдавая в начальной школе предпочтение чтению вслух перед чтением молчаливым, следует, однако, считать, что навыки тихого чтения все же должны закладываться именно в начальной школе. В средней школе учащийся попадает в такие условия работы, при которых ему сразу же необходим этот навык. Поэтому программой для начальной школы предусматривается работа по развитию навыка чтения про себя, начиная с I класса.

Какими же средствами мы можем развить быстроту и сознательность чтения про себя?

Навык беглого и сознательного чтения про себя вырабатывается, как и всякий навык, путем тренировки.

Сознательность молчаливого чтения будет повышаться в том случае, если оно будет целенаправлено каким-либо заданием, требующим осмысления читаемого. Таких заданий может быть очень много. Примерно: а) пересказать, б) придумать заглавия к частям или к рассказу в целом, в) придумать иллюстрации, г) составить план, д) подготовить ответы на вопросы, написанные учителем на доске или данные в книге, е) выбрать нужные слова, выражения и цитаты по заданию и пр.

Ставить чтение про себя — это значит проводить какую-либо работу над материалом без предварительного чтения его вслух, на основании только молчаливого чтения.

В младших классах на основе чтения про себя проводится, главным образом, два вида работы: пересказ прочитанного и ответы на несложные вопросы по содержанию прочитанного. При этом ответы учащихся сопровождаются чтением соответствующих мест текста вслух, чтобы дать больше практики учащимся в громком чтении.

В старших классах чтение про себя используется уже и для более углубленной работы над произведением. Разбор произведений на основе молчаливого чтения здесь уже может ставиться более серьезно и касаться не только фактической стороны, но и выяснения характеров и поступков героев, общей мысли деловой статьи и пр., как и при чтении произведения вслух.

При чтении про себя важно своевременно провести объяснение незнакомых детям слов. Беседа, пересказ часто зависят от понимания словаря прочитанного текста. Поэтому после чтения учащимися текста про себя учитель тотчас спрашивает, кому какие слова, а также выражения неясны. Для выяснения смысла слов иногда применяется следующий прием: прочитавшие текст поочередно, закончив чтение, выходят к доске и записывают непонятные им слова.

Учителю делается ясным не только то, что именно надо объяснить, но и насколько словарный состав текста мог мешать или способствовать усвоению его содержания.

Как правило, для чтения про себя берутся тексты небольшого объема, чтобы учащиеся могли самостоятельно усвоить содержание их и легче разобраться в нем.

В школе достаточно широкое применение находит совмещение чтения вслух и про себя.

1. «Подготовленное» чтение во всех его формах: приготовиться к чтению наиболее понравившихся мест; чтение дома нового материала как подготовка к чтению вслух на уроке и пр.

2. Чтение про себя учащимися текста после чтения его учителем с последующей беседой по содержанию и «выборочным» перечитыванием вслух отдельных отрывков текста учащимися.

В связи с вопросом о комбинировании видов чтения следует уточнить, когда читает текст учитель. Это имеет место в том слу-

чае, если работа ведется над художественным рассказом, эмоционально насыщенным, чтобы посредством высококачественного чтения достичь большего воспитательного воздействия на учащихся. Это имеет место и при чтении стихов или трудного по словарю и оборотам речи делового текста. Чтение учителя в таких случаях повышает интерес к читаемому. В остальных случаях читают сразу учащиеся, чтобы на новом материале развивать свой навык чтения.

Д. ВОПРОС О МАТЕРИАЛЕ ЧТЕНИЯ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЧТЕНИЯ.

Материалом для выработки навыка чтения является всякий читаемый текст. К чтению учащихся предъявляются все основные требования, какой бы материал они ни читали в классе. Не только художественные произведения всех видов и деловые статьи, но также тексты для грамматического анализа и орфографических упражнений должны читаться наилучшим образом в меру сил учащегося.

Из этого следует, что не должно быть каких-то специальных уроков «техники чтения», оторванных от работы по содержанию читаемого.

Однако возникает практически важный вопрос: можно ли читать для повышения качества чтения уже ранее читанные статьи, рассказы?

Повторное чтение, несомненно, служит целям усовершенствования навыков чтения, но при условии, если оно не превращается в механический процесс, именно только в «технику чтения». Известно, что чрезмерное перечитывание одного и того же текста надоедает детям, убивает у них интерес к читаемому. Чтение в таких случаях нередко сводится к тому, что учащиеся, глядя в книгу, некоторые части текста воспроизводят по памяти, не читая их.

Поэтому возвращение к рассказам и статьям, прочитанным ранее, целесообразно после того, как прошел более или менее длительный период времени с момента работы над ними.

Кроме того, повторное перечитывание текстов может быть интересным и полезным, если оно будет сопровождаться новым заданием. В одном случае перечитывание можно связать с рассказом, в другом — с выборкой отрывков на определенные темы, в третьем — с иллюстрированием. Можно также организовать перечитывание для сопоставления вновь читаемого материала с прочитанным раньше.

Основным же материалом, воспитывающим навык хорошего чтения, надо считать всякий новый материал: статьи, рассказы, стихотворения, басни. Не следует, однако, и новый материал «зачитывать» до такой степени, чтобы он надоел детям.

Особо нужно отметить значение заучивания наизусть стихотворений и прозы для повышения качества чтения учащихся. Если стихотворения, как подходящий материал для этого, широко используются в школе, то заучивание на память прозы в практике школы до сих пор не оценено. Читая наизусть выученный на память прозаический текст с возможной выразительностью, учащийся, в известной степени даже непроизвольно, переносит этот навык на процесс всякого чтения по книге.

Е. ХОРОВОЕ ЧТЕНИЕ.

Хоровое чтение не является основным приемом чтения, оно имеет вспомогательное значение.

Чаще хоровое чтение применяется в младших классах. Оно помогает овладению техникой чтения на первых его этапах.

Смотря в книгу и произнося читаемый текст вместе с классом, слабый в навыке чтения ученик легче может овладеть плавным чтением, а также главными средствами его выразительности. При проведении его все ученики класса получают возможность упражняться в громком чтении, притом в интересной для них форме.

При организации хорового чтения соблюдаются следующие правила.

1. Хоровое чтение проводится после индивидуального чтения и последующего разбора произведения, чтобы самое чтение было сознательным, а не механическим.

2. Оно должно быть строго организованным. Учащиеся читают дружно, в такт, не перегоняя и не отставая один от другого. Для этого учитель руководит чтением с помощью движений руки. При этом он сам по-разному участвует в процессе чтения. При первом чтении текста учитель начинает чтение вместе с учащимися, чтобы сообщить чтению класса нужный тон и темп. Если учащиеся правильно и дружно читают, он продолжает чтение уже тише или совсем замолкает. При повторном хоровом чтении он может уже только давать знак рукой, когда начинать чтение, а затем слушать молча, лишь иногда подсказывая текст или предлагая говорить громче, медленнее и пр.

3. Учитель следит за тем, чтобы учащиеся читали так, как требует того текст стихотворения или прозы, т. е. с соблюдением логических ударений и пауз в одних случаях и с четким ритмом, но без выделения логических ударений в других (передача движения поезда и пр.).

Ж. ОЦЕНКА И УЧЕТ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ ВСЛУХ И ПРО СЕБЯ.

Качество навыка чтения учащихся учитель оценивает на основе своих ежедневных наблюдений в процессе работы.

Однако наблюдения учителя должны быть приведены для оценки к какому-то единству. Затруднения же при оценке заклю-

чаются в том, что у многих учащихся разные стороны чтения могут заметно расходиться, а между тем, оценивать приходится по совокупности признаков навыка чтения.

Для оценки качества чтения вслух необходимо обратить внимание на то, что ни в каком случае нельзя считать хорошим чтение только по признаку беглости. Беглость сама по себе, как указывалось выше, не имеет цены, если ведет к нарушению правильности и сознательности чтения. Поэтому быстро читающий, но плохо понимающий читаемое — это слабый, а не сильный чтец. Быстро читающий (сравнительно с классом) и даже умеющий пересказать в основном прочитанное, но делающий много ошибок в чтении — чтец посредственный. Навык чтения таких детей обычно развивается с большими затруднениями и притом довольно медленно. Их надо брать под постоянный контроль.

Кроме того, нельзя высоко оценивать навык чтения детей, вкладывающих в чтение «ложный пафос», т. е. вместо настоящей выразительности прибегающих к выкрикиванию и интонациям, не соответствующим тексту. Такие чтецы встречаются довольно часто.

По отношению к учащимся I класса, только что обучившимся чтению, учитель при оценке всегда имеет в виду способ, каким читает ученик. Если ученик сначала просматривает, перебирает в слове букву за буквой, а потом говорит слово, то такой чтец должен быть отнесен к группе слабых чтецов. Он прочитывает слово дважды: про себя и вслух. Это неправильный навык чтения, привитый вследствие неправильно проведенного обучения грамоте.

Понимание читаемого, сознательность как при чтении вслух, так и про себя учитель учитывает различными приемами. Основные из них: 1) вопросы по содержанию, 2) пересказ, 3) озаглавливание учащимися отрывков.

В I классе сознательность чтения про себя может учитываться и при чтении так называемых «приказаний».

Определение качества навыка чтения учащихся в процессе работы важно не только для оценки, но прежде всего для того, чтобы правильно руководить развитием навыка чтения у детей. Только зная особенности чтения каждого из учащихся, можно правильно применять к ним приемы воздействия, описанные выше.

Учет качества чтения каждого ученика учитель сводит для себя к кратким замечаниям. Примерно:

1) Читает медленно, но правильно и сознательно, мало выразительно.

2) Читает быстро, но искажает слова и плохо схватывает мысли; чтение невыразительное.

3) Читает быстро, правильно и сознательно, достаточно выразительно.

4) Темп средний, чтение правильное, сознательное и выразительное.

5) Темп очень медленный, но чтение плавное и сознательное.

Такой учет навыков чтения в процессе работы точнее подскажет учителю, на какую сторону чтения надо обратить больше внимания и соответственно этому упражнять ученика.

3. ОБУЧЕНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ.

Выразительное чтение как форма речевого общения имеет огромное значение в общественной жизни. Хороший чтец, пользуясь средствами выразительности, с большой силой убедительности доводит до слушателей мысли и чувства автора, образы, им созданные, и возбуждает ответные мысли, чувства, стремления. Эта способность активно воздействовать на слушателей придает выразительному чтению большое воспитательное значение.

Учитель хорошо знает, насколько сильнее эмоциональное воздействие на детей художественного произведения, если оно читается с должной выразительностью. Поэтому первое чтение в классе произведения большой художественной ценности, богатого мыслями, образами, проводится учителем, т. е. чтецом, владеющим культурой выразительного чтения. Выразительное чтение помогает детям глубже и правильнее понимать художественное произведение, так как «хороший чтец — лучший истолкователь».

Обучение детей выразительному чтению является одной из задач уроков чтения. Учить выразительно читать — это значит учить глубже понимать читаемый текст. Сознательность и выразительность — качества чтения, связанные между собой. Если выразительное чтение помогает осознанию читаемого, то подлинная выразительность зависит от сознательности чтения, определяется глубиной понимания текста. Начальная школа не готовит чтецов-декламаторов. Ее задача — воспитать навыки выразительного чтения, прежде всего, как средства передачи смыслового и эмоционального содержания изучаемых произведений. Общая задача такого чтения — сделать содержание произведения наглядным для слуха, подобно тому, как иллюстрация делает его наглядным для зрения.

Выразительное чтение, делая содержание произведения наглядным для слуха, достигает трех важных целей:

- 1) понимания произведения учащимися,
- 2) воссоздания образов, заключенных в произведении,
- 3) переживания настроений, заложенных в нем («заражения» ими — по выражению Л. Толстого). Таким образом, выразительное чтение действует одновременно на рассудок, на воображение и на чувства читателя.

Обучение выразительному чтению имеет практическое значение и для выработки у учащихся навыка выразительной речи, а также физической способности владеть своим голосом и речевым аппаратом. Работа над выразительностью чтения воспитывает у детей любовь к слову, к родному языку, к книге, развивает у них художественный вкус.

Умение выразительно читать приобретает учащимися на уроках чтения, в первую очередь, художественных произведений, а затем также и деловых статей. Работа над выразительностью чтения является одним из звеньев в процессе всей работы над литературным материалом. Но, конечно, работе над навыком выразительного чтения, как требующей довольно много времени, не всегда отводится одинаково большое место на уроке.

Обучение учащихся выразительному чтению требует от учителя вдумчивого и кропотливого труда. За последние годы культура выразительного чтения в школе, несомненно, повысилась. Многие учителя ведут большую и интересную работу в этом направлении и добиваются хороших успехов у учащихся.

Однако еще не изжиты в школьной практике ошибочная тенденция полагать в основу обучения выразительному чтению формальное требование к ученику «читай с выражением». Это ведет к тому, что ученик совершенно произвольно пользуется такими средствами выразительности, как интонация, логические ударения, паузы. Ученик читает с искусственной, фальшивой выразительностью, с ложным пафосом, внешнее звучание не соответствует содержанию произведения, замыслу его автора. Эта «выразительность» формальная, не только не нужная, но и вредная.

Программа для начальной школы, опираясь на опыт работы лучших советских учителей, указывает путь к развитию правильного навыка выразительного чтения. «Выразительность чтения, — говорится в методических указаниях к программе, — есть одно из проявлений сознательного чтения. Хорошо выражено может быть то, что хорошо понято». Далее указываются три важнейших условия, необходимых для подлинно выразительного чтения: 1) ученик ясно и конкретно представляет себе содержание читаемого, 2) понимает основную мысль произведения, 3) имеет правильное оценочное суждение об изображаемых в произведении событиях и лицах.

Из этого следует, что нельзя рассчитывать на выразительность, когда ученик при чтении впервые знакомится с произведением, требовать при этом выразительности — это значит толкать читающего на чисто внешнюю, ложную выразительность. Нельзя также требовать выразительности и при первом чтении после того, как произведение прочитано учителем: в лучшем случае ученик будет стремиться к подражанию чтению учителя, и, следовательно, опять-таки выразительность будет не проявлением понимания читаемого, а внешней, формальной. Подлинная выразительность может быть обеспечена при чтении после того, как под руководством учителя произведен анализ прочитанного, стали ясными образы и идеи произведения. Не случайно поэтому методика работы над стихотворением, басней нередко рекомендует до разбора текста чтение про себя, после того как он прочитан вслух учителем.

Но было бы неправильным думать, что если содержание

произведения хорошо усвоено детьми, они без затруднений, без руководства и помощи учителя сумеют выразительно прочитать текст. Навык выразительного чтения, как и всякий другой навык, образуется не сразу; с помощью учителя дети знакомятся с основными средствами выразительного чтения и учатся владеть ими.

СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ.

Программой для начальной школы предусматривается выразительное чтение с соблюдением пауз, логических ударений, соответствующих содержанию текста интонаций и темпа.

1. Паузы — одно из главнейших условий выразительности. Трудность их соблюдения заключается, с одной стороны, в том, что они требуют понимания необходимости их в тексте. С другой стороны, паузы обычно не соблюдаются даже при знании их места по причинам психологическим: малейшее смущение чтеца ведет к нарушению в выдержке пауз. Поэтому овладение паузами при чтении учащимися в известной мере ведет к воспитанию воли, характера. Без преувеличения можно сказать, что почти половина недостатков в чтении ученика относится к неумению соблюдать паузы.

Паузы разнообразны. Они бывают грамматические, логические, психологические.

Грамматические паузы — это остановки в чтении на знаках препинания. Так, уже при чтении букварных текстов дети приучаются делать паузы на знаках препинания в конце предложений — на точке, восклицательном или вопросительном знаке. Позднее они усваивают грамматические паузы на тире, на точке с запятой, на двоеточии. Во всех этих случаях грамматические паузы в то же время являются логическими паузами. Однако не все знаки препинания «читаются», т. е. вызывают паузы при чтении. Типичными случаями несоответствия пауз со знаками препинания являются следующие.

а) Запятые не читаются при вводных словах, если они состоят из одного слова: *Я, вероятно, останусь дома.*

б) При обращении, когда оно поставлено в конце: *Идите на собрание, товарищи!*

Перед обращением в середине предложения запятые тоже не читаются: *Ты не пой, косарь, про широку степь!*

в) Междометия не отделяются голосом при чтении: *Ах, как весело!*

Но часто паузы имеют место при отсутствии знаков препинания в тексте. Это логические паузы, которые рассчитаны на расчленение предложения или выделение отдельных слов или группы их для более легкого схватывания смысла предложения.

Паузы логические имеют место, главным образом, в следующих основных случаях.

а) При отделении логических подлежащих (о чем говорится) от логических сказуемых (что говорится), если они распространены или распространено одно из них:

*Печальная весть/облетела весь свет,
Ветер/на море гуляет.*

б) При выделении в предложении слов, важных в логическом отношении, пауза делается или перед этим словом или иногда после него, для того чтобы усилить восприятие его не только ударением, но и остановкой:

*Уж небо/осенью дышало,
Уж реже/солнышко блистало.*

в) При отделении второстепенных членов предложения, если они распространены другими словами:

*При впадении Волги в море/стоит город Астрахань.
Сквозь волнистые туманы/пробирается луна.*

Паузы психологические служат для отделения одной части художественного произведения от другой, различающихся друг от друга по настроению. Эти паузы помогают ярче воспринять эмоциональную настроенность каждой части. Например, в стихотворении Н. А. Некрасова «На Волге» (IV класс) три части: первая часть — воспоминания о детских развлечениях на берегах Волги, овеянные теплым чувством к родной реке; вторая — страшная картина нечеловеческого труда бурлаков; третья — выражение тяжелых, горьких чувств автора. Естественно, что эти части отделяются одна от другой паузами.

Психологическая пауза имеет место также в случаях, когда читающий хочет эмоционально усилить какое-либо слово или сочетание слов, чтобы оно было более ярко воспринято слушателями. Причем пауза может и предшествовать этому слову или следовать за ним. Например, ученик читает стихотворение С. Шципачева «Пионерский галстук» и психологической паузой выделяет слово *Отчизна*:

*А под этим знаменем
В бой идут бойцы,
За Отчизну / бьются
Братья и отцы.*

Другой пример: при чтении заключительных строк «Сказки о рыбаке и рыбке» А. С. Пушкина чтец делает паузу перед словами *разбитое корыто*:

*На пороге сидит его старуха,
А перед нею / разбитое корыто.*

Учить чтению с соблюдением пауз нужно, разумеется, с I класса. Уже здесь ученики учатся различать более длинные и более короткие грамматические паузы, т. е. паузы, обозначенные

знаками препинания. Длительные паузы делаются на точках, после вопросительного и восклицательного знака, при многоточии. Краткие делаются на запятых, а также после двоеточия.

Что касается логических пауз, то в I и II классах они обычно подсказываются учителем. Иногда учитель прибегает при этом к приему «пробы»: предлагает прочитать с остановкой и без остановки и решить, когда мысль получается яснее и слушать интереснее. Так, при чтении последних строк басни И. А. Крылова «Мышь и крыса» первоклассники на вопрос учителя предлагают следующие дополнительные (логические) паузы:

Коль до когтей / у них дойдет,
То, верно, льву / не быть живому;
Сильнее кошки / зверя нет.

В других случаях учитель сам показывает чтение одних и тех же строк в двояком виде, и дети определяют, когда чтение получается лучше.

В III и IV классах работа над паузами может сопровождаться объяснением, почему именно нужна пауза между логическим подлежащим и логическим сказуемым (наиболее частый и важный случай логической паузы), а также перед важным по смыслу словом в предложении. Учитель на примерах показывает, что первые паузы помогают слушающему легко схватить сначала о чем говорится в предложении, а затем — что о нем говорится, вторые же — подчеркнуть слово, чтобы яснее стал смысл всего предложения. В этих классах дети сами учатся определять, где следует сделать паузы не на знаках препинания.

2. Ударение. Здесь имеется в виду более сильное ударение на одном из слов предложения с целью подчеркнуть именно его значение среди других слов. Такое ударение называется логическим.

Приходится при этом иметь в виду, что иногда даже в тексте логические центры предложения устанавливаются субъективно. Текст известного стихотворения «Травка зеленеет» не предопределяет точного логического центра в предложении: *Ласточка с весною в сени к нам летит*. Ударными словами могут считаться и *ласточка* (уже поздняя весна), и *с весною* (спутник весны), и *в сени* (совсем близко). В таких случаях нельзя требовать обязательного выделения ударного слова учеником, исходя из одного какого-нибудь понимания текста.

К безусловным, общеобязательным случаям постановки ударений относятся ударения при перечислении однородных членов предложения или при перечислении в сложном предложении нескольких предложений, рисующих одну картину.

- 1) ...Увидевши слона, ну на него метаться,
И лаять, и визжать, и рваться...
- 2) Скучная картина:
Тучи без конца;
Дождик так и льется;
Лужи у крыльца.

В первом примере перечисляются сказуемые. Ударение на них дает возможность лучше запомнить перечисленное. В другом примере — в трех предложениях подлежащие *тучи, дождик, лужи* являются тоже перечислениями, поскольку они раскрывают обобщающие слова первого предложения — *скучная картина*. При соблюдении логических ударений не будет чтения стихотворения в плясовом ритме, как это наблюдается в детском чтении.

Кроме логических, существуют еще психологические ударения. Их назначение — при помощи подчеркнутого произношения нужных слов подействовать на воображение и чувство слушателя, «заразить» его настроением, вложенным в произведение.

Психологические ударения чаще всего связаны с выделением изобразительных элементов речи: эпитетов, метафор, сравнений, преувеличений, художественных фигур речи (например, повторений и пр.). Этим достигается эмоциональное выражение читаемого.

Автор, например, пользуется повторением некоторых слов с целью их выделения, чтобы подчеркнуть ими то или иное настроение, мысль, образ. Задача чтеца — показать это выделение голосовыми средствами.

Так, у Некрасова не раз повторяются в стихотворении слова:

Идет-гудёт Зеленый шум,
Зеленый шум, весенний шум.

И еще:

Шумит тростинка малая,
Шумит высокий клен...
Шумят они по-новому...

Повторение усиливает яркость звукового образа.

В стихотворении Е. Трутневой «Пионерский костер» определенная мысль и настроение выражаются в неоднократном повторении глагола *гори*:

Гори же, гори, пионерский костер!..
...Гори же, костер, веселее гори!
Гори и не гасни всю ночь до зари!..

Приведем отрывок из стихотворения Пушкина:

Еду, еду в чистом поле —
Колокольчик день-день-день.
Страшно, страшно поневоле
Средь неведомых равнин.

Повторение слова *еду* создает чувство монотонности и длительности пути, повторение слова *страшно* усиливает чувство страха от затерянности в равнинах.

Преувеличение автор использует с целью поразить воображение читателя, и чтец голосом подчеркивает соответствующие слова, чтобы цель автора была лучше достигнута:

А проку — *на волос* нет в них...

Сравнения и эпитеты являются средством воздействия на воображение, а значит, и на чувство читателя, слушателя. Они тоже обычно выделяются при чтении:

а) ..весенний первый гром,
Как бы *резвяся и играя*,
Грохочет в небе голубом.

б) И почудилось Алексею, что из частого сосняка доносится *тихий, взволнованный шопот*.

Иногда в предложении могут совмещаться логические и психологические ударения. В строках стиха

Румяной зарею
Покрылся *восток*

слово *румяной* выделяется с целью эмоционально-эстетической, а слово *восток*, — как логический центр предложения.

Все это учителю необходимо помнить, чтобы руководить выразительным чтением учащихся, показывая им образец верного пользования ударениями.

Чрезвычайно важно с первых же шагов обучения приучать детей к правильным логическим ударениям при чтении. В букварный и часто в послбукварный период ученик еще не в состоянии охватить при чтении сразу все предложение. Поэтому, естественно, он не может выделить и логический центр в нем. Лишь повторное чтение предложения в целом помогает найти его. Но и при этом помощь учителя необходима. Она нужна и на дальнейших ступенях обучения, чтобы предотвратить или исправить ошибки в постановке логического (и психологического) ударения. На начальной ступени обучения чтению учитель часто прибегает к такому приему: он читает предложение, делая логическое ударение на разных словах, и затем спрашивает детей, как же читать правильнее (такая работа может быть проведена, например, над первым предложением из следующего букварного текста: *Папа купил лыжи. Дима и Саша рады. Они ходили на лыжах. Зима, холод, а им жарко...* и т. д.).

Работу над логическими ударениями обычно начинают с отыскивания так называемых логических центров предложения, т. е. центральных в смысловом отношении слов в нем. Для этого берется предложение в три-четыре слова: *Самолет летает над городом*. Ставится три возможных вопроса: Что летает над городом? Где летает самолет? Что делает самолет? После этого та же фраза дается в каком-либо тексте. Например, достаточно к данному предложению присоединить следующее: *Вчера весь день он кружил над полями*, как станет ясным, что логическое ударение в первом предложении падает на сочетание *над городом*. Учащиеся начинают понимать, что в контексте речи смысл может быть только один и что для правильного чтения предложения необ-

ходимо точно устанавливать логические центры, т. е. ударные слова предложения в тексте самого произведения.

Постепенно дети учатся устанавливать логические центры предложений. В III и IV классах, а частично и во II классе, учащихся можно уже спрашивать, какие слова текста надо подчеркнуть особенно сильно и почему («А проку *на́* волос нет в них»). Можно предлагать и вопрос, на каком слове в данном предложении лучше поставить ударение, чтобы смысл его в общем тексте стал яснее. Часто учитель, сам читая текст и подчеркивая голосом психологические ударения, спрашивает, почему он так делает. Вместе с тем уже в начальной школе учащиеся способны усвоить некоторые случаи постоянных логических ударений, например, на словах, обозначающих то, с чем сравнивают («*Как молоком облитые*, стоят сады вишневые...», «*Словно тучи*, печально и долго над страной проходили века...»), или на перечисляемых словах. Ударения при перечислении — очень частый случай и в то же время очень важный в отношении выразительности чтения. Во II классе учитель может показать пример чтения с перечислением однородных членов и без него, чтобы сделать наглядной необходимость ударения на них. В III и IV классах интонация перечисления связывается с усвоением постановки запятой при перечислении и с изучением однородных членов предложения. С помощью вопросов учителя учащиеся II класса уже сами могут указать, что перечисляется в стихотворении В. А. Жуковского «Жаворонок», и соответственно этому читать его.

На солнце темный *лес* зардел,
В долине *пар* белеет тонкий,
И песню раннюю запел
В лазури *жаворонок* звонкий.

Таким образом, работа над ударениями, естественно, связывается с разбором содержания самого произведения. Такая работа, углубляющая понимание текста, вполне посильна учащимся и ведет к повышению качества их чтения.

В работе над логическим ударением в школьной практике иногда допускается ошибка: дети произносят слова, на которые падает логическое (или психологическое) ударение, излишне громко, резко, с выкриком. Между тем, громкое произнесение иногда просто противоречит самому смыслу текста. Убедительный пример приводится в книге Е. А. Адамович и Ч. М. Карской «Выразительное чтение в начальной школе»¹: в предложении «...тихохонько медведя толк ногой» логическое ударение падает на слово *толк*, но наличие рядом слова *тихохонько* обязывает именно к тихому произнесению слова *толк*, хотя интонационно оно, безусловно, выделяется.

¹ Е. А. Адамович, Ч. М. Карская, Выразительное чтение в начальной школе, изд. АПН РСФСР, 1953, стр. 12.

3. Интонация — третье важнейшее средство, которым достигается выразительность чтения. Паузы и ударения, в частности психологические, по существу тоже являются интонационными элементами.

В практике школы долгое время работа над интонацией чтения сводилась к установлению тона, каким надо читать тот или иной текст или ту или иную часть его (бодрым, радостным, или, напротив, грустным, унылым). Этот «тон» нередко был чисто внешним, формальным. Он не отражал и не мог отразить хотя бы в какой-то степени богатства идей, образов, эмоций стихотворения, басни, рассказа.

Многие советские учителя, решительно отказавшись от этого формального, поверхностного подхода к вопросу об интонации в выразительном чтении, ведут над ней глубокую работу с учащимися на основе тщательного усвоения ими содержания текста. Интонация при чтении может быть исключительно многообразной, но она всегда должна быть правдивой, верно отражающей содержание произведения.

Некоторые виды интонации обозначаются знаками препинания: интонация вопросительная, восклицательная, перечисления, ожидания, недоговоренности, умолчания. С отдельными из этих видов интонации учащиеся знакомятся при изучении синтаксического материала на уроках грамматики и затем практически применяют свои знания на уроках чтения.

Но многочисленные интонационные оттенки звучащей речи не обозначаются в тексте какими-либо знаками. При помощи интонации передаются особенности социального, бытового положения литературного героя, своеобразие его поведения, поступков. Совсем по-разному, в каждом случае со своей особой интонацией читаются, например, речь самодовольной, честолюбивой старухи (Пушкин, «Сказка о рыбаке и рыбке»); речь и описание поведения забитого станционного смотрителя (Некрасов, «Генерал Топтыгин»); письмо Ваньки Жукова (Чехов); высказанные советской школьницей мечты о будущем (Мусатов, «Стожары»).

Богатство интонации особенно ярко проявляется в чтении при передаче различных переживаний, чувств литературных героев, персонажей из сказок или басен, а также самого автора.

Какими же путями идет ученик к овладению всем многообразием интонации при чтении? Правильный путь один: через понимание произведения. Поэтому работе над интонацией при чтении обязательно должен предшествовать анализ произведения. Во-первых, дети должны ясно, конкретно представлять себе образы литературных героев, события, их реальную обстановку, картины, нарисованные писателем. В начальной школе этой цели в большой мере помогают иллюстрации к тексту. Ценным приемом также является словесное рисование, практикуемое при чтении художественных произведений. Чем моложе возраст уча-

щихся, тем большее значение и в этом случае имеет опора на наглядность.

Во-вторых, важно, чтобы ученики с помощью учителя разобрались в поступках литературных героев и в мотивах, руководивших этими поступками, разобрались во взаимоотношениях действующих лиц, в их чувствах, переживаниях. Но этого недостаточно: в-третьих, учащиеся должны понимать отношение самого автора к тому, что он изображает, и понимать, в меру доступности, что именно хотел показать и сказать автор в своем произведении. Без понимания общего идейного замысла произведения интонация чтения, естественно, может оказаться фальшивой. Неверное понимание произведения с той или иной стороны ведет к тому, что у детей складывается неправильное отношение к изображаемому автором. На одном из уроков чтения басни И. А. Крылова «Волк и журавль» ученик III класса утверждал, что Крылов обличает в этой басне попрошайничество в образе журавля и что волк справедливо возмутился им. При таком «понимании» замысла автора, конечно, трудно ждать от ученика правильной интонации при чтении.

Однако и при полном понимании художественного произведения дети далеко не всегда могут самостоятельно найти правильную интонацию при чтении. Как же помогает учитель? Нельзя не согласиться с авторами книги «Выразительное чтение в начальной школе» Е. А. Адамович и Ч. М. Карской, считающими, что основной формой помощи со стороны учителя должен быть подсказ, но подсказ не результатов, не наталкивание на подражание, а подсказ «вех, по которым сам ребенок от понимания мыслей придет к правильному их выражению».¹

Подсказ может осуществляться по-разному. В одних случаях учитель ставит один-два вопроса. Например, ведется работа над сказкой «Гуси» (II класс), предстоит перечитывание следующего отрывка.

«Прибежала девочка, глядь — нет братца! Кинулась туда-сюда — негу! Кликкала девочка, кликала братца, не откликается. Выбежала в чистое поле; вдали метнулось гусиное стадо и пропало за темным лесом... «Верно, гуси унесли братца!» — подумала девочка и пустилась гусей догонять».

Учитель ставит вопросы: Что делает девочка, как она себя ведет, когда исчез ее братец? Примерный ответ: Девочка всюду ищет его, кличет, она волнуется, не знает, где искать. — Как она догадывается, что случилось с братом? Ответ: Она замечает гусиное стадо вдали и догадывается, что братца унесли гуси. — Вот и постарайтесь прочитать так, чтобы всем было ясно, как беспокоится девочка, ищет всюду брата, как догадка приходит ей в голову и она торопится догнать гусей.

¹ Е. А. Адамович, Ч. М. Карская, Выразительное чтение в начальной школе, изд. АПН РСФСР, М., 1953, стр. 29.

В другом случае учитель своими словами несколько углубляет ситуацию, данную в тексте, и тем помогает детям лучше понять ее. Возьмем для примера V часть из рассказа Н. Быльева «Журка» (II класс):

«Журавль под пиджаком вдруг жалобно закричал. Ему откликнулись журавли в небе.

— Ишь, прощаются, — сказал дедушка. — Птицы, а понимают...

У Вовы сжалось сердце. Он поглядел вверх. Журавли выстроились косяком и были уже далеко. Их крылья казались розовыми в лучах восходящего солнца.

— Дедушка, — сказал Вова, — ведь товарищи его улетят?

— Ясно, улетят.

— Дедушка, а может, отпустить этого?

— На что же тогда было ловить? — удивился дед. — Какой муки ты от него натерпелся. Хоть покажи его на деревне.

— После не догнать будет ему...

— Ну, делай, как знаешь. Ты поймал, твоя птица.

— Дедушка, пусть он летит».

Рассказ разобран, дети поняли, почему Вова отпустил журавля, высказали свое отношение к его поступку. Перед перечитыванием приведенного отрывка учитель говорит: — Постарайтесь прочитать слова Вовы так, чтобы было ясно, что Вова не знает, на что ему решиться: и оставить птицу хочется, и жалко ее, что она останется в одиночестве, а другие журавли улетят. Вова колеблется, но все больше и больше думает о том, что надо отпустить журавля, и, наконец, решает это сделать.

Иногда учитель прибегает к помощи иллюстраций к тексту. Так, например, рассказ Л. Н. Толстого «Пожарные собаки» иллюстрируется в книге для чтения «Родная речь» (I класс) пятью картинками. Картинки, разумеется, используются при анализе содержания текста, но можно обратиться к ним вторично в работе над выразительностью чтения рассказа. Перед чтением той или другой части рассказа детям предлагается посмотреть на соответствующую картинку, обратить внимание на людей, на их действия, выражения лиц и т. д., а затем постараться прочитать отрывок из рассказа так, чтобы в чтении передать содержание картинки.

Словесно нарисованная учителем картина тоже может служить хорошей формой помощи учащимся в работе над интонацией. Предположим, читается рассказ Б. Житкова «На льдине» (II класс). Детям нелегко прочитать с правильной интонацией следующий эмоционально насыщенный отрывок:

«Днем ветер стал еще сильнее, волны заливали льдину, а кругом было только море. Андрей связал из двух шестов мачту, привязал на конец красную рубаху и поставил как флаг. Может, заметят с какого-нибудь парохода. Володя лежал в снях и смотрел на небо: не глянет ли солнышко».

Ситуация в рассказе — далекая от житейского опыта детей, поэтому им трудно ее представить себе. Учитель рисует словами картину: «Небольшая льдина среди моря. Кругом вода. Море

бушует, волны заливают льдину. Рыбаки на льдине совсем обесилели. Но Андрей сохраняет мужество. Вот он сделал мачту: на льдине развеивается красный флаг. Андрей не теряет надежды, что этот флаг заметят. Мальчик лежит в санях и с тоской смотрит на небо. Опасность все увеличивается».

Читая последующее за этим описание появления самолета над льдиной, учащиеся смогут опереться на картинку, имеющуюся в книге.

Иногда ученик находит нужную интонацию, когда ему предлагается поставить себя на место литературного героя, о котором он будет читать или от лица которого будет читать. Поэтому чтение по ролям, элементы драматизации, несомненно, являются ценными. Выступая в той или другой роли, учащийся невольно до известной степени перевоплощается в другой образ.

В отдельных случаях может иметь место и показ учителя, но он дается не как образец для механического подражания. Здесь имеется в виду беседа, разъясняющая, почему именно так, а не иначе были прочитаны те или иные строки.

4. Темп — тоже одно из средств выразительного чтения. Захлебывающееся чтение не может быть выразительным, слишком замедленное — тоже. При чтении произведения темп часто меняется. Так же, как и интонация, темп чтения определяется содержанием читаемого. Поэтому, если ученик хорошо понимает содержание произведения, его мысли и образы, он найдет соответствующий темп чтения. Например, если ученик ясно представляет себе, с одной стороны, картину шествия слона, которого водили по улицам напоказ, а с другой — поведение суетливой и заносчивой моськи, естественно, что при чтении он передаст свое понимание посредством смены замедленного темпа на более быстрый.

Возьмем еще для примера отрывок из сказки Д. Мамина-Сибиряка «Храбрый заяц».

«Тут язык у хвастуна точно примерз. Заяц увидел глядевшего на него волка. Другие не видели, а он увидел и не смел дохнуть. Дальше случилась совсем необыкновенная вещь.

Зяец-хвастун подпрыгнул кверху, точно мячик, и со страху упал прямо на широкий волчий лоб, кубарем прокатился по волчьей спине, перевернулся еще раз в воздухе и потом задал такого стрекача, что, кажется, готов был выскокить из собственной кожи».

В двух частях данного отрывка изображается неодинаковое состояние и поведение зайца: сначала заяц, увидев волка, приходит в ужас, теряется, а затем действует стремительно. Если ученик ясно представляет себе ту и другую картину, он найдет и нужный темп чтения: более быстрый темп сменит на замедленный.

Таким образом, учащимся не указывается, что надо читать быстрее и что медленнее. Они сами определяют темп чтения, руководствуясь пониманием тщательно разобранных с помощью

учителя текста. При этом учитель может натолкнуть детей на сопоставление картин и образов, а это подскажет им нужный темп при чтении.

5. Ритм — тоже условие выразительности. Ритм — могучая организующая сила жизни. Наши движения, рабочие и игровые, подчинены двигательному (моторному) ритму. Танец ритмичен, пилка дров ритмична. Здесь имеет место определенное и повторяющееся чередование тех или иных движений. Предметы располагаются нами в определенном чередовании (грядки на огороде, парты в классе, борозды на пашне). Это — выражение зрительного ритма. Бой часов, стук поезда, команда и пр. тоже имеют правильное чередование звуков с определенными промежутками, смену высоких звуков на низкие: это — звуковой ритм.

Дети возраста начальной школы очень восприимчивы к ритму. Особенностью восприятия ритма в этом возрасте является потребность связывать явления звукового и двигательного (моторного) ритма. При чтении стихотворения с четким ритмом учащиеся непроизвольно стремятся сопровождать чтение соответствующими ритмическими движениями. В этом стремлении сказывается недостаточная еще дифференцированность восприятия ученика, заставляющая его усваивать читаемое разными средствами одновременно. Учитель, работая с учащимися над ритмом как средством выразительности, учитывает эту особенность младшего школьника и в одних случаях опирается на нее, а в других — борется с ней.

Дети младших классов знакомятся с ритмической выразительностью, главным образом, на простейших стихотворениях, написанных ямбом или хореем.

ПОЖАР.

И летит отряд пожарных
В медных касках лучезарных
Через площадь и бульвар
По дороге на пожар.

(С. Маршак.)

Но одновременно они учатся читать стихи напевного ритма, где излишняя четкость ритма портит впечатление от чтения.

ЖАВОРОНОК.

На солнце темный лес зардел,
В долине пар белеет тонкий,
И песню раннюю запел
В лазури жаворонок звонкий.

(Жуковский.)

На стихотворениях первого типа дети знакомятся с ритмом, как средством передачи определенного явления действительности — например, движения поезда или спешащих на пожар по-

жарных, как это дано в стихотворении Маршака. Дети охотно читают стихи с такого рода четким двусложным ритмом. Этот вид чтения используется, когда это нужно для перевода слухового ритма в ритм моторный. Так, при чтении стихотворения «Пожар» дети могут слегка отбивать такт хорая рукой по парте.

Но у детей есть упорное стремление под такой же четкий двусложный ритм подгонять все другие стихи. Стихотворение «Жаворонок» они тоже склонны читать четким ямбом: «на солнце тёмный лёс зардёл». Эта пагубная для навыка чтения склонность детей иногда поощряется, и в результате дети читают все стихи в темпе марша или пляски.

С первого же года обучения надо начинать работу над чтением по логическим ударениям (как показано во втором стихотворении). Иначе «рубленое» чтение уничтожит все возможности использования выразительных средств (пауз, интонаций и пр.). Это самый элементарный вид выразительного чтения.

В умении выразительно читать определенное значение имеют голос, дыхание, произношение.

Г о л о с. Выразительное чтение, так же как и выразительная речь, предполагает умение регулировать силу своего голоса. Но нередко это умение отсутствует у учащихся начальной школы. Ученик часто сам не знает средней силы своего голоса, поэтому при чтении голос его звучит неровно, с разной силой. Это изменение силы голоса далеко не всегда оправдано с точки зрения смысла читаемого и интонации чтения. Естественно, что выразительного чтения при этих условиях не получается.

Работа по урегулированию силы голоса отдельных учащихся начинается с букварного периода. Известно, что некоторые дети, пришедшие в I класс, говорят и читают настолько тихо, что их плохо слышат даже ближайшие соседи по парте. Учитель постепенно, но настойчиво развивает у этих детей навык говорить и читать громче. Другие дети, наоборот, говорят и читают излишне громко, даже крикливо, возбуждающе действуя на своих товарищей. С этими детьми ведется работа по развитию навыка говорить и читать тихо.

Нельзя, конечно, добиться от всех учащихся класса одинаковой силы голоса при чтении и устной речи. Но важно, чтобы у каждого ученика определилась средняя сила его голоса и чтобы ученик умел регулировать силу своего голоса.

Д ы х а н и е. Уменьше пользоваться дыханием — тоже обязательное средство выразительного чтения. От него зависит возможность во-время делать паузы, подавать нужную силу голоса в соответствующих местах. Поэтому чтец должен учиться соблюдать следующие правила при чтении:

1. Вдыхать воздух полными легкими. Остановки для вдыхания воздуха должны быть, по возможности, не случайными, а оправданными текстом читаемого.

2. При чтении беречь запас воздуха, выдыхая его экономно, чтобы хватило до новой остановки.

3. При чтении наизусть держать корпус выпрямленным, а голову несколько приподнятой. При чтении же по книге голова должна быть едва склоненной. От большого наклона головы дыхание затрудняется. Поэтому надо решительно отказаться от практикуемого в школах приема, в силу которого стоящий ученик читает по книге, лежащей на парте.

4. Дышать нужно через нос, а не через рот, потому что дыхание ртом мешает образованию нужного уклада речевого аппарата для произнесения следующих за вдоханием звуков.

Что касается произношения, то оно, естественно, должно быть подчинено общепринятым нормам орфоэпии. (О правилах произношения см. раздел «Литературное произношение», стр. 127.)

КОЛЛЕКТИВНОЕ ЧТЕНИЕ.

Кроме обычного хорового чтения всей группой учащихся, существует еще особая организационная форма чтения, которая называется коллективной или хоровой декламацией. Принцип ее заключается в том, что коллектив используется как оркестр, в котором имеются инструменты разных видов. В декламационных хорах имеются чтецы с голосами разных тембров и разной силы. Они распределяются для чтения произведения в соответствии с особенностями материала, который нужно передать. Для фразы «Шумит тростинка малая» из стихотворения Некрасова «Зеленый шум» нужен нежный женский голос. Для фразы «Шумит высокий клен» необходим более грубый мужской голос. Начало же стихотворения «Идет, гудёт зеленый шум, зеленый шум, весенний шум» хорошо может передать только хор в целом. Одинокое произнесение его не даст впечатления торжественного шума весны, ее гула. Места, выражающие радость ощущения весны, могут передаваться группой чтецов: «Все зелено: и воздух и вода». В целом получается своего рода оркестр, в котором действуют то все участники его, то группа их, то отдельные инструменты. Чередуясь в выступлении соответственно тексту, голоса хора создают сложную «музыку слова», передающую разнообразные оттенки произведения.

Коллективное чтение помогает пониманию произведения и своей организационной формой повышает ответственность чтецов за выразительность его.

Большое образовательное значение имеет самый процесс подготовки к такому чтению. Класс обсуждает, кому лучше поручить чтение разных мест и как надо их читать.

Ряд отработанных таким образом произведений хорошо ввести в репертуар класса на случай выступлений на школьных утренниках.

4. ИЗ ИСТОРИИ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ.

Господствующая школьная политика дореволюционного времени ограничивала задачи обучения в начальной школе навыками элементарной грамотности (читать, писать, рассказывать). Однако передовые представители педагогической мысли, стремясь расширить кругозор учащихся, давали им на уроках чтения элементы общеобразовательных знаний.

Лучшие составители школьных книг для чтения вводили в них материал из области естествознания, географии. Таким образом, через чтение хрестоматийных статей учащиеся получали некоторый комплекс сведений, хотя и отрывочных, общеобразовательного характера. Чтение этих статей требовало от учителя разъяснений, уточняющих содержание и помогающих усвоению его учащимися. Это положило начало тому методу чтения на уроках русского языка, который в 60—70-х гг. прошлого столетия получил название объяснительного чтения. Однако это наименование не было связано с каким-либо одним узким приемом чтения статей, оно получило в педагогической практике расширенную трактовку. В педагогической литературе 70—90-х гг. и даже позднее шла оживленная дискуссия о том, что понимать под объяснительным чтением и как надо проводить его на практике.

Много внимания уделил вопросам чтения в начальной школе К. Д. Ушинский. В 1861 г. вышел в свет его «Детский мир», предназначенный для детей 9—10 лет, а в 1864 г. появилось знаменитое «Родное слово» (1-я и 2-я части) для двух младших классов начальной школы. В противоположность некоторым своим предшественникам и современникам, насыщавшим до крайности книги для чтения беспорядочными, отрывочными сведениями из разных областей знания, автор «Родного слова» решительно отвергает эту «энциклопедичность» и в основу своих книг полагает иные принципы.

Задача чтения, по убеждению К. Д. Ушинского, — это, прежде всего, овладение родным языком в его многообразных формах и проявлениях. Но работа над языком, над речью неотделима от работы над развитием мышления. «Язык не есть что-либо отрешенное от мысли, — писал К. Д. Ушинский в предисловии к 1-му изданию «Детского мира», — а напротив — органическое ее создание, в ней коренящееся и беспрестанно из нее вырастающее, так что тот, кто хочет развивать способность языка в ученике, должен развивать в нем прежде всего мыслящую способность».¹ Соответственно этому книги для чтения Ушинского построены так, что они последовательно ведут ученика со ступеньки на ступеньку по пути развития его умственных способностей. Это достигается тем, что Ушинский связывает с чтением

¹ К. Д. Ушинский, Собр. соч., т. V, изд. АПН РСФСР, М., 1949, стр. 19.

целую систему тщательно разработанных упражнений для развития логического мышления и речи. Чтение тоже включается в эту систему.

На каком же материале строится вся эта система развития речи и мышления школьника? Ушинский считал, что мысль и речь ребенка развиваются на основе реальных знаний, которые он усваивает. Но эти реальные знания не должны представлять собою сумму бессистемных разнохарактерных сведений.

«Если преподаватель, руководясь случайным сопоставлением читаемых в классе рассказов, толкует ребенку сегодня об огнедышащей горе, завтра о благодарности, послезавтра о крокодиле или железной дороге, а иногда в один и тот же класс,¹ вынуждаемый необходимостью объяснить встречающиеся слова, толкует о множестве самых разнообразных предметов, то, конечно, не имеет он права требовать, чтобы ученики помнили его объяснения, и не может ожидать, чтобы в умах их построилось сколько-нибудь систематическое знание, а тем более систематически развитая идея».²

Знания, даваемые учащимся на уроках чтения, должны обогащать их опыт в строгой систематической последовательности. От конкретного к общему, от близкого к далекому — вот тот дидактический принцип, на который должно опираться, по мнению Ушинского, умственное развитие ребенка.

Поэтому первоначальные реальные знания должны черпаться из окружающей детей действительности, причем сообразно с особенностями детского мышления знания эти даются учащимся на основе наглядности. «Для первых упражнений, — говорил Ушинский, — необходимо, чтобы предмет непосредственно отражался в душе дитяти, и, так сказать, на глазах учителя и под его руководством ощущения дитяти превращались в понятия, из понятий составлялась мысль, и мысль облекалась в слово».³

Такими наглядными предметами, отвечающими целям изучения их, служат, прежде всего, по мнению Ушинского, предметы природы. Именно предметы природы, благодаря их наглядности, легче воспитывают «навык говорить о предмете» сообразно наблюдению, т. е. правильно и точно выражать мысль. В «Родном слове» мир природы занимает большое место и еще большее — в «Детском мире».

В книгах для чтения Ушинского представлен материал двоякого рода: художественные произведения и деловые статейки. Он считал совершенно необходимой для начальной школы работу как над тем, так и над другим материалом.

Чтение деловых статейек, «логическое» чтение, как его называет Ушинский, преследуя указанные выше цели развития речи и

¹ Слово «класс» употребляется здесь в значении «урок».

² Предисловие к 1-му изданию «Детского мира». Собр. соч., т. V, изд. АПН РСФСР, М., 1949, стр. 23.

³ К. Д. Ушинский, Собр. соч., т. V, изд. АПН РСФСР, М., 1949, стр. 335.

мышления учащихся и обогащения их реальными знаниями, должно связываться с хорошо организованной беседой: «Учитель должен так вести свою беседу, чтобы, читая статью, ученик мог прочесть ее с полным сознанием каждой мысли и каждого выражения». ¹

Большое значение К. Д. Ушинский придает методике вопросов для беседы, считая правильную постановку их не таким легким делом, как это может показаться с первого взгляда. «Вопросы, — говорит он, — должны вполне относиться к содержанию статьи, исчерпывать его, не превышать сил дитяти и соответствовать степени его развития». ²

Наряду с «логическим» чтением Ушинский считает необходимым для начальной школы и «эстетическое» чтение, т. е. чтение литературно-художественного материала.

Художественные произведения, так же как и деловые статьи, имеют познавательное значение. На «каждое такое произведение, — говорил Ушинский, — мы должны смотреть как на окно, через которое можем показать детям ту или другую сторону народной жизни». ³

Но если при чтении деловой статейки задача сводится прежде всего к пониманию содержания статьи, к уяснению мыслей в их связи, то при чтении художественного материала к этой задаче присоединяется и другая: «надо, чтобы дети его почувствовали».

Ушинский строг в отборе художественного материала для классного чтения: произведения эти должны быть «образцовыми».

Во-первых, произведения для классного чтения «должны отличаться правильностью языка, правильностью и логической и исторической, т. е. другими словами, должны быть в одно и то же время и логичны и народны». ⁴

Во-вторых, эти произведения по содержанию должны быть доступны детскому пониманию, иначе они «не введут дитя в сознательное обладание богатствами слова».

В-третьих, произведения эти «должны быть нравственные, т. е. в них не должно быть лжи и безнравственных уроков». Из этих требований следует, что К. Д. Ушинский видел в художественных произведениях воспитательную ценность и особенно ценил их как сокровищницу языка, обогащающую речь детей. С этой точки зрения, особенно ценным материалом для чтения в начальной школе он считал произведения народного творчества: сказки, побасенки, пословицы, загадки.

К. Д. Ушинский подчеркивает необходимость бережного обращения с художественными произведениями при чтении их в классе. Он рекомендует «предварительно доводить дитя до пони-

¹ К. Д. Ушинский, Собр. соч., т. V, изд. АПН РСФСР, М., 1949, стр. 337.

² Там же, т. VI, стр. 314.

³ Там же, т. V, стр. 345—346.

⁴ Там же, т. VII, стр. 250—251.

мания того произведения, которое предполагается прочесть, и потом уже читать его, не ослабляя впечатления излишними толкованиями». ¹ Вместе с тем он считал возможным уже в начальной школе давать произведению доступную для возраста критическую оценку, например, «показывать логическую стройность произведения, верность действительности, меткость выражений и т. п.» ²

Таковы основные установки К. Д. Ушинского на чтение в начальной школе. Эти установки восприняли многие видные дореволюционные методисты, занимавшиеся вопросами объяснительного чтения: Бунаков, Шереметевский, Солонина, Вахтеров и др. Однако уже в начале 70-х годов определился и другой взгляд на постановку чтения в начальной школе, который привел к уродливому пониманию задач и сущности объяснительного чтения. На него стали смотреть, главным образом, как на средство сообщения ученику новых знаний не только в зависимости от содержания читаемого, но и по поводу его. Такая точка зрения надолго укоренилась в школе и в ряде методик рекомендовалась еще и в предоктябрьский период.

Так, например, методист Смирнов рекомендовал при чтении басни Крылова «Водопад и ручей» говорить учащимся «о происхождении минеральных источников», а при чтении «Сенокоса» С. Т. Аксакова сообщать, «можно ли разводить кормовые травы при помощи посева (травосеяние) и какие из этих трав наиболее известны». Это вело к тому, что чтение, например, стихотворения «Урожай» Кольцова превращалось в нечто похожее на трактат о сельском хозяйстве.

В связи с таким пониманием объяснительного чтения развивалось пристрастие к так называемому «словотолкованию», превращавшемуся не только в раскрытие значения слов, выражений читаемого текста, но и в сообщение разных добавочных сведений, связанных со значением какого-либо слова или выражения. «Чем способнее учитель, — говорится у одного из таких методистов, — чем больше запас его сведений, тем менее прочитает его класс за один учебный час при объяснительном чтении. Иногда может одного слова стать на целый час».

Вот пример «словотолкования» при объяснении слова *роса*: «Заметили ли вы, что окна зимой потеют? Что покажется на ноже, который мы будем держать над паром самовара? Что горячее — пар самовара или нож? Отчего в самоваре образуется пар? Отчего пар самовара превратился в капли, коснувшись ножа? Отчего на земле тепло? Отчего ночью прохладнее, нежели днем? Одинаково ли скоро охлаждаются все нагретые предметы? Что должно быть, если водяные пары встретятся с предметом, который холоднее их?» Пример толкования выражения «Идег

¹ К. Д. Ушинский, Собр. соч., т. V, изд. АПН РСФСР, М., 1949, стр. 346.

² Там же, стр. 347.

волшебница-зима» (у Смирнова): «Какие предметы могут ходить, живые или неживые? Когда живые предметы ходят, то остаются они на одном месте или движутся? Если мы ожидаем к себе какого-нибудь человека, а потом, увидевши его издали, говорим, что он идет, то это значит — приближается он к нам или отдаленяется от нас? Поэтому, если о зиме, хотя она не живой предмет, сказано, что она идет, это значит — приближается она к нам или отдаленяется от нас?» и пр.

Таковы наиболее уродливые формы объяснительного чтения, на которые обратил внимание в 80—90-е годы видный методист В. Шереметевский, выступивший в 1886 г. со своей статьей «Слово в защиту живого слова в связи с вопросом об объяснительном чтении».

Две основные черты отрицательно характеризуют объяснительное чтение в изложенной трактовке: во-первых, читаемый материал превращается из самоцели в средство; во-вторых, снижается воспитательная роль произведения, так как разбивается целостное восприятие образов произведения. Происходит же это, главным образом, потому, что при таком подходе к чтению не учитываются совсем особенности художественного произведения и его отличие от делового, научно-популярного.

Этим объяснялась и характерная особенность школьных хрестоматий: в них помещались всевозможные мелкие отрывки из художественных произведений. При этом составители хрестоматий совсем не придавали значения внутренней законченности, целостности этих отрывков, поскольку они не имели в виду впечатлений ученика от восприятия образов, а хотели лишь дать тексты, расширяющие умственный кругозор учащихся.

С протестом против уродливых форм объяснительного чтения выступил также Ц. Балталон (в 900-х годах), предложивший так называемое воспитательное чтение.¹

Балталон считал, что при объяснительном чтении, как оно в то время проводилось, у учащихся от рассказа не получалось сколько-нибудь связного целостного впечатления. Кроме того, он видел корень зла не только в методе работы по чтению, но и в самом хрестоматийном материале. Про классные книги для чтения он говорил, что это «неизлечимый больной, которого не оживить никакими средствами».

Главный недостаток хрестоматий Ц. Балталон видел в «лоскутности» материала, в том, что они дают обычно не целые произведения, а отрывки из них. Сам он предлагал работать в школе с большими по объему произведениями (рассказы, статьи), имеющими образовательно-воспитательное значение. Поэтому даже «Родное слово» К. Д. Ушинского он оценивал положительно только в тех частях, которые давали произведения не в отрывках, а в целом.

¹ Ц. Балталон, Воспитательное чтение, изд. 2-е, 1911.

Балталон очень сдержанно относился даже к басням, в силу их малого объема. Он полагал, что детей басни «интересуют, но не восхищают. Они слишком кратки и не дают возможности детям перенестись в воображаемый, любимый ими мир».

Кроме того, Балталон считал лишними в составе материала для детского чтения сказки, легенды, вообще произведения фантастического характера. По его мнению, они засоряют детское воображение и «не соответствуют потребности воспитания». Он стоял за реалистические рассказы, вводящие детей в жизнь, волнующие и увлекающие их, а тем самым и воспитывающие.

Основным материалом для чтения, в соответствии с этим, Балталон считал литературно-художественные произведения, но наряду с ними отводил место также рассказам по географии, истории, естествознанию, предлагаемым детям в привлекательной для них беллетристической форме.

Оценивая этот тип чтения, следует признать, что в нем имелись свои большие достоинства: а) сохранение целостного впечатления от произведения, что ведет к наибольшему воспитательно-образовательному результату работы; б) возбуждение интереса учащихся к книге, как источнику знаний и переживаний.

Однако в системе воспитательного чтения были и крупные недостатки. Учащиеся, во-первых, мало имели дела с самим текстом рассказов, так как в целях воспитательных они, согласно методике Балталона, слушали их в чтении учителя и беседа по содержанию велась без чтения текста учениками; во-вторых, Балталон тотчас после первого чтения до беседы рекомендовал делать письменные заметки о прочитанном (имена действующих лиц, место и время действия, название частей рассказа), так что дальнейшая беседа неизбежно получалась поверхностной, потому что учащиеся уже недостаточно помнили содержание текста. А так как с чтением связывались и грамматические упражнения, то на протяжении многих часов работа над тем или иным рассказом, естественно, надоедала учащимся, чем ослаблялось его воспитательное действие.

Нельзя, разумеется, согласиться и с игнорированием басен как прекрасного материала для чтения, а равно и сказок, которые так высоко ценил и широко использовал в своих книгах Ушинский.

Воспитательное чтение, как протест против отрицательных форм объяснительного чтения в школьной практике, было встречено сочувственно значительной частью учителей. Оно довольно долго пользовалось популярностью среди педагогов. Конкретным выражением этого было появление на книжном рынке так называемых «подвижных хрестоматий», т. е. папок с отдельными рассказами и приложенными к ним вопросами. Появились также и дешевые издания небольших рассказов для школы.

Однако методические приемы, предложенные Балталоном, были приемлемы больше для средней школы, чем для начальной.

Для начальной школы выступление Балталона, как и его предшественника В. Шереметевского, имело значение главным образом в том отношении, что оно заостряло внимание на слабых сторонах постановки чтения в школе и побуждало к критическому пересмотру методических основ объяснительного чтения, в частности, в практике его использования. Следует отметить, что многие передовые методисты и педагоги начала нынешнего столетия (в их числе В. П. Вахтеров, М. А. Тростников) считали необоснованным противопоставление воспитательного чтения объяснительному. Следуя Ушинскому, они утверждали, что объяснительное чтение художественных произведений имеет в виду, как одну из важнейших задач, воспитательное воздействие на детей и что поэтому воспитательное чтение входит как составная часть в объяснительное чтение.

Споры о постановке классного чтения продолжались все предреволюционные годы. Единства в понимании конкретных задач и метода объяснительного чтения не было достигнуто. Нельзя не признать, что методические труды по вопросам чтения, опубликованные в те годы, свидетельствуют об известном развитии методической мысли, о некоторых творческих поисках, направленных на улучшение постановки чтения в школе. Однако это мало отражалось в практике массовой школы: учитель вынужден был направлять все внимание на приобретение учащимися тех формальных знаний и навыков, которые предписывались программой Министерства народного просвещения и требовались от детей на экзаменах.

Только в советское время достигнуто единство в понимании целей, содержания и метода объяснительного чтения и побежден разрыв между методической теорией и практикой классного чтения. Более того, методика опирается на изучение и обобщение передового опыта советских учителей как в своих научных выводах, так и в практических рекомендациях.

Однако советская школа не сразу пришла к признанию объяснительного чтения единственно правильным методом для начальной школы. В первые послереволюционные годы школьные программы по чтению стремились оживить постановку чтения, внести в него творческие элементы. Большое внимание уделялось эстетической стороне чтения. Но уроки чтения еще не связывались с жизнью, на них еще не ставились во весь рост образовательные и воспитательные задачи.

В период господства в школьной практике так называемой комплексно-проектной системы (1924—1930 гг.), затем резко осужденной советской школой, работа над художественным произведением потеряла свою самостоятельность. Выбор художественных произведений для чтения полностью определялся комплексно-проектной темой, так как литературные произведения рассматривались только как материал для иллюстрации к

общественной работе, к производственному труду, к тематическому содержанию «комплекса». Этим умалялось образовательно-воспитательное значение литературы в целом, и самый читаемый материал являлся в большинстве случаев малохудожественным, поскольку трудно было подобрать нужные для темы произведения из литературы.

Басни в этот период почти полностью исчезли из книг для чтения, так как при всех своих художественных достоинствах они не подходили к комплексным темам. Учителя старались хоть как-нибудь искусственно ввести их в работу и связывали, например, чтение басни «Свинья под дубом» с темой «Вредители леса», а басню «Стрекоза и муравей» с темой «Осень».

Такая организация работы по чтению привела к тому, что и метод работы над произведением потерял всякую определенность. Читали для того, чтобы обеспечить «настрой» к проекту или комплексной теме, читали для иллюстрации отдельных моментов темы и игнорировали литературно-языковую сторону произведений. К тому же, в соответствии со всей системой работы, самое изучение произведений ставилось в плане самостоятельных занятий учащихся лишь с косвенной помощью учителя, но без его ведущей роли. А это опять-таки вело к снижению воспитательно-образовательной роли классного чтения.

После постановлений ЦК ВКП(б) о школе от 1931 и 1932 гг. вопрос о классном чтении получил иную установку. Уроки чтения приобрели большое самостоятельное значение. Но в ближайшее десятилетие школа еще не переключилась окончательно на объяснительное чтение. Уроки чтения в III и IV классах по характеру своему приближались к литературному чтению. Однако практика убедила, что этот тип чтения, с одной стороны, не соответствует возрастным возможностям детей, а с другой — не обеспечивает разрешения тех широких образовательно-воспитательных задач, которые стоят перед начальной школой.

В трудные годы Великой Отечественной войны работа над улучшением преподавания в советской школе не прекращалась. В 1943 г. в начальной школе было введено объяснительное чтение. Советская школа использовала богатое методическое наследие по вопросу объяснительного чтения, оставленное К. Д. Ушинским и другими выдающимися русскими методистами. Она творчески преломила их ценные мысли в нашей практике, вложила в объяснительное чтение новое идейное содержание, поставила его на службу коммунистическому воспитанию наших детей.

На уроках объяснительного чтения читаются научно-популярные (деловые) статьи и художественные произведения. Так как методика чтения этого материала неоднородна, ниже дается отдельно характеристика работы по чтению деловых статей и работы над художественными произведениями.

5. ЧТЕНИЕ ДЕЛОВЫХ СТАТЕЙ И ПРЕДМЕТНЫЕ УРОКИ.

Чтение деловых статей и работа над ними занимают значительное место на уроках объяснительного чтения в I—III классах. Естествознание, география и история как самостоятельные учебные предметы имеют место, только начиная с IV класса, причем в IV классе работа над этим материалом в основном организуется тоже по типу объяснительного чтения. На протяжении первых трех лет обучения учащиеся получают определенный минимум сведений из области естествознания, географии и истории именно на уроках объяснительного чтения. Содержание и объем этих сведений указываются в специальных программах по данным предметам. С ориентировкой на содержание и характер знаний, получаемых учащимися по этим предметам, в данной главе излагаются общие методические основы работы над научно-популярной статьей. Однако специальные вопросы методики преподавания того или иного из указанных предметов в данном методическом руководстве по русскому языку не освещаются.

Таким образом, чтение деловых статей обогащает учащихся знаниями о природе и обществе. Эти знания, накопленные детьми в продолжение первых трех лет обучения, помогут учащимся легче и глубже воспринимать учебный материал по естествознанию, истории и географии на следующих ступенях обучения.

Научить детей читать деловые статьи — значит научить черпать знания из книги. Это умение необходимо ученику не только как подготовка к работе по специальным предметам в дальнейшем, оно необходимо ему для самостоятельного внеклассного чтения научно-популярной литературы. Хорошо поставленная в классе работа по чтению деловых статей повышает познавательные интересы учащихся, побуждает их к самостоятельному чтению научно-популярных книг и статей.

Объяснительное чтение деловых статей играет большую роль в идейном воспитании советских школьников. Из статей естественно-географического содержания учащиеся узнают о природе Советской страны, об успехах социалистического сельского хозяйства, о преобразовании природы советскими людьми в интересах трудящихся, о величайшем строительстве в нашей стране, о трудовых подвигах советских людей. Все это вызывает у детей любовь к социалистической Родине и законную гордость ее успехами.

Целям идейного воспитания служит чтение и исторических статей. В объяснительной записке к программе по истории указывается, что в I классе дети получают первоначальные сведения о советских революционных праздниках, во II классе дети узнают о жизни рабочих и крестьян до революции, о борьбе трудящихся против угнетателей, о В. И. Ленине и И. В. Сталине, о Великой

Октябрьской социалистической революции и победе рабочих и крестьян. В III классе расширяются и углубляются сведения, полученные учащимися во II классе. Они узнают о борьбе нашего народа с иноземными захватчиками, о борьбе рабочих и крестьян под руководством Коммунистической партии с капиталистами и помещиками, о Великой Октябрьской социалистической революции, о строительстве фабрик, заводов, о создании колхозов. Детям сообщаются также отдельные эпизоды Великой Отечественной войны, рассказывается о победе советского народа над фашистскими захватчиками. Понятно, что весь этот исторический материал воспитывает у детей преданность своей Родине, чувство любви и уважения к своему народу.

Чтение естественно-географических статей, сопровождаемое наблюдениями над природой, элементарными опытами, способствует формированию у детей первоначальных основ материалистического мировоззрения. Наблюдая непосредственно природу, учащиеся, по мере доступности их возрасту, выясняют причины явлений природы, устанавливают между ними простейшие связи. В объяснительной записке к программе по естествознанию указывается, что на основе получаемых детьми первоначальных сведений о живой и неживой природе «раскрываются простейшие, доступные пониманию детей связи между отдельными явлениями природы». Объяснительная записка к программе по географии тоже отмечает, что уже в I и II классе учащиеся «приучаются наблюдать явления природы и отмечать простейшие связи между ними». Например, ученики I класса в связи с чтением статьи «Сад на окошке» устанавливают причинно-следственную связь между явлениями природы: тепло и влажно — поэтому почки на тополе распускаются быстрее в комнате, чем в саду.

Вопрос *почему?* должен чаще иметь место при чтении естествоведческих статей, чтобы привести учащихся к осознанию доступных им закономерностей в природе и вызвать активность их мысли.

Само собой понятно, что последовательно проводимая учителем работа по подведению детей к материалистическому пониманию явлений природы оказывает большую помощь в борьбе с религиозными предрассудками, суевериями, еще иногда встречающимися в быту.

При чтении географических статей учащиеся на конкретном материале начинают осознавать причинную взаимозависимость природных факторов и народного хозяйства (реки — рыбные промыслы, судоходство; горная местность — животноводство и т. д.). Вместе с тем учащиеся учатся понимать значение воздействия человека на природу, например: какое значение имеет осушение болотистой местности или орошение засушливых районов, зачем насаждаются леса и т. д.

Ознакомление учащихся с окружающей природой, с воздей-

ствием на нее человека не может идти только книжно-словесным путем. Подлинные конкретные знания возможны лишь в том случае, если они будут черпаться не только из книги, но и из самой жизни.

В учении И. П. Павлова о высшей нервной деятельности подчеркивается, что вторая сигнализация действительности — словесная — имеет значение только через первую и в связи с ней, т. е. через впечатления, ощущения и представления от окружающей внешней среды. Физиолог И. М. Сеченов в свое время утверждал, что «корни мысли у ребенка лежат в чувствовании, т. е. в раздражениях, идущих из внешнего мира».

На необходимость связывать чтение статей естественно-географического характера с наблюдениями и практическими занятиями учащихся указывали в прошлом и многие передовые педагоги. К этому постоянно призывал К. Д. Ушинский. Автор популярных в свое время книг для чтения В. П. Вахтеров многократно предупреждал об опасности одностороннего словесного обучения: «Учитель, пользующийся лишь словесным методом, очень часто впадает в ошибку и думает, что его ученики знают предмет, когда они могут ничего не знать, кроме слов»¹. Поэтому он настойчиво рекомендовал проведение опытов, демонстрацию наглядных пособий и пр. до того, как приступить к чтению.

В нашей школе в связи с чтением естественно-научных статей проводятся непосредственные наблюдения учащихся над окружающей природой на экскурсиях, на пришкольном участке, в живом уголке, в саду, в поле и пр. Чтению статей о природе, о животных, растениях предшествуют предметные уроки (о еже, зайце, скворце, о разных деревьях, злаках и т. д.) и, когда возможно, элементарные лабораторные опыты (расширение воды при замерзании, свойства снега и льда и пр.). Усвоение детьми элементарных географических сведений тоже связывается с наблюдениями в природе, практическими занятиями, предметными уроками. Так, учащиеся младших классов наблюдают движение солнца по небу, изменение высоты солнца в разное время дня, ведут календарь погоды; в III классе проводятся экскурсии для наблюдения линии горизонта, для ознакомления с формами земной поверхности и пр. В объяснительной записке к программе по географии говорится по поводу III класса: «Важнейшим условием, обеспечивающим понимание географических статей, является предварительное непосредственное наблюдение учащимися тех предметов и явлений, о которых они будут читать на уроках».

Само собой понятно, что слово не устраняется из этой познавательной работы. Наблюдения, опыты, предметные уроки и другие практические занятия непременно сопровождаются

¹ В. П. Вахтеров, Предметный метод обучения, изд. 1918 г., стр. 56.

словесными инструкциями и объяснениями учителя, фиксацией в словесной форме наблюдений и выводов, работой над терминологией.

С введением в нашей школе политехнического обучения, соответственно решениям XIX съезда КПСС, включение в начальное обучение по естествознанию и географии занятий практического характера является совершенно необходимым. Программа по естествознанию для первых трех классов предусматривает не только проведение наблюдений, элементарных опытов, экскурсий в связи с объяснительным чтением, но также приобретение учащимися практических навыков работы на школьном учебно-опытном участке. Ученики I класса принимают участие в посеве семян цветочных растений, в уходе за посевами. Учащиеся II класса участвуют в уборке урожая, в подготовке участка к зиме, в обработке почвы и посева гороха, бобов, в уходе за растениями, в охране полезных птиц. В III классе все эти работы проводятся в более широком масштабе, учащиеся участвуют в обработке и удобрении участка, проращивают семена, сеют свеклу и морковь, ухаживают за растениями.

Наблюдения над природой в связи с чтением естествоведческих и географических статей, помимо указанного выше, ценны еще тем, что они развивают мышление учащихся. Наблюдая за растениями, животными, природными явлениями, дети делают те или иные сопоставления, производят классификацию (растений, животных), устанавливают элементарные причинные связи между явлениями, делают посильные обобщения и выводы. Все эти мыслительные процессы находят естественное выражение в речи, в словах. Тем самым развивается логически правильная речь детей, обогащается их словарь.

С большой убедительностью писал об этом К. Д. Ушинский: «Для развития логичности в мышлении и языке детей мы тоже не можем выбрать более полезных для этого предметов, как предметы естественной истории. Логика природы есть самая доступная для детей логика — наглядная и неопровержимая. Всякий новый предмет дает возможность упражнять рассудок сравнениями, вводить новые понятия в область уже приобретенных, подводить изученные виды под один род. Всякое физическое явление есть также превосходнейшее упражнение для детской логики. Здесь ребенок наглядно и практически усваивает логические понятия: причины, следствия, цели, назначения, выводы, умозаключения и т. д.»¹

Понятно, что при чтении естественно-географических статей далеко не всегда возможно познакомить учащихся с тем или иным предметом, явлением непосредственно путем наблюдений. Так, например, не во всякой местности дети могут увидеть озеро

¹ К. Д. Ушинский, Собр. соч., т. V, изд. АПН РСФСР, М., 1949, стр. 340—341.

или овраг. Недоступны также непосредственному наблюдению учащихся некоторые животные и растения, о которых они читают в классе. В этих случаях для создания у детей конкретных представлений о предмете в школе широко используются такие наглядные средства, как картины, диапозитивы, кинофильмы, модели, муляжи. Например, перед чтением статьи о тигре или о верблюде показывается изображение животного на картине; чтение статьи о малознакомой детям птице сопровождается показом соответствующего чучела; перед чтением статьи «Короед» (III класс), кроме жука, желателно продемонстрировать и кусок коры с узорчатыми ходами, сделанными этим жуком. Представление о том или ином виде сельскохозяйственной работы, о технике, применяемой в сельском хозяйстве, представление об оврагах, горной местности и пр. учащиеся могут получить путем просмотра учебного кинофильма.

Иллюстративные средства во всех этих случаях играют большую роль. Каким бы подробным и точным ни было словесное описание предмета, без опоры на чувственный опыт оно далеко не всегда способно обеспечить верные представления у младших школьников. Слово наполняется конкретным содержанием для детей, когда между ним и реальным раздражителем образовалась прочная связь. Иначе говоря — при условии взаимодействия первой и второй сигнальных систем.¹

Привлечение иллюстративных средств имеет большое значение и при чтении статей исторического содержания. Исторические представления учащихся о прошлом нашей Родины, несомненно, будут правильнее и конкретнее, если при чтении используется картина; реальнее будет образ того или иного исторического лица, если детям будет показан его портрет. Изображения предметов, связанных с прошлым (например, старинная одежда, оружие, утварь и пр.), помогут учащимся вернее и ярче представить себе эти предметы. Несомненную пользу принесут также доступные детскому пониманию кинофильмы и диапозитивы.

В какой последовательности читаются на уроках объяснительного чтения научно-популярные статьи? В этом отношении учитель руководствуется программными указаниями по соответствующим учебным предметам. Естественноведческий материал группируется, согласно программе, по большим темам. В I классе: «Времена года», «Животные». Первая тема, естественно, распадается на четыре темы, порядок работы над которыми определяется признаком сезонности. Материал II класса объединяется последовательно в темы: «Огород и овощные растения», «Животные», «Лес». В III классе тематический порядок чтения

¹ Специальные исследования по вопросу о взаимодействии слова и наглядности на уроках объяснительного чтения проведены Е. Я. Фортунатовой и М. В. Зверевой. См. их статьи в сб. «Опыт исследования взаимодействия слова и наглядности в обучении», под ред. Л. В. Занкова, изд. АПН РСФСР, М., 1954.

материала следующий: «Поле и культурные полевые растения», «Животные», «Сад и плодовые деревья». Конечно, в зависимости от местных условий материал внутри этих тем может группироваться по-разному.

Для начальной школы особенно важно вести с учащимися изучение природы от близкого к далекому, от более известного к неизвестному. Поэтому чтение статей по ознакомлению с природой желательно начинать с краеведческого материала, доступного непосредственному наблюдению детей. Очень хорошо, если при чтении статьи учитель приведет факты из жизни местного края (о новых культурах на полях, о достижениях колхоза по уходу за скотом, о лекарственных травах данной местности и пр.).

Чтение географических статей предполагает свою логическую последовательность, которая, в основном, отражена в программе и в книгах для чтения: «путь солнца по небесному своду» нельзя объяснить раньше, чем дано понятие о горизонте и его линии; темы: «Горы», «Хребты» требуют предварительного ознакомления с формами земной поверхности и т. д.

При чтении географических статей, как и естественноведческих, желательно, не вступая в противоречие с логикой предмета, учитель в краеведческий подход: от окружающих объектов и явлений идти к объектам и явлениям, недоступным непосредственному наблюдению. «Родина в теснейшем смысле есть то мерило, которым придется измерять отдаленные края и чужие страны», — правильно отмечал методист В. Воскресенский. На основе словесного описания и соответствующих иллюстраций учащиеся с помощью конструктивного воображения начинают представлять себе море (после наблюдений над озером), тропический лес (на основе наблюдений над своим родным лесом) и т. д.

Что касается чтения исторических статей, то в I и II классах оно приурочивается, соответственно содержанию статей, к датам революционных праздников и к памятным дням. В III классе в основном исторический материал читается так, как он дан в книге для чтения, т. е. в хронологической последовательности, за исключением статей, связанных с днями Красного календаря. Кроме того, из хронологического плана могут выпадать материалы, объединенные общей тематикой. Учитель может работать в III классе, например, над темой «Дети-герои», которая охватит ряд рассказов, относящихся к разным эпохам. Хронологический порядок чтения основного исторического материала диктуется, естественно, необходимостью обеспечить большую точность представлений учащихся о временной последовательности исторических фактов, а тем самым о самих фактах и связях между ними.

Как строится работа по чтению деловой статьи?

Особенности работы над деловой статьей определяются характером самого материала. В деловой статье нет образного показа действительности, а дается прямое изложение мыслей автора

по тому или другому вопросу в определенной их последовательности. Поэтому деловая статья даже при интересном для детей содержании будет меньше воздействовать на них в отношении эмоциональном, поскольку ее первая задача — дать знания.

Отсюда целью работы над деловой статьей является усвоение общего содержания статьи через уяснение отдельных составляющих ее мыслей и их связи между собой. Поэтому же наиболее целесообразным путем работы над деловой статьей является путь усвоения статьи от частей к целому, от частного к общему, а не наоборот, как это чаще имеет место при изучении художественных произведений. Этим, в основном, и определяется методика работы над деловой статьей.

Для четкости работы над деловыми, или, иначе, научно-популярными, статьями нужно сначала точнее определить, какой материал для чтения надо относить к этому разряду статей. В книгах для классного чтения он подается часто в особой условной форме, и важно эту условность подачи материала учитывать, чтобы правильно методически вести чтение его.

Чтобы материал легче воспринимался детьми, авторы статей оживляют описание двумя приемами: во-первых, повествовательной формой, введением действующих лиц, которые, однако, не являются предметом изображения для автора, не характеризуются им («Короед» — III класс). Подобные описания относятся к деловым статьям, а не к художественным произведениям. Цель таких описаний — в облегченной форме дать реальные сведения о предмете. Таковы тексты «Кто помешал урожаю яблок» (II класс), «Лесной барабанщик» (III класс) и пр. После чтения и разбора этих статей-рассказов учитель сосредоточивает внимание учащихся именно на тех реальных знаниях, которые даются в этих статьях, и оставляет в стороне повествовательный элемент. При помощи вопросов учителя или плана новые сведения систематизируются и излагаются учащимися в логической последовательности. Например, заключительная работа по статье «Лесной барабанщик» сводится к суммированию знаний о дятле, его внешнем виде, повадках, пище, о той пользе, которую он приносит лесному хозяйству. Соответственно этой цели даются и вопросы к статье в книге для чтения.

Во-вторых, в статьях, тоже для оживления, часто используется в роли сказуемого форма прошедшего времени глагола (как бы повествовающего о каком-то частном случае), вместо формы так называемого настоящего постоянного (обозначающего постоянное действие данного предмета). Так, статья «В озере» (III класс) дается в форме повествования: «Стерлядки целыми днями у самого дна плавали, почти ползали, роясь длинными носами в иле, искали личинок. А как стала вода спадать, стерлядки и вовсе уплыли в Волгу». Стоит заменить здесь прошедшее время настоящим, чтобы обнаружилась деловая основа статьи, цель которой — сообщить о поведении во время разлива

всех стерлядей вообще, а не данных, о которых как будто только и ведется речь. Это и надо учитывать при постановке вопросов к тексту. Чтобы учащиеся восприняли в данном случае сообщение о стерлядях как определенную закономерность, а не частный случай, вопросы ставятся в форме настоящего времени: Как ищут стерляди корм? Куда уплывают они при спаде воды в маленьких озерах? и пр.

Однако необходима существенная оговорка. Некоторые из текстов, предназначенных для сообщения учащимся сведений о предметах и явлениях реальной действительности, отличаются увлекательным для детей сюжетом или ярко выраженной эмоциональностью. К таким статьям-рассказам относятся, например, «На вершину горы», «Овраги и борьба с ними» (III класс). Сюжетная сторона в этих текстах интересует детей, вызывает у них ответные эмоции, поэтому было бы неверным не уделить ей должного внимания. Такие тексты читаются и разбираются как художественные рассказы, но учитель при этом учитывает основные цели работы над ними и в последующей работе фиксирует внимание учащихся именно на той стороне содержания, которая предназначена дать им определенную сумму реальных знаний.

Что касается материала для чтения по истории, то в книге для чтения (в III классе) он дается разный: это или деловое описание («Как жили славяне» и др.), или деловое повествование («На поле Куликовом», «Основание Петербурга» и пр.), или же художественный рассказ, в котором описывается какой-либо эпизод («Удалой матрос», «Из жизни Щорса» и пр.).

Первый материал рисует перед учащимися картину жизни, быта прошлого, второй — сообщает о каких-либо важных событиях в хронологической последовательности, третий — говорит о каком-нибудь частном, второстепенном с исторической точки зрения, но ярком факте и притом в образной форме. В соответствии с разным видом материала и метод чтения исторических статей, естественно, не всегда одинаков. Отметим, если исторический материал и дается в форме беллетристической, в виде рассказа в применении к отдельному лицу или в виде рассказа об отдельном случае, то после усвоения содержания статьи ставится вопрос, рассчитанный на обобщенное изложение полученных исторических сведений. Так, к рассказу «Николай Петрович» (III класс) ставится вопрос «Как революционеры учили рабочих борьбе за лучшую жизнь?» независимо от типичного образа пропагандиста Николая Петровича.

Остановимся теперь на типовом плане работы над деловой статьей на уроках объяснительного чтения. Вполне понятно, что в каждом предмете процесс чтения деловых статей имеет некоторые свои особенности. Однако для всех видов статей можно указать в ходе чтения ряд общих черт, характеризующих вообще процесс работы на уроке объяснительного чтения научно-популярного материала.

Общий ход работы над деловой статьей представляется в следующем виде.

1. Предварительная работа здесь имеет иную задачу, чем при чтении художественного произведения. Ее назначение заключается в том, чтобы подготовить учащихся к усвоению мыслей статьи — это с одной стороны. Учащиеся до чтения должны знать, о чем (но не что) они будут читать, и тем самым больше заинтересоваться содержанием статьи. Объект чтения выясняется до чтения статьи. С другой стороны, чтение самой статьи может быть завершением, обобщением или дополнением проведенной работы практического характера. Эта работа является иногда основным источником знаний, получаемых детьми из той или иной области, и тогда она может занять не один урок. Например, естествоведческая тема «Огород» (II класс) предполагает работу учащихся весной на пришкольном участке или, если его нет, проведение экскурсий на огород, затем предметный урок на тему «Овощи», и только после этого проводится чтение статей «Со школьного огорода», «Чудо-овощи». Та и другая служат дополнением к знаниям, уже полученным учащимися, и в то же время закреплением этих знаний.

Содержание и формы предварительной работы зависят от характера тех знаний, которые должны получить ученики в связи с чтением научно-популярной статьи. Подготовительная работа непосредственно перед чтением статьи зависит и от содержания, и от вида самой статьи.

Если читается статья о предметах окружающей действительности, то к ее содержанию дети заблаговременно подводятся непосредственными наблюдениями над ними на экскурсии, в работе на огороде, постановкой опыта и пр., а в предварительной беседе перед чтением мобилизуются все имеющиеся у детей знания о предмете. Часто подготовка к чтению статьи облегчается припоминанием сведений из прочитанных статей, однородных по содержанию с читаемой. Так, перед чтением статьи «Злейший враг земледельцев» (III класс) припоминается содержание однородной по мысли статьи «Война на хлебном поле». Обе они говорят о борьбе с сорняками.

Если же предмет, о котором читается, совсем нов для учащихся или недоступен для непосредственного наблюдения, то о нем до чтения дается общее представление путем, главным образом, показа картин, таблиц, моделей и дополнительного сообщения преподавателя, но без прямого использования содержания самой статьи. Например, перед чтением статей о таких животных, как лев, тигр (II класс), верблюд, кит (III класс), показываются изображения этих животных, иначе учащиеся смутно будут представлять себе самый предмет, о котором говорится в статье. При этом нужно подчеркнуть, что для предварительной беседы картина из книги для чтения используется только в том случае, если

она не является иллюстрацией к какому-нибудь частному моменту, затронутому в статье.

Перед чтением исторических статей, повествующих о каких-либо событиях из прошлого Родины, обычно необходимо вводное слово учителя с элементами беседы. Эта вводная беседа или вводное слово учителя имеет целью в какой-то степени определить исторический момент, к которому относится повествование. Но так как у учащихся III класса, не знающих истории, не может быть ясных временных исторических представлений, то преподаватель пользуется для этого разными приемами: 1) определяет историческую перспективу рассказа в больших круглых числах (1000 лет назад, 800 лет назад и пр.); 2) описывает перед чтением историческую обстановку, в которой совершалось событие. Так, перед чтением статьи «Нападение татар на Русь» преподаватель говорит о трудном положении Руси, отбивавшей набеги сначала кочевников, а затем немецких «рыцарей». Учащимся станет более ясной фактическая обстановка (ситуация) описываемой эпохи, что для понимания статьи гораздо важнее, чем простое запоминание даты события; 3) ставит в связь предполагаемую к чтению статью с содержанием прочитанных, если имеются подходящие для этого статьи: например, до чтения о нападении татар можно вспомнить об Александре Невском и Ледовом побоище (статья «Александр Невский»).

Но ошибочно поступают учителя, когда вместо подводящей к читаемому материалу беседы дают свой рассказ его содержания, а затем предлагают читать текст учащимся. Такой путь работы ослабляет их интерес к статье, понижает умственную активность и не учит черпать знания из книги.

Всегда ли необходима при чтении научно-популярных статей предварительная работа или хотя бы вводная беседа на уроке? Нет, не всегда. В ряде случаев работа начинается именно с чтения статьи. Из нее учащиеся получают новые сведения о предметах и явлениях природы, об исторических событиях, о выдающихся представителях своего народа. Естественно, что непременным условием при этом является полноценность и доступность текста. Иллюстративный материал в таких случаях обычно привлекается в процессе чтения. Так, не требует специальной предварительной работы естественноведческая статья «Позаботимся о птицах — наших верных друзьях!» (III класс). Чучела различных учащихся птиц или их плакатные изображения демонстрируются по мере того, как о них читается в тексте. Возможно так же читать статью «Гремячий ключ» (III класс), в процессе чтения привлекая картину, схему на доске (или данную в книге) для раскрытия географических понятий *исток, русло, устье, правый и левый берег, приток*. Экскурсия на реку может служить средством углубления тех знаний, которые учащиеся получили на уроке объяснительного чтения. К статьям, не требующим предварительной работы, относятся некоторые статьи историче-

ского характера, например, «Полководец Суворов» (III класс), а также ряд естественнонаучных статей из книг для чтения в I и II классах: «Прилетели грачи», «Пруд в колхозе» (I класс), «Как делают гнезда», «Как лес помогает урожаю» (II класс) и др.

Из изложенного о предварительной работе при чтении научно-популярных статей нужно сделать некоторый вывод и о работе над непонятными словами. Если в предварительной работе учащиеся знакомятся с разными предметами, их свойствами и т. д., то, естественно, они знакомятся и с новыми словами-названиями предметов, их частей, свойств и т. д. Последующее чтение статьи закрепляет полученные детьми сведения, и вместе с тем закрепляются в работе над статьей и новые слова.

Непонятные слова, не разъясненные в предварительной беседе, объясняются в связи с разбором содержания каждой части статьи (о способах объяснения см. главу «Методика чтения», раздел 2, пункт «Сознательность чтения»).

2. Чтение статьи. Нужно ли читать деловую статью сначала в целом или же ее следует читать по частям?

Как правило, деловая статья читается учащимися по частям. Каждая часть при чтении разбирается.

Раз прямое назначение статьи — дать сведения, то усвоить ее легче частями, тем более, что усвоение осложняется разбором неизвестных слов и непонятных выражений. Каждая часть сообщает о предмете что-либо новое с какой-нибудь одной стороны, а вся статья дает целостное представление о нем. Поэтому и текст нужно делить для чтения на такие части, которые являются внутри статьи относительно законченными.

Небольшие деловые статьики читаются без деления на части.

Статья читается детьми. Это чтение, с одной стороны, учит детей самостоятельно черпать знания из книги, понимать читаемое, а с другой — дает практику в технике чтения на новом материале. Каждая часть читается отдельным учеником. Если же часть большая, то могут читать двое, трое, но разбор делается все же по прочитанной части в целом.

Однако если статья близка к рассказу, отличается сюжетностью, эмоциональностью, то она читается сначала учителем. Тем самым обеспечивается целостность и яркость восприятия, как и при чтении художественных произведений. В частности, это замечание относится к тому историческому материалу, который представлен в книге для чтения (III класс) в виде художественных рассказов («Удалой матрос», «В гостях у тетушки» и др.).

3. Разбор части статьи. Каждая часть усваивается по содержанию. Значит, в ней должны быть поняты все слова и выражения, которыми высказана мысль части. Поэтому после чтения части учеником или двумя ставятся вопросы по содержанию и словарю текста. Таким образом, проводится разбор содержания части статьи в связи с формой его словесного выражения.

Именно здесь отводится место работе над словарем, терминологией, над отдельными предложениями. Нередко при разборе частей в целях углубить и конкретизировать представления учащихся о прочитанном используются картины, рисунки, модели. Например, при чтении и разборе частей статьи «Хлопок» используется соответствующая коллекция, таблица, также рисунки, помещенные в книге.

Однако большой разрыв при чтении отдельных частей статьи нежелателен: внимание детей рассеивается, и нарушается логическое течение их мыслей. Поэтому разного рода добавочные работы (опыты, рассматривание или составление диаграммы и др.) целесообразно проводить в процессе подготовки к чтению статьи или же переносить на заключительную работу после чтения.

Существуют два основных способа закрепления прочитанной части после ее разбора: пересказ и озаглавливание.

Пересказ прочитанной части помогает ученику глубже осмыслить ее содержание, поскольку он должен самостоятельно изложить его. Кроме того, пересказ ценен тем, что он развивает «деловую» речь учащихся, учит их точно, последовательно излагать мысли. Пересказ практикуется во всех классах начальной школы.

Важнейшее требование к пересказу как отдельных частей, так и всего текста в целом — это сознательность изложения. Из практики известно, что часто вместо пересказа своими словами учащиеся воспроизводят текст дословно или почти дословно. На предложение учителя рассказывать своими словами ученик пробует несколько перестроить предложения, заменить отдельные слова другими, но эта попытка чаще всего оказывается безуспешной. В чем же дело?

В младших классах, в частности в I классе, ученику просто трудно справиться с заданием рассказать о прочитанном своими словами, он не умеет этого делать. У него еще недостаточно развито для этого мышление, беден активный словарь, из которого он мог бы взять слова для замены авторских слов. Кроме того, небольшой прочитанный текст или часть его, тщательно отработанные при разборе, запоминаются настолько прочно, что ребенок самостоятельно не может перестроить образовавшиеся связи. Да и вряд ли для него оправдано требование передавать прочитанное не так, как это изложено у автора, а своими словами.

Таким образом, для определенной ступени развития мышления и речи ученика почти дословное воспроизведение им прочитанного небольшого текста является естественным. Важно только, чтобы оно было сознательным, чтобы ученик понимал то, что излагает. В процессе обучения мышление и речь ученика развиваются. Под систематическим руководством учителя совершенствуется и навык пересказа. Ученик учится излагать содержание прочитанного текста по-своему. Большую роль в этом играют вопросы учителя при разборе текста, их тщательно продуманная формулировка. Вопросы ставятся так, что они предотвращают

возможность механических ответов и требуют от учащихся хотя бы небольшой логической работы над прочитанной частью статьи. Вопросы могут быть рассчитаны на объединение мыслей, заключающихся в двух-трех предложениях, в одну, на перегруппировку мыслей, на выделение только основных мыслей, на установление в содержании некоторых логических связей и т. д.

Возьмем для примера статью «Четвероногие враги урожая» А. Формозова (III класс). В одной из частей статьи рассказывается о вредителе полей — хомяке. Предыдущая часть заканчивается словами: «Наливающийся колос суслики нагибают и срезают у самого основания». Далее следует:

«Таким же способом достают колосья и хомяки. Хомяки предпочитают спелые зерна. Хомяк собирает зерна в рот, за щеки. Набив зернами свои защечные мешки, хомяк несет добычу в нору. За один раз хомяк может перенести в защечных мешках до 50 граммов зерна.

В своих подземных закромах хомяк раскладывает зерно по сортам. На зиму этот грызун делает большие запасы. В прежнее время деревенская беднота считала выгодным выкапывать запасы хомяка и питаться ими.

Особенно любят хомяки запасаать головки льна и зерна гороха. Перед норой хомяка почти всегда можно найти рассыпанные зерна. Осенью, когда пойдут дожди, зерна дают всходы. Тогда земляной холмик перед норой кажется изумрудной шапочкой среди серого жнивья».

Допустим, что при разборе текста этой части учитель ставит вопросы по уяснению содержания в соответствии с последовательностью изложения. Примерно: Как хомяк достает колосья? Как он переносит добычу в нору? Сколько он может перенести за один раз? Много ли он запасаает зерна на зиму? Что особенно любит хомяк? Что можно видеть около его норы? Эти вопросы исчерпывают содержание части, но они наталкивают учащихся на наблюдение той же последовательности передачи мыслей при пересказе, а это ведет к тому, что текст воспроизводится последовательно и почти дословно.

Теперь предположим, что учитель формулирует вопросы иначе и ставит их в иной последовательности: Где живет хомяк? Чем он питается? Из чего это можно заметить? Как он достает зерна из колосьев? Велики ли его запасы на зиму? Иной логический порядок вопросов активизирует мысль учащихся, заставит их отвечать на каждый отдельный вопрос на основе усвоения всего содержания данной части, соотносить один вопрос с другим. Если перед пересказом учитель напомним учащимся последовательность этих вопросов, естественно, что, излагая мысли в иной системе, чем это дано в тексте, учащиеся отойдут от дословного воспроизведения. Пересказ будет закреплять знания детей и в то же время явится хорошим упражнением для развития мышления и речи.

Подбор заголовка к прочитанной части учит детей обобщать прочитанное, выделять основную мысль и кратко, но четко формулировать ее. Эта работа требует большого внимания со стороны учителя. Детей приходится учить правильному подбору заголовков, соответствующих содержанию частей. Иногда они дают заголовки слишком узкий, не охватывающий содержания всей части (например, «Пища хомяка» применительно к приведенному отрывку), или, наоборот, слишком широкий (к этому же отрывку — «Вредитель полей»). Учитель или сами учащиеся под его руководством разъясняют, почему не подходит тот или иной из предложенных заголовков. Из заголовков отдельных частей постепенно составляется план всей статьи, отражающий, таким образом, основное содержание ее. По этому плану дальше ведется пересказ статьи. Озаглавливание частей проводится при чтении статьи довольно большой по объему, состоящей из относительно законченных по смыслу частей. Такие статьи читаются во II и III классах («Скворцы», II класс; «Лесной барабанщик», III класс). В I классе нередко для чтения даются небольшие по объему деловые статьи, так что относительно самостоятельные части в них могут быть выражены всего одним-двумя предложениями. В этом случае нет никакой надобности прибегать к озаглавливанию частей.

4. В старших классах составление плана деловой статьи может проводиться после чтения ее в целом, причем работа проводится или коллективно под руководством учителя, или самостоятельно учащимися (в IV классе).

В начальной школе план составляется только простой, т. е. в основных заголовках без подзаголовков. Такой план может получиться при подборе заглавий к частям статьи, объединенным относительно самостоятельной мыслью. При составлении плана могут быть использованы разные типы формулировок.

План можно составить в виде назывных предложений:

1) Вред от сорняков. 2) Борьба с сорняками.

Или в виде повествовательных предложений:

1) Сорняки вредят хлебным полям. 2) Колхозники борются с сорняками.

Или же в виде вопросов:

1) Какой вред приносят сорняки? 2) Как борются с сорняками?

Последний вид плана, по существу, близок к выраженному повествовательными предложениями, так как вопросительная форма в данном случае скорее выражает не вопрос, а тоже утверждение.

Какой тип формулировок лучше? Не следует отдавать предпочтения одному какому-нибудь виду. При составлении планов можно пользоваться разными типами формулировок. Смешение типов заголовков в начальной школе допустимо, но все же в IV классе желательно стремиться к их единообразию.

5. Повторное чтение статьи. Повторное чтение имеет целью, с одной стороны, закрепление учащимися знаний, даваемых статьей, а с другой— практику в чтении. Оно может быть и классным, и домашним. Перечитывание статьи в классе необходимо проводить главным образом в I и II классах. Чтобы интерес детей к статье не ослабевал, учитель по-разному организует повторное чтение (см. гл. III, раздел 2 «Организация и приемы работы по развитию навыка чтения»).

Полезно учащихся почаще вызывать для чтения к столу учителя; ставя ученика перед классом, учитель призывает весь класс следить за чтением товарища и отмечать в его чтении как положительные стороны, так и ошибки. Чтецов следует почаще менять, давая им мелкие, но все же относительно законченные части текста. Кроме того, очень хорошо практиковать при повторном чтении статьи «выборочное» чтение. Учащемуся дается задание прочитать место в статье, где говорится, например, какую пользу приносит скворец, или о том, как скворцы устраивают гнезда («Скворцы», II класс).

В старших классах лучше прибегать к «выборочной» форме перечитывания статьи. Сплошное же перечитывание статьи, особенно при большом ее объеме, дети не любят и выполняют эту работу невнимательно. Полезно чаще практиковать домашнее перечитывание статей. Но домашнее перечитывание надо осмыслить в глазах ученика. Ученику дается то или иное задание, заставляющее еще раз прочитать материал в целом или в какой-либо части: найти ответы на данные учителем вопросы и приготовить хорошо читать их в классе, перечитать еще раз, чтобы лучше рассказать на следующем уроке, и пр.

При повторном чтении статей обращается внимание на выразительность чтения. Отдельные отрывки из статьи могут быть специально выделены для работы над выразительностью их чтения.

6. Закрепление содержания статьи в целом. Статья должна быть усвоена в целом. Для этого во всех классах проводится пересказ прочитанной и разобранный статьи. Пересказ закрепляет знания, полученные учащимися из статьи. Он проводится по-разному. Для пересказа может быть использован план, составленный из заголовков частей или, независимо от них, после чтения и разбора всей статьи. Полезен краткий пересказ, включающий в себя только самое существенное, главное. Он учит детей обобщать прочитанное и кратко формулировать основные мысли. В этом случае учитель обычно сам дает вопросы учащимся или же (в старших классах) вопросы или план намечаются коллективно под руководством учителя. При заключительном изложении содержания деловой статьи беллетристический элемент опускается, внимание фиксируется на познавательной стороне текста, как это указывалось выше.

Знания, полученные учащимися, систематизируются и закрепляются также при помощи обобщающих вопросов. Так, в III классе после чтения и разбора статьи «Великое русское изобретение» уместно задать вопрос о том, какое же значение имеет изобретение русского ученого Попова. После чтения и разбора статьи «Чудо-овощи» во II классе хорошо поставить такой обобщающий вопрос: Почему В. И. Ленин считал нужным устроить Грибовскую опытную станцию? Иногда обобщающий вопрос ставится на основе заголовка статьи: Почему так озаглавлена статья? («Война на хлебном поле», «Лесной барабанщик», «Чудо-овощи».)

В старших классах бывают нужны и вопросы настолько общие, что один вопрос может потребовать логического объединения всех мыслей, высказанных в статье. Это и будет выведением общей мысли из статьи. К статье «По черноземной равнине» таким вопросом будет: Почему Украину считают одной из богатейших республик в СССР?

В тех случаях, когда чтение научно-популярной статьи является естественным продолжением работы, связанной с экскурсией, предметным уроком, практическими занятиями, в обобщающей беседе используются знания, имевшиеся у детей до чтения статьи. В этой обобщающей беседе найдут место и краткое слово учителя. Книга неизбежно отстает от жизни, учитель всегда имеет возможность дополнить полученные детьми сведения естественно-географического характера новыми фактами из жизни, характеризующими трудовые успехи советских людей, новые завоевания советской науки и техники.

Специфическая задача стоит перед учителем в заключительной беседе после работы над статьей, повествующей о каком-либо историческом событии в прошлом нашей Родины. Учитель показывает учащимся связь данного исторического факта с последующими событиями. Он рассказывает, какое значение имело то или иное событие и какие ближайшие важные события за ним следовали. Этим приемом достигается четкость представления учащимися отдельных отрезков исторического процесса и осмысление значимости самого события. Чтение исторических статей в III классе дает учащимся ряд исторических сведений, которые приводятся к обобщению и тем самым закрепляются. Обобщение преследует разные цели. Основными из них можно назвать следующие.

а) Связать читанные в разное время материалы, но относящиеся к одной теме, в одно целое. Учащимся можно поставить вопросы: 1) С какими врагами приходилось бороться русским людям за независимость своей Родины? 2) Какие русские полководцы и каких врагов побеждали? и пр.

б) Упорядочить хронологические представления в меру возраста учащихся III класса. Им возможно поставить элементарные вопросы типа: 1) Кто жил раньше: Минин и Пожарский или

Суворов? Суворов или Петр I? и т. д. 2) Что было раньше: война с французами или Ледовое побоище? Киевское княжество или Московская Русь?

в) Установить в сознании детей элементарные причинно-следственные связи, относящиеся к прошлому. Для этого учащиеся должны сознательно ответить на вопросы типа: 1) Почему славянам приходилось воевать со степными кочевниками? 2) Почему Наполеон не мог покорить Россию? 3) Почему крестьяне боролись против своих помещиков? и пр.

Для углубления и восполнения знаний, полученных учащимися из научно-популярной статьи, нередко в заключительной работе привлекаются дополнительные картины, таблицы. Например, после чтения и разбора исторической статьи «Москва» (III класс) рассматривается картина, изображающая Московский Кремль при Иване Калите (с картины В. Васнецова).

Нужно использовать и готовность детей младшего возраста иллюстрировать прочитанную статью собственными рисунками.

Чтение деловых статей предполагает фиксацию материала. Одним из средств фиксации является графическое изображение изучаемых предметов. Дети младших классов рисуют растение, животное, с которыми они познакомились. Учащиеся III класса изображают графически, например, гору и показывают на изображении склон, вершину, подошву или рисуют течение реки, обозначают правый и левый берег, устье и т. д.

Другими средствами фиксации усвоенного материала служат краткие записи. В зависимости от характера материала в одних случаях записываются кратко основные выводы, в других — план изучения того или другого объекта, в-третьих — некоторые определения отдельных географических понятий (например, *исток, русло, приток, устье*). Эти записи способствуют прочному запоминанию материала и вместе с тем служат целям воспроизведения знаний.

Чтение научно-популярных статей хорошо сопровождать последующим чтением художественных произведений, соответствующих темам статей. Так, после чтения статьи «Как делают гнезда» читается стихотворение Никитина «Полюбуйся, весна наступает...» (II класс). Чтение статей о лесе сопровождается чтением стихотворения Маршака «Будущий лес» (III класс). В таком соотношении предмет статьи получает образную иллюстрацию, а художественный текст воспринимается с большим интересом. В исторический материал в книге для чтения (III класс) тоже включены художественные произведения. Они, как и художественно зарисованные эпизоды, призваны образами, рассказами запечатлеть отдельные картины событий, являясь частной иллюстрацией к повествованию о больших исторических событиях.

Ушинский усиленно подчеркивал важность соединения делового и художественного чтения: «В душе дитяти с логической

мыслью будет срастаться прекрасный поэтический образ, развитие ума будет идти дружно с развитием фантазии и чувства; логическая мысль отыщет себе поэтическое выражение, и, наоборот, поэзия выражения закрепит самую мысль». ¹

Книги для классного чтения не обеспечивают полностью такой связи в чтении ни по истории, ни по естествознанию, ни по географии, но учитель может воспользоваться и добавочным материалом, используя отрывки из произведений как русских классиков, так и советской детской литературы.

Изложенный план работы над научно-популярной статьей является типовым. В зависимости от содержания статьи, от характера предшествовавших практических занятий, возраста учащихся в него вносятся соответствующие конкретные изменения. Шаблон в работе, как известно, убивает живое дело. Самое чтение статьи, например, может проводиться иногда про себя с выполнением сильного задания по фактическому содержанию текста. Элемент самостоятельности может быть усилен и при разборе статьи. Например, учащиеся самостоятельно отвечают словами текста в письменной форме на вопросы учителя или подбирают соответствующие выдержки из текста к иллюстрациям, помещенным в книге, самостоятельно делят статью на части соответственно заголовкам, предложенным учителем и пр.

При составлении плана работы по объяснительному чтению перед учителем возникает вопрос о распределении часов между разным материалом чтения. В особенности это относится к III классу, где, помимо литературно-художественных текстов, читается материал естествоведческий, географический и исторический. Примерное распределение по часам разного вида материала чтения нельзя, конечно, производить механически. Учитывая сезонность географических и естествоведческих тем, требующих экскурсий в природу, а также необходимость выработки ряда навыков наблюдения над явлениями природы, естественно осенью и весной увеличить число часов на уроки чтения естествоведческого и географического материала. В зимнее время, а также в связи с революционными датами, наоборот, может быть увеличено количество уроков по чтению литературно-художественного материала и исторических статей.

ПРЕДМЕТНЫЕ УРОКИ.

Предметные уроки в основном связаны с изучением естествоведческого материала. Поэтому и проводятся они, главным образом, на объектах живой и неживой природы. Могут иногда

¹ К. Д. Ушинский, Собр. соч., т. V, изд. АПН РСФСР, М., 1949, стр. 32.

иметь место предметные уроки и в связи с чтением географических статей, например, урок на тему «Компас».

Предметными называют такие уроки, на которых учащиеся, направляемые учителем, изучают основные признаки предметов, находящихся перед их глазами в натуральном виде или в виде модели.

В предметных уроках находит свое полное выражение принцип наглядности обучения. О таком именно обучении говорил еще в XVII в. чешский педагог Амос Коменский: «Начало всякого знания исходит от внешних чувств: ничего нет в нашем познании, чего бы раньше не было в нашем чувственном восприятии». Ту же мысль развивал и Ушинский: «Облекая учение в формы и краски, звуки — словом, делая его доступным возможно большему числу ощущений дитяти, мы делаем, вместе с тем, наше учение доступным ребенку, и сами входим в мир детского мышления».¹

Предметные уроки на младшей ступени обучения способствуют образованию как представлений, так и суждений о предмете на основе чувственных восприятий.

Цели и значения предметных уроков разнообразны: а) они дают учащимся ясные и точные представления о тех или иных объектах природы; б) учат сосредоточенному наблюдению над предметом, а тем самым развивают внимание учащихся; в) развивают мыслительную способность учащихся, поскольку заставляют при установлении признаков предмета сравнивать его с другими предметами, находить их сходство и различие, делать обобщение, устанавливать причинно-следственную зависимость явлений («У зайца задние ноги длиннее, потому он лучше прыгает, чем бегаёт»).

Предметные уроки преследуют также цель развития речи учащихся. В ходе таких уроков они узнают много новых слов, названий предметов и частей предмета (стебель, плод, осина, ель и пр.). Описывая тот или иной предмет, его свойства, учащиеся строят предложения, учась точно выражать мысль, причем, как отмечал Ушинский, это построение предложений облегчается для учащихся наглядностью объектов природы («у коровы копыта раздвоенные, а у лошади цельные»). Предметные уроки предполагают обобщение произведенных наблюдений, что делается посредством связного рассказа учащихся о признаках, свойствах, назначении предмета. Значит, учащиеся учатся логически последовательно излагать свои мысли.

Предметные уроки, естественно, связываются с системой объяснительного чтения. Поэтому они обычно сопровождаются чтением деловой статьи об изучаемом предмете. В ряде случаев используются, вместо статьи, загадки, поговорки. Например, на

¹ К. Д. Ушинский, Собр. соч., т. VI, изд. АПН РСФСР, М., 1949, стр. 266.

предметном уроке по теме «Овощи» с успехом используются следующие загадки: 1) *Сидит дед, в шубы одет; кто его раздевает, тот слезы проливает.* (Лук.) 2) *Ни окошек, ни дверей — полна горница людей.* (Огурец.) 3) *Красная девица сидит в темнице, а коса на улице.* (Свекла, морковь.) 4) *Семьдесят одежек и все без застежек.* (Капуста.) 5) *Сверху пучок, снизу хвосток; крепка, круглолица, из-под земли глядится.* (Репа.) 6) *Без рук, без ног, на батог ползет.* (Горох.) И др. В работе над этими загадками уточняются некоторые признаки овощных растений, развиваются сообразительность, образное мышление и речь детей.

Подбор материала для предметных уроков определяется содержанием естествоведческой работы. В программе по естествознанию указывается, что предметные уроки в I—III классах проводятся чаще на материале, собранном на экскурсиях, например: I класс — зеленые листья деревьев, пожелтевшие листья тех же деревьев, ветки лиственных и хвойных деревьев; II класс — овощные растения, сорняки огорода; III класс — полевые зерновые растения, сорняки поля.

Дополнительно можно указать еще на следующие темы, прочно вошедшие в практику предметных уроков: I класс — комнатные растения; кошка, собака, заяц, лиса; II класс — белка, дятел, еж; III класс — кормовые растения, технические растения (лен); плодовые деревья и кустарники; лягушка, рыба. Из числа указанных или других тем, соответствующих программному материалу, учитель выбирает те, которые он считает более нужными.

Предметный урок проводится по определенному плану, в зависимости от предмета изучения. Так, если изучается какое-нибудь домашнее или дикое животное, то последовательно наблюдается: 1) внешний вид животного: голова и ее части, туловище, ноги, хвост; 2) как передвигается на своих ногах (заяц прыгает, так как у него задние ноги длинные, кошка бежит бесшумно, так как у нее втяжные когти); 3) чем питается; 4) как защищается от врагов; 5) где живет; 6) пользу или вред приносит человеку; 7) если изучается домашнее животное, то отмечается его продуктивность в зависимости от условий содержания, кормления, ухода.

Если рассматривается какое-либо полезное растение, то также последовательно устанавливается: 1) где у него корень, стебель, цветы, плод; 2) когда созревает; 3) какие части его употребляются в пищу; 4) как оно размножается; 5) как велика его польза; 6) если изучается полевое, садовое или огородное растение (яблоня, помидоры), то рассказывается о выведении новых сортов растения. Дальнейшим чтением статей о деятельности И. В. Мичурина, Т. Д. Лысенко эти сведения закрепляются.

Характер этих вопросов, естественно, видоизменяется в зависимости от возраста детей. В I классе вопросы направляют внимание детей на основные признаки животного или растения. Во II классе изучение объекта ведется более подробно, но вопросы

учителя носят более обобщенный характер. К концу учебного года учащимся можно уже дать план, по которому они изложат свои наблюдения, проведенные над тем или другим объектом. В III классе учащиеся и при изучении предмета могут руководствоваться планом, предложенным учителем, а затем в устной или письменной форме излагают по этому плану итоги своих наблюдений.

Когда ставится задача сравнительного изучения предметов (ель и сосна; кошка и собака и пр.), то каждый признак берется в сопоставлении. Однако к сопоставлению признаков изучаемого предмета с признаками других предметов приходится часто прибегать и тогда, когда изучается отдельный предмет. Чтобы установить точнее величину, например, грача, и окраску его оперения, уместно спросить учащихся — больше или меньше грач галки, вороны, или чем отличается от них по окраске оперения.

Предметные уроки предполагают, что все учащиеся будут рассматривать всесторонне предмет во всех его признаках. Поэтому, если предмет наблюдения малого объема, учащимся предлагается за день-два до урока внимательно присмотреться к нему. Если же имеется возможность обеспечить раздаточным материалом всех учащихся (кристаллы соли, экземпляры лебеды, ветки сирени и пр.), то необходимо это сделать, для того чтобы учащиеся могли получить ясные и точные представления о предмете. В крайнем случае при отсутствии предмета или его модели возможно прибегать и к рисунку.

Порядок работы при изучении предметов может, конечно, меняться. Начинать предметный урок возможно и не с намеченных в плане вопросов, а с какого-нибудь рассказа о предмете (случай с ежом) или с загадки, пословицы (о соли: в воде родится, а воды боится) и пр.

Являясь средством обогащения учащихся представлениями и знаниями о природе, предметные уроки в то же время обогащают уроки объяснительного чтения. Их взаимосвязь может выражаться по-разному.

1. Перед чтением, например, рассказа «Мой заяц» в I классе о зайце дается предметный урок, на котором ничего не говорится о повадках прирученного зайца и его стремлении к лесной стихии, что является содержанием текста. Воспроизводятся сначала представления об основных внешних признаках зайца, полученные на предметном уроке. Это воспроизведение делает чтение текста, несомненно, более содержательным и полноценным.

2. Возможен и обратный порядок работы: сначала читается рассказ, например «Кошка и белка» (II класс), а затем проводится предметный урок на тему «Белка». Рассказ вызовет большой интерес к белке, а предметный урок обогатит конкретные представления, полученные из рассказа.

3. После чтения, например, статьи «Злейший враг земледельцев» (III класс) дается предметный урок о пырее. Кроме показа

на уроке основных признаков этого растения, оно сравнивается с пшеницей. Затем учитель сообщает, как преобразователи природы путем скрещивания его с пшеницей получают морозоустойчивый и улучшенный сорт пшеницы. А после этого уже читаются те или другие статьи, рассказы, в которых излагаются аналогичные случаи изменения других растений на пользу человека. Для этих целей может быть использован материал пионерских газет.

4. Иногда элементы предметного урока и урока объяснительного чтения настолько тесно связаны, что урок представляет собою комбинацию этих двух видов уроков. Например, не проводится специального предметного урока на тему «Кукуруза», но при чтении текста «Кукуруза» (III класс) эта культура демонстрируется и рассматривается учащимися в тесной связи с чтением. После чтения учитель сообщает некоторые дополнительные сведения о кукурузе, например, что получаем из нее, а также как расширяются площади ее возделывания.

ПРИМЕРНЫЕ ПЛАНЫ ПРЕДМЕТНЫХ УРОКОВ.

ЗАЯЦ.

(I класс.)

Цель урока: Дать представление о внешнем виде зайца и о некоторых особенностях его поведения.

Оборудование: Чучело зайца. Желательна картина, изображающая зайца в лесу.

Ход урока:

Предлагается показать и назвать части тела зайца.

— Посмотрите на голову зайца. Какая она по форме? Где расположены у зайца глаза? Нельзя ли догадаться, почему зайца называют косым? (Добавочно учитель рассказывает, что косым его называют и потому, что когда он бежит в испуге, то из-за бокового расположения глаз плохо видит, что перед ним, так что даже натывается на охотника.) Обратите внимание на веки зайца и скажите, может ли он закрывать глаза. Какие у него уши: больше или меньше, чем у кошки, висячие или стоячие? Может ли он ими двигать? (Учитель читает из «Дед Мазай и зайцы» Некрасова отрывок: «...лопочут ушами».) Хорошо ли слышит заяц?

— Какие зубы у зайца? (Обращается внимание на передние, которыми он грызет кору и всякую пищу.) Чем он питается? (Дается термин — *грызуны*.)

— Одинаковый ли длины у зайца ноги? (Задние длиннее и сильнее.) Поэтому, как он передвигается? (Прыгает.) Какой у зайца хвост?

— Какого цвета у этого зайца шерсть? Когда он ее меняет на другой цвет? Что помогает зайцу защищаться от врагов? Кто его враги?

— Дикое или домашнее животное заяц? Какая от зайца польза, и какой вред он приносит человеку?

После этих наблюдений учащиеся рассказывают по частям и в целом то, что узнали о зайце. Для облегчения связного рассказа дается план: 1) Внешний вид зайца. 2) Чем питается заяц. 3) Как защищается от врагов. 4) Вред и польза от зайца.

Наконец читается деловая статья о зайце из книги для чтения, а возможно, и подходящее стихотворение.

ЕЛЬ И СОСНА.

(II класс.)

Цель урока: Дать понятие о хвойных деревьях на основе знакомства с елью и сосной.

Оборудование: а) рисунки ели и сосны; б) ветки ели и сосны с шишками (раздаточный материал); в) куски еловой и сосновой коры.

Так как урок ведется без непосредственного наблюдения над предметом, то учащимся рекомендуется, где это возможно по местным условиям, предварительно присмотреться к особенностям ели и сосны.

Ход урока:

Посмотрите на рисунки этих двух деревьев и скажите, как каждое из них называется? (Учитель делает под рисунками подписи.)

— Чем сходны между собою ель и сосна?

Учащиеся устанавливают: на обоих деревьях иголки вместо листьев; шишки на ветках; оба дерева остаются на зиму зелеными. Попутно вспоминается загадка: «Зимой и летом одним цветом».

— Не знает ли кто-нибудь, как еще называют иголки у ели и сосны? (Дается термин «хвоя».) Если у сосны и ели на ветвях хвоя, то какими деревьями их можно назвать в отличие от лиственных деревьев? (Хвойными.)

— Теперь рассмотрите, чем отличаются эти хвойные деревья одно от другого. Чем же отличается ствол ели от ствола сосны? (Рассматриваются куски коры, и устанавливается, что кора у ели более темного цвета и более гладкая.)

Чем различны верхушки этих деревьев? (У ели острая, у сосны округлая.) Где начинаются ветви у ели и у сосны? Куда идут ветви у ели и куда у сосны?

— Теперь расскажите все, что вы узнали о различии между сосной и елью.

Посмотрите и пощупайте хвою ели и сосны. У которого дерева хвоя длиннее? а мягче? (У сосны.) Посмотрите, как растут иголки у сосны. Сколько иголок в одной лунке? (Две.) А у ели? (По одной.)

Учитель сообщает, что иголки держатся на ели и сосне два-три года, что на их месте затем вырастают новые.

— Сравните еловые и сосновые шишки. Которые из них длиннее? (Еловые.)

— Узнаем, что находится внутри шишек.

Ели шишки еще сырые и дети не могут достать из них семена, учитель сам, заранее заготовив семена, показывает их детям. При этом обращает внимание на «крылышки» семян. Делается вывод о том, как размножаются ель и сосна.

— Какое дерево полезнее для человека — сосна или ель?

Учитель указывает преимущества сосны как строительного материала и как вида топлива.

— Итак, чем же сходны ель и сосна? Какие различия их мы отметили?

— Расскажите связно все, что узнали про сходство и различие ели и сосны.

Каждый ученик говорит по одному пункту плана, устанавливая сходство и различие деревьев: 1) общий вид; 2) кора; 3) хвоя; 4) шишки; 5) польза для человека.

— Теперь скажите, какие же деревья называют хвойными? Чем они отличаются от лиственных деревьев?

СОРНЯК ПЫРЕЙ.

(III класс.)

Цель урока: Дать представление о пырее как о злейшем сорняке.

Материал для урока: Засушенные экземпляры пырея по одному на парту, а также по одному колосу пшеницы со стеблем и корнем.

Урок удобнее начать с чтения маленькой статьи (12 строк) из книги для чтения: «Злейший враг земледельцев». После чтения статьи ставится вопрос: Что мы узнали о пырее? Устанавливается несколько его признаков: 1) растет везде; и в холодном, и в жарком климате, и на сухой, и на влажной почве; 2) очень быстро размножается; 3) живет десятки лет.

— А теперь познакомимся, — говорит учитель, — с самим этим сорняком.

Рассматривается последовательно: а) его корневище, которое имеет множество побегов, чем и засоряет хлеба; б) стебель — с узкими длинными листьями, обхватывающими его, особенно внизу; внутри полый, достигающий высоты пшеницы; в) колос — прямой, слегка сгибающийся при созревании, имеющий большое количество мелких семян.

Для большего уточнения представлений о пырее предлагается сравнить его с пшеницей.

Вопросы: Сходен ли пырей с пшеницей по виду, когда пшеница бывает еще зеленой? А какая между ними разница? (У пшеницы колос прямой и узкий, семена расположены не так скученно: листьев больше, и они длиннее; корень имеет сравнительно мало побегов.)

Дальше уточняется, как борются с сорняками, в частности с пыреем (прополка поля до цветения сорняков, осенняя вспашка и проч.).

После этого учитель сообщает учащимся новые сведения:

1) Пырей является прекрасным кормом для крупного скота, но вреднейшим сорняком для хлебов. 2) Ученые обратили внимание на сходство и различие пырея и пшеницы. Они решили создать такой сорт пшеницы, которая была бы многолетней, а не однолетней, как обыкновенная пшеница, и притом выносливой, не боящейся засухи, морозов и дающей колос с большим количеством зерен. Такой сорт пшеницы теперь создан путем скрещивания пырея и пшеницы. Сорняк пырей советские ученые, таким образом, использовали, чтобы создать полезное растение.

Затем систематизируются все сведения, полученные учащимися на уроке. Учитель дает примерный план для воспроизведения знаний. 1) Где растет пырей. 2) Внешний вид пырея. 3) Почему пырей считается злейшим из злейших сорняков. 4) Как борются с этим врагом полей. 5) Как советские ученые использовали пырей.

Сначала учащиеся рассказывают по каждому пункту плана отдельно, а затем дают связное изложение.

6. ЧТЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ.

Чтение художественных произведений как на уроках в классе, так и во внеклассное время имеет огромное идейно-воспитательное значение, поскольку они обладают силой воздействия в одно и то же время на мысль, чувство и волю.

В Постановлении ЦК ВКП(б) о журналах «Звезда» и «Ленинград» от 14/VIII 1946 г. указывается, что задача советской литературы заключается в том, чтобы «помочь государству правильно воспитать молодежь», «воспитать новое поколение бойцов, верящим в свое дело, не боящимся препятствий, готовым преодолеть всякие препятствия».

О большом идейно-воспитательном значении художественных произведений говорил на XIX съезде КПСС Г. М. Маленков. Он призывал работников литературы и искусства «выявлять и раскрывать высокие душевные черты характера рядового человека, создавать его яркий художественный образ, достойный быть примером и предметом подражания для людей».

Перед учителем стоит ответственная и почетная задача воспитания советских школьников, будущих строителей коммунизма. В осуществлении этой задачи большая роль принадлежит чтению художественных произведений. Успех уроков чтения в значительной мере определяется тем, насколько учитель владеет методикой работы над художественными произведениями. Методика этой

работы в большой степени зависит от своеобразия художественных произведений, отличающего их от так называемых деловых. Поэтому, чтобы правильно поставить чтение художественных произведений, учителю надо уметь разбираться в их особенностях. Можно определенно считать, что многие ошибки в работе над художественным материалом в школе объясняются именно тем, что и метод и приемы в работе над ним применяются те же, что и над деловым материалом. А между тем, метод не может быть однородным, раз он применяется к различному материалу. Каждый материал требует особого метода подачи его учащимся.

А. ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ.

В чем заключается различие и сходство художественного произведения с научным, научно-популярным или, как его условно называют, деловым? Художественные произведения как произведения искусства так же, как и всякое произведение научной мысли, дают нам знания о действительности. В то же время они являются выражением определенных взглядов автора и поэтому служат средством воздействия на читателя в желательном для автора направлении. В этом смысле и роман, и картина, и передовица в газете, любое изложение какой-либо философской теории, учебник методики и пр. могут быть отнесены к одной группе. Они сходны тем, что дают какие-либо знания и выражают определенные взгляды авторов.

Иногда ошибочно думают, что влиять на чувство и воображение может только художественная литература, а на мысль воздействует только научное произведение. Такое разделение вытекает из неправильного понимания сущности научного и художественного творчества.

Ленин указывал, что без человеческих эмоций никогда не бывало, нет и быть не может человеческого искания истины. Эту связь понимали и многие художники. «Вдохновение, — писал Пушкин, — есть расположение души к живейшему принятию впечатлений и соображению понятий, следовательно и объяснению оных. Вдохновение нужно и в геометрии, как и в поэзии».

Всякий читатель или слушатель испытывает волнующее действие речей или статей вождей, выдающихся общественных деятелей, ученых. Математик часто называет какую-нибудь формулу красивой, а шахматный игрок комбинацию в игре — изящной. Следовательно, нужно иметь в виду, что не только идейность произведения, но и его эмоциональность, хотя и в разной степени, свойственны как художественному, так и научному материалу. Тем важнее при таких существенных чертах сходства знать главные отличия первого от второго, так как ими определяются особенности метода работы над художественным и деловым материалом.

Основной признак литературно-художественного произведения, как и всякого произведения искусства, заключается в образном по-

казе действительности. Мысли и чувства передаются художником через обрисовку героев, их взаимоотношений, картин природы, труда, борьбы. Таким образом, взгляды художника, его стремления, идеалы выражаются не путем непосредственных высказываний, а через образы и угадываются читателями через них.

Эта образная форма показа действительности сообщает художественным произведениям наибольшую эмоциональную силу, действующую на воображение и чувство читателя.

В силу этой образности художественные произведения отличаются двумя особенностями. Они своеобразны, во-первых, по методу их создания, во-вторых, по характеру восприятия их читателем.

Как создает художник свое произведение? Он рисует типические образы действительности. Это значит, что художник создает образы, обладающие двумя признаками: с одной стороны, индивидуальной яркостью, жизненностью, а с другой — типичностью, обобщающим значением. Через индивидуальное раскрывается наиболее характерное и типичное для изображаемой действительности. Под типичным, с точки зрения марксизма-ленинизма, понимается не просто то, что особенно распространено, обыденно, а «то, что с наибольшей полнотой и заостренностью выражает сущность данной социальной силы». ¹

Павел Власов, Ниловна — это живые люди, мыслящие, действующие, страдающие. В то же время они воплощают в себе типичные черты русского революционного пролетариата новой развивающейся социальной силы начала XX столетия.

Художник, создавая типический образ, накапливает огромное количество наблюдений и из них выбирает самые характерные для данного лица события, картины, в соответствии со своим пониманием жизненных явлений. «Обдумать и передать все, — пишет Л. Толстой по поводу «Войны и мира», — что может случиться со всеми будущими людьми предстоящего сочинения, очень большого, и обдумать миллионы положений, чтобы выбрать из них одну миллионную, — ужасно трудно».

Задача художника, таким образом, заключается в показе «типических характеров в типических обстоятельствах» (Энгельс). Из этого видно, что художественное произведение является не результатом простого описания художником жизни, как бы фотографированием ее, а оно есть результат огромной логической работы мысли, рассудка.

Следовательно, неверны представления, что поэт творит силой только вдохновения. Его творение — результат пристального изучения жизни с целью воздействия на нее. Опираясь на свое изучение жизни, на запас своих наблюдений над действительностью, писатель творческой работой своего воображения создает кон-

¹ Г. М. Маленков, Отчетный доклад XIX съезду партии о работе ЦК ВКП(б), Госполитиздат, 1952, стр. 73.

кретные художественные образы, через которые и раскрывает идейный замысел своего произведения.

Н. Г. Чернышевский, определяя различие между наукой и художественной литературой, писал: «Ученое сочинение рассказывает, что именно было или есть, а произведение изящной литературы рассказывает, как всегда или обыкновенно бывает на свете». ¹ Подлинный художник стремится с наибольшей правдивостью изобразить жизненные явления. Поэтому искусство, в частности художественная литература, имеет большое познавательное значение. «Изучая художественные произведения Льва Толстого, — указывает Ленин, — русский рабочий класс узнает лучше своих врагов». ²

Особый метод создания художественных произведений, в свою очередь, определяет и способ их восприятия читателем. Это восприятие должно быть целостным, охватывающим все элементы произведения. Без этого целостного восприятия произведения не может быть схвачена мысль, идея автора. Нельзя понять общего смысла, например, картины И. Е. Репина «Запорожцы», если рассматривать ее по частям, закрывая другие части картины и не восприняв ее в целом. Точно так же нельзя сколько-нибудь хорошо понять части рассказа, не восприняв его предварительно в целом. Каждая часть рассказа, картины получает свое значение только в свете целого, а не сама по себе.

Если прочитать, например, первые четыре главы рассказа М. Горького «Дед Архип и Ленька», то характеристика деда сведется к тому, что он вор и обманщик. Прочитав же весь рассказ, мы уже не будем говорить о нем, как только о воре, так как узнаем, что его воровство было продиктовано единственно заботой о внуке.

Так смысл целого рассказа влияет на понимание его отдельных частей. Значит, без целостного восприятия образов нельзя правильно и понять их.

Данная характеристика особенностей художественного произведения помогает нам ответить на важнейший для методики чтения вопрос о том, что значит понять произведение и как надо идти к его пониманию. Всякое понимание произведения предполагает: во-первых, приблизительное знание читателем тех фактов и явлений, на основе которых автор создает произведение, и, во-вторых, одновременно с этим анализ и оценку данного автором художественного изображения путем раскрытия идейной стороны произведения, его общественной направленности.

Воспринимая образы автора, взрослый читатель, чтобы понять, верно ли в них показана действительность, должен уловить черты этих образов, как характерные для изображаемого автором. А для этого нужно знать хотя бы приблизительно факты, из

¹ Н. Г. Чернышевский, Полное собр. соч., т. III, Гослитиздат, М., 1947, стр. 312—313.

² В. И. Ленин, Соч., т. 16, стр. 324.

которых автор, как из «миллиона возможностей», выделял «одну миллионную», создавая свой образ. Нужно знать эпоху, исторические, общественные или бытовые условия изображаемой жизни.

Знание фактов, которые использовал автор при создании своих образов, обеспечивает возможность наиболее полного и яркого восприятия образов. Так как художественное произведение не только дает новые знания, знакомит с новыми фактами, явлениями, но и воспитывает читателя в желательном для автора направлении, то осведомленность читателя в материале, послужившем автору для переработки, очень важна.

Настоящее понимание произведения предполагает, кроме знания самого предмета, о котором говорит автор, социальную оценку произведения.

Взгляды каждого автора, понимание им явлений действительности всегда обусловлены окружающей его общественной средой. Всякое изучение писателем окружающей его действительности предполагает ту или иную ее оценку, согласно его общественно-политическим взглядам. Правдивость изображения автором действительности зависит в основном от того, чьи взгляды в своих произведениях он выражает — трудящихся или же их угнетателей.

Для читателя важно знать, почему именно так, а не иначе изобразил писатель действительность.

В этом ему в значительной мере помогает знание биографии автора. Она уясняет, под какими влияниями складывались и менялись его взгляды, почему, являясь представителем определенного класса, он или остается его постоянным выразителем или же проникается взглядами другого класса. Биография, например, Некрасова помогает понять, почему Некрасов-дворянин стал выразителем стремлений крестьянства, а биография Горького делает понятной его борьбу за дело рабочего класса, выраженную в рассказе «Забастовка в Парме».

В начальной школе не может быть изучения художественных произведений с привлечением большого количества фактов, вводящих в круг представлений писателя, из которых он отбирал характерное при создании своих образов. Не может здесь иметь места и полная социальная оценка образов. Однако в элементарной форме, доступной возрасту, и то и другое находит отражение в работе.

Руководство чтением учащихся как классным, так и внеклассным в начальной школе выражается, в первую очередь, в подборе самих произведений. Для учащихся этого возраста наиболее важным моментом при чтении является непосредственное восприятие образов произведений, впечатление от них. Здесь нельзя рассчитывать на углубленную работу сознания при чтении, на критическую оценку образов. Поэтому программа и классного, и внеклассного чтения составляется так, чтобы произведения в вос-

питательном отношении соответствовали задачам советской школы. Учитель в работе над ними ставит дело таким образом, чтобы была обеспечена полнота и яркость восприятия образов произведения. Этим и может, в первую очередь, определяться наибольшее образовательно-воспитательное воздействие произведений на учащихся. Обеспечить же полноту и яркость можно прежде всего соответствующей подготовкой к чтению и самим чтением.

Последующая за чтением работа по элементарному разбору произведения углубляет восприятие пониманием образов и их взаимоотношений.

Понимание особенностей художественных произведений должно помогать учителю в осуществлении поставленных перед ним задач в той форме, которая соответствует возрасту учащихся начальной школы.

Б. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ.

Жизнь дает немало примеров того огромного влияния художественной литературы, какое она оказывает на людей, на их характер, волю, убеждения, поступки. На юного читателя книга оказывает особенно сильное воздействие. Горький с поразительной яркостью рассказал о том, какое впечатление производили на него в юном возрасте книги, какое множество мыслей, чувств, переживаний вызывало чтение художественных произведений. Герои Советского Союза, отдавшие жизнь за Родину, — Олег Кошевой, Зоя Космодемьянская — испытали на себе влияние книги Николая Островского «Как закалялась сталь». Тимуровское движение обязано своим возникновением книге Гайдара «Тимур и его команда». Каждый учитель может привести примеры воздействия художественных произведений на наших школьников.

Жизненный опыт учащихся начальной школы, естественно, очень ограничен. Они часто не могут разобраться во многих явлениях действительности, осмыслить их, дать более или менее верную оценку. Правдивое изображение жизненных явлений в художественных произведениях восполняет опыт детей. Дети учатся разбираться в этих явлениях. Они учатся понимать характеры, поведение литературных героев, мотивы их поступков, их мысли и переживания. Постепенно у учащихся складываются первоначальные понятия коммунистической морали.

Тематика, содержание, идеи художественных произведений, читаемых на уроках в классе, достаточно разнообразны. Это дает возможность разрешать разные воспитательные задачи в работе над литературным материалом.

Хорошо известно, что детей увлекают книги о героических подвигах людей. С особым волнением и интересом они воспринимают рассказы о великих подвигах реальных советских людей и особенно детей, молодежи: Олега Кошевого, Зои Космодемьянской,

Сергея Тюленина и др. У второклассников неизменно повышается интерес к рассказам «Ваня Андрианов», «Тоня-партизанка» («Родная речь», II кл.), как только они узнают о реальном существовании этих юных советских патриотов.

Впрочем известна также склонность детей воспринимать литературных героев как конкретных людей из реальной жизни. Так они воспринимают, например, Соловушку из одноименного рассказа П. Цwirки («Родная речь», III класс). Учащиеся интересуются его дальнейшей судьбой как реального лица, строят и обосновывают свои предположения, горячо обсуждают его поступки, объясняют и оценивают их. Образы самоотверженных советских патриотов, совершающих подвиги во имя Родины, оказывают неизменно сильное эмоциональное воздействие на детей, эти герои становятся воплощением их идеалов. Произведения, отражающие героизм советских людей, их беспредельную преданность Родине, являются, таким образом, благодарным материалом, помогающим учителю воспитывать в советских школьниках любовь к своей Родине, сознание патриотического долга.

Целям воспитания любви к своему Отечеству, к своему народу, воспитания чувства национальной гордости в большой мере способствуют также произведения, отражающие историческое прошлое русского народа, его борьбу с внешними и внутренними врагами.

В книгах для классного чтения немало произведений, затрагивающих вопросы морали, нравственного поведения как взрослых, так и детей. Учащихся начальной школы интересуют рассказы о людях, их взаимоотношениях, поступках. Естественно, что особенно эмоционально учащиеся откликаются на произведения, отражающие жизнь детей, их интересы, переживания. Младший школьник пытается разобраться в том, что хорошо и что плохо, он ищет ответа в характерах, поступках, поведении литературных героев. Н. К. Крупская писала, что в этом возрасте дети вырабатывают «основы своей этики». Понятно, какое огромное воспитательное значение имеют произведения, на художественных образах показывающие детям примеры дружбы и товарищества, отношение к труду, к общественной собственности, уважение к старшим, примеры честности, мужества, находчивости и пр.

Однако воспитательное воздействие художественных произведений достигается в должной мере при условии вдумчивого и тщательного руководства со стороны учителя. Полноценный навык самостоятельного чтения образуется у детей не сразу. Нередко ребенок при чтении схватывает основное содержание, но за занимательным сюжетом не видит идейной стороны произведения. Иногда, увлеченный каким-либо одним литературным героем, он следит при чтении только за ним, упуская из внимания все остальное. Учитель помогает детям охватить при чтении все произведение. Он углубляет непосредственные впечатления уча-

щихся и осторожно направляет их взгляд в ту сторону, которая особенно ценна в воспитательном отношении.

Воспитательная работа на уроках чтения художественных произведений требует от учителя тщательной подготовки и педагогического такта. Как учитель готовится к этим урокам?

Во-первых, в период подготовки к работе со своим классом еще до начала учебных занятий учитель уточняет для себя тот круг основных вопросов воспитательного характера, которые неизбежно возникнут при чтении с учащимися тех или иных художественных произведений. Эта предварительная ориентировка поможет учителю рациональнее во времени распределить чтение художественных произведений, предотвратить ненужные элементы случайности в этой работе, наметить пути связи уроков чтения произведений с другой учебно-воспитательной работой в классе. Например, если в классе предстоит вступление учащихся в пионерскую организацию, учитель устанавливает, чтение каких произведений уместно в целях воспитательных приурочить к этому знаменательному событию в жизни детей. Конечно, жизнь вносит поправки в ориентировочный план учителя, это вполне естественно. Какое-либо непредвиденное обстоятельство в жизни класса или школы может подсказать целесообразность чтения именно другого произведения, не того, которое намечалось учителем ранее.

Во-вторых, готовясь к уроку чтения художественного произведения, учитель тщательно продумывает идейный замысел, лежащий в основе произведения, четко формулирует для себя его ведущую мысль, анализирует и, естественно, определяет свое отношение и к образам, и к идее произведения. После этого учитель устанавливает, какие конкретные воспитательные задачи следует поставить в работе с учащимися над данным художественным произведением.

В-третьих, учитель намечает план и конкретную методику проведения работы над художественным произведением, направленную на достижение поставленных им целей.

Воспитательные цели достигаются на уроках чтения художественных произведений разными путями. Несомненно, большую роль в этом отношении играет выразительное, эмоциональное чтение произведения учителем, правдиво передающим образы, картины, авторский идейный замысел. Если учитель глубоко прочувствовал и продумал художественное произведение, ему удастся это чтение, и оно сможет оказать воспитательное воздействие на детей.

В большой мере воспитательные задачи разрешаются в процессе анализа художественного произведения, его образов, воплощающих идейный замысел автора. Очень важно, чтобы вопросы, на основе которых ведется анализ, носили целенаправленный характер, подсказываемый идейным содержанием произведения и воспитательными задачами, поставленными учителем.

С учащимися разбираются персонажи литературных произведений — люди, а также животные (в сказках, баснях), наделенные человеческими чертами. Анализируются поступки, поведение, переживания, мысли действующих лиц, мотивы, которыми они руководствуются в своих действиях и суждениях. Это ведет к элементарному пониманию качеств литературных персонажей, основных черт их характеров. Дети учатся правильно оценивать поступки людей, жизненные явления. В связи с этим уточняются у детей некоторые понятия морали. Известно, что учащиеся начальной школы далеко не всегда разбираются в них: осторожность они смешивают с трусостью, безрассудное молодечество способны оценить как храбрость и даже как героизм, неоправданное упрямство иногда понимают как силу воли, справедливое возмущение им кажется иногда проявлением бездушия и т. д.

Воспитательное воздействие произведений, дающих образы положительных героев, бесспорно: они служат для детей живым примером, вызывают стремление к подражанию. Но учащиеся сталкиваются и с отрицательными образами в художественных произведениях. Нет сомнения в том, что и эти произведения обладают силой воспитательного воздействия. Изображение отрицательных сторон жизни, отрицательных персонажей дается в произведениях, рассказывающих о дореволюционном прошлом нашей страны, о наших врагах. Картины тяжелого прошлого, образы эксплуататоров и их прислужников вызывают у детей возмущение и ненависть и вместе с тем усиливают чувство гордости за Советскую Родину, углубляют симпатии к трудящимся.

С отрицательными образами учащиеся часто встречаются в сказках, баснях. В народных сказках, в сказках Пушкина, в баснях Крылова яркое художественное изображение отрицательных персонажей говорит само за себя. Дети прекрасно понимают, насколько отвратительно поведение сварливой и честолюбивой старухи в сказке о рыбаке и рыбке, злых сестер в сказке о царе Салтане и в сказке «Крошечка-Хаврошечка», крестьянина в басне «Крестьянин и работник». Они радуются, когда зло наказывается, а добро торжествует. Первоклассники одобрительно улыбаются, когда слушают или сами рассказывают, как Мороз Синий нос (сказка «Два мороза») заморозил купца. Яркости восприятия и правильному пониманию отрицательных образов помогает то, что рядом с ними обычно выступают положительные литературные герои. К их сопоставлению учитель часто прибегает при разборе произведения с учащимися.

Большое воспитательное значение имеют произведения, в которых показываются отдельные отрицательные черты литературных героев или их отдельные отрицательные, аморальные поступки, особенно если литературными героями в данных случаях являются дети («Синие листья» В. Осеевой, «Огурцы» И. Носова, «Наше и мое» Ф. Баранова, «Большая береза» Н. Артюховой

и др.).¹ Анализируя с учащимися подобные произведения, учитель помогает им глубже понять, почему тот или иной поступок является плохим, заслуживающим осуждения. Он обращает внимание детей и на отношение других действующих лиц к этому поступку, и на переживания самого действующего лица, совершившего этот поступок, и обязательно выражает и свое отношение к данному поступку, не прибегая, однако, к ненужному дидактизму. Несомненно, такой анализ поступка, поведения литературного героя вызывает у детей размышления и о своих поступках, о своем поведении. Они, так сказать, прикидывают поведение книжного героя к своему поведению, а это как раз и важно, и нужно.

Аналогичным образом воздействуют на детей и басенные персонажи — носители отрицательных черт людских характеров. Учащиеся начальной школы, хотя и воспринимают басню как реалистический рассказ, но они прекрасно понимают, что под животными подразумеваются люди и что именно недостатки людей высмеиваются и обличаются в баснях. Так, воспринимая реалистически историю о чиже и голубе в басне «Чиж и голубь», учащиеся осуждают поведение голубя и считают, что он справедливо наказан. В то же время в образе голубя они видят человека самоуверенного, зло насмехающегося над товарищем, попавшим в беду, и следовательно, заслуживающего осуждения за свое поведение. Именно работа по раскрытию образов басни, а не поучение оказывает воспитательное воздействие на детей.

Таким образом, как при чтении басен, так и других художественных произведений задачи нравственного воспитания учащихся разрешаются, прежде всего, в работе над конкретными образами произведений. В итоге этой работы дети вплотную подводятся к выводам, они делают их сами. Излишний дидактизм со стороны учителя не только не усиливает, а ослабляет воспитательное значение художественного произведения. Правило морали, преподнесенное детям в виде поучительного вывода из произведения оказывается обычно менее действенным воспитательным средством, чем живое обсуждение учащимися образа героя, его поступков и мотивированная оценка их.

В школьной практике нередко поведение и поступки литературных героев сопоставляются с поступками и поведением реальных людей. Учащиеся приводят факты из личных наблюдений или из сообщений пионерских газет. Сопоставление проводится также и с жизнью, и делами данного классного коллектива или отдельной группы учеников. Однако учитель воздерживается от сопоставления отрицательных черт или поступков литературного персонажа с аналогичными чертами или поступками кого-либо из учеников. Педагогически более приемлемым средством воздействия на ученика в данном случае служит опять-таки работа над

¹ См. «Родная речь», книга для чтения во II, III и IV классах.

образом литературного героя и оценка его черт и поведения клас- сом и учителем. В самом деле, яркое изображение мучительных переживаний девочки-прогульщицы в рассказе Гайдара «Совесть» или изображение Осеевой нетоварищеского поступка девочки в рассказе «Синие листья», анализ и оценка этих поступков детьми и учителем часто воздействуют на эмоции ученика и убеждают его больше, чем напоминание о его проступке или даже разбор его в связи с чтением произведения.

На уроках чтения художественных произведений наряду с эти- ческими воспитываются и эстетические эмоции учащихся. Высо- кие нравственные качества людей, служащие предметом изобра- жения в произведении, уже сами по себе являются источником эстетических переживаний. Моральная красота не может не воз- буждать эстетических эмоций. Но эстетические чувства вызы- ваются также художественным изображением и отрицательных жизненных явлений. Например, в баснях Крылова выведены от- рицательные персонажи, но подлинно художественное изображе- ние их доставляет нам при чтении басен эстетическое наслажде- ние. Поэтому басни Крылова, как и другие художественные про- изведения, широко используются на уроках классного чтения в целях эстетического воспитания детей. Маленькие школьники хорошо чувствуют художественность басен Крылова. Басни под- купают их своей картинностью, выпуклостью и меткостью харак- теров, юмором, простым народным языком. Не случайно В. Г. Белинский указывал на «великую важность» басен Кры- лова для воспитания детей.

Стремясь к развитию у детей художественного вкуса, учитель в связи с работой над содержанием произведения обращает их внимание на картинность, образность изображения писателем жизни, природы, на поэтические средства языка, которыми он пользуется. Какая бы работа ни проводилась над содержанием произведения, она всегда связывается с работой над языком про- изведения — этим «первоэлементом литературы» (Горький). При анализе, например, стихотворения А. С. Пушкина «Зимняя до- рога» обращается внимание детей на то, что поэт в шестнадцати небольших строчках нарисовал словами такую яркую картину, что мы как будто видим эту глухую местность, по которой про- легает дорога, видим скудный свет луны, слышим унылый коло- кольчик, песню ямщика. Учитель использует убедительный прием: учащиеся словесно рисуют картину, данную в стихотворении. Внимание детей обращается и на то, что в тех же строках поэт ярко и просто передает свои чувства и переживания. С помощью учителя анализируются те средства, которыми пользуется поэт для этой цели.

Внимание к языковой стороне художественных произведений содействует речевой культуре учащихся. Важнейшая задача учи- теля — научить детей говорить так, чтобы речь их не была пусто- цветом, чтобы каждое слово точно соответствовало их мысли или

чувству, чтобы оно было точным, простым, экономным. Этому дети и учатся у писателей — художников слова. Важно только эту задачу не упускать из внимания в процессе работы над художественным произведением. Она находит свое разрешение и в работе над текстом, и при пересказе прочитанного, и при озаглавлении частей произведения.

Вряд ли есть необходимость много говорить о той большой работе, которая ведется на уроках чтения над развитием мышления учащихся. Естественно, что она имеет место при чтении деловых статей. Но было бы неправильным считать, что уроки чтения художественных произведений не дают широких возможностей для работы мышления детей. Художественные произведения действуют и на чувство, и на мысль читателя.

Уже первое восприятие художественного произведения вызывает активность мысли ученика. Он пытается привести в связь отдельные факты, объяснить поступки действующих лиц, сравнить их и т. д. Анализ произведения и обобщающая беседа, если только они не сводятся к простому воспроизведению по вопросам учителя фактического содержания произведения, непрерывно держат мысль ученика в активном состоянии.

Вопросы почему? зачем? как понять? как объяснить? постоянно ставятся в работе над образами и идейным замыслом произведения и побуждают учащихся к разным видам мыслительной деятельности: дети анализируют действия литературных героев, устанавливают их цели и причины, делают положительные обобщения, обосновывают свои выводы, сопоставляют героев, черты их характеров, выясняют идею произведения, составляют его план и пр. Вся эта работа требует от учащихся умственных усилий.

Чтение художественных произведений развивает творческое воображение учащихся. Учитель стремится к тому, чтобы дети конкретно представляли себе то, о чем они читают: образы действующих лиц, обстановку действия, картины природы. Это необходимо, с одной стороны, для полного и глубокого понимания произведения, а с другой — для развития правильного навыка выразительного чтения. Поэтому составление картинного плана, словесное и графическое рисование, драматизация часто применяются в работе над художественным произведением, а эти виды работы опираются на деятельность творческого воображения.

В заключение отметим, что задачи идейного воспитания и всестороннего развития учащихся могут успешно разрешаться при чтении детьми художественных произведений в том случае, если параллельно урокам чтения ведется работа по внеклассному чтению. Поэтому на уроках чтения детям прививается интерес и любовь к книге, культивируется навык вдумчивого чтения. Понятно, что руководство внеклассным чтением не может выпасть из плана воспитательной работы учителя.

В. МЕТОДИКА ЧТЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.

Чтение разных художественных произведений не однотипно по методу. Школа имеет дело с разными видами художественных произведений. Однако наиболее типичной формой работы по чтению, и к тому же количественно преобладающей в начальной школе, является чтение рассказов. Освоить его — значит выработать метод чтения художественных произведений, применяемый в основном и ко всем другим видам произведений, но с обязательным учетом их специфического характера. Поэтому, в первую очередь, в дальнейшем рассматривается чтение рассказов, а чтение других видов произведений излагается дополнительно в особом разделе данной главы.

Чтение всех художественных произведений нельзя подвести под один план. Можно установить только общий типовой план этой работы, который должен видоизменяться в зависимости от характера произведения, его объема, возраста учащихся и пр.

Основными этапами в типовом плане работы при чтении художественных произведений можно назвать следующие: 1) подготовительная к чтению работа; 2) чтение произведения в целом; 3) чтение по частям с разбором частей; 4) работа над планом произведения; 5) обобщающая беседа по произведению; 6) пересказ; 7) заключительное чтение; 8) творческие работы в связи с прочитанным материалом.

При чтении одних произведений учитель сочтет нужным провести работу применительно к данному плану, в другом случае он, может быть, откажется от составления плана или творческих работ, а иногда вместо чтения вслух и разбора по частям организует чтение произведения учащимися про себя с самостоятельным выполнением каких-либо заданий. Наконец, в школе практикуется и такой вид работы, как чтение учителем художественного произведения, дополнительно подобранного им, и последующая беседа, углубляющая понимание детьми содержания произведения. Эта работа, не имея в виду упражнения в развитии навыка чтения, является ценной в воспитательном и познавательном отношении.

Из типового плана работы над художественным произведением видно, что она проводится сначала от общего к частному, а затем от частного к общему. Это особенно ясно на чтении произведений небольшого объема. Учащиеся, подготовленные предварительной беседой, воспринимают сразу произведение в целом, а затем читают и разбирают части его. Это путь от общего к частному. После же разбора частей ведется обобщающая беседа и пересказ произведения; учащиеся осмысливают произведение в целом на основе хорошо усвоенных его частей, улавливают общую мысль его, взаимоотношение образов. Это путь от частного к общему. В дальнейшем, путем выразительного чтения, творческих работ

в связи с прочитанным материалом, все представления учащихся о прочитанном закрепляются и углубляются.

Рассмотрим каждый этап работы в отдельности.

Подготовительная работа к чтению.

Подготовительная работа к чтению имеет в виду, во-первых, подготовить учащихся к пониманию содержания и образов произведения, во-вторых, настроить их соответственно содержанию читаемого и, в-третьих, ввести их в словарный материал предлагаемого для чтения произведения. Все эти три вида подготовки преследуют единую цель: обеспечить полноту и яркость первого восприятия произведения. Это важный момент в работе над художественным произведением, так как без эмоционального восприятия, без непосредственного интереса к читаемому не могут быть в полной мере использованы образовательные и воспитательные возможности, скрытые в произведении.

Всякий же интерес углубляется при условии гармонического сочетания новых впечатлений с запасом старых представлений. Поэтому наличный запас знаний детей должен быть мобилизован и приведен в стройный порядок, чтобы ярче было воспринято все новое из читаемого. У детей часто мало имеется опыта, знаний, таких ассоциаций, которые вызвали бы интерес к новому. Нужно поэтому дать им эти знания, если этого требует характер произведения, нужно их ввести, сколько возможно по возрасту, в круг представлений, с которыми имел дело автор, когда писал произведение. Только тогда образы произведения будут наиболее ярко восприниматься и при дальнейшем разборе легче осознаваться.

Ученик не может читать с должным пониманием стихотворный рассказ Некрасова «Генерал Топтыгин», если он не представляет себе способов сообщения в прежнее время (тракт, станция и пр.), если он не понимает, слов *ямщик* и *смотритель*. В результате неподготовленного чтения может получиться схватывание только занимательной фабулы и не будут почувствованы и поняты социальные отношения, изображенные автором. Перед чтением рассказа Д. Мамина-Сибиряка «Зимовье на Студеной» нужно побеседовать с учащимися о тяжелой, беспросветной жизни на суровом севере при капиталистическом строе. Словом, необходимо обеспечить наличие таких представлений у учащихся, без которых они не смогут достаточно сознательно воспринимать образы и их взаимоотношения.

Но есть такие произведения, которые не требуют предварительной работы, так как у детей имеются налицо нужные представления. Самое же произведение может быть ценным, главным образом, своим настроением. Тогда перед чтением важно создать у детей настроение, соответствующее произведению, чтобы приблизить их к яркости переживания, с которым автор писал свое произведение. Многие впечатления от жизни получаются бледными, если мы не имеем соответственного им настроения. Со-

здать его — значит обеспечить яркость первого впечатления при чтении. Ученики перед чтением, например, рассказа «Гроза в лесу» Л. Толстого вспоминают, что они видели и что чувствовали, когда были в лесу во время грозы. Перед чтением художественных текстов, изображающих наступление зимы, дети делятся воспоминаниями о том же из их жизненного опыта. Тем самым уже до чтения они переносятся в обстановку, сходную с описываемой в произведениях. Это создает созвучное настроение для более полного и яркого восприятия содержания читаемого.

Наконец, всякое литературное произведение характерно тем, что оно выражается материалом слова. Если при первом чтении учащийся не понимает ряда важных слов и выражений, то содержание произведения или совсем не дойдет до него или же только в ослабленной степени будет воспринято им. Часто он будет воспринимать картины и образы даже искаженно. Так, если он, читая «Генерала Топтыгина», будет представлять себе вместо станции на тракте железнодорожную станцию, вместо ее смотрителя — начальника станции в фуражке с красным околышем, то его воображение будет создавать иные картины, чем того хотел автор.

Какими же средствами и приемами можно подготовить детей к восприятию художественного произведения? Эти средства и приемы довольно разнообразны.

а) С в о б о д н ы е в ы с к а з ы в а н и я учащих ся. Для подготовки сознания и настроения детей иногда бывает достаточно вызвать детей на рассказывание об их собственных впечатлениях. Эти рассказы детей готовят мысль и чувство к восприятию произведения. Перед чтением, например, рассказа Л. Н. Толстого «Пожарные собаки», рассказа «Мохнатые санитары» (I класс) дети рассказывают о случаях, когда собака выручала человека из беды; перед чтением стихотворения Некрасова «Дед Мазай и зайцы» учащиеся рассказывают о случаях спасения или гибели животных в половодье и пр.

Близость их рассказов к ситуации в произведении будет иногда уже достаточной подготовкой к чтению произведения.

б) С о о б щ е н и е у ч и т е л я. В других случаях возможно бывает ограничиться сообщением учителя, если детям неизвестны факты, нужные для понимания читаемого. Нет нужды тянуть из учащихся обрывки знаний тогда, когда они все равно не образуют нужного комплекса. В таких случаях предварительная работа сводится к стройному и, по возможности, яркому изложению учителя. Наметив по плану, например, чтение рассказа В. Гюго «Гаврош», учитель подготавливается дать краткие и доступные сведения о Французской революции и выбирает наиболее яркие факты, вводящие в повесть и интересные детям. Рассказ учителя необходим также и перед чтением «Генерала Топтыгина». Учитель рассказывает, как прежде, когда еще не было железных дорог, ездили на почтовых лошадях. Попутно в рассказ вклю-

чаются и объясняются слова, без понимания смысла которых неполноценным будет первое восприятие текста: *столбовая дорога, станция, смотритель, ящик* и др.

в) **Беседа.** Класс всегда знает больше, чем отдельный ученик. Поэтому, когда учитель предполагает, что в коллективной беседе можно использовать нужные для чтения сведения, имеющиеся у самих учащихся, он организует беседу. Одни дети дополняют высказывания других или исправляют их. В беседу вовлекается весь класс. Опыт показывает, что нередко менее активные ученики в беседе оказываются неожиданно деятельными участниками ее. Беседа является лучшим и наиболее распространенным способом подготовки к чтению произведения. При ее помощи можно поставить в связь предполагаемое чтение с материалом, уже читанным, или суммировать уже известное ученикам из истории или из их опыта. Можно, например, чтению басни «Ворона и лисица» (IV класс) предпослать воспроизведение образа лисы из народной сказки «Кот и лиса» (III класс). Перед чтением рассказа М. Е. Салтыкова-Щедрина «В гостях у тетушки» (IV класс) проводится беседа о положении крепостных крестьян, а перед чтением рассказа К. Д. Ушинского «Бодливая корова» (II класс) учащиеся вспоминают известные им случаи нападения волков на животных. Это подготавливает детей к чтению и в то же время развивает их устную речь.

г) **Использование экскурсионных наблюдений.** Беседу, высказывания детей, сообщение учителя можно связать с экскурсией. Вряд ли возможна специальная экскурсия перед чтением какого-либо отдельного рассказа, стихотворения. Однако, зная материал для чтения на год, учитель может экскурсии, совершаемые классом, использовать и для целей объяснительного чтения.

Так, например, учитель проводит в IV классе с естественческими целями экскурсию на реку во время ледохода. Имея в виду чтение описания С. Т. Аксакова «Вскрытие реки», он одновременно обращает внимание учащихся на то, как ломается лед, предлагает наблюдать и запомнить детали этого явления. Перед чтением же текста в классе учитель спрашивает, что учащиеся заметили, и предлагает дать свое описание. При такой подготовке художественное произведение будет воспринято ярче и прочувствовано глубже. Учащиеся, кроме того, в простом и выразительном тексте автора будут иметь пример, как важно отмечать характерные детали описываемого явления.

При чтении рассказа или стихотворения, например, «Зеленый шум» Некрасова, учителю достаточно освежить воспоминания о виденном, слышанном или пережитом на экскурсии, чтобы обеспечить эмоциональное восприятие и понимание картин, образов, дающихся во вновь читаемом произведении.

д) **Рассматривание картин и рисунков.** При наличии картин, вводящих в содержание произведения, очень хо-

рошо рассмотреть их с учащимися, соединяя это рассматривание с самой беглой беседой по содержанию картин. Для этой цели могут быть использованы, во-первых, пейзажные картины, вводящие в обстановку события, данного в рассказе. Примером может служить, положим, картина И. Левитана «Разлив» при чтении стихотворного рассказа «Дед Мазай и зайцы». Во-вторых — жанровые картины, подготовляющие к пониманию аналогичного сюжета произведения, например, картина В. Маковского «Свиданье» перед чтением рассказа «Ванька» А. Чехова. Наконец, часто очень важно до чтения показать предметный рисунок, обеспечивающий правильность восприятия образов. Так, перед чтением басни «Слон и моська» хорошо показать рисунок слона и моськи. Представляя себе точно огромный рост слона и маленький рост моськи, учащиеся ярче воспримут самый образ моськи в басне, легче схватят, почему она «смешная».

Сравнительно редко используются для подготовки к чтению картинки из книги для чтения. Их роль чаще иная: они обычно иллюстрируют уже воспринятые при чтении образы, а не готовят к ним. Место работы с ними — во время самого чтения или после чтения произведения. Но картины, которые даются не как иллюстрации к тексту, а независимо от него, могут быть использованы в подготовительной работе.

е) Постановка вопросов перед чтением. Нужно различать применимость этого приема в отношении чтения вслух и чтения про себя. Если учащимся даются вопросы перед чтением вслух, а они должны во время первого чтения подбирать ответы на вопросы, то целостное впечатление от произведения снижается. Поэтому при чтении вслух предварительная постановка вопросов не рекомендуется. При чтении же про себя учащимся можно дать 2—3 вопроса по содержанию читаемого до того, как они будут читать молча произведение. Но и в этом случае давать вопросы лучше после первого чтения произведения, чтобы не мешать целостному его восприятию. При вторичном чтении учащиеся, не торопясь, обдумывают ответы на поставленные вопросы, чтобы участвовать активно в беседе. Этот прием приучает учащихся самостоятельно читать произведения.

ж) Объяснение непонятных слов и выражений и й. Выше были указаны приемы, какими возможно объяснять непонятные слова и выражения. Теперь нужно установить, какие же слова и выражения и когда следует объяснять при чтении художественных произведений. Что нужно объяснять до чтения и что во время чтения или после него?

Непонимание значительного количества слов и выражений, несомненно, помешает учащимся схватить содержание произведения при первом чтении. А это ведет к снижению впечатления от него и к ослаблению воспитательного воздействия произведения на учащихся. Но не имеет, однако, смысла давать до чтения объяснение всех слов и выражений, тем более, если их много, так

как объяснение большого количества слов и выражений до чтения все равно забывается и к ним приходится после чтения возвращаться снова. Кроме того, многие слова, неясные сами по себе, в контексте могут быть понятны и без объяснения. Поэтому, как правило, до чтения объясняются только те слова и выражения, незнание которых явно затемняет понимание читаемого произведения. Например, как это указывалось выше, необходимо до чтения обеспечить понимание ряда слов из стихотворения Некрасова «Генерал Топтыгин».

Как подходить к объяснению слов до чтения текста? Иногда учитель просто называет слово и спрашивает у детей, что оно означает. Например, спрашивает, что такое *шпандырь*, что такое *колодка*, а потом читает «Ваньку» Чехова. Целесообразнее иной подход к объяснению слов и выражений до чтения. Учитель ведет беседу или слушает высказывания детей, подготовляющие их к чтению. Во время беседы он вводит, по возможности, все подлежащие объяснению до чтения слова и выражения. В беседу о труде подростка у кустаря-сапожника легко вводятся нужные слова: *шпандырь*, *колодка*. В связи с рассматриванием изображения парусного корабля перед чтением рассказа Л. Н. Толстого «Прыжок» объясняются такие слова, как *мачта*, *палуба*, *перекладина*, *каюта*. Включение слов и выражений в содержание беседы дает возможность лучше их понять и запомнить, а весь процесс работы над произведением делает его более живым и доступным всем учащимся.

Во время чтения можно объяснять только немногие слова и притом такие, объяснение которых не задерживает чтения. Всякие длительные перерывы в чтении отвлекают внимание учащихся от содержания, тормозят восприятие и разбивают целостное впечатление от произведения. Поэтому во время чтения можно объяснять такие слова, которые легко заменить подходящим синонимом или коротким перифразом. При чтении произведения Л. Н. Толстого «Кавказский пленник» даются, например, такие синонимы: *аул — деревня*; *полтинник — пятьдесят копеек*; *буза — хмельной напиток*; *урус — русский*.

Объяснения слов, выражений во время чтения особенно нежелательны при работе над стихотворным текстом небольшого объема. Впечатление от него в таком случае в большой мере пропадает.

После чтения объясняются слова и обороты речи, непонимание которых детьми не мешает схватыванию общего смысла произведения при первом его восприятии, а также слова, значение которых в какой-то степени угадывается из контекста.

Работа над этими словами тесно связывается с разбором содержания произведения: одно помогает пониманию другого. Так раскрываются, например, в том же «Кавказском пленнике» слова: *зауськали*, *колода*, *бешмет*, *лощина*, *подпруга* и пр.

Вся описанная работа по подготовке к чтению подчиняется двум общим требованиям. Она не должна быть длительной, чтобы быть именно подготовительной работой. Кроме того, нужно помнить, что роль учителя в ней «преобладающая, но не подавляющая» (В. Шереметевский). Разные виды этой работы вызывают активность учащихся.

Чтение произведения в целом.

В связи с этим этапом работы над художественным произведением возникают вопросы: кто первый читает вслух текст — ученик или учитель и как его читает — по частям или в целом?

Первое чтение имеет целью ознакомить учащихся с образами произведения и взаимоотношениями их. Оно предполагает чтение рассказа сначала в целом, как это выяснялось выше. Важно поставить первое чтение так, чтобы содержание читаемого полнее и ярче воспринималось учащимися. К восприятию его они подготовлены той или другой предварительной работой. Хорошим чтением произведения надлежит теперь довести его образы до сознания и чувства учащихся. Отсюда основное требование к первому чтению — оно должно быть выразительным. Скука на уроках чтения художественных произведений объясняется часто именно тем, что чтение нового рассказа поручается плохо читающим ученикам. Из-за их «спотыкающегося», невнятного чтения пропадает вся сила воздействия произведений.

Этим решается первый вопрос — кто читает произведение вначале. Ясно, что его читает или учитель, или ученики, хорошо владеющие техникой чтения. В особенности это необходимо, когда читаются эмоционально насыщенные произведения или трудные по рифмам, по размеру стихи. Например, стихи Маяковского, в силу их особой стихотворной «разрядки» (расстановки строк), совсем пропадают в плохом чтении учащихся. А между тем первое впечатление от произведения должно быть ярким, чтобы и вся дальнейшая работа над ним стала более живой и глубокой.

Чтение «полуделовых» и деловых текстов может быть сразу поручено ученикам, еще не владеющим достаточно хорошим навыком чтения и нуждающимся в его укреплении. Эти учащиеся привлекаются и к чтению художественных произведений при повторном проведении его.

Если текст читается учащимися, то чтение ведется не одним, а несколькими учениками. Они поочередно читают части рассказа. Но это не случайные части. Они должны быть относительно законченными по смыслу отрывками. Разумеется, в младших классах это отрывки небольшие, а в старших они могут быть уже большего размера.

Но возникает вопрос, как быть с чтением таких больших произведений, как, например, «Зимовье на Студеной», «Кавказский пленник» (IV класс). Они и в чтении учителя занимают целый час, а при чтении учащимися вообще не укладываются в урок. К тому же на первое чтение таких произведений после предварительной беседы может оставаться совсем мало времени.

В этом случае возможны разные пути организации чтения. Первый определяется, главным образом, стремлением сохранить целостность впечатления от рассказа. Учитель, проведя подготовительную беседу, читает рассказ сам при закрытых книгах учащихся. Если рассказ в данный урок не прочитывается до конца, учащимся задается прочесть его дома, причем рекомендуется начать чтение с начала рассказа. Со следующего урока чтение ведется уже по главам самими учащимися с разбором содержания каждой из них. К этому способу обычно прибегают тогда, когда читается рассказ, особо насыщенный эмоционально, или рассказ с захватывающей детей фабулой («Кавказский пленник»). Учащиеся в таких случаях горят естественным желанием знать, что будет дальше. Их желание должно быть удовлетворено в целях полноты впечатления. Таких рассказов в школьных книгах для чтения немного.

Другой путь — чтение вслух произведения учащимися по главам. После чтения каждой главы делается краткое воспроизведение содержания ее путем постановки нескольких вопросов учителем. К следующему уроку предлагается прочесть дома одну, две или три главы, смотря по объему их, чтобы приготовиться к чтению вслух в классе. Таким путем могут читаться рассказы типа «Зимовье на Студеной» и др.

Третий путь — в классе проводится вступительная беседа, произведение предлагается учащимся прочитать дома. На следующем уроке начинается работа над отдельными частями или главами произведения. Так может быть прочитана, например, сказка Пушкина о царе Салтане, поскольку содержание ее вполне понятно для учащихся.

Все эти пути допустимы в работе, поскольку они определяются различным характером читаемых произведений. У каждого из них есть свои преимущества: первый путь работы ведет к более ярким переживаниям учащихся при чтении; второй — учит медленному и вдумчивому чтению художественных произведений именно в первом их чтении; третий путь рассчитан на самостоятельность чтения.

После первого чтения небольших по объему произведений учитель ставит учащимся 2—3 вопроса по прочитанному, чтобы убедиться, насколько учащиеся схватили его фактическое содержание в целом. Это — переходный момент к чтению произведения по частям с разбором их. При этом не следует ставить вопросов, связанных с углубленным пониманием произведения в целом. Эти

вопросы относятся к обобщающей беседе на основе чтения и разбора произведения по частям. После чтения в I классе рассказа С. Аксакова «Человек под снегом» спрашивается: Что случилось с Арефием? Остался ли он жив? В III классе по рассказу Г. Сенкевича «Янко-музыкант» задаются вопросы: К чему прислушивался мальчик Янко? В чем состояло «преступление» Янко? Что с ним сделали?

Вопросы учителя после первого восприятия детьми произведения могут преследовать и иные цели. Иногда учитель просто спрашивает учащихся, какое место в рассказе им больше всего понравилось или когда они особенно волновались, слушая рассказ. Эти вопросы рассчитаны на то, чтобы вызвать детей на свободный, непосредственный обмен впечатлениями от прочитанного, дать им возможность поделиться своими эмоциями, переживаниями. Подобные вопросы особенно уместны при чтении сюжетных рассказов с ярко выраженной эмоциональной окраской. Так, после чтения рассказов «Акула» и «Прыжок» Л. Н. Толстого, «Сережа Тюленин» Фадеева, «Большая береза» Артюховой и др. учащиеся указывают особенно напряженные моменты в развитии действия, заставляющие читателей волноваться. Интересно отметить, что нередко дети называют при этом разные моменты. Например, при чтении рассказа «Акула» одни учащиеся указывают как на самый волнующий момент—на появление акулы, другие—на момент, когда мальчики, оглянувшись, увидели акулу, третьи—на выстрел артиллериста. С большой охотой дети делятся своими впечатлениями, тем, что им особенно понравилось после таких рассказов, как «Волшебное слово» Осеевой, «Соловушка» Циврики, «Листовки» Фадеева и др.

Вопросы указанного характера настраивают учащихся на дальнейшую вдумчивую работу над произведением.

Чтение произведения по частям и разбор их.

Точное и полное усвоение содержания достигается чтением произведения по частям с разбором их. В этом чтении участвуют все ученики. Не только средние, но и самые слабые по навыку чтения получают здесь практику в чтении.

Учащиеся читают произведение по относительно законченным частям. Вопросами учителя уточняется понимание содержания каждой из них. Например, по второй части рассказа — «Янко-музыкант» — ставятся вопросы как фактического характера, так и обобщающего: 1) «Везде он слышал музыку». Где же? (В шуме леса, в ветре, в шелесте травы, в чириканье воробьев, в голосах деревни, в свисте ветра, в эхо и пр.) 2) Насколько он увлекался звуками в природе? (Приходил из леса без ягод, прерывал работу.) 3) А как он слушал музыку в корчме? 4) За что же люди прозвали его: Янко-музыкант?

Так уясняется каждая часть.

Вопросы по содержанию частей рассказа в младших классах ставятся к более мелким разделам текста. Поэтому и вопросов здесь получается больше. Внимание детей еще неустойчиво. Они даже склонны вносить в рассказ нечто от себя. Поэтому неизбежно приходится ставить им более дробные вопросы по содержанию.

Так, например, рассказ «Человек под снегом» (I класс) при чтении делится на четыре части.

Читается первая часть, ставятся вопросы: 1) Куда поехал Арефий? 2) Как случилось, что его занесло снегом?

По второй части: 1) Как узнали люди, что с Арефием случилась беда? 2) Удалось ли им найти Арефия?

По третьей части: 1) Как собака охотника нашла Арефия? 2) Что сделал охотник?

По четвертой части: 1) Что сделал народ? 2) Как с Арефием поступили, прежде чем внесли его в теплую избу?

Ответы на вопросы по содержанию частей учащиеся могут давать словами текста. Это, с одной стороны, помогает лучше уяснить содержание прочитанного, а с другой — дает практику в чтении. Но было бы неверным всегда требовать от учащихся ответов словами текста. Необходимо, чтобы дети учились также давать ответ своими словами, учились формулировать мысли, развивать свою речь. Поэтому целесообразно практиковать разную форму ответов учащихся.

Иногда разбор части соединяется с рассматриванием картинки, если она иллюстрирует содержание именно данной части рассказа. Так, например, случай спасения дедом Мазаем зайцев на бревне показан на картинке. Она и рассматривается в связи с разбором соответствующей части рассказа.

Хорошим видом работы является словесное рисование учащимися картинки к прочитанной части рассказа. Это задание заставит детей конкретно представить себе ситуацию и образы, которые даются в прочитанной части, и, стало быть, еще глубже понять содержание. Все это в большой мере способствует выразительности и пересказа, и повторного чтения части произведения. Вместе с тем словесное рисование — хорошее упражнение для развития навыка устной речи: ученик работает и над логикой изложения мыслей, и над построением предложений, и над отбором слов.

Словесное рисование детьми картинки к прочитанной части текста часто сопровождается заданием подобрать из текста или самим составить подпись под картинкой. Это уже работа над обобщением, над синтезом. В подписи под картинкой требуется отразить самое главное, что «нарисовано» на картинке и что рассказывается в прочитанной части. Мысль ученика опять обращается к тексту, ищет главное, что и передается в предельно

сжатой формулировке. Здесь опять работа над навыками мышления и речи. Приведем пример.

Во II классе читается рассказ «Ваня Андрианов». После чтения и разбора второй части детям предлагается нарисовать к ней словами картинку, чтобы на ней изображено было самое главное. С помощью учителя, наталкивающего детей на воспроизведение некоторых уточняющих ситуацию конкретных деталей, словесная картинка рисуется примерно так: «Поле покрыто сугробами. По полю ползет мальчик. Он измучен, но на лице у него упорство и решительность. В него фашисты стреляют из села. Навстречу ему движутся советские бойцы в белых халатах». Предлагается подпись словами текста: «Только бы успеть предупредить своих!»

Конечно, не все художественные произведения, которые читаются в классе, сопровождаются словесным рисованием. Нередко обобщающая работа над частью проводится в виде придумывания заголовка к ней. Это тоже важная и нужная работа и с точки зрения понимания содержания текста, и с точки зрения развития мышления и речи. Из заголовков частей получается план произведения. Сказка «Проказы старухи-зимы» Ушинского или «Булька» Л. Толстого удобны для логической работы по озаглавливанию частей и мало пригодны для словесного иллюстрирования.

Как и при чтении деловой статьи, учащиеся могут пересказывать содержание частей художественного произведения, если эти части не слишком мелкие. В отдельных случаях вместо разбора части по вопросам учащимся предлагается пересказать ее. Это возможно, например, при описании какого-нибудь несложного происшествия с четко выраженной временной последовательностью действий. При чтении по частям рассказа Ушинского «Бодливая корова» детям предлагается рассказать сразу, как Феня увидела волка, или при чтении рассказа Б. Житкова «Как слон спас хозяина от тигра» дети после чтения соответствующей части рассказывают о борьбе слона с тигром. (О пересказе частей текста см. также раздел настоящей главы «Чтение деловых статей и предметные уроки».)

Разбор содержания произведения по частям неразрывно связан с работой над языком текста, над словарем и оборотами речи. Раскрытие и уточнение значений слов и оборотов речи попутно с разбором содержания ведет к более точному пониманию мыслей автора, выраженных этими словами и оборотами. С другой стороны, слова и выражения, взятые не изолированно, а в связи с содержанием текста, раскрываются для детей яснее и глубже. Смысл незнакомого слова или речевого оборота, взятого в контексте, наполняется для детей более конкретным содержанием. Например, слово *удручена*, выражения *катит в глаза*, *оглянуться не успела* значительно легче и полнее понимаются детьми при объяснении их в связи с содержанием басни «Стрекоза и муравей». В басне «Чиж и голубь» не для всех детей оказываются

понятными слова *метался*, *издевался*. Но если связать разъяснение смысла этих слов с содержанием текста, значение их становится для учащихся вполне понятным и конкретным. Слово *метался* становится ясным, когда уточняется, как вел себя чиж, попав в западню, что он хотел сделать. Значение слова *издевался* раскрывается из следующих за ним слов («Не стыдно ль, — говорит: средь бела дня попался!»). Вместе с тем раскрытие смысла того и другого слова помогает учащимся точнее и глубже понять содержание текста: чиж не просто летал в западне, а беспокойно бросался из стороны в сторону — *метался*; голубь не просто смеялся, а смеялся зло над бедой чижа — *издевался*.

Работа над словарем проводится очень тщательно. Если учащиеся не знают прямого значения ряда слов, они не могут понять выражений с этими словами. Кроме того, уроки чтения призваны расширять словарь учащихся. Нужно при этом учитывать два обстоятельства. Во-первых, учитель берет для объяснения не только те слова, которые, по его мнению, являются неясными для детей, но и спрашивает у них, нет ли для кого-нибудь еще других неясных слов. Часто учителю приходится неожиданно для себя объяснять, казалось бы, общеизвестные слова. Во-вторых, особое внимание учитель уделяет употребительным в данном возрасте и общепринятым словам современного русского языка. Слова же малоупотребительные, например, *зауськали* («Кавказский пленник»), или просторечные, например, *простофиля* (Сказка о рыбаке и рыбке) и пр., могут быть объяснены вскользь. Первая группа слов выписывается на доске, чтобы ученики при пересказе части или всего рассказа употребили их. Для второй же группы слов этого не обязательно. Важно только, чтобы они были понятны учащимся при чтении и не затемнили понимания текста.

В связи с разбором содержания текста раскрываются и образные выражения. Автор художественного произведения часто пользуется образными выражениями как изобразительными средствами языка. Понимание их учащимися необходимо для более полного уяснения содержания произведения.

Иногда в школьной практике образные выражения раскрываются после чтения произведения в отрыве от работы над его содержанием. Учитель выбирает из текста одно выражение за другим и разбирает их с детьми.

Это неправильный подход. Образные выражения важны в произведении не сами по себе, а именно как средство характеристики героя, описания картины природы, картины труда. Поэтому и разбирать их надо в процессе беседы по содержанию произведения, т. е. при чтении отдельных частей и в обобщающей беседе по произведению.

А. Гайдар так описывает появление самолета, вызвавшего немалое удивление у Петьки и Васьки (отрывок из повести «Дальние страны», помещенный в книге для чтения в III классе):

«Но вот среди тишины, сначала далекий и тихий, как жужжание пчелиного роя, послышался из-за розовых облаков странный гул.

Потом, оторвавшись от круглого толстого облака, сверкнула в небе светлая, как будто серебряная, точка. Она все увеличивалась. Вот у нее уже обозначились две пары распластанных крыльев...»

Автор пользуется двумя сравнениями, которые помогают читателю ярче представить изображаемую им картину. Сравнение отдаленного гула самолета с жужжаньем пчелиного роя обеспечивает яркость восприятия этого слухового образа. Сравнение «как будто серебряная» делает для нас более конкретным зрительный образ, уточняет его: сверкнула светлая точка, как серебряная. Вырывать эти сравнения из текста, отделять от его содержания — это значит лишать их всякого значения.

При разборе содержания текста, в частности данного отрывка, внимание учащихся обращается на то, что было слышно при приближении самолета и что было видно в первый момент его появления. Уточняется, что гул самолета напоминал жужжанье пчелиного роя. Учитель сам может дополнить: «Автор употребил это сравнение, чтобы мы яснее, лучше представили себе, какой это был гул». Устанавливается также, что сначала показалась светлая точка. Почему автор прибавил «как будто серебряная»? Уточняется, что точка была светлая и блестящая.

Возьмем еще пример. В работе над стихотворением И. С. Никитина «Степь» (IV класс) внимание учащихся к эпитетам и метафорам («ветру сонному», «тонет в золоте день» и пр.) привлекается в связи с раскрытием общей картины степи в летний солнечный день. Ставится вопрос: Какими словами автор показывает, что день тихий и солнечный? Раскрывается роль образных выражений: ветер *сонный* — очень слабый, он как будто отдыхает, спит, ему лень по траве пробежать, значит — трава стоит неподвижно, ветер не колышет ее. Автор, изображая степь в солнечный день, пишет: день *тонет в золоте*, т. е. все залито солнцем, все кругом золотистого цвета, все блестит, как золото.

Возможно подойти к выяснению роли образных выражений и обратным путем. Ставятся вопросы: Почему автор назвал ветер *сонным*? Почему он сказал, что день *тонет в золоте*? Или: Что автор хотел подчеркнуть выражениями «ветру сонному» и «тонет в золоте день»? Учащиеся под руководством учителя раскрывают цель употребления поэтом данных образных выражений.

В книге для III класса помещен отрывок «В лесу» из произведения М. Горького. В описании леса писатель широко пользуется изобразительными средствами языка. Вот одно сложное предложение из этого текста:

«Под ногами пышным ковром лежит мох, расшитый брусничником и сухими нитями клюквы, костяника сверкает в траве каплями крови, грибы дразнят крепким запахом».

Работа над образностью языка этого текста — это не что иное, как работа над его содержанием. Чтобы у детей создались правильные и конкретные представления о картине, изображенной Горьким, ставятся вопросы: О каком пышном ковре в лесу говорит писатель? Почему он сравнивает мох с ковром? (Мягкий, словно вышитый.) Как автор говорит о костянике? Почему он сравнивает ее с каплями крови? Предлагается подумать и объяснить, почему сказано, что *грибы дразнят крепким запахом*.

Связывая разбор образных выражений с содержанием произведения, учитель помогает учащимся тем самым понять, что эти выражения ценны не сами по себе, а только как средства изображения описываемых явлений.

Однако работа над языком текста не сводится только к объяснению незнакомых слов и раскрытию образных выражений для понимания содержания. Учитель обращает внимание учащихся на языковые средства выражения автором мыслей и при отсутствии образных выражений и непонятных детям слов. Вопросами: Как сказано об этом? Почему автор сказал так? — учитель заставляет учащихся непрерывно обращаться к тексту, перечитывать отдельные строки, задумываться над формулировками мыслей автора, над отбором им слов.

Например, при разборе соответствующей части произведения Л. Воронковой «В новой семье» (III класс) выясняется, как себя чувствовала Валентинка и как она вела себя, очутившись в избе Дарьи Шалихиной. Дети склонны ограничиться ответами: — Она чувствовала себя плохо, она ни с кем не разговаривала. Учитель предлагает найти все слова и предложения, которыми писательница описывает состояние девочки. Учащиеся отмечают: «неподвижно сидела на краешке лавки», «молча глядела куда-то в стену и словно ничего не видела и не слышала», «девочка мрачно поглядела на нее и ничего не ответила», «...безучастно ответила девочка». После этого дети, естественно, полнее и глубже поймут и воспроизведут состояние Валентинки.

Ярче и конкретнее учащиеся будут представлять себе переживания и поведение Валентинки, когда на нее двинулся бык, если они опять-таки точно проследят это по тексту. В тексте говорится не только то, что Валентинка испугалась, побежала и закричала: «Мама!» Автор передает смену ее переживаний, последовательность действий и тем обеспечивает яркость и конкретность восприятия этой картины. Автор рассказывает: «Валентинка растерялась», «Она стояла на месте и не могла отвести глаз от быка...», «Она увидела, как ребяташки бросились врассыпную... Тогда и Валентинка, наконец, встрепенулась. Она побежала...», «Валентинка мчалась, охваченная ужасом», и, чувствуя за собой быка, «она закричала, закричала отчаянно: — Мама!». Внимание учащихся обращается на то, что автор говорит о Валентинке, что она *мчалась*, а не просто бежала, что ее *охватил ужас*, а не просто

испуг, что она закричала *отчаянно*. Эти слова помогают нам точнее представить себе состояние девочки.

Приведем еще пример. Некрасов, изображая быстроту движения тройки с медведем в санях («Генерал Топтыгин»), употребляет такие слова и выражения: «понеслась тройка, как шальная», «быстро, бешено неслась...», «...во весь мах, бедные, отдули», «летит тройка удалая». Чтобы у детей создавалось правильное и яркое представление о том, что тройка *несется*, а не просто бежит, обязательно следует обратить их внимание на то, как это передает автор путем отбора словесных средств.

Таким образом, работа над языком помогает пониманию содержания произведения. Вместе с тем она воспитывает вдумчивых читателей, повышает речевую культуру учащихся. В связи с этим отметим, что в отдельных случаях приходится обращать внимание учащихся на речь героя не только как на средство его характеристики, но и для того, чтобы дети не усвоили ненужных слов для собственного употребления. При чтении письма Ваньки Жукова учитель спрашивает, почему он употреблял слова *ребяенок, ихний, ейный, по нечаянности, выволочка, чем попадя* и пр., чтобы установить, что это слова, бывшие в употреблении в старой деревне или в среде подмастерьев, и что этими словами мы не должны пользоваться.

После разбора и пересказа той или иной части можно иногда предложить одному-двум учащимся еще раз прочесть ее в целом. Перечитывание частей помогает учащимся легче связать мысль одной части с содержанием следующей за ней.

Работа над планом произведения.

При чтении художественного произведения проводится работа по составлению плана прочитанного рассказа.

Составление плана имеет значение для более глубокого и четкого понимания читаемого рассказа. План отражает в сжатой форме основные моменты рассказа в последовательности, соответствующей изложению событий в рассказе. Это помогает учащимся лучше уяснить содержание рассказа, последовательность и взаимосвязь частей его.

Работа по составлению плана учит детей находить основное в рассказе, различать главное и второстепенное, а это, в свою очередь, требует от учащихся вдумчивого, внимательного отношения к тексту. Вместе с тем эта работа развивает у учащихся логическое мышление.

Составление плана при чтении рассказа имеет значение и для развития у учащихся навыка связного, планового изложения мыслей. В частности, план помогает учащимся при пересказе прочитанного. Работа над планом учит детей кратко и четко формулировать мысли.

Составление словесного картинного плана, помимо сказанного, развивает деятельность творческого воображения у детей.

Работа над планом начинается в I классе и, постепенно усложняясь, проходит через все классы начальной школы.

В I классе учащиеся под руководством учителя составляют устно в элементарной форме картинный план к прочитанному рассказу. Они устанавливают, какие картинки можно было бы нарисовать к рассказу, а затем с помощью учителя решают, какая картинка должна быть первой, какая второй и т. д. Это будет уже планом рассказа. Возможен и такой прием: после чтения каждой из частей текста устанавливается, какую картинку к ней можно нарисовать. Потом все картинки еще раз воспроизводятся по порядку. К рассказу, который четко делится, например, на три части, учитель предлагает словесно нарисовать три картинки. Содержание картинок подсказывается содержанием частей.

К своим картинкам во всех этих случаях дети могут придумать под руководством учителя подписи. Эти подписи, занесенные учителем на доску, будут представлять собою уже словесный план.

В некоторых случаях можно предложить учащимся нарисовать картинки на бумаге. Первоклассники обычно очень охотно откликаются на это предложение.

Во II классе, помимо словесного картинного плана, учащиеся подводятся к составлению логического плана к прочитанному рассказу. При чтении и разборе рассказа по частям учащиеся под руководством учителя озаглавливают части, намеченные учителем. Эти заголовки в совокупности своей и составляют план прочитанного. Практикуются и следующие виды работы.

К тексту, разделенному на части в книге, дается ряд заголовков соответственно числу частей. Детям предлагается распределить эти заголовки в соответствии с содержанием частей. Образцом этого вида работы служит задание в книге к рассказу В. Былова «Журка» (II класс).

Более сложный вариант этой работы такой: учитель указывает, сколько частей в прочитанном рассказе, дает к ним заголовки и предлагает учащимся найти эти части в тексте, определить границы каждой из них в соответствии с заголовками. Образец этой работы в книге дан в заданиях к рассказу Н. Вагнера «Кошка и белка». Понятно, что эта работа может быть посильной только в том случае, если рассказ четко делится на законченные в смысловом отношении части.

В III классе программой предусматривается деление учащимися прочитанного и разобранного рассказа на части и озаглавливание их. Но опять-таки следует сделать оговорку: в случаях, когда рассказ имеет достаточно четкое деление на части. Учитель руководит работой. В одних случаях учащимся даются заголовки частей, соответственно чему текст и делится на части (образец такой работы дан в книге для чтения к рассказу В. Бианки «По следам»). В других случаях учитель указывает число частей, на

которые следует разделить рассказ (например, четыре части в рассказе С. Покровского «Охота на белку»). Широко практикуется в этом классе озаглавливание уже обозначенных в тексте частей.

В IV классе имеют место те же виды работы над планом, что и в III классе, но проводятся они на более сложном материале и рассчитаны на самостоятельное выполнение их учащимися.

Как видно из изложенного, в работе над планом произведения учащиеся должны научиться: делить текст на законченные в смысловом отношении части; находить основное в каждой части, общую мысль; кратко и четко формулировать эту мысль в виде заголовка части текста или пункта простого плана. Все эти практические задачи неразрывно связаны между собой.

Составление плана произведения в младших классах фактически сводится к озаглавливанию частей, причем эта работа имеет два основных варианта: 1) каждая часть озаглавляется вслед за чтением и разбором ее; 2) после чтения и разбора всех частей текст снова читается, и по мере прочитывания каждой части она озаглавляется. Предварительное чтение текста в целом имеет место в обоих вариантах, так что учащиеся дают заголовки частям произведения, имея в виду общую связь мыслей. При озаглавливании части текста учащимся предлагается указать главное, основное, о чем в ней говорится. Найти основное в прочитанном отрывке — для детей нелегкая задача, умение находить основное приобретается практикой. Поэтому дети могут назвать не общую мысль части, а отдельную ее мысль. В таком случае учитель наводит учащихся на общую основную мысль вопросами.

Так, если учащиеся II класса указывают, что в первой части сказки (пять первых строк) «Храбрый заяц» говорится о том, что «в лесу родился зайчик» или «чего боялся зайчик», то им ставится вспомогательный вопрос: Что же мы узнали отсюда о зайчике? Учащиеся перечисляют: «всего боялся», «долго всего боялся», «очень всего боялся». Перечисление отдельных мыслей части помогает учащимся найти основную мысль. Дети указывают, что узнали, какой был зайчик, или конкретно формулируют мысль: «зайчик всего боится». Эта формулировка, как и первая («Какой был зайчик»), может быть принята как заголовок части. Но учащиеся II класса уже способны дать и более сжатую формулировку заголовка в виде назывного предложения. Детям предлагается подобрать заголовок покороче, но чтобы в нем была выражена главная мысль («Зайчик всего боялся»). Учитель в случае затруднений со стороны детей помогает наводящим вопросом: Как называют того, кто всего боится? В результате формулируется заголовок: «Зайчик-трусишка» или «Трусишка».

Примерно так же ведется работа по озаглавливанию и других частей сказки «Храбрый заяц». Во второй части (значительно большей по объему — до конца I главы) рассказывается о том, как хвастался заяц. В этой формулировке учитель и рассчитывает получить ответ от учащихся. Затем опять подбирается более

краткая и выразительная формулировка заголовка: «Заяц-хвастун», «Хвастунишка», «Расхвастался».

Как уже говорилось, возможны разные формулировки заголовков и пунктов плана. Так, по данной сказке, в зависимости от конкретных целей, поставленных учителем, план может быть составлен примерно в таких вариантах:

- | | |
|---|----------------------|
| 1. Какой был зайчик. | 1. Зайчик-трусишка. |
| 2. Как он хвалился. | 2. Расхвастался. |
| 3. Как увидел его волк. | 3. Появление волка. |
| 4. Что случилось с зайчиком на пеньке. | 4. Заяц спасается. |
| 5. Как зайчик и волк испугались друг друга. | 5. Вот так храбрецы! |

Для целей пересказа проще для детей первый вариант плана. С точки же зрения более глубокого проникновения в содержание текста ценен второй вариант плана с формулировками, эмоционально окрашенными.

В III—IV классах составление плана связывается с делением произведения на части. Умение делить текст на части дается тоже не сразу, хотя эта работа и проводится на четких по построению художественных произведениях. Ученик должен проделать сложную аналитико-синтетическую работу. Он расчленяет текст на относительно законченные в смысловом отношении части, находит границы этих частей. При этом он должен иметь в виду основное содержание, главные моменты развития действия, а не отдельные частности. Чтобы разделение текста не оказалось чисто внешним, случайным, ученику нужно в содержании каждой части найти одну объединяющую все это содержание мысль и быть, таким образом, готовым обосновать свое деление на части.

Как учащиеся учатся этой работе?

Самостоятельному выполнению указанного задания предшествует длительная, постепенно усложняющаяся работа под руководством учителя.

Прежде всего учащиеся с помощью учителя анализируют разбивку на части (главы) рассказов, данных в книгах для чтения. Выясняется, какие основания были у автора для деления текста именно на такие части. В каждой части устанавливается общая, синтезирующая мысль, дается заголовок.

Аналогичная аналитическая работа проводится на текстах, разделенных на части учителем.

После этого дети учатся сами с помощью учителя делить рассказ на части. Для первых упражнений учителем указывается и количество частей, и заголовки к ним. На следующей ступени работа усложняется тем, что учитель указывает только число частей, но заголовки не даются. Постепенно все эти виды коллективной работы предлагаются учащимся для самостоятельного выполнения.

Задания по составлению плана прочитанного текста в некоторых случаях предлагаются для письменного оформления. Это один из видов работы над развитием навыка письменной речи учащихся III—IV класса.

Еще одно замечание о работе над формулировками пунктов плана и заголовков. Очень важно приучить детей вдумчиво относиться к заданию подобрать заголовок или формулировать пункт плана. Из практики известно, что учащиеся проявляют достаточную активность при выполнении этого задания, но далеко не всегда их предложения бывают продуманными и удачными. Учитель в этих случаях нередко ограничивается репликой: «Кто лучше, удачнее придумает?» Выслушав ряд предложений со стороны учащихся, учитель вместе с детьми выбирает лучшую формулировку. Но достаточного обоснования, почему именно та, а не другая формулировка лучше, иногда не дается. Не дается часто также и анализа хотя бы двух-трех неудачных или не совсем удачных формулировок из числа предложенных учащимися. Между тем, обоснованные указания на недочеты учат детей работе над формулировками заголовков, предохраняют их от повторения тех же ошибок в дальнейшем. Отсутствие всякой реакции со стороны учителя заставляет ученика считать, что его предложение принято как правильное, поскольку никакого указания на ошибки не последовало. Например, для 2-го пункта указанного плана к сказке «Храбрый заяц» дети предлагают иногда формулировку «Веселье в лесу» или «Зайцы веселятся». Под руководством учителя уточняется, что главное в содержании данного отрывка не то, что зайцы веселятся, а то, что заяц-трусишка расхвастался своей храбростью. Его глупое хвастовство рассмешило зайцев и вызвало у них такое веселье. Стало быть, предложенный заголовок, как не отражающий основного в содержании, не годится для данной части сказки.

Говоря о работе над планом, следует отметить, что она проводится, разумеется, не над каждым произведением, читаемым в классе, да и далеко не всякое произведение может быть пригодным для этого. Произведения, сложные по композиции, не могут быть использованы в начальной школе для работы по составлению их плана.

Обобщающая беседа по произведению.

После чтения и разбора произведения по частям, независимо от его объема, проводится заключительная, обобщающая беседа по всему произведению в целом. Цель ее — осмыслить все частные выводы, сделанные при разборе частей, в свете общего содержания произведения.

Обобщающая беседа повышает культуру чтения учащихся. Она учит их более глубокому пониманию художественного произведения, более вдумчивому отношению к содержанию и языку

текста. Тем самым обобщающая беседа имеет большое значение для развития навыка самостоятельного чтения художественных произведений. В обобщающей беседе дети учатся приводить в связь отдельные мысли, образы произведения, учатся понимать его идейный смысл. Яснее становятся для учащихся образы героев, их поступки, мысли, переживания. У них складывается определенное отношение к тому или другому литературному герою, формируются элементарные моральные понятия. Обобщающая беседа помогает в большой мере разрешению задач коммунистического воспитания учащихся.

Но прежде чем раскрывать содержание обобщающей беседы, укажем формы ее проведения.

Организация беседы. Существенным является вопрос, как ставить обобщающую беседу. В педагогической практике эта беседа иногда подменяется простым воспроизведением содержания текста в целом, повторяющим работу при разборе частей. Например, к рассказу А. П. Чехова «Ванька» ставятся такие вопросы: Где жил Ванька Жуков сначала? Куда он был отдан потом? Что он делал в ночь под рождество? О чем он писал дедушке? и т. д.

В результате, не делается никакого обобщения. Вместо него получается простой пересказ на «помочах вопросов» учителя. При этом количество вопросов бывает настолько большим, что на деле и пересказ-то ведет не ученик, а учитель. Активность ученика при этом только чисто внешняя. За него думает учитель, ставящий вопрос за вопросом. Ученику же остается только следовать за мыслью учителя. Поэтому его ответы делаются отрывочными. Он говорит: «в деревне», «в Москву», «писал письмо дедушке» и пр.

Обобщающая беседа рассчитана на проявление большей активности и самостоятельности со стороны учащихся. Для этого нужно, во-первых, заменять, где возможно, вопросо-ответную форму разбора живой беседой с вопросами не только учителя, но и учеников, ответами и вопросами учеников не только учителю, но и своим товарищам; во-вторых — ставить при разборе обобщенные вопросы, т. е. вопросы, которые потребуют от ученика не воспроизведения фразы из текста, а размышления, сопоставления отдельных мест произведения, охвата больших его частей или всего произведения. Ценным поэтому в такой беседе будет момент, когда учащиеся III или IV класса возражают друг другу, побуждаемые вопросами учителя, приводят в пользу своего мнения доказательства из текста и пр. В этом смысле прав был методист Шереметевский, считавший лучшими уроками те беседы, которые в какой-то степени похожи на дискуссию, где учитель является как бы председателем, направляющим обсуждение и вызывающим к жизни дремлющие умственные силы учащихся.

Живая беседа может получиться только в том случае, если вопросы не будут мелкими, а будут ставиться именно как обоб-

щенные вопросы, требующие активного размышления для ответа. Естественно, что обобщенные вопросы должны быть немногочисленными. Наконец, они должны быть, по возможности, внутренне связаны между собой, вытекать один из другого и дополнять друг друга. Такие вопросы называют иногда еще узловыми.

Приведем примеры обобщенных вопросов.

К сказке «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» в книге для классного чтения (II класс) даются такие вопросы обобщенного характера: 1) Что вы узнали из этой сказки об отношениях брата и сестры? 2) Какие поступки указывают на их взаимную любовь? 3) В каких словах и выражениях видна их любовь и привязанность? (Формулировки этих вопросов требуют упрощения.)

Вопросами для обобщающей беседы по рассказу Мамина-Сибиряка «Приёмыш» (III класс) могут служить следующие: 1) Почему рассказ называется «Приёмыш»? 2) Из чего видно, что старик очень любил Приёмыша? (Учащиеся, опираясь на весь текст в целом, приводят в доказательство ссылки на поступки, переживания, слова Тараса.) 3) В чем проявилась привязанность лебедя к старику?

По небольшому рассказу Р. Фраермана «Верные друзья» (IV класс) в обобщающей беседе уместны вопросы: 1) Кого называет автор верными друзьями? 2) Какую мысль вложил автор в название рассказа? 3) Почему автор назвал труд мальчика-книгоноши подвигом?

При чтении стихотворного рассказа Некрасова «Дед Мазай и зайцы» (III класс) ставятся два вопроса: 1) Как Мазай спасал зайцев? (Восстанавливаются четыре картины спасения.) 2) Почему же Мазай спасает, а не бьет зайцев? (Сопоставляются начало и конец рассказа.)

Каждый из этих вопросов может потребовать дополнительных, вспомогательных вопросов. Например, для получения ответа на последний вопрос, если ученик отвечает, что дед Мазай не бьет зайцев из жалости («жалко до слез»), учитель спрашивает, почему же он зимой собирается их бить («Прицельюсь — бух!»). Эти дополнительные вопросы могут и не потребоваться при верных ответах учащихся, но учитель имеет их в запасе.

Беседа по разбору произведения опирается на хорошее овладение материалом. Высказывания учащихся должны основываться на тексте. Ученики подкрепляют свои соображения и возражения товарищам ссылками на текст.

Это способствует более внимательному и вдумчивому отношению к тексту и в то же время служит, как один из видов выборочного чтения, укреплению навыка сознательного чтения.

Кроме того, обобщающая работа над произведением так же, как и разбор его отдельных частей, имеет в виду анализ содержания в неразрывной связи с использованием автором тех или иных языковых средств. А это неизбежно требует обращения к тексту в обобщающей беседе.

Если, например, читается сказка «Храбрый заяц» (II класс), то разбор образных выражений связывается с разбором содержания очень простым вопросом: Откуда же видно, что зайчик был трус? В ответ читаются и разбираются выражения в формах, доступных возрасту: «упадет с дерева ком — зайчик сам не свой», «тут язык у хвастуна точно примерз», «готов был выскочить из собственной шкуры».

Содержание обобщающей беседы. Содержание обобщающей беседы бывает различным. Оно определяется содержанием и характером читаемого произведения. В большом числе случаев работа сводится к выведению характеристик литературных героев, а в связи с этим и к воспроизведению обстановки, на фоне которой они изображены. В некоторых произведениях литературным героем является не одно лицо, а целый коллектив. Естественно, что иным должно быть и содержание обобщающей беседы. В задачи обобщающей беседы входит раскрытие идейного замысла автора, основной мысли произведения. Остановимся на тех вопросах, которые наиболее часто ставятся в обобщающей беседе по произведению в начальной школе.

Элементарная характеристика героев. Во всех произведениях, центром которых являются образы героев, наделенных определенными чертами и переживаниями, нужно прежде всего уяснить, осмыслить именно эти образы. Характеристики героев помогают уловить общий смысл произведения.

Характеристика героя может складываться из описания внешности героя (портрет) и внутренних его качеств (собственно характеристика).

В рассказах для детей обычно мало внимания уделяется внешности героев. Но все же в рассказах для старших классов (например, «Гаврош», «Кавказский пленник», «Янко-музыкант») портреты героев даются (Гаврош, Костылин, Янко-музыкант), и учитель обязательно отмечает их при характеристике героя, так как внешние черты неразрывно связаны с его внутренним обликом.

Гаврош «бледен, проворен» («как вихрь»), с «болезненным, оживленным лицом», что соответствует его типу беспризорного и в то же время ценящего свободу мальчика, одет он «в мужские штаны и женскую кофту».

Когда портрет героя дан автором в произведении, беседу об образе героя хорошо начинать именно с описания его внешности.

В некоторых случаях, когда герой описан полно и ярко, хотя внешних признаков его не указывается, также возможно спросить учащихся, как они представляют себе внешний образ героя, например, Ваньки Жукова. Зарисовать образ карандашом, красками им, конечно, не по силам, но словами они каждый по-своему могут дать описание его внешности. Для учащихся такое описание

ведет к большей конкретизации образа, а учителю дает возможность узнать, насколько правильно они представляют образ.

Что касается самой характеристики героев, то она мыслима в начальной школе только в элементарной форме. Точный анализ характера детям этого возраста мало доступен. Они разбирают образ на уровне своего запаса представлений о жизни.

Эта элементарная характеристика героя сводится к разбору и оценке поведения и поступков, переживаний и мыслей героя, к уяснению его отношения к окружающей среде. Уже в процессе анализа содержания отдельных частей произведения учащиеся накапливают запас представлений о внутреннем облике героя. В обобщающей беседе эти представления суммируются, и учащиеся подводятся к обобщению: какой же был герой рассказа или каким его можно назвать. Приведем примеры.

В беседе по небольшому рассказу Л. Кассиля «Одна беседа» (III класс) для характеристики Никиты могут быть поставлены, примерно, такие вопросы: Как можно назвать Никиту за то, что он не побоялся два раза броситься в горящую избу? (Смелый.) Был ли поступок Никиты опасным для его жизни? Знал ли Никита, что он может погибнуть? Почему же он решился на этот поступок? Прав ли сотрудник газеты, назвавший Никиту героем? А сам Никита считал ли свой поступок геройским? Как же можно назвать Никиту, совершившего геройский поступок и считавшего, что ничего особенного он не сделал? (Скромный.) Понравился ли вам Никита? Чем понравился? Что вы еще о нем можете сказать? (Находчивый, сообразительный.)

Другой пример — характеристика Тони из рассказа А. Калининского «Тоня-партизанка» (II класс). При разборе фактического содержания частей рассказа, когда уточняются поведение, поступки, мысли Тони, учащиеся уже подводятся к некоторым выводам. Например, когда выясняется, как Тоне удалось проникнуть, по заданию партизанского штаба, в село, занятое фашистами, дети сами, естественно, заключают, что она была смелая, бесстрашная, а также сообразительная, находчивая. В обобщающей беседе при выяснении внутреннего облика Тони можно идти тем же путем, что и в предыдущем рассказе — в основном от воспроизведения поступков, мыслей к обобщению.

Но можно вести беседу и другим путем — подтверждать фактами основные черты героини. В таком случае учитель ставит вопросы, уже сам называя черты девочки: Из чего видно, что Тоня была смелой? Почему ее можно назвать наблюдательной? Откуда видно, что она находчивая? Можно ли сказать про нее, что она работающая? Можно ли назвать ее патриоткой? за что? Значит, что можно сказать о Тоне-партизанке?

На практике обычно оба пути обобщающей беседы комбинируются.

В обоих приведенных примерах работа над характеристикой заканчивается выявлением собственного отношения учащихся

к герою, их субъективной оценкой его. Это важный воспитательный момент, о котором учителю нельзя забывать. Хорошие поступки, прекрасные качества героев надо ярче подчеркнуть в беседе, чтобы усилить положительные эмоции, полученные детьми при чтении рассказов. При этом условия примеры беззаветной преданности Родине, примеры смелости, героизма и вместе с тем скромности, которые даны в произведениях, окажут на учащихся наибольшее воспитательное воздействие.

В книгах, предназначенных для классного чтения, естественно, преобладают произведения, в которых выведены положительные герои. Но иногда рядом с ними выступают и отрицательные персонажи, например, в сказках: старуха из «Сказки о рыбаке и рыбке», злые сестры из «Сказки о царе Салтане». При характеристике этих образов подчеркиваются, разумеется, их отрицательные черты, и учащиеся подводятся к критической оценке поведения этих героев: Справедливо ли была наказана старуха? Какие чувства вызывают у вас ткачиха и повариха? Воспитательному воздействию сказок с отрицательными героями помогает то, что обычно в сказках порок бывает наказан, а правда торжествует.

Как видно из приведенных примеров работы над образом героя произведения, характеристика охватывает, по возможности, все главные черты его. Особенно в старших классах надо стремиться к тому, чтобы учащиеся учились подмечать и собирать разные черты, присущие герою. Так, разбирая под руководством учителя характер Жилина («Кавказский пленник»), учащиеся устанавливают следующие черты героя: смелый («либо лошадей сомну, либо срублю шашкой»), хороший товарищ («бросить товарища не годится»), настойчивый («хотите убивайте — пользы вам не будет, а больше 500 руб. не напишу»), мастер на все руки (лепит куклы, часы поправляет и пр.), заботливый («шест снеси на место, Дина, а то хватятся — прибьют тебя»).

В характеристике Жилина хорошо воспользоваться приемом сопоставления его образа с образом Костылина. Это придаст большую яркость и рельефность тому и другому образу.

Прием сопоставления используется в обобщающей беседе и применительно к литературным героям разных произведений. Например, при анализе образа мальчика из рассказа Л. Толстого «Прыжок» (III класс) вспоминается Никита Величко из рассказа Л. Кассиля «Одна беседа». Оба мальчика рисковали жизнью. Поступок Никиты был признан геройским, заслуживающим одобрения. Поведение же другого мальчика считается безрассудным, заслуживающим осуждения. Перед учащимися ставится вопрос: почему так? Дети анализируют причины, побудившие мальчиков рисковать жизнью, и делают соответствующие выводы.

Эта работа ценна не только тем, что учит детей более глубоко разбираться в образах литературных героев, но и своей воспитательной стороной. Воспитательное значение имеет сопоставление поступков литературных героев с поступками реальных

людей. Это сопоставление можно провести на публикуемых сообщениях в пионерских газетах о героических поступках пионеров и советских школьников.

В некоторых произведениях в качестве литературного героя выступает, как говорилось, целый коллектив: крестьянские дети в одноименном произведении Некрасова, группа советских людей, совершающих патриотический поступок в дни Великой Отечественной войны («Памятник» А. Кононова, IV класс); дети детского дома (отрывок из поэмы А. Барто «Звенигород», II класс) и пр. В обобщающей беседе раскрываются черты, присущие коллективному герою. Например, выясняется, что руководило поступком шести советских патриотов, что объединяло их, когда они молча, не сговариваясь, повернули обратно к оставленному городу и с риском для жизни поставили на место памятник Ленину («Памятник» Кононова).

Воспроизведение обстановки, данной в произведении. Правильное и достаточно глубокое понимание учащимися образа литературного героя нередко требует тщательного анализа той конкретной обстановки, в которой он изображен. Черты характера героя, его мысли, чувства, поведение часто показываются автором как результат влияния на человека окружающей среды. Это обязывает к четкому раскрытию обстановки, в которой разворачивается действие произведения.

Но что понимать под обстановкой? Это материальная и общественная среда, окружающая героев произведения. Необходимо с учащимися восстановить всю безрадостность обстановки жизни Елески при чтении рассказа Мамина-Сибиряка «Зимовье на Студеной» (развалившаяся избушка, единственный собеседник Музгарка, ветры, сугробы, волчий вой), чтобы они глубже восприняли трагизм положения заброшенного труженика.

Точно так же при чтении «Ваньки» Чехова нужна беседа об окружении героя, об условиях жизни «мальчика». Его заставляют красть огурцы, посылают за водкой, «хозяин бьет чем попадая» и пр. Ванька усвоил от окружающих его людей грубые слова, не свойственные ему по натуре.

В ряде произведений дается общественная среда в момент каких-либо отдаленных по времени исторических событий, как например в рассказе «Гаврош» (IV класс). При чтении для понимания личности героя необходимо установить по рассказу (в дополнение к данному учителем сообщению в предварительной беседе) отношения действующих лиц: кто против кого и как сражался и в какой обстановке.

Где место этой работе? Она обычно получает свое место в обобщающей беседе по произведению. Эта работа проводится в старших классах.

Когда в обобщающей беседе по рассказу Фадеева «Листовки» (отрывок из романа «Молодая Гвардия») раскрывается патриотизм молодогвардейцев, руководивший всей их неумолимой дея-

тельностью, с этим неизбежно связывается и выяснение окружающей их конкретной обстановки, в условиях которой советские патриоты непрерывно подвергали себя опасности.

Выяснение основной мысли, раскрытие идейного замысла произведения. В каждом художественном произведении есть основная, руководящая идея, которой подчиняется все, как бы оно ни было многообразно, содержание произведения. Раскрыть ведущую идею художественного произведения, особенно большого и сложного, нередко бывает трудно даже читателю, обладающему высокой культурой чтения. В свое время В. Г. Белинский писал: «Ошибаются те, которые думают, что нет ничего легче, как сказать, какая идея лежит в основании художественного создания, это дело трудное — доступное только глубокому эстетическому чувству, соединившемуся с мыслительностью».¹

В начальной школе не читаются большие, сложные произведения, но для учащихся, особенно младших классов, является все же трудной, а иногда и непосильной задачей найти основную идею в тех произведениях, которые они читают на уроках. Во многих произведениях основная идея не выступает отчетливо, и незачем заставлять детей «доискиваться» ее. Это, с одной стороны, может повести к тому, что учащиеся начнут «придумывать» главную мысль, а с другой стороны, может разрушить эстетические эмоции, возникшие в процессе чтения и разбора произведения. Осторожность здесь необходима. Бесплодной для детей будет работа по отысканию основной мысли в таких, например, произведениях, как «Детство» И. Сурикова, «Малыш и Жучка» В. Дмитриевой, «Булька» Л. Толстого (II класс), «Три друга» А. Серафимовича, «Белолобый» Чехова (III класс), «Лесной пожар» П. Мельникова-Печерского, «За ястребом» В. Бианки (IV класс) и др., а также в разного рода поэтических описаниях природы.

Однако в целом ряде произведений идейный замысел автора понятен для детей, и выделение основной мысли в этих случаях является для них посильным. На произведениях такого рода дети и учатся находить основную мысль.

Выяснение основной мысли произведения не является чем-то обособленным, не связанным со всей предшествующей работой по анализу данного произведения. Напротив, выяснение главной мысли подготавливается предшествующей работой и является обобщением, синтезом всех предварительных выводов и суждений по произведению. Разбор произведения проводится с учетом основной идеи произведения, да он и не может проводиться иначе. Поэтому очень важно, чтобы учитель при подготовке к уроку чтения, прежде чем наметить план разбора художественного произведения, тщательно уяснил и сформулировал для себя его основную мысль.

¹ В. Г. Белинский, Соч., под ред. С. А. Венгерова, т. XI, стр. 370.

Четкий и целенаправленный разбор художественного произведения обычно подводит детей к пониманию его основной мысли. Учитель ставит вопрос, направляющий учащихся на вывод. Вопрос в зависимости от содержания и характера произведения формулируется по-разному. Иногда учитель ставит вопрос: Что же хотел сказать — или показать — автор этим произведением? Этот вопрос уместен по отношению к таким, например, произведениям: «Компот» Н. Артюховой, «Волшебное слово» Л. Осевой (II класс), «В новой семье» Л. Воронковой, «Честное слово» Л. Пантелеева (III класс), «Материнская любовь» С. Аксакова, «Наступление на тайгу» В. Ажаева (IV класс) и др. Иногда ставится вопрос: Чему учит эта сказка (или басня)? Этот вопрос чаще всего ставится именно по отношению к сказкам и басням. Так, в книге для чтения во II классе он поставлен к сказке «Гуси»; к басне «Чиж и голубь» по существу тот же вопрос дается в более конкретной формулировке: «От каких недостатков Крылов предостерегает людей этой басней?»

В некоторых произведениях главная мысль формулируется самим автором или передается кем-либо из действующих лиц. Например, в «Песне пионеров Советского Союза» С. Михалкова (III класс) она дается в повторяющейся строфе (припеве). В баснях Крылова «Ворона и лисица», «Мартышка и очки», «Лебедь, щука и рак» основная мысль формулируется автором, а в баснях «Волк и кот», «Кукушка и петух», «Зеркало и обезьяна», а также в басне Л. Толстого «Отец и сыновья» ее высказывают персонажи басен. В рассказе «Мечты» (отрывок из повести «Стожары» А. Мусатова, IV класс) основная мысль заключена в словах учителя: «Когда человек большую мечту имеет, он всего может достигнуть. Особенно на такой земле, как наша». Во всех этих случаях учащимся предлагается найти в тексте строчки, в которых выражается основная мысль произведения. С помощью учителя уточняется смысл этих строк, и затем дети формулируют мысль, заключенную в них, своими словами. Тем самым учитель получает возможность проверить, правильно ли понята детьми мысль автора.

В некоторых произведениях намеки на основную идею заключены в заголовке. К этим произведениям относятся, например, «Наше и мое» Ф. Баранова, «Слава народу», М. Исаковского (III класс), «Верные друзья» Р. Фраермана, «Мой друг» С. Михалкова (IV класс), «Совесть» А. Гайдара (II класс), «Воробей на часах» Л. Толстого (I класс) и др. Естественно, что в этом случае выясняется, почему автор так назвал свое произведение, какую мысль он хотел подчеркнуть в заголовке.

В содержание обобщающей беседы иногда включается рассмотрение иллюстраций к произведению, иногда вводятся краткие биографические сведения об авторе. Однако, поскольку то и другое может иметь место в работе над произведением и до обобщающей беседы, соответствующие указания даются особо.

Рассматривание иллюстраций к тексту.

Кроме немногих, все картины к художественным произведениям в книгах для классного чтения сюжетного характера. Их цель иллюстративная.

Художник работает в сотрудничестве с автором и конкретизирует его образы в яркой живописной форме. Поэтому картину в книге для чтения необходимо использовать в процессе работы над произведением для более полного его понимания. При помощи картины обеспечивается наглядность; учащиеся полнее и ярче будут представлять себе как героев произведения, так иногда и обстановку действия.

Когда же рассматривается картина? Если она является иллюстрацией ко всему тексту, то и использовать ее лучше в обобщающей беседе, а если к части текста, то — при разборе этой части. Например, к сказке Л. Толстого «Три медведя» (I класс) даются три иллюстрации, относящиеся к трем разным моментам повествования. Естественно, что эти картинки целесообразнее использовать в процессе чтения и разбора тех частей, которые они иллюстрируют. То же следует сказать об иллюстрациях к рассказу С. Белыева «Звери в цирке» (II класс), к рассказу Чехова «Белолобый», к рассказу Н. Гарина «Тема и Жучка» (III класс), к сказке Пушкина о царе Салтане (IV класс) и др.

В ряде случаев картинки иллюстрируют важнейший момент в развитии действия или передают взаимоотношения действующих лиц в тот или другой момент действия. Назначение этих картин — углубить понимание произведения. Следовательно, и большая сложность картины и ее назначение неизбежно требуют вдумчивого и внимательного отношения к ней со стороны учащихся.

Когда рассказ прочитан и разобран, классу предлагается рассмотреть картину и, в первую очередь, сказать, к какому моменту действия рассказа она относится. Затем уже рассматривается сама картина. Самое рассматривание проводится детально, если иллюстрация хорошо передает момент события.

Иллюстрация к рассказу «Акула» Л. Толстого (II класс) предназначена для того, чтобы читатель картинно представил ужас положения мальчиков. Вопросы: Чем опасно положение мальчиков? (Акула близко, а лодка далеко.) Как они себя чувствуют? (Искаженное от страха лицо, напряженные усилия удалиться от акулы.) В чем опасность выстрела? (Малейшая неточность — и убит мальчик, так как он на одной линии с акулой от корабля.) Что видно на корабле? (Толпятся люди, клубы дыма после выстрела.)

Картинка к рассказу Осеевой «Старушка» (I класс) иллюстрирует момент, когда мальчик помогает старушке подняться. Картинка углубляет представления детей, полученные из текста.

Вместе с тем она помогает лучше осознать и оценить поступок мальчика. На картинке изображена приближающаяся к месту происшествия машина. Эта деталь наталкивает детей на мысль об опасности, которая угрожала старушке и которой она избежала благодаря помощи мальчика. Понятно, что работа над этой картинкой проводится в обобщающей беседе.

Но вместе с тем та же картинка может быть использована как «вводная» к тексту. Детям предлагается просто посмотреть на картинку, никакой беседы при этом не проводится. Ведь если даже учитель не предложит посмотреть на картинку, дети все равно это сделают, поскольку картинка будет перед их глазами. Такую «вводную» роль играют иллюстрации к рассказу Бианки «Наводнение в лесу» (I класс) или к стихотворению Некрасова «Генерал Топтыгин» (III класс).

Внимательное рассматривание картин-иллюстраций дает яркую конкретизацию образов и их положений, с одной стороны, а с другой — приучает учащихся с пониманием смотреть картинку вообще. Обычно вслед за рассматриванием картинки учащимся предлагается рассказать, что на ней изображено. Программа для начальной школы (1955 г.) предусматривает эту работу с I класса. Рассказывание по картинке-иллюстрации ценно не только тем, что способствует более глубокому пониманию содержания текста, но также и тем, что развивает речь учащихся, учит их в связной форме излагать содержание картины, а следовательно, и содержание какой-то части текста.

В книгах для чтения имеются и такие картины, назначение которых не иллюстрировать содержание текстов, а восполнить представление о читаемом, так как они дают больше, чем сообщается в тексте. Их можно рассматривать и до чтения как бы взамен вводной беседы, а также возможно использовать после чтения, чтобы получить добавочные представления.

Репродукция картины К. Маковского «Дети, бегущие от грозы» помещена в книге (III класс) в разделе «Воспоминания о лете» рядом с рассказами и стихотворениями на тему о летних занятиях и развлечениях детей. Поскольку эта картина не является непосредственной иллюстрацией ни к одному из текстов, работа над ней может проводиться как до чтения, так и после чтения тех или иных рассказов или стихотворений. Но, например, репродукция картины И. Остроухова «Золотая осень» (II класс) является как бы вводной ко всему разделу «Осень». Восприятие учащимися этой картины до чтения рассказов и стихотворений об осени поможет им ярче и полнее воспринять картины осени, нарисованные художниками слова. Картину И. Левитана «Большая вода» (III класс), изображающую весеннее явление, лучше рассматривать после чтения текста, дающего общую картину прихода весны. Вместе с тем желательно работу над ней предпослать чтению стихотворения Некрасова «Дедушка Мазай и зайцы»:

у детей при чтении текста будут более яркие и конкретные представления о весеннем половодье.

Эти картины, не являющиеся иллюстрациями к текстам, тоже используются для целей развития речи учащихся.

Автор произведения.

Учащиеся начальной школы не могут по произведению характеризовать личность автора. Это работа старших классов средней школы. Но об авторе в связи с чтением его произведений приходится говорить и в начальной школе.

Начиная с I класса, учащиеся знакомятся с именами русских классиков и советских писателей. В книгах для чтения даются произведения А. С. Пушкина, И. А. Крылова, Н. А. Некрасова, Л. Н. Толстого, А. М. Горького, В. В. Маяковского, А. П. Гайдара, А. А. Фадеева и др.

Биографические сведения о том или ином писателе накапливаются постепенно в связи с чтением его произведений. В ряде случаев биографические сведения об авторе необходимо дать в предварительной беседе перед чтением какого-либо произведения, чтобы учащиеся полнее и глубже его восприняли. Например, перед чтением стихотворения Пушкина «Зимний вечер» (III класс) надо познакомить учащихся с фактом ссылки поэта царским правительством в село Михайловское, рассказать о его жизни там. При чтении сказок Пушкина учитель рассказывает детям об его няне Арине Родионовне, о том, как поэт интересовался народными сказками.

После чтения автобиографического рассказа М. Горького «Ловля птиц» (IV класс) учитель, естественно, рассказывает учащимся о том, как Горький выбивался «в люди», чтобы заинтересовать их жизнью великого писателя. Хорошо прочитать «Как Горький читал книги». В порядке иллюстрации к своему рассказу учитель может прочесть с учащимися рассказ «В ученье у чертежника» И. Груздева.

Кроме того, в книгах для чтения в III и IV классах дано несколько биографических очерков, посвященных писателям.

Пересказ произведения в целом.

Устные пересказы прочитанного имеют двоякую ценность: с одной стороны, они обеспечивают более глубокое понимание учащимися читаемых статей и рассказов, с другой — развивают навык связной речи у учащихся. Поэтому пересказы справедливо занимают большое место в практике школьной работы. Они проводятся систематически во всех классах школы.

Цель упражнений в пересказе произведений заключается в том, чтобы научить учащихся связно и выразительно рассказывать

прочитанное. Текст уже весь разобран и понят должным образом. Задача ученика сводится к словесной передаче уже известного по содержанию материала. Однако для ученика это не просто механическое воспроизведение прочитанного текста. Если он хорошо овладел содержанием рассказа, то он передает его сознательно и в форме, близкой к тексту. Выразительность пересказа — правильная интонация, логические ударения — служит показателем понимания излагаемого.

Если при разборе произведения составлялся план, то учащиеся ведут пересказ по плану. В этом случае им нередко приходится перегруппировать материал текста и располагать его при передаче не в той последовательности, в какой он дается автором. Это большая логическая работа. Но даже когда ученику и не приходится производить ее, он все время следит за логикой своего изложения.

Перед пересказом произведения, если позволяет его объем, возможно перечитывание произведения в целом как для лучшей подготовки к пересказу, так и для практики в чтении. Перечитывать текст можно и вслух и про себя. При чтении более простых текстов и очень кратких (например, басен) это перечитывание необязательно.

Основное методическое правило, которое нужно соблюдать при пересказе ученика — не перебивать его вопросами при первой же паузе. Лучше вести дело так, чтобы учащийся рассказал все, что может. Пусть он делает это с паузами, даже с ошибками в последовательности изложения, пусть даже допустит неточную передачу фактов, — ему надо дать рассказывать все, что он сумеет рассказать. Перебивать рассказчика вопросами, хотя бы и наводящими, часто значит лишить ученика самостоятельности мысли. Он делает паузу и ждет новых вопросов, не думая уже, как лучше рассказать самому. Выдержка учителя, умение помолчать, когда ученик ошибается, чтобы дать ему возможность самостоятельно поправиться, имеют большое значение в деле развития навыка пересказа. Самым большим недостатком этой работы на практике как раз и является вмешательство учителя в ход пересказа при первом же затруднении ученика.

Разумеется, это не обозначает самоустранения учителя от руководства пересказом. Он хорошо знает своих учеников и может помогать явно не справляющемуся с пересказом ученику либо вопросом (Что же сделал Ванька Жуков после того, как написал письмо?), либо вставкой фразы, которая дает ученику нить дальнейшего пересказа. Но в тех случаях, когда есть надежда, что ученик сумеет поправиться сам, его надо предоставить собственным силам, чтобы он учился самостоятельно справляться с материалом.

Понятно, что степень самостоятельности пересказа будет меньше в младших классах. Здесь приходится ставить больше вопросов, облегчающих пересказ. Но и в младших классах надо добиваться большей свободы рассказывания без помощи учителя.

Пересказы могут быть подробными и краткими.

Подробные пересказы прочитанного проводятся во всех классах, начиная с первого, но требования к ним в разных классах неодинаковы.

В I и II классах дети рассказывают, как умеют, как запомнили прочитанный рассказ. Бывает нередко, что ученик запнется во время рассказа, забудет, что надо рассказывать дальше. В этих случаях нужна помощь учителя, который подсказывающим вопросом наталкивает ученика на нужную мысль. После пересказа класс отмечает, что было пропущено в рассказе, и отдельные ученики дополняют своего товарища. Если не смогут сделать этого учащиеся, исправляет и дополняет сам учитель. При этом учитель кратко поясняет им, почему надо сделать то или другое дополнение (иначе не все понятно).

Предположим, ученик пересказывает рассказ С. Аксакова «Человек под снегом» и пропускает в своем изложении, что охотник, найдя Арефия и прикрыв яму снегом, поехал в деревню. Учитель указывает, что если не сказать об этом, будет непонятно, откуда же взялся народ около ямы. Таким образом, при обсуждении того, что пропустил в своем пересказе ученик, что надо дополнить и почему, дети учатся, как надо пересказывать.

Во II классе наряду со свободной формой пересказа уже применяется простейшая форма пересказа по плану. План получается, как указывалось ранее, из заголовков отдельных частей рассказа. По этому плану дети пересказывают содержание прочитанного. В этом случае и мысли, и изложение ученика будут уже более целеустремленными.

Подробные пересказы в свободной форме, в какой они проводятся в младших классах, практикуются и в старших классах. Когда учащиеся пересказывают содержание эмоционально насыщенных произведений, логика повествования в которых к тому же ясна для детей, наличие плана для пересказа может связать детей, лишить их изложение живости и непосредственности. Например, вряд ли нужен план для пересказа таких произведений, как «Тёма и Жучка» Гарина или «Одна беседа» Кассиля (III класс).

Но вместе с тем в III и IV классах учащиеся должны научиться передавать содержание прочитанного по определенному плану, в III классе — по составленному коллективно под руководством учителя, а в IV — и по самостоятельному плану. Учитель и на дом дает учащимся задание подготовить пересказ прочитанного по составленному плану. К этому подготовленному пересказу предъявляются более строгие требования с точки зрения последовательности изложения. Кроме того, поскольку весь класс подготовился к пересказу, все будут более активно следить за пересказами товарищей и вносить нужные поправки и дополнения.

Яркости и выразительности пересказов художественных произведений в большой мере способствует картинный план или даже

отдельные картины, словесно нарисованные учащимися. При словесном рисовании в воображении детей создаются конкретные образы литературных героев, конкретная обстановка действия рассказа. Понимание содержания текста углубляется, поскольку словесный материал подкрепляется наглядными образами. На эти наглядные образы ученик и опирается, когда воспроизводит содержание прочитанного. Пересказ получается более эмоциональным, живым, конкретным и, следовательно, более выразительным.

В школьной практике словесное рисование иногда сводится к краткому указанию сюжета или темы картины. Например, к рассказу Гайдара «Совесть» (II класс) дети указывают, что можно нарисовать картины: «Нина в роще», «Встреча с мальчиком» и т. д. Эти названия картин еще далеко не обеспечивают возникновения конкретных представлений. Чтобы образы словесной картины стали действительно наглядными, учащиеся должны достаточно подробно нарисовать и обстановку действия, и литературных героев. Так, указанные картины к рассказу Гайдара рисуются примерно в следующем виде: 1) Роща. Под кустом лежат связка книг и пакет с завтраком. Нина бежит, она пытается поймать красивую бабочку; 2) Перед Ниной стоит мальчик. В руках он держит букварь и тетрадь. Мальчик смотрит на девочку добрыми, доверчивыми глазами. У Нины хмурое лицо.

Чтобы при словесном рисовании не было искаженных образов, не соответствующих созданным автором, детям предлагается еще раз посмотреть, что говорится о том или другом герое в тексте.

Устные пересказы прочитанного, развивая у учащихся навыки связного и последовательного изложения мыслей, в то же время обогащают их речь новыми словами, удачными выражениями, литературными оборотами. Поэтому учитель заботится о том, чтобы ученики в III и IV классах умели включить в свои пересказы ценные выражения и слова из текста, который они излагают. С этой целью учитель сначала сам обращает внимание учащихся на те или иные слова или выражения в тексте, объясняет, почему их следует считать удачными, и советует использовать в пересказе.

Постепенно ученики сами под руководством учителя находят в тексте слова и обороты, которые, по их мнению, надо использовать при пересказе. Эти слова и выражения могут быть записаны на доске. Если, например, намечается устный пересказ отрывка из «Кавказского пленника» о спасении Жилина, дети с помощью учителя могут выбрать для использования при пересказе сравнения: «как у кошки, у Дины глаза в темноте светятся», «ручонки тонкие, как прутики — ничего силы нет», «побежала на гору, как козочка, прыгая».

Подробные пересказы не обязательно должны представлять собою изложение всего прочитанного произведения. Учитель может предложить учащимся пересказать какую-либо законченную часть его. Например, из рассказа Мамина-Сибиряка «Зимовье на

Студеной» можно взять для пересказа отдельные эпизоды: смерть Музгарки, историю с петушком или биографию Елески; из рассказа Бианки «По следам» — как охотник по следам «читал», что произошло с сыном.

Краткие пересказы, несомненно, труднее полных: они требуют от учащихся не только последовательного изложения прочитанного, но и умения выбрать из всего содержания только самое главное, самое существенное. Это довольно сложная для детей аналитико-синтетическая работа. Поэтому краткие пересказы, в основном, практикуются в старших классах и требуют к тому же большой руководящей помощи со стороны учителя.

В I классе нельзя требовать от детей кратких пересказов: это им не по силам. Во II классе может найти применение только самая элементарная форма краткого пересказа, именно краткий пересказ по вопросам. Вопросы даются учителем и пишутся им на доске. Ответы учеников на эти вопросы и составят воспроизведение основного содержания прочитанного. Отсюда понятно, какое значение имеет ясность и четкость формулировок вопросов.

На первых порах учащимся трудно справиться и с этой работой. Поэтому сначала она проводится коллективно под руководством учителя с предварительным обсуждением каждого предлагаемого ответа на вопрос.

Вот образец вопросов для краткого устного изложения рассказа «Ваня Андрианов»:

1. Что Ваня узнал про фашистов?
2. Как он узнал, что на деревню наступают наши бойцы?
3. Какой опасности он подвергся?
4. Какую помощь оказал он советским бойцам?
5. Как был награжден Ваня?

Ответы детей, из которых составляется краткий пересказ, будут примерно следующие:

1. Ваня заметил, что враги сделали вид, будто они ушли из села, а сами засели в сараях.
2. Вдалеке он увидел людей в белых халатах, которые шли к селу, и догадался, что наступают наши бойцы.
3. Ваня побежал к своим, фашисты открыли по нему стрельбу.
4. Ваня провел наших бойцов в село с той стороны, с которой враги не ждали нападения. Поэтому они были выбиты из села.
5. Правительство наградило Ваню Андрианова орденом Красной Звезды.

В III и IV классах вопросник может быть заменен планом, но и в этих классах для краткого пересказа, в отличие от подробных, план в большинстве случаев дается самим учителем, иногда в IV классе может быть составлен коллективно учащимися под руководством учителя. План, данный учителем, поможет детям выделить из текста главное, что надо дать в кратком пересказе, обобщить мысли и связно изложить их. В качестве образца

приводим план, который может быть дан учителем для краткого пересказа стихотворения Некрасова «Генерал Топтыгин».

1. Ямщик встречает жоака с Мишкой.
2. Мишка один в санях.
3. Мишка мчит на тройке.
4. Смотритель встречает Мишку.
5. Мишку прогнали из саней.

Хорошим средством научить детей кратко передавать содержание прочитанного является примерный пересказ самого учителя. После того как перед детьми поставлена задача кратко передать прочитанное и дан для этого план, учитель дает ученикам образец краткого пересказа. После пересказа учитель разъясняет детям, почему он включил в пересказ те или иные мысли и почему некоторые мысли опустил. Вот примерный образец краткого пересказа «Генерала Топтыгина» по приведенному выше плану.

«Ямщик встретил в дороге жоака с Мишкой. Жоак попросил подвезти их. Дорогой ямщик и жоак зашли в кабачок, а Мишка остался в санях. От холода Мишка заворочался, рывкнул, и тройка понеслась. Тройка неслась прямо к станции. Смотритель выбежал на крыльцо встречать приезжих. Увидел он медвежью шубу и решил, что приезжий — важный генерал. Смотритель стал предлагать генералу водки, чаю. Мишка заревел, сбежался народ, а смотритель испугался и убежал. Через два часа прибежали ямщик и жоак. Жоак прогнал Мишку из саней».

Большое значение для развития у учащихся умения кратко пересказывать прочитанное имеет как предварительное, так и последующее обсуждение этих пересказов. Предварительное обсуждение сводится к выяснению того, что является в прочитанном тексте основным и, следовательно, должно быть включено в краткий пересказ и что имеет второстепенное значение и не должно включаться в краткую передачу прочитанного. В том случае, когда для краткого пересказа дан план учителем, это обсуждение удобнее вести по отдельным пунктам плана.

Составление же плана учащимися вместе с учителем является, по существу, работой по предварительному обсуждению содержания краткого пересказа прочитанного.

Не меньшую ценность имеет обсуждение классом уже прослушанных кратких пересказов. Прослушав пересказ прочитанного, сделанный кем-либо из учащихся, дети отмечают, все ли главное вошло в пересказ, нет ли в нем ненужных подробностей, хорошо ли выражены мысли. Допущенные при пересказе ошибки исправляются совместными усилиями учащихся.

Наряду с краткими пересказами прочитанного полезно научить учащихся III—IV классов сжато, несколькими предложениями отвечать на вопрос: о чем говорится в прочитанном произведении. Это задание посильно для детей, когда произведение сравнительно небольшое и действие в нем разворачивается в одном плане, по одной сюжетной линии. Пример: В рассказе Л. Кассиля «Одна беседа» рассказывается, как мальчик вынес из горя-

щей избы двоих детей и безногого деда, а потом спас колхозный хлеб. Мальчик считал, что на его месте каждый пионер поступил бы так же.

Особенно в связи с внеклассным чтением учащимся часто приходится кратко формулировать, в чем заключается основное содержание того или иного из прочитанных произведений.

Исправление ошибок в пересказах. Ошибки в пересказах могут быть разного характера: 1) в содержании, 2) в плане, 3) в выборе слов, 4) в построении предложений, 5) в произношении слов и в интонации.

Когда исправлять ошибки, допущенные учеником при пересказе? За правило надо принять положение: по возможности, не прерывать ученика во время его высказывания, иначе внимание его отвлекается в сторону, нарушается течение мыслей, ученик сбивается с плана. Из этого положения следует, что ошибки, допущенные учеником при пересказе, целесообразнее исправлять по окончании пересказа. Это полностью должно быть отнесено к ошибкам в содержании и в плане. Ошибками по содержанию может быть искажение смысла прочитанного, внесение в пересказ мыслей, которых нет в тексте, пропуск существенного.

Ошибками в плане является всякое нарушение последовательности мысли, пропуск и перестановка пунктов плана. Все эти ошибки улавливаются классом и по окончании пересказа отмечаются и исправляются учениками и учителем. Так же исправляются ошибки в выборе слов. Учитель приучает учащихся следить за пересказом товарища и затем сообщать свои замечания классу. Сам он, соответствующим образом мотивируя, отмечает и правильные и неудачные замечания детей.

Что касается ошибок в оборотах речи и в произношении слов, то их исправление не следует оставлять до конца пересказа. Эти ошибки исправляются тотчас же, на ходу, причем и здесь учитель руководствуется правилом: не отвлекать внимания ученика от хода мыслей. Поэтому исправляются эти ошибки самим учителем и очень осторожно. Если ученик неправильно произнес слово или неправильно построил предложение, учитель спокойным тоном тотчас же произносит слово или предложение правильно. Ученик повторяет и сейчас же дальше продолжает свой пересказ.

Такой подход к исправлению ошибок, допущенных учащимися, выдерживается не только по отношению к устным пересказам прочитанного, но и ко всем другим устным высказываниям детей, в частности, ко всякого рода устным сочинениям.

Заключительное чтение.

Цель заключительного чтения — лучше закрепить в сознании учащихся содержание произведения и усилить впечатление от него средствами выразительного чтения, а также поупражняться в чтении.

Чтение это ставится по-разному в отношении произведений большого и малого объема. Все произведения небольшого размера (рассказы, басни, сказки, стихотворения) повторно читаются после всей проведенной над ними работы в классе.

Выразительное чтение является завершающим звеном в работе над произведением. Ученик понял произведение. Свое понимание он должен при заключительном чтении выразить в словесно-звуковой передаче его. Для этого он будет искать соответствующих интонаций, ритмов, ударений, т. е. будет продолжать работу над содержанием произведения, но только другими средствами.

В зависимости от материала избираются разные выразительные средства при чтении и разные организационные формы его проведения.

Произведения, имеющие диалог, читаются в лицах. Некоторые произведения могут читаться хором или декламироваться коллективно.

Иначе ставится работа по заключительному чтению больших по объему произведений.

Такие большие произведения, как, например, рассказ Мамина-Сибиряка «Зимовье на Студеной» и рассказ Чехова «Белолобый», неохотно читаются детьми во второй раз. Принудительное же чтение будет для них скучным и не даст нужного воспитательно-образовательного результата. Поэтому перечитывать в целом произведения в классе нет надобности. В классе возможно ставить только выборочное чтение. Учащиеся либо читают вслух наиболее понравившиеся им места, либо делают выборки из текста в ответ на вопросы учителя.

Для того чтобы заставить учащихся прочитать большое произведение еще раз дома, перечитывание его связывается с каким-либо заданием, чтобы чтение дома было вдумчивым чтением.

К числу таких заданий можно отнести следующие: 1) подготовиться связно рассказать все произведение или часть его (например, «Белолобый в волчьей яме»); 2) подготовиться к рассказу об одном персонаже произведения (например, о Музгарке), упоминая о других действующих лицах только для связи; 3) нарисовать словесно картины к каждой части произведения (картинный план) и пр.

Творческая работа в связи с чтением произведения.

Творческие работы учащихся в связи с читаемым произведением имеют целью или углубить понимание произведения или использовать впечатление от произведения как толчок к личному творчеству. При этом обе задачи достигаются путем самостоятельных работ учащихся, организуемых учителем. Укажем основные творческие работы в связи с чтением произведений.

а) Творческий пересказ. Углубление понимания произведения возможно через творческий пересказ его. Под творческим пересказом разумеется пересказ с какой-нибудь переработкой содержания или формы прочитанного произведения.

Творческий пересказ может носить различный характер. В одних случаях от учащихся требуется изложить содержание рассказа (или его части), написанного от первого лица, в третьем лице. Так, передаются от третьего лица такие тексты, как отрывки из воспоминаний Героя Советского Союза И. Кожедуба (II и III классы), «Булька» Л. Н. Толстого (II класс), «Вешки» И. Денисова (III класс), «Верные друзья» Р. Фраермана (IV класс) и пр. В других случаях учащимся предлагается передать содержание рассказа или отдельный эпизод из него от лица одного из его героев. Так, если Егорка из рассказа В. Бианки «По следам» будет рассказывать о своих действиях и переживаниях в лесу, то учащийся при таком пересказе должен неизбежно до известной степени перевоплощаться в образ героя. В этом пересказе будет напряженнее эмоциональность его. Форма такого пересказа ценна тем, что она заставляет ученика, с одной стороны, производить логическую работу — отбирать нужный материал, а с другой — переживать излагаемое.

Эти формы пересказа, способствуя более углубленному пониманию читаемого, развивают также творческие способности учащихся и вносят интерес и разнообразие в работу над пересказом. Кроме того, пересказы с изменением формы имеют большое значение еще в одном отношении. Как уже указывалось, дети отличаются способностью очень быстро запоминать наизусть читаемый текст, и, когда предлагается передать прочитанное своими словами, они затрудняются, а часто и совсем не могут выполнить задание учителя. В таких случаях пересказы с изменением формы принесут несомненную пользу: они неизбежно заставят учеников отклониться от дословного воспроизведения прочитанного текста и будут учить передаче рассказа своими словами.

Такие творческие пересказы практикуются, начиная со II класса. Трудность творческого пересказа для ученика заключается в том, что он должен поставить себя в положение того действующего лица, от имени которого будет рассказывать. Понятно, что это «перевоплощение» возможно лишь при условии полного понимания содержания и образов прочитанного рассказа. Поэтому при таком пересказе совершенно необходимо считаться с тем, может ли ученик поставить себя в положение литературного героя, понять его психологию и, так сказать, его глазами посмотреть на тех людей и на те события, о которых рассказывается в произведении. С этой точки зрения вряд ли целесообразно, например, требовать от детей передачи эпизодов, данных Л. Толстым в рассказах «Акула» и «Прыжок», от лица старого артиллериста и от лица капитана. Сложные переживания, психология этих взрослых людей недоступны для детей в той мере,

чтобы они могли поставить себя на место этих литературных героев. К тому же и обстановка действия очень далека от жизненного опыта советских детей. Пересказ в этих случаях может превратиться в формальное упражнение.

Другое дело, когда учащимся предлагается передать содержание рассказа от лица героя, психология которого им понятна, а равно понятны и события, и обстановка действия, о которых нужно рассказывать. Обычно учащимся дается пересказ от лица мальчика или девочки, которые являются литературными героями. Примеры: случай с Марусей (рассказ Артюховой «Компот», II класс) дети передают от лица Володи. Отдельные эпизоды из рассказа Серафимовича «Три друга» (III класс) учащиеся могут рассказывать от лица Ванятки. По рассказу Гарина «Тема и Жучка» (III класс) может быть дано задание рассказать от лица Темы, как он спас Жучку. Эпизоды из рассказа «Самолет» Гайдара (отрывок из повести «Дальние страны», III класс) учащиеся передают от лица Васьки. Ученики IV класса могут от лица Пашки рассказать «Как мы с Матвейкой ночевали в дупле старого пня» (рассказ Бианки «За ястребом») или от лица Терешки «Мой дедушка» (рассказ «Терешкин дедушка» С. Косова) и пр.

Однако учащихся нередко, в особенности на первых порах, затрудняет задача передать рассказ в измененной форме. Тут нужна помощь учителя. Полезно учителю самому начать творческий пересказ и затем предложить ученикам продолжать его. Можно также при помощи предварительной краткой беседы разъяснить учащимся их задачу. Например, учащимся предложено рассказать от лица Ванятки «Мой первый день в школе» («Три друга» Серафимовича, III класс). Учитель помогает: «Представьте себе, что Ванятка учится уже в третьем классе. Он рассказывает ребятам о своем первом дне в школе, о том, как Одноглазый и Забияка его провожали, а потом появились вдруг у окна класса». Учитель может подсказать начало пересказа: «Наступила осень. Стало скучно. Шли дожди, на улицах была непролазная грязь. Я решил учиться и отправился в школу...»

В III и IV классах учащиеся с помощью учителя смогут установить, какие отдельные подробности в содержании рассказа должны быть опущены при измененной форме передачи его. Так, при передаче рассказа от лица Дины о том, как она спасла Жилина («Кавказский пленник»), выясняется, что надо пропустить все, что говорится о мыслях и поведении Жилина, когда он ждет Дину, о том, как он попал в плен и пр. Дети поймут, что Дина не могла об этом знать и, следовательно, рассказывать кому-либо.

б) Р а с с к а з ы п о а н а л о г и и. Когда образы произведения вызывают у учащихся яркие однородные образы из их личного опыта, целесообразно использовать эти новые образы и закрепить их путем рассказов по аналогии. Так, после чтения рассказов о ледоходе дети воспроизводят картины ледохода на основе лич-

ных наблюдений и впечатлений. После чтения рассказа «Ваня Андрианов» вспоминаются другие героические поступки детей. Рассказ В. Овечкина «Соседи помогли» (III класс) дает толчок для аналогичных рассказов о товарищеской взаимопомощи советских людей.

Сопоставление своих наблюдений с событиями, изложенными в рассказе, ведет к углублению восприятия художественного образа.

в) Продолжение рассказа (придумывание конца). Прочитанное произведение иногда может послужить толчком к самостоятельному творчеству детей: они придумывают конец к нему. Не всякое произведение, разумеется, можно продолжить. Нужно, чтобы рассказ вызывал желание продолжить его: он должен быть в какой-то мере сюжетно не законченным. Только при этом условии учащемуся легко придумать конец к рассказу и заставить героев действовать в соответствии с их авторской характеристикой. При этом для облегчения работы учащихся берутся такие произведения, которые более близки самим учащимся. Произведений, удовлетворяющих всем этим условиям, немного в книгах для классного чтения. Следовательно, не часто можно практиковать данный вид творческой работы.

На уроке во II классе после заключительной беседы по рассказу Гайдара «Совесть», когда было установлено, что Нина раскаялась в своем дурном поступке, дети сами, без побуждения со стороны учительницы, стали высказывать предположения, как Нина придет в школу. Учительница предложила сочинить конец к рассказу. Одни дети заставили Нину прямо из рощи отправиться в школу и во всем признаться учительнице. Другие предложили более сложный конец к тексту: Нина узнала у подруги, какие уроки заданы, пришла в школу на другой день с выученными уроками, но войти в класс ей было стыдно; когда учительница спросила девочку, почему она не была в школе, Нина заплакала.

Были и другие варианты. Все они свидетельствовали о понимании детьми основной идеи рассказа. Эта творческая работа заставила детей глубже осознать идейный замысел автора.

Небольшое творческое дополнение учащиеся могут сделать, например, к рассказу Бианки «За ястребом» (IV класс), а именно: подробно рассказать о встрече в лесу отца с сыном. В рассказе эта сцена не развернута.

г) Иллюстративная работа в связи с чтением. Иллюстрирование образов произведений имеет целью конкретизировать их доступными для глаза средствами. Средства эти довольно разнообразны. К ним относятся рисование, лепка, аппликация, драматизация. Главными из них являются рисование и драматизация.

Творческий момент работы при применении этих средств заключается в том, что мысленный образ переводится в зрительный.

Такой перевод требует от ученика точного представления образа и взаимоотношения его и других образов, а также некоторого технического умения.

Для практических целей иллюстративной работы важно учесть, что самый характер творческого воображения меняется в зависимости от возраста. Это особенно хорошо видно на отношении учащихся к рисованию.

Дошкольник рисует очень охотно и притом все: и дом, и то, что в доме за его стенами («рентгеновский» рисунок). Его не смущает неправильность пропорций, смешение места и времени. Он рисует так, как рассказывает. Рисование для него является как бы видом его речи. Но в начале школьного возраста любовь к рисованию начинает обычно ослабевать. Дети начинают постепенно уже критически относиться к своим рисункам. Собственные рисунки перестают их удовлетворять, и одни из детей раньше, другие позже испытывают уже неудовлетворенность своим рисунком. Рисуют охотно главным образом те, которым дается рисование в силу склонности к нему. Рисование, по наблюдениям психологов, начинает замещаться словесным литературным творчеством, которое уже господствует с периода полового созревания подростка.

Эти соображения учитель имеет в виду при использовании рисования как иллюстративного средства.

В младших классах начальной школы рисование находит достаточно широкое применение, поскольку большинство учащихся этого возраста еще охотно рисует. Рисование ставится так, чтобы оно было действительно иллюстративным рисованием, т. е. конкретизирующим образы произведения. Нельзя признать целесообразным, когда детям предлагается рисовать, что они хотят. В таком случае дети чаще рисуют «по поводу» прочитанного в рассказе, а не по рассказу.

Чтобы превратить это стихийное рисование в иллюстративное, сначала проводится словесное рисование и при этом уточняется, что можно нарисовать. Положим, по сказке «Храбрый заяц» дети намечают для зарисовки разные моменты: заяц говорит речь собравшимся вокруг него зайцам, или заяц бежит в одну сторону, волк — в другую, или заяц прыгнул с испуга на волка. Чтобы нарисовать хотя бы первую картинку, дети справляются в тексте, что и как надо нарисовать (заяц на пне, волк за кустом). Затем с помощью учителя словесно воспроизводится эта картина: зайчик сидит на пне, вокруг него сидят зайцы и ешакуют, он поднял лапку (говорит), из кустов выглядывает волк. После такого словесного восстановления картины учащиеся уже могут рисовать. Они, разумеется, могут не нарисовать всего, но представлять картину будут достаточно полно. Это опять-таки ведет к углублению и четкому пониманию образов и их взаимоотношений.

В старших классах преобладает уже словесное рисование. Поскольку отношение учащихся этого возраста к своим рисункам

более критическое, заставлять их рисовать по принуждению не стоит. Зато полезно в нужных случаях прибегать к словесному рисованию, проводя через него постепенно всех учащихся. В этих классах словесное рисование имеет уже более сложные формы и, главное, рассчитывается на изучение текста в его деталях. Чтобы получилась, например, картина, как дед Мазай везет зайцев мимо деревни, уточняются части этой картины. Примерно: «На берегу стоят женщины и дети. Женщины показывают на Мазая рукой («Глянь-ко, что делает старый Мазай»), а ребята машут руками («Было потехи у баб, ребятшек»); Мазай гребет веслом, а зайцы перевешиваются через края лодки («Лодку качают, грести не дают»); в лодке лежит зайчиха, прикрытая зипуном («Я ее, дуру, прикрыл зипуном»); привязанный к лодке багор тянет бревно с зайцами, стоящими и лежащими («Стоя и лежа пластом, зайцев с десятков спасалось на нем»).

После такого восстановления картины можно уже требовать связного словесного рисования ее, а желающим предложить нарисовать картину цветными карандашами.

Возможен и еще один тип рисования в старших классах — это рисование цветными мелками на доске. Оно возможно при условии, если сам учитель умеет делать хотя бы контурные рисунки. В таком случае при обсуждении с детьми содержания картины учитель рисует ее части одну за другой. Он может вызывать для рисования отдельных частей и учащихся, указывая при этом, где и как надо рисовать.

Лепка и аппликация используются, главным образом, в младших классах. Как средство конкретизации образов они очень мало пригодны для сколько-нибудь сложных картин. Нужно обладать большим искусством в лепке и вырезывании из бумаги фигур, предметов и пр., чтобы передать картину. Этим искусством учащийся не обладает. Поэтому и лепку, и аппликацию можно применять только в младшем возрасте, когда дети не воспринимают еще критически результатов своих изображений и видят в них больше, чем дано. Вот почему именно дошкольники любят лепить. Сделать же лепку средством иллюстрации образов можно в школьном возрасте только частично. Учащиеся I и II классов могут слепить грибок, птичку, лодочку, т. е. дать отдельный предмет общей картины, или сделать несложный макет.

Драматизацию надо выделить как особо важное иллюстративное средство, притом же применяемое во всех классах начальной школы.

При помощи драматизации образы произведения показываются в действии. Но этот показ в действии может быть различным. Его можно провести: а) только с помощью слова, т. е. в форме чтения по ролям и коллективной декламации; б) только средствами движения, т. е. в виде пантомимы; в) соединением движения и слова, т. е. в форме разыгрывания сцен в классе,

когда обстановка воображается, и на сцене, когда обстановка специально для этого создается.

Если спектакль в школе явление довольно редкое, то остальные виды драматизации являются постоянными сопутствующими моментами в работе над литературными произведениями.

В младших классах драматизация проводится главным образом в виде чтения по ролям и упрощенной коллективной декламации. Для такой драматизации в I классе подойдут сказки «Репка», «Колобок» и др. В связи с чтением некоторых произведений проводится разыгрывание сенок с движениями и разговором. Для этой цели подходят сказки «Кот, петух и лиса», «Козлята и волк» и др. В старших же классах применимы все виды драматизации и притом в более развернутой и уточненной в связи с текстом форме.

Для пантомимы подходят басни типа «Мартышка и очки», «Лисица и виноград», где мало прямой речи и много движения. Но не обязательно давать пантомиму в чистом виде. Лучше, если при драматизации первой басни учащийся, передав все действия обезьяны с очками, скажет: «Тьфу, пропасть! И тот дурак, кто слушает людских всех врак: всё про очки лишь мне нагали, а проку на́-волос нет в них». После этого он делает заключительное движение, как бы разбивая очки («О камень так хватила их...»). Чтобы передать движения мартышки, учащиеся должны хорошо вдуматься в каждое предложение басни и подобрать соответствующие жесты.

Все виды драматизации интересуют детей и способствуют более глубокому усвоению произведения.

Нужно иметь в виду, что драматизация важна не только моментом самого действия и разговора, но и подготовкой к ним. Всегда перед исполнением проводится основательная подготовка (как произнести, какие движения надо делать и пр.). В частности, в старших классах учеников полезно натолкнуть и на самостоятельную обработку читаемых текстов, подходящих для драматизации. Они успешно выделяют, например, из произведения Некрасова «Крестьянские дети» разговор детей с автором-охотником, из «Зимовья на Студеной» — разговор Елески с приказчиком и пр.

Драматизация — это особая форма перевоплощения в изображаемый образ. Чем больше условий создается для этого перевоплощения в образ, тем легче его передать. Поэтому надо изредка поощрять обычное стремление детей к костюмировке при драматизации. Даже частичная костюмировка (головной убор, накинутый плащ) помогает учащемуся быть «не самим собой», а таким, как изображаемый герой. Для некоторых учащихся, особенно застенчивых, костюмировка является одним из важных средств к поднятию выразительности их речи при драматизации.

Но перевоплощению помогает прежде всего хорошее знание текста, почему при драматизации желательно точное заучивание

текста на память, чтобы учащиеся свободнее могли передавать оттенки речи героя. В целях того же перевоплощения возможно допускать умеренное пользование жестами даже при чтении по ролям. Это облегчает передачу образа.

Все виды драматизации в классе лучше проводить не за партами, а на свободной площадке у стола учителя. Это всегда повышает чувство ответственности за качество выполнения своей роли.

Иногда в школьной практике более интересные номера драматизации повторяются и отрабатываются настолько, что они могут исполняться в любое время. Отдельные роли закрепляются за определенными «артистами». Таким образом у класса постепенно накапливается маленький репертуар, с которым он может свободно выступать на разных школьных собраниях и утренниках.

Особенности чтения разных видов художественных произведений.

Выше описан процесс чтения художественных произведений. Он полностью применим к рассказу и исчерпывает работу над ним, а также распространяется на все другие виды художественных произведений: басни, сказки, стихотворения большого размера. Однако эти произведения имеют свои особенности и поэтому требуют работы с применением особых приемов.

Чтобы правильно поставить чтение разных видов художественных произведений, необходимо познакомиться со специфическими признаками их и методическими приемами работы над каждым из этих видов произведений.

Чтение басен. Басни по справедливости занимают значительное место в системе классного чтения. Еще Белинский высоко ценил басни Крылова как материал для детского чтения за то, что все в них «так резко запечатлено печатью русского ума и русского духа»,¹ за пленительные образы, за самобытное богатство народного языка.

От других видов художественных произведений басня отличается, главным образом, тремя признаками: а) аллегоричностью, иносказанием, б) наличием в ней так называемой морали и в) особым типом ее чтения.

Естественно возникает первый методический вопрос: надо ли раскрывать аллегоричность басни? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо установить, чем ценна басня сама по себе и как воспринимается она детьми.

Несомненно, басня особенно ценна для школьника не аллегоричностью и моралью, а прежде всего своей «живописью», своими художественными образами. До Крылова басня строилась на

¹ В. Г. Белинский, Избр. педагогич. соч., изд. АПН РСФСР, М., 1948, стр. 50.

аллегии и морали, но часто не давала ярких художественных образов. Крылову удалось поднять басню на ступень высокохудожественных произведений. Недаром его басни называют «маленькими комедиями». Действительно, в басне «Демьянова уха» дается сочная бытовая картина, в «Листах и корнях» — пейзаж, который хочется зарисовать. В басне «Осел и соловей» пение соловья описано настолько ярко и образно при всей краткости описания, что нужно написать целые страницы, чтобы заменить его. Образы басен рельефны. Басенные персонажи метко охарактеризованы одной-двумя чертами. Они доступны детскому пониманию. Язык басен живописен. Крылов пользуется в них колоритной народной речью.

Естественно, что учащиеся начальной школы воспринимают в баснях прежде всего живописные образы как реальные. Ошибкой было бы читать басню только для того, чтобы затем спросить, кто же под образами басни подразумевается. Это отвлеченная логическая работа, и с нее нельзя начинать. От такой работы пропадает или снижается впечатление от образов басни. Учащиеся начальной школы подводятся к пониманию аллегии басни особыми путями, не снижающими художественного впечатления от нее, а наоборот, углубляющими восприятие образов. Только в таком случае басня будет хорошо использована как образовательно-воспитательный материал. Это значит, прежде всего, что над образами басен надо работать, как над реальными, а не аллегорическими. Опасение, что басни могут привить ложное представление о действительности, поскольку они говорят о действиях очеловеченных животных и даже неживых предметов, основано на неправильном понимании восприятия детьми школьного возраста художественных образов вообще. Отношение их к этим образам похоже на отношение к игре.

«Я сам знаю, — говорит Николенька у Толстого в «Детстве» (гл. VIII, «Игры»), — что из палки не только что убить птицу, да и выстрелить никак нельзя. Это — игра. Коли так рассуждать, то и на стульях ездить нельзя... Ежели судить по-настоящему, то игры никакой не будет. А игры не будет, что ж тогда остается?..» В школьном возрасте дети понимают, что предметы не действуют, а животные не говорят, но воспринимают их как бы одушевленными и очеловеченными, в силу способности к художественной иллюзии.

Отсюда вывод: центром внимания при чтении басен должно быть восприятие и истолкование их образов всеми приемами, описанными выше. Только на этой основе можно подводить детей к аллегии басни в старших, а иногда и в младших классах начальной школы. Например, в работе над басней «Ворона и лисица» раскрываются образы вороны и лисицы; учащиеся уясняют, что лиса изображена хитрой, льстивой, а ворона — глупой, падкой на лесть; для детей становится ясным, благодаря чему лисе удалось добиться своей цели. После этого уже возможен пере-

нос характерных черт животных, изображенных в баснях, в реальную людскую среду.

Чтобы облегчить учащимся раскрытие аллегории басен, полезно прибегнуть к приему подыскивания аналогий из жизни. Учитель может помочь учащимся указанием на какой-нибудь действительный или возможный случай. Так, после чтения басни «Мартышка и очки» учитель дает пример из жизни: мальчику подарили «конструктор» для составления из его частей поезда, он стал строить пароход... Далее учащимся предлагается самим догадаться, что вышло похожего на случай с обезьяной. Они добавляют: мальчик не сумел сделать, бросил «конструктор» и сказал, что это совсем плохая игрушка. Можно использовать случаи из школьной жизни: ученик посадил семена на школьном участке, они не дали всходов, тогда как у других получились очень хорошие всходы. Мальчик заявил, что у него были плохие семена (хотя у всех они были одинаковы). Оказалось, что он посадил их слишком глубоко, и они сгнили.

Примеры наглядно показывают учащимся жизненность образов басен. Первоначальный вопрос для подведения учащихся к аллегории часто дается в формулировке: А у людей в жизни такие случаи бывают? Примеры подбираются учащимися из школьной или личной жизни. Если учащиеся затрудняются, примеры приводит сам учитель.

При таком подходе к аллегории «подразумевание» не будет сводиться к определенному раскрытию аллегории, а будет осмыслено через определенную работу над образами и не снизит художественного восприятия басни.

Разумеется, подведение учащихся к аллегории басен путем подыскивания жизненных аналогий может осуществляться в некоторых случаях и до чтения басни. К. Д. Ушинский писал: «Если вы хотите прочесть детям басню Крылова, то возьмите какой-нибудь случай из детской жизни, где бы именно выражалась та слабость или тот недостаток, на которые нападает Крылов в своей басне. Рассказывая этот случай, вы можете уже употреблять те народные выражения, которые употреблял Крылов в басне; а потом прочтите басню: ее юмор и ее народные обороты подействуют на чувства детей» («О первоначальном преподавании русского языка»¹).

В таком случае тоже сохраняется цельность художественного впечатления от басни и сокращается беседа по содержанию.

Второй вопрос — о морали басен. Под моралью басен подразумевается нравоучение, которое автор ставит в начале или в конце басни, отделяя его обычно черточкой от остального текста. Пример морали к басне «Ворона и лисица»:

Уж сколько раз твердили миру,
Что лезть гнусна, вредна, но только все не впрок,
И в сердце льстец всегда отыщет уголок.

¹ К. Д. Ушинский, Собр. соч., т. V, изд. АПН, 1949, стр. 346.

Не надо смешивать с моралью басни ее концовку, часто выражающую не нравоучение, а главную мысль басни. Например, басня «Кукушка и петух» кончается словами, передающими основную мысль автора:

За что же, не боясь греха,
Кукушка хвалит петуха?
За то, что хвалит он кукушку.

Опасность работы над моралью басен заключается в том, что в этом случае легко сбиться на путь морализирования, поучения. Басня должна учить и воспитывать своими образами, а не «формулами» морали. Для детей начальной школы это мало действенный путь воспитания.

Как же работать над моралью басен? Основное положение этой работы сводится к тому, что надо заниматься не выведением нравоучения, а раскрытием основной мысли в басне. Основная мысль, вскрытая на основе четкого понимания образов басни и их взаимоотношений, будет обладать силой образовательно-воспитательного воздействия на учащихся.

Каждая басня Крылова имеет какую-то нравственную основу. Поэтому в воспитательных целях важно отмечать, что именно осуждается в басне, как произведении обличительного характера. Так, в баснях осуждается кичливость («Слон и моська», III класс), нетоварищеское отношение («Чиж и голубь», II класс, «Крестьянин в беде», IV класс), неумение дружно работать («Лебедь, щука и рак», II класс), невежество («Мартышка и очки», III класс), верхоглядство («Любопытный», III класс), падкость на лесть («Ворона и лисица», IV класс), жадность собственника («Крестьянин и работник», IV класс) и пр. Своими словами учащиеся говорят, против какого порока направлена басня, и тем самым улавливают идею басни без всякого морализирования.

Если мораль дана в басне не как поучение, а как основная мысль, то разбор содержания басни все же начинается не с нее, хотя бы она и была выражена в начальных словах басни («Лебедь, щука и рак»). К ней целесообразно обращаться после разбора басни в целом. Именно после этого снова прочитывается сформулированная автором главная мысль. Так, в результате разбора содержания басни «Лебедь, щука и рак» учащиеся делают вывод, что воз не сдвинулся с места, потому что каждый действовал по-своему. После этого прочитываются первые строчки басни и детям задается вопрос: Что же хотел сказать этой басней Крылов?

При анализе басни «Зеркало и обезьяна», когда уясняется, что хотел сказать медведь словами «Чем кумушек считать трудиться, не лучше ль на себя, кума, оборотиться?», учащиеся тем самым подводятся к пониманию основной мысли басни и замысла автора. Учащиеся своими словами формулируют мысль, заключенную в словах медведя. Мораль басни становится ясна.

Третья особенность басни заключается в способе ее чтения. Басня — бытовой рассказ. Поэтому ее нельзя читать торжественно, громко. Соответственно содержанию она читается тоном житейского разговора. Разумеется, этот тон чтения меняется, если речь ведется в басне не от автора, а от тех или иных действующих лиц. По-разному дети будут читать слова крестьянина и работника («Крестьянин и работник»), kota и волка («Волк и кот»), моськи и шавки («Слон и моська»). Интонация будет меняться в зависимости от того, как читатели представляют себе того или иного героя басни и как они к нему относятся.

Чтение по ролям, развивая у детей навык выразительного чтения и выразительной речи, в то же время способствует более глубокому пониманию образов, и замысла, и словесных средств басни. Этот вид чтения басен по праву широко практикуется в школе.

Особо надо подчеркнуть важное значение заучивания басен наизусть. Четкость образов, простота положений, исключительная выразительность языка делают их интересными для учащихся и легко запоминаемыми. Тем самым обогащается словарь и речь учащихся, а также совершенствуется выразительность чтения.

Работа над басней в полном ее виде проводится по следующему типовому плану.

1) Предварительная беседа с введением в нее слов, затрудняющих понимание басни при первом ее чтении. Перед чтением басни «Лебедь, щука и рак» детям дается наглядное представление об этих представителях животного мира, уточняется способ передвижения каждого из них. До чтения басни «Чиж и голубь» необходимо объяснить, что такое западня и силок. Перед чтением басни «Кукушка и петух» уточняются представления учащихся о кукушке — о ее внешнем виде, о том, как она подает голос.

2) Чтение басни учителем и учениками.

3) Чтение и разбор басни по частям во взаимосвязи их содержания и языка. Уточнение отдельных мыслей басни, ее содержания требует понимания слов, оборотов речи. Следовательно, разъяснение слов, выражений — это раскрытие содержания, мыслей басни. Например, при разборе первых строчек басни «Чиж и голубь» выясняется, почему автор назвал западню *злодейкой*; уточняется смысл глаголов *рвался, метался*, чтобы дети отчетливее представили себе поведение чижа в западне; уясняется, что слово *бедняжка* указывает на сочувственное отношение автора к несчастью чижа. Таким образом работа над содержанием и словарем проводится в тесной связи.

4) Обобщающая беседа (элементарные характеристики, вывод основной мысли) в связи с работой над текстом.

5) Подыскивание аналогий из жизни и раскрытие аллегории басни.

6) Работа над выразительностью чтения (интонация, логические ударения, паузы), упражнения в чтении.

7) Чтение по ролям.

Разумеется, в зависимости от характера басни, а также от возраста учащихся этот план может видоизменяться: сокращаться или, наоборот, дополняться. В указанном типовом плане не нашли отражения такие виды работы, как рассматривание иллюстраций к тексту, словесное рисование, пересказ. Эти виды работы часто находят применение при чтении басен.

Многие басни в книгах для чтения иллюстрированы. Эти иллюстрации в зависимости от их содержания используются по-разному: одни из них рассматриваются вслед за чтением басни учителем («Стрекоза и муравей», II класс, «Слон и моська», III класс, «Кукушка и петух», IV класс); другие — при разборе отдельных частей, если они отражают отдельные моменты содержания басни («Волк и журавль», III класс, «Крестьянин и работник», IV класс); третьи — после разбора всей басни в заключительной беседе («Лебедь, щука и рак», II класс).

Словесное рисование, а также картинный план тоже нередко находят место в практике работы над басней. Чаще всего детям предлагается подумать, какие картины можно нарисовать к басне, помимо той, которая дана в книге. Дети словесно рисуют картины, тем самым нагляднее и глубже воспринимая образы басни.

Пересказ басни практикуется сравнительно редко по вполне понятной причине: учащимся трудно передать басню своими словами. Яркие, живописные образы, несложный сюжет, простой и выразительный язык, небольшой объем басни, интерес к ней детей, — все это ведет к тому, что они быстро запоминают текст, и пересказать его своими словами им не удастся. Вряд ли целесообразно настаивать на пересказе в таких случаях. Легче передаются своими словами басни большие по объему, например, «Две собаки», «Крестьянин и работник».

Работа над баснями в младших классах видоизменяется в сторону некоторого упрощения. Это проявляется в следующем. Во-первых, раскрытие аллегории здесь делается только в отношении единичных басен, в которых она наиболее прозрачно выражена, например, в басне «Лебедь, щука и рак». Но аллегория басни «Мышь и крыса» недоступна учащимся I класса. Они читают эту басню, как простой рассказ о жизни животных. В итоге выясняется только, почему крыса считает, что «сильнее кошки зверя нет».

Во-вторых, приведение аналогий из жизни к положениям, данным в баснях, в младших классах чаще делается самим учителем, поскольку учащимся такое применение образов басни к жизни еще затруднительно.

Естественно, что работа над словами и выражениями получает большее значение в I и II классах, чем в старших. В басне,

например, «Лебедь, щука и рак» приходится останавливать внимание детей даже на самых, казалось бы, простых словах и выражениях: *согласье, мука, впряглись, судить, а возу все нет ходу, воз и ныне там.*

Чтение сказок. Сказка — неразлучный спутник детства. Ребенок любит сказку, как и басню, за живость и выпуклость образов, за четкость и определенность характеров, за простоту сюжета, за поэтический народный язык. К. Д. Ушинский ценил сказки как «блестящие попытки русской народной педагогики», но значение сказки он видел не в моральных сентенциях, а в том, что сказка для ребенка представляет собой «нечто целое, стройное, легко обозримое, полное движения, жизни и интереса».¹

В младших классах читаются главным образом народные сказки трех видов: о животных, бытовые и волшебные. К сказкам о животных относятся такие, как «Козлята и волк», «Лиса, заяц и петух», «Козел» и др. в I классе; «Храбрый заяц», «Лисичка-сестричка и серый волк» и др. во II классе.

Подход к этим сказкам такой же, как и к басням: они читаются как реальные бытовые рассказы. В них разбираются характеры животных (находчивость лисы, трусость зайца и пр.). Об очеловечении животных говорить особо не стоит, чтобы не разбивать детского очарования от сказки. «Пусть все в ней говорит само за себя» (Белинский).

К бытовым сказкам относятся такие, как «Два мороза» (I класс), «Упорный Юн-су», китайская сказка (II класс). Обе эти сказки отражают социальные отношения. Обе они имеют четкую идейную направленность, которая ясно выражена и в описании героев сказки, и в развертывании сюжета. Симпатии детей целиком на стороне трудолюбивого дровосека и находчивого, упорного в труде китайского мальчика. Эти сказки читаются как реалистические рассказы.

Волшебные сказки в первых двух классах единичны: «В гостях у дедушки Мороза» В. Одоевского (I класс), «Гуси», «Сестрица Аленушка и братец Иванушка», «Снегурочка» (II класс). В последней прозрачно символизируется явление природы в образе девочки-снегурочки. Здесь дается и присущий фантастическим сказкам мотив превращения: снегурочка превращается в девочку. Сказочный элемент тесно переплетается в них с бытовым. Как читать с детьми эти сказки?

В младших классах ничего не говорится о символике образов сказок, об отражении в них народных представлений о борьбе явлений природы. Это и непонятно для детей, и разбивает у них впечатление от сказки. Но, рассматривая образы как бы реальные, все же естественно спросить, кто же этот «старик седой-се-

¹ К. Д. Ушинский, Собр. соч., т. VI, изд. АПН РСФСР, М., 1949, стр. 300.

дой», который «живет в ледяном доме, ест снежные комочки», «тряхнет головой — от волос иней сыплется, духом дохнет — валит пар густой?» Дети говорят — Дед-Мороз. Он покрывает снежным одеялом молодую зелень ржи, чтобы она не замерзла.

Вспоминается рассказ «Человек под снегом», и попутно делается вывод, что снег сохраняет тепло в земле.

При чтении сказки «Снегурочка» можно спросить детей, чем Снегурочка похожа на зиму. Дети устанавливают: «белая, как снег», она скучает от весенних лучей, испаряется, прыгая через костер. Таким путем сохраняется сказочный характер повествования, и дети частично подводятся к пониманию символики волшебных сказок.

Уже с первых классов дети учатся рассказывать сказки. Это один из прекрасных видов работы по развитию устной речи детей. Народная сказка создавалась устно и рассчитана прежде всего на слушателя, а не на читателя. Поэтому она воспринимается ярче не в чтении, а в рассказе. Рассказывание народных сказок предполагает также текстуальное запоминание учащимися отдельных мест сказок. Здесь место работе и над выразительностью речи.

В III и IV классах читаются разные народные сказки. Одни из них даны в форме фольклорных записей («Крошечка-Хаврошечка» и др.), другие в литературной и притом стихотворной обработке писателя (две сказки Пушкина).

Все это волшебные сказки с фантастическими образами, чудесными превращениями и пр., но в то же время с ярким бытовым элементом (семейные отношения). Как вести с ними работу?

К ним надо подходить именно как к волшебным сказкам, отразившим народное представление прежних эпох о мире и природе. В III и IV классах можно уже раскрыть и объяснить происхождение фантастических образов и чудесного их поведения. Поэтому чтению этих сказок предпосылается беседа о том, какими народными представлениями объясняется создание тех или иных сказочных образов. Так, перед чтением «Сказки о рыбаке и рыбке» возможна примерно следующая беседа.

«Наши предки во всем зависели от природы: в одежде, пище, жилище. Она казалась им живой, так как они еще не умели объяснять ее явления. Поэтому им казалось, что какая-то сила, какое-то божество посылает из тучи стрелу (молния), а самая туча казалась им каким-то злым змеем (Змей-Горыныч). Им и солнце казалось живым существом, божеством, которое может разгневаться, сжечь растительность и лишить людей большей части их пищи. В море, — думали они, — тоже живет какой-то морской царь. Буря на море бывает потому, что царь или разгневался на что-нибудь или развеселился и пляшет. У морского царя есть свои слуги, рыбы служат ему, находятся у него на посылах», и пр.

Такая беседа не только не снизит впечатления от фантастических сказок, но, наоборот, сделает понятней их живописные образы. После беседы образы сказочных героев и их взаимоотношения можно разбирать как образы героев реалистического рассказа, характеризуя их с разных сторон (старуха — смешная, жадная, властолюбивая; царь Салтан — делает, что захочет, и пр.).

Перед чтением сказки «Крошечка-Хаврошечка» полезно провести беседу, объясняющую сказочные образы, связанные непосредственно с бытом народа.

«Трудовому народу издавна жилось тяжело. Ему приходилось с большим трудом добывать себе пищу, одежду, бороться с дикой природой. Позднее его угнетали бары, начальники. Но ему хотелось хорошей, справедливой жизни, чтобы добро вознаграждалось, а зло наказывалось, чтобы труд его не был таким тяжелым, чтобы он мог свободно передвигаться и видеть все, что ему захочется. Свои мечты он выразил в сказках, где говорится о коврах-самолетах, о саночках-самокаточках, о том, как живые и мертвые силы природы помогают ему в достижении его целей (рыбы, птицы, травы, вода). Самым любимым образом сказок у народа является Емеля-дурачок, или Иванушка, который изображается в сказках умным, находчивым, добрым, которому поэтому помогают силы природы». Учащиеся вспоминают при этом известные им сказки, например, «Конек-горбунок».

При чтении сказок в старших классах, естественно, обращается внимание на форму сказок, на сказочные приемы повествования (зачин, концовка, повторы, диалог), на использование числа три, а также на застывшие сказочные обороты речи типа «ни в сказке сказать, ни пером описать», «по моему прошению, по щучьему велению».

Внимание к особенностям народных сказок помогает учащимся понять общее между народными сказками и сказками в литературной обработке, например сказками Пушкина, осознать их народность.

Учащиеся обычно с интересом и легко улавливают черты сходства между народной сказкой и сказками А. С. Пушкина (Сказка о рыбаке и рыбке — III класс, Сказка о царе Салтане — IV класс). Дети отмечают, во-первых, сходство образов: старик, старуха, злые сестры; всемогущая рыбка или коровушка («Крошечка-Хаврошечка») и пр. Во-вторых, отмечается, что в тех и других сказках много фантастического, чего в жизни не бывает: чудодейственное превращение героев, мгновенное изменение обстановки действия и пр. В-третьих, учащиеся улавливают, что в сказках зло, порок наказывается, а добро и справедливость торжествуют. В-четвертых, отмечается использование в сказках Пушкина словесных средств и приемов народных сказок. Так, в «Сказке о рыбаке и рыбке» начало (зачин) сходно с зачином народной сказки («Жил старик со своею старухой»),

старик т р и р а з а закидывал невод, повторяются одни и те же выражения в разговоре старика и старухи, старика и рыбки. Устанавливается также, что в сказке есть старые народные слова, которых в нашем языке (литературном) мы не употребляем: *кликать, старче, жемчуга огрузили шею, душегрейка, кичка, Окиан-море*.

Учитель сам может обратить внимание учащихся на такие выражения, принятые в сказках, как «рыбачил тридцать лет и три года», «ступай себе с богом», и на употребление народной поговорки «Не садися не в свои сани».

Чтение стихотворений. На уроках классного чтения читаются стихотворные произведения двоякого рода: эпические и лирические. В большом числе случаев элементы лирики находят место и в эпических стихотворениях. К эпическим стихотворениям относятся такие произведения, как «Дед Мазай и зайцы», «Генерал Топтыгин» Н. А. Некрасова. Работа над ними ведется в основном так же, как над прозаическими рассказами, поскольку они и представляют собой стихотворные рассказы. Естественно, что в работе над чтением текстов учитывается их стихотворная форма. Работа же над лирическими стихотворениями имеет свои специфические особенности.

Несмотря на то, что лирика занимает большое место в школьной работе, методика чтения стихотворений является мало разработанным вопросом. Чтобы охарактеризовать эту работу, необходимо прежде разобраться в особенностях лирики. В первую очередь важно установить, что лирика неоднородна.

Есть разные виды лирики. Для школьной работы важно различать, главным образом, живописную лирику и психологическую лирику.

Говорят иногда о музыкальной лирике, но это не самостоятельный ее вид. Под ней разумеется ярко выраженная звуковая сторона стихотворений, которая может сопутствовать разным видам лирики.

В чистом виде лирические стихотворения встречаются не часто. Преобладает смешанный вид лирики.

Но для того чтобы методически правильно работать над смешанным видом, необходимо знать, как ведется чтение каждого вида лирики. В каждом случае метод и приемы будут иными в зависимости от вида стихотворения.

Чем же характеризуется каждый вид лирики и методика работы с ним?

Ж и в о п и с н а я л и р и к а характерна тем, что она дает тот или иной образ: утра (Пушкин, «Румяной зарею покрылся восток»), сенокоса (Майков, «Пахнет сеном над лугами...»), первомайской демонстрации (С. Маршак, «Первое мая») и пр. Под живописным образом разумеется целостная картина, состоящая из ряда отдельных образов:

Румяной зарею покрылся восток,
В селе за рекою потух огонек.
Росой окропились цветы на полях,
Стада пробудились на мягких лугах...

В этом стихотворении Пушкин рисует картину утра, которая создается из таких частных образов: заря, предвещающая восход солнца, село уже без огней, роса на цветах, стада на лугах и т. д.

Образы живописной лирики могут быть различными: это или зрительные, или звуковые, или обонятельные образы. Так, «Сенокос» Майкова сочетает в себе все три их вида:

| | |
|---------------|---|
| Обонятельный: | Пахнет сеном над лугами. |
| Звуковые: | Песней душу веселя... Скачет, лая, впопыхах. |
| Зрительные: | Бабы с граблями рядами Ходят, сено шевеля... Мужички его кругом На воз вилами кидают... В ожиданьи конь убогий Точно вкопанный стоит. Уши врозь, дугою ноги И как будто стоя спит. |

В стихотворном отрывке А. С. Пушкина «Зима... Крестьянин, торжествуя, на дровнях обновляет путь...» даны зрительные образы. В стихотворении Некрасова «Зеленый шум» преобладают слуховые образы, а в стихотворениях Пушкина «Зимний вечер» или «Зима» («Вот север, тучи нагоняя, дохнул, завыл...»), в стихотворениях Тютчева «Весенняя гроза», Маяковского «Стройка» (II класс), Яшина «Вся степь — колхозный ток» (III класс) зрительные образы даны в сочетании со слуховыми.

Наличием целостного зрительно-звукового или просто зрительного образа определяется и работа над таким видом стихотворений. Задача здесь сводится к полноценному усвоению учащимися образа, как он дан писателем. Усвоение же живописного образа означает полноту и яркость представления его.

Тому и другому в известной мере помогает предварительная работа, подготавливающая детей к восприятию стихотворения. Большое значение имеет также хорошее, выразительное чтение стихотворения самим учителем или кем-либо из хорошо читающих учеников.

Но полнота и яркость усвоения живописного образа требуют еще работы над ним после чтения стихотворения. Полнота достигается охватом всех частных элементов образа, а яркость — целостностью его восприятия. Осуществление этих задач предполагает: разложение образа на отдельные частные образы, уточнение их и собиранье образа, восстановление его.

Например, читается стихотворение Пушкина «Осень» («Уж небо осенью дышало» (IV класс). Учащиеся устанавливают на основе текста признаки осени в природе, которые указывает поэт,

рисуя картину осени: хмурое серое небо, на котором редко появляется солнце, листопад в лесу, туман на полях, вереницы гусей, с криком летящих в небе. Эти частные образы картины осени уточняются на основе анализа содержания текста и поэтических средств языка: почему сень лесов *таинственная*, шум падающих листьев *печальный*, тянулся гусей *караван*. Когда детали картины, нарисованной поэтом, уточнены, расчлененный образ воссоздается. Восстановление целостной картины достигается, с одной стороны, перечитыванием стихотворения в целом, а с другой — словесным рисованием. Опираясь на текст, учащиеся пытаются словами нарисовать картину, данную автором. Применительно к стихотворению Пушкина «Осень» картина рисуется примерно в следующем виде.

«Хмурое осеннее небо. Туман поднимается над полем. Лес, уже поредевший; с деревьев падают пожелтевшие листья. Они шумят слегка. Этот шум кажется печальным. Гуси с криком вереницей летят в небе».

Заключительным моментом работы над стихотворением является повторное выразительное чтение текста в целом.

Следует, наконец, отметить, что в одном стихотворении может быть не один, а два и более целостных образа. Так, у Некрасова лес дан в трех моментах: до, во время и после рубки («Рубка леса»). Над каждым образом приходится в таких случаях работать отдельно.

Психологическая лирика в чистом виде среди стихотворений для детского возраста встречается довольно редко. Этот вид лирики имеет дело, прежде всего, с переживаниями самого автора или персонажей, им изображаемых.

Автор может изображать какие-либо переживания персонажей или свои личные в связи с определенной внешней обстановкой или какими-либо обстоятельствами жизни, вызвавшими их. Так, в стихотворении А. Фета «Осень» (II класс) автор описывает чувство тоски в связи с наступлением унылой осени. В стихотворении Исаковского «Летят перелетные птицы» (III класс) автор, побуждаемый картиной отлета птиц, делится с читателем чувством глубокой привязанности к родной стране: «...А я не хочу улетать, а я остаюсь с тобою, родная моя сторона!..» В другом стихотворении — «Колхозная урожайная» (III класс) — картина обильного урожая вызывает у автора чувства радости, законной гордости за свою Родину, за ее мощь, за сильных и смелых советских людей.

Методика чтения таких стихотворений определяется их характером. Когда автором передаются переживания и чувства, работа сводится к описанию этих переживаний и чувств и объяснению, чем они вызваны.

Однако в начальной школе чаще всего приходится иметь дело с лирикой живописно-психологической. В таких стихотворениях обычно дается какой-либо целостный живописный образ и гово-

рится о впечатлениях, переживаниях поэта или персонажа в связи с этим образом.

Автор иногда сначала говорит о своем настроении, например: «Люблю грозу в начале мая», а затем рисует вызвавшую его картину грозы: зрительный образ грозы («дождик брызнул, пыль, перлы дождевые, поток проворный») и слуховой («гремят раскаты, птичий гам, шум нагорный»). Чаще автор дает сначала образ, а затем уже во второй части связанные с ним переживания свои или изображаемого персонажа.

Образ весны:

На солнце темный лес зардел,
В долине пар белеет тонкий,
И песню раннюю запел
В лазури жаворонок звонкий.

Радость жаворонка:

Он голосисто с вышины
Поет, на солнышке сверкая:
«Весна пришла к нам молодая.
Я здесь пою приход весны».

(II класс.)

То же видим и в «Весенних водах» Тютчева, в «Несжатой полосе» Некрасова (III класс) и многих других стихотворениях.

При чтении таких стихотворений важно, с одной стороны, провести тщательную работу над образом, а с другой — установить самое переживание и связь этого переживания с вызвавшим его образом.

Так, в работе над стихотворением Жуковского «Жаворонок» по первой его части уточняется картина весны после чтения стихотворения в целом.

Дети находят признаки ее в стихотворении. Вопросами учителя устанавливается, как описывается даль, какое небо (объясняется слово *лазурь*), какой лес (объясняется — *темный, зардел*), что видно в долинах (объясняется — *тонкий пар*), что слышится (объясняется — *жаворонок звонкий, ранняя песня*). По мере ответов учитель пишет на доске признаки весны: Солнце на небе; голубое небо; лес темный, но уже краснеет на солнце; в долинах белеет прозрачный пар; в небе звонко поет жаворонок.

Учащимся предлагается воспроизвести по записи учителя картину весны и затем спрашивается, ранняя или поздняя весна здесь описана. После этого читается вторая часть, к которой ставится вопрос: Как чувствует себя жаворонок весной? Из каких слов это видно? При этом раскрывается выражение «Я здесь пою приход весны» вопросом: Как это сказать иначе? (Я радуюсь приходу весны.)

В заключение ведется работа по выразительному чтению стихотворения с постановкой логических ударений на перечислениях в первой части (лес, пар, жаворонок). Стихотворение выучи-

вается наизусть в процессе заключительного чтения, а в следующие дни повторяется.

Лирика психологическая передает не только переживания, чувства, она может говорить и о размышлении, раздумье автора. Такую лирику иногда условно называют лирикой мысли. В стихотворениях высказывается какая-нибудь развернутая мысль. Но это не просто рассуждение в стихах, а размышление автора, соединенное с сильным чувством, что выражается в взволнованном тоне стихотворения, в использовании автором эмоциональных средств языка.

Так, в стихотворении Джамбула «Мы помним день» (III класс) автор в эмоциональной форме высказывает мысли о том, как и в чем воплотилась в дело клятва Сталина. Возвышенно-приподнятый тон стихотворения выражен у поэта в применении яркого сравнения («Жизнь расцвела... как плодоносный, полный солнца сад»), в подборе эпитетов, в перечислении однородных членов, усиливающим впечатление («Жизнь расцвела в полях, в заводах, в шахтах...», «И день и ночь в дозорах и на вахтах...»). В стихотворении Исаковского «В дни праздника» (II класс) размышления поэта о том, что нужна была огромная воля и сила, чтобы «исполнились великие начала, начертанные ленинской рукой», имеют ярко выраженную эмоциональную окраску. Поэт взволнованно говорит о той великой силе и воле, какая была нужна, «чтобы такая сделалась Россия, какой сегодня сделалась она!» Он выражает чувство гордости за свою великую Родину, за то, «что ты, Россия, сделалась такой!»

Лирических стихотворений, в которых размышления поэта тесно связаны с выражением им соответствующих чувств, довольно много в книгах для чтения, особенно в книгах для I—IV классов. К ним относятся, например: «Мы за мир» А. Жарова, «Мы сеем хлеб, броню куюм...» Михалкова (I класс); «В дни праздника» Исаковского, «Осенняя заря» А. Жарова, «Навек запомни!» Исаковского, «Нас много, ребята!» З. Александровой (II класс), «Мы помним день» Джамбула, «Пионерский галстук» С. Щипачева, «Слава народу!» М. Исаковского, «Песня пионеров Советского Союза» Михалкова (III класс), «Мой друг» Михалкова, «Славься, Россия» Исаковского (IV класс) и др.

Соответственно природе стихотворений данного типа ставится и чтение их. Задачей его является, прежде всего, раскрытие мысли стихотворения. Нередко в стихотворениях имеются строки (двустипшие или четверостишие), выражающие главную мысль стихотворения. С этих строк и удобно начинать разбор. Такими строками в стихотворении Джамбула будут: «И видим мы, свидетели живые, что эта клятва верная жива... И стали делом мудрые, простые, вошедшие в историю слова». Отвечая на узловую вопрос: Каким же делом стали слова клятвы Сталина? — учащиеся отыскивают по тексту все доказательства этой общей мысли.

Точно так же в стихотворении Михалкова «Мой друг» (IV класс) по заключительному четверостишию «Он красный галстук носит, ребятам всем пример, он — девочка, он — мальчик, он — юный пионер!» ставится вопрос: Чем же пионер — пример всем ребятам? В ответ воспроизводятся все основания для этого утверждения, приведенные автором.

В «Песне советских пионеров» Михалкова основная мысль выражена в повторяющейся строфе:

Готовься в дорогу на долгие годы,
Бери с коммунистов пример.
Работай, учись и живи для народа,
Советской страны пионер!

В других строках стихотворения эта мысль конкретизируется.

В заглавии выражена основная мысль в стихотворении Исаковского «Слава народу!» В конце стихотворения эта мысль еще раз подчеркивается, а всем содержанием стихотворения раскрывается, за что «слава советскому народу».

Понятно, что возможен и иной путь работы над стихотворением: учащиеся подводятся к ведущей мысли в итоге разбора стихотворения. Такой путь работы может найти применение при чтении стихотворений Исаковского «В дни праздника», «Слава народу», стихотворения Михалкова «Мой друг», его же «Песни пионеров Советского Союза» и пр.

В книгах для чтения в младших классах есть стихотворения-диалоги, например: «А что у вас?» С. Михалкова (II класс). Как вести чтение их?

Стихотворения-диалоги, как и стихотворения-шутки, обычно в форме полушуточного разговора выражают какую-нибудь серьезную мысль. Но эта мысль улавливается уже из всего стихотворения в целом. Из стихотворения Михалкова учащиеся выводят, что, действительно, «мамы всякие важны».

Значит, при чтении стихотворений-диалогов прежде всего ставятся вопросы по содержанию, как при всяком рассказе, например: Чем сначала хвастались ребята? Каких мам хвалили разные ребята? Как решился их спор?

Кроме того, форма диалога предполагает непременно чтение стихотворения по ролям с уточнением оттенков речи персонажей.

Стихотворения с музыкальной окраской волнуют читателя не только содержанием, но и своей звуковой стороной. У Лермонтова говорится: «Есть речи — значенье темно иль ничтожно, но им без волнения внимать невозможно». Очевидно, что восприятие содержания и настроения таких стихотворений будет неполным, если на звуковую сторону их не обращено внимания. Основные средства, которыми пользуются поэты для придания стиху музыкальности — ритм и звуковое оформление стиха (эвфония).

Строки из «Майской песенки» Маяковского (II класс) читаются ударным ритмом и передают маршировку ребят:

Мы молодо и весело
идем!
идем!
идем!

То же при передаче скачки пожарных в последнем четверостишии стихотворения Маршака «Пожар» (I класс).

Иногда в целях музыкальной окраски стиха автор прибегает к звуковым повторам согласных (так называемая аллитерация). Например, в стихотворении Тютчева «Весенняя гроза» в словах, передающих описание грома, повторяются звуки и сочетания звуков *р, гр*: «...первый гром, резвяся и играя, грохочет в небе голубом. Гремят раскаты молодые...» Повторяющиеся звуки усиливают впечатление от описания поэтом грома. Однако вряд ли целесообразно специально останавливаться на этом в работе с учащимися III класса. Попутно обратить их внимание на повторяющиеся звуки, конечно, можно, но важнее самому учителю иметь в виду эту звуковую окраску стиха.

Обобщая все сказанное о чтении стихотворений, можно наметить следующий типовой план работы над ними.

1. Подготовительная беседа, подводящая к восприятию образов стихотворения или настраивающая учащихся на созвучное стихотворению настроение. В беседу вводятся незнакомые для учащихся слова стихотворения, затрудняющие понимание.

2. Чтение стихотворения учителем при закрытых книгах учащихся.

3. Чтение стихотворения в целом учениками про себя и вслух.

4. Чтение и разбор стихотворения по частям или целиком в зависимости от его содержания и характера. Например, стихотворение Тютчева «Весенняя гроза» разбирается все сразу, а стихотворение Михалкова «Песня пионеров Советского Союза» удобно анализировать по четверостишиям.

5. Обобщающие вопросы по стихотворению в целом тоже разного содержания в зависимости от стихотворения (воссоздание образов, определение основной идеи и др.).

6. Работа над выразительностью чтения.

7. Заучивание наизусть (если оно имеет место).

Чтение загадок, пословиц и поговорок. В книгах для классного чтения наряду с другим материалом даются народные загадки, пословицы, поговорки. Имеются также и загадки, сочиненные писателями, как стихотворные, так и прозаические.

Загадки и пословицы обычно используются как сопутствующий материал в связи с чтением художественных и деловых произведений. Общая мысль басни «Ворона и лисица» подкрепляется пословицей: «На языке медок, а под языком ледок» (IV класс). К статье «Борьба крестьян против помещиков» дана пословица: «Белые ручки чужие труды любят» (III класс). К стихотворению «Реченька» (III класс) даются загадки: «Течет, течет — не вытечет. Бежит, бежит — не выбежит», «Еду, еду —

следу нет; режу, режу — крови нет; рублю, рублю — щепок нет» и др. В такой вспомогательной роли пословицы и загадки не только оживляют чтение, но и закрепляют иногда знания о предмете. Такова загадка о раке: «Сапожник — не сапожник, портной — не портной, во рту щетинка, в руках ножницы».

Желательно отводить иногда на уроке специальное время работе над загадками и пословицами. Ценность их бесспорна.

Загадки неизменно вызывают у детей живой интерес. Работа над загадкой развивает логическое и образное мышление учащихся, обогащает их речь.

Работа над загадкой сводится в основном к ее разгадыванию. А это, в свою очередь, означает, что надо раскрыть все метафорические образы, имеющиеся в загадке, на которых она строится. Как же сочетать разгадывание загадки с разбором ее словесных образов?

Можно ставить работу двояко: или приводить учащихся к разгадке путем отыскивания подходящих предметов, причем называется приблизительно область, из которой взята загадка, или же, наоборот, дать отгадку, а учащиеся должны сказать, почему же именно эта отгадка правильная.

Дается, например, загадка: «Еду, еду — следу нет; режу, режу — крови нет; рублю, рублю — щепок нет». Говорится, что предмет загадки можно видеть на реке. Спрашивается, какой же предмет при движении по реке не оставляет следа, режет и рубит, но не оставляет крови, щепок. Когда разгадка найдена, точно раскрывается каждая метафора: О каком следе говорится в загадке? Что значит в данном случае *режу*? (Привлекается выражение — *лодка резала носом волны*.) Как понимать здесь слово *рублю*? Почему взмахи весла обозначены этим словом?

Иногда для работы берется несколько загадок, объединенных общей темой (овощи, животные, зимние явления в природе и т. д.). В этих случаях учащиеся легче справляются с подыскиванием отгадок, поскольку им известно, к какой группе предметов или явлений относятся данные загадки.

Значение работы над загадкой не умаляется от того, что отгадка дается учителем или знающим ее учеником. Эта отгадка проверяется классом разбором метафор загадки. Учащиеся должны «приладить отгадку к загадке» (Ушинский) и тем самым осмыслить ее.

Разумеется, если в самом тексте загадки есть названия незнакомых детям предметов или явлений, то вскрывается сначала прямое значение слов в ней. Прежде чем находить отгадку загадки «Пошли десять мальчиков в темные чуланчики, каждый мальчик в свой чуланчик», уточняется, что такое «чуланчик», затем уже дети ищут отгадку: какие же «мальчики» в какие свои «чуланчики» пошли. В загадке «Крашеное коромысло через реку повисло» для городских детей может оказаться незнакомым слово *коромысло*. Следовательно, прежде чем отгадывать за-

гадку или прилаживать к ней отгадку, учащиеся должны получить конкретное представление о коромысле.

Загадка записывается в тетрадь, а в младших классах дети к ней могут не только подписывать отгадку, но и рисовать соответствующий предмет вместо подписи.

Загадка, таким образом, в живой форме учит детей образной речи, так как она — своеобразное «картинное описание предмета» (Ушинский).

Пословицы и поговорки предполагают иную работу. «Пословица тем именно и хороша, — говорил К. Д. Ушинский, — что в ней почти всегда, несмотря на то, что она короче птичьего носа, есть нечто, что ребенку следует понять: представляет маленькую умственную задачу, совершенно по детским силам». ¹ Какая же это задача?

Можно указать в работе над пословицей не одну, а две задачи: 1) раскрытие прямого смысла ее и 2) когда возможно, раскрытие также переносного значения пословицы. Главная задача — первая, так как вторая часто непосильна учащимся, поскольку раскрыть переносное значение пословицы — значит применить ее как «изречение народной мудрости» к жизни. А это — сложная логическая работа, требующая отвлеченного мышления. К тому же и жизненный опыт детей очень ограничен. Ушинский считал, что «моральный намек» пословиц для младшего возраста не доступен. Ценность же пословицы он видел для школы в том, что она «описывает коротко и метко и прекрасным народным языком какое-нибудь действительное явление из жизни природы или человека».

Поэтому при разборе пословиц и поговорок, например: «Кошке — игрушки, а мышке — слезки», «В пустой бочке звону больше», «Горшок котлу не товарищ», учитель только спрашивает: Почему звону больше в пустой бочке? Почему кошке — игрушки? Почему мышке — слезки? Почему горшок котлу не товарищ? Этими вопросами и раскрывается мысль пословиц.

В IV классе возможна, однако, и вторая работа. Разбирая, например, пословицу «На языке медок, а под языком ледок», можно подвести учащихся к раскрытию метафоры пословицы через жизненный пример, который дает сам учитель.

Можно использовать для этого и басню «Ворона и лисица». Ставится вопрос: Можно ли сказать про лису, что у нее на языке мед, а под языком лед? В ответах и раскрывается, что «на языке мед» — значит говорить «сладко, чуть дыша», а «под языком лед» — говорить для обмана, неискренно.

Работа над пословицами, поговорками должна в итоге, с одной стороны, обогащать представления учащихся о жизни через уяснение смысла пословиц, а с другой — вводить детей в «лучший народный язык» (Ушинский).

¹ К. Д. Ушинский, Собр. соч., т. VI, изд. АПН РСФСР, М., 1949, стр. 299.

Если работе над пословицами отводится специальное время на уроке, то подбор их ведется по признаку общей тематики: о труде, о смелости, о семье и пр. Пословицы раскрываются, и на основе разбора их делаются соответствующие выводы. Например, в книге для чтения во II классе даны четыре пословицы о труде в поле.

7. ПРИМЕРНЫЕ УРОКИ ПО ЧТЕНИЮ.

Ниже приводятся образцы уроков разного типа. В них описывается процесс работы над литературным произведением.

Образцы уроков даются как примерные, и каждый вдумчивый учитель, естественно, видоизменяет структуру и методику проведения урока в соответствии с уровнем развития класса, самим материалом для чтения и целями, которые он ставит перед собой на том или другом уроке.

В зависимости от задач урока и самого материала учитель может, например, отказаться от составления плана прочитанного посредством озаглавливания частей. Он может также не ставить вопросов по содержанию части читаемого текста и ограничиваться пересказом ее. Возможно, что и пересказ части при ее краткости или простоте учитель сочтет необязательным, и т. д.

Образцы уроков чтения естественноведческих, географических и исторических статей не включаются в данную книгу, поскольку они имеются в специальных методических пособиях по данным предметам.

ЛИСА И ЖУРАВЛЬ.

Сказка.

(I класс.)

Сказка «Лиса и журавль» доступна детскому пониманию. Текст сказки дает большие возможности для работы над выразительностью чтения. Эта работа находит место не только при повторном чтении после разбора сказки, но также при обращении к тексту в связи с разбором содержания.

Ход урока:

1. Краткая предварительная беседа.

— Какие сказки о лисе вы знаете? Какой изображена лиса в этих сказках? (Обманщицей, хитрой.)

— На уроке мы будем читать сказку «Лиса и журавль». Кто видел журавля? Расскажите о нем.

Если есть возможность, показывается изображение журавля, обращается внимание на его длинный клюв и длинные ноги.

2. Чтение сказки учителем. После чтения учитель предлагает открыть книги и посмотреть картинки к сказке. Уточняется содержание каждой из картин: кто хозяин и кто гость.

3. Чтение и разбор сказки по частям. Сказка, соответственно ее содержанию, распадается на две части. Читается первая часть.

Вопросы к первой части: Что обещала лиса, когда звала журавля в гости? Прочитайте, как лиса приглашает журавля. Какое угощение приготовила лиса? Почему журавлю не удалось даже попробовать каши? Прочитайте, как об этом говорится в сказке. Зачем же лиса так приготовила угощение? Значит, искренно ли, от души ли она угощает журавля? Что сказала лиса гостю после обеда? (Поясняется: *не обессудь* — значит: не суди строго, извини.) Какой же

изображена лиса в этой части сказки? (Обманщицей, притворщицей, неискренней.)

— Теперь прочитайте слова лисы — как она зовет в гости журавля, как угощает и как потом извиняется. Постарайтесь показать голосом, что лиса говорит одно, а думает другое.

— Прочитайте про себя слова журавля. Ведь журавлю не за что благодарить лису, почему же он говорит *спасибо*? (С насмешкой и немного с обидой.) А когда журавль зовет лису в гости, он в самом деле собирается хорошо угостить ее? (Он думает отомстить ей.) Прочитайте слова журавля, постарайтесь показать голосом, что хотя он благодарит лису и зовет ее в гости, но на самом деле недоволен лисой.

Первая часть перечитывается. Вслед за этим читается вторая часть.

Вопросы ко второй части: Чем угощал журавль лису? (Объясняется слово *окрошка*.) В какой посуде была крошка? Прочитайте, как лиса пытается попробовать угощение. Зачем же журавль приготовил такое угощение? А теперь найдите в сказке и прочитайте про себя, как журавль угощает гостью. Подумайте, как лучше прочитать эти слова вслух. Прочитайте. Теперь прочитайте, что сказал журавль лисе после обеда? Что сказано про лису в конце сказки? Когда так говорят: *несолоно хлебавши*?

Перечитывается вторая часть.

4. Обобщающая беседа.

— Кто же виноват, что дружба у лисы с журавлем кончилась? Кто кого перехитрил? За что же журавль проучил лису?

Учитель добивается от учащихся обоснованных ответов.

5. Повторное чтение сказки учащимися. Учитель обращает особое внимание на выразительность чтения.

6. Урок на дом. Научиться хорошо читать сказку.

На следующем уроке может быть проведена работа над пересказом.

ВОРОБЕЙ НА ЧАСАХ.

Рассказ Л. Н. Толстого.

(I класс.)

Чтение данного рассказа расширяет у учащихся круг сведений о птицах. Рассказ этот сюжетный, он дает повод для беседы по содержанию и удобен для пересказа. Наконец, чтение этого рассказа обогащает речь детей новыми для них словами и оборотами речи.

1. Предварительная беседа. Чтение рассказа предполагает наличие у детей некоторых представлений о хищных птицах в противопоставлении их насекомоядным. Перед чтением рассказа «Воробей на часах» эти знания детей кратко воспроизводятся: Какие птицы называются хищными? Каких хищных птиц вы знаете? За какими птичками они охотятся?

До чтения рассказа надо раскрыть понятия «часовой» и «стоять на часах». Учитель спрашивает, не знает ли кто-нибудь, кого называют часовым. Если дети не знают, учитель сам разъясняет: Часовой — это солдат, который стоит в карауле, охраняет, например, какое-нибудь здание, где находится военная часть. Его и называют еще караульным. Часовым его называют потому, что он обязан стоять в карауле несколько часов, пока его не сменил другой караульный. Про часового говорят, что *он стоит на часах*.

Сейчас прочитаем рассказ, как воробей был на часах, узнаем, кого он охранял.

2. Чтение рассказа целиком. Рассказ целостный по содержанию и эмоциональный. Напряженность отдельных моментов содержания может передать только хороший чтец. Поэтому сначала весь рассказ читается выразительно самим учителем. Затем уже читают дети по частям.

После чтения рассказа учителем можно поставить детям вопрос: Кого же охранял старый воробей и от кого?

3. Чтение по частям и разбор. Чтение каждой части сопровождается беседой по уяснению ее содержания и отдельных слов и оборотов речи. Затем следует пересказ. После пересказа перед чтением следующей части

эта часть вновь перечитывается, чтобы лучше сохранить при чтении логическую связь между этими двумя частями текста и вместе с тем поупражнять детей в чтении. Рассказ можно разделить на четыре части.

Первая часть — до слов: «Летел по задворкам...» Вопросы: Где уселся старый воробей? Почему же он забрался повыше? Посмотрите в книге, что там сказано, как он глядит. Что это значит *глядит зорко*? (Глядит внимательно.) Учитель дополняет: Да, он, как часовой на часах, зорко следит, нет ли где-нибудь опасности, нет ли врага.

Вторая часть — до слов: «Все смолкло...» Вопросы: Какой хищник летел по задворкам? Городские дети не знают, что значит *по задворкам*, поэтому учитель поясняет: Летел *по задворкам* — это значит летел позади дворов и изб. Как здесь назван ястреб? Еще как? Посмотрите в книгу. (Перечисляется: *разбойник, злодей, лютый враг пташек*.) Учитель поясняет: *лютый враг* — это очень злой враг. Как летел ястреб? Кто скажет, почему он так летел? Удалось ли ему лететь незаметно? Как старый воробей — караульный — дал знак воробьятам, что приближается враг? Что они сделали?

Третья часть — до слов: «Ястреб ни с чем...» Вопросы: Что делал старый воробей, когда молодые скрылись в кустах? Как он сидел? Прочитайте в книге. Почему он не шевелился? Перечитайте, что сделал ястреб, когда увидел воробья. Как понять *стрелой спустился*? Что ястреб хотел сделать? Как спасся от него воробей? Почему воробей *упал камнем*, а не просто *полетел*? Если дети не понимают смысла *упал камнем*, учитель поясняет.

Четвертая часть — до конца. Вопросы: В рассказе говорится, что ястреб *озирается* вокруг. Как по-другому можно сказать? А зачем он *озирается*? Какие слова указывают на то, что ястреб сердится? (*Зло взяло, онем горят глаза*.) Что же ему оставалось сделать? Прочитайте, что о нем сказано. Что тогда сделал воробей? Почему он стал весело чиркать?

4. Повторное чтение. Рассказ перечитывается еще раз несколькими учениками без остановок на отдельных частях.

5. Вопросы обобщающей беседы. Подходит ли заглавие к рассказу? Почему подходит? Хорошим ли часовым был воробей? Из чего же видно, что он хорошо исполнял свои обязанности? (Зорко следит; тревожно зачирикал при приближении ястреба; сидит на ветке, когда воробьята уже спрятались, и с ястреба глаз не спускает; дал знать воробьятам, когда враг скрылся.) Возможно, что дети не смогут дать исчерпывающий ответ на этот вопрос, тогда учитель помогает дополнительными наводящими вопросами, например: Что сделал воробей, когда заметил, что ястреб приближается? Что он делал, когда воробьята уже спрятались? и пр.

В связи с этой беседой можно провести выборочное чтение, предложить детям найти в тексте места, подтверждающие их ответы. При этом учитель может помочь указанием, где искать те или иные строчки: в конце первой страницы, на второй странице и т. д.

6. Рассмотрение картинок. К рассказу в книге для чтения дана иллюстрация. Учащимся предлагается посмотреть на картинку. Вопросы: Что делают молодые воробьишки? А что можно сказать про старого воробья? Скажите теперь всё сразу, связано, что нарисовано на картинке.

7. Пересказ с предварительным перечитыванием рассказа. Рассказ читается еще раз в целях тренировки в чтении и подготовки к пересказу. Затем делается пересказ всего рассказа в целом.

8. Урок на дом. Научиться хорошо читать и рассказывать.

ЛИСИЧКА-СЕСТРИЧКА И СЕРЫЙ ВОЛК.

Народная сказка.

(II класс.)

Сказка читается во II классе. Она представляет собой три почти самостоятельных эпизода (лиса трижды обманывает волка), объединенных только общей характеристикой персонажей: лиса — хитрая, находчивая, а волк — глуповатый, доверчивый. В книге для чтения это первая сказка про лису. Но

дети, вероятно, уже знают какие-либо сказки про нее. Поэтому чтению данной сказки хорошо предпослать рассказывание детей о том, что они знают о лисе из других сказок.

Ход работы над сказкой:

1. Учащиеся читают первый эпизод (последовательно три ученика).

2. Уточняется содержание прочитанной части. Собственно говоря, требует уточнения лишь одна деталь: зачем лиса, увидя мужика, легла на дороге, как мертвая. Остальное содержание этой части сказки ясно для детей. Вопросы по содержанию здесь ставятся с целью подготовки к пересказу части: учащиеся дают ответы, пользуясь книгой. Это нужно для того, чтобы дети лучше запомнили текст, так как сказку надо учить рассказывать близко к тексту. Попутно объясняется слово *рогожа*, которое может быть незнакомо городским детям.

3. Рассматривается картинка. Уточняется, какие слова сказки к ней относятся. Затем устанавливается, какие еще картинки можно нарисовать к этой части сказки. Дети словесно воспроизводят эти картинки.

4. Первая часть сказки перечитывается еще раз. Ставится общий вопрос: Каким же оказался старик? (Недогадливым.) А лиса? (Хитрой.)

5. Наконец, учащиеся пересказывают эпизод (2—3 ученика), и качество пересказа обсуждается классом.

В таком же порядке работа проводится и над другими двумя эпизодами.

6. Обобщающие вопросы: Какой же изображена лиса? А волк?

7. Сказка пересказывается в целом.

8. В заключение сказка читается по ролям.

ВОЛК И КОТ.

Басня И. А. Крылова.

(II класс.)

Перед чтением этой басни учащиеся вспоминают по прочитанным статьям («Бодливая корова», «Как волки учат своих детей»), что волки нападают на домашних животных и режут их. Еще раз уточняется условный термин *зарезал* (волк зарезал ягненка).

1. В предварительной беседе необходимо сообщить учащимся, что на волков устраняется охота, чтобы истребить их, и что раньше (когда Крылов писал свою басню) богатые люди (помещики) для своего развлечения держали *стаи гончих собак*. (Показывается рисунок гончей собаки и поясняется, что такие собаки бегают быстрее волков.) Помещики выезжали охотиться с целой группой помощников; люди трубили в рога и таким образом подавали друг другу сигналы, чтобы держаться в лесу на нужном расстоянии. (На доске рисуется рог или показывается рисунок всадника, трубящего в рог; поясняется, что рога выдвигались из рогов животных.) Собак спускали с цепочки, на которой их вели; они гнались за волком, окружали его и задерживали, пока не подскочит охотник и не убьет волка выстрелом из ружья. Такие собаки и называются *гончими*.

К этому учитель добавляет, что теперь у нас колхозники истребляют волков, главным образом, с помощью *облавы*. (Дается сообщение о ней.)

2. Чтение басни учителем. Для полноты и яркости первого впечатления учитель читает басню, соблюдая несколько замедленный темп и выразительную, близкую к разговорному стилю интонацию. После чтения ставится вопрос: Почему волку не удалось спастись от погони?

3. Чтение басни учащимися и разбор ее. Учащиеся читают басню вслух по частям. Путем беседы и работы над текстом уясняются мысли каждой части, непонятные для детей слова и выражения. Басня достаточно четко делится на четыре относительно законченные смысловые части.

Первая часть — до слов: «Вот видит волк...» Вопросы по содержанию и словарю части: Почему забежал волк в деревню? Как надо понимать слова *живот спасая*? А как бы сказали мы? (Спасая жизнь.) Как надо понимать выражение «*За шкуру он свою дрожал?*» Что же хотел сделать в деревне волк? Объясните выражение *шмыгнул в ворота*. (Быстро и незаметно скрылся за воротами.)

Вторая часть — кончая словами: «Ведь это все за мной». Вопросы: О чем говорится в этой части? (О просьбе волка укрыть его от охотников и собак.) Почему звук рогов волк называет *страшным*? (Потому что он означает погоню и все приближающуюся опасность.)

Третья часть — до слов: «Что вижу, кум!» Вопросы: О чем говорится в ней? (О разговоре волка с котом или о советах кота.) Какие же советы давал кот? Почему волк не мог воспользоваться советами кота? Отмечается специальное выражение «зарезал я телянка» в применении к волку.

Четвертая часть. Как же оценил кот поведение волка? (Он осудил волка.) За что он осудил его? Как иначе передать выражение «Ты всем в деревне насолил»? (Наделал зла.) Что хотел сказать кот словами «Какую ж ты себе защиту здесь сулил?» Как по-другому можно выразить эту мысль? (На какую же защиту ты надеялся, рассчитывал?) Учитель объясняет: *сулил* — обещал; здесь — обещал себе. Почему Васька говорит, что мужички не будут спасать волка на *свою беду*? (Волк всегда стал бы причинять зло.) Как иначе выразить мысль «В наших мужичках не столько мало толку»? (Мужички хорошо понимают.) Значит, кого же кот считает правым: мужичков или волка?

4. Обобщающая беседа и раскрытие аллегории. В каких словах кота высказывается резкое осуждение волка за его поведение? («Что ты посеял — то и жни».) Как же надо понимать эти слова?

Учитель говорит, что есть русская пословица: «Что посеешь, то и пожнешь», т. е. посеешь рожь и пожнешь рожь. Но почему же кот применил ее к делам волка? Как можно другими словами передать эту пословицу? (Плохо сделаешь другим, и тебе от этого будет плохо.) Оправдалось ли это по отношению к волку?

Бывает ли так в жизни людей? Подберем примеры. Учащиеся дают свои примеры, учитель может дополнить их: а) мальчик всем мешал играть, его перестали принимать в общую игру; б) ученик плохо учится — ленится, его не принимают в пионерскую организацию.

5. Рассматривается иллюстрация к басне, и устанавливается, какой момент из басни передан на рисунке. (Волк просит у кота совета, у кого бы из мужиков ему укрыться.)

6. Повторное перечитывание и озаглавливание частей басни. Басня снова читается по указанным частям. Учащимся предлагается озаглавить каждую часть. Примерные заголовки: 1) «Волк в деревне», «Волк попал в беду»; 2) «Волк просит кота о помощи», «Надежда на помощь Васьки»; 3) «Разговор волка и кота», «Советы кота»; 4) «Что ты посеял — то и жни». Предлагаемые детьми к каждой части басни заголовки обсуждаются, наиболее удачный записывается на доске. Таким образом получается план басни.

7. Пересказ басни по плану, записанному на доске. При пересказе обращается внимание на сознательность и последовательность изложения, а также на выразительность передачи.

8. Работа над выразительностью чтения басни. Чтение басни по ролям.

9. Урок на дом. Научиться выразительно читать басню.

Примечание. На работу над данной басней чаще всего отводится два урока. Озаглавливание и пересказ, а также упражнения в выразительном чтении обычно относятся на второй урок. Если учитель отводит на эту басню только один урок, естественно, что работа по озаглавливанию и пересказу отпадает.

СОВЕСТЬ.

Рассказ А. Гайдара.

(II класс.)

Рассказ эмоционален. Содержание его понятно учащимся II класса. Образы детей, нарисованные писателем, отличаются яркостью и живостью. Но все же, чтобы подготовить детей к более глубокому пониманию идейного замысла рассказа и тем самым обеспечить большее воспитательное воздействие, полезно провести краткую предварительную беседу.

Ход урока:

1. Краткая предварительная беседа примерно следующего содержания: Не всегда все дети в нашей стране могли учиться, раньше до Октябрьской революции многим детям с малых лет приходилось работать. Это было тяжело для них. Теперь все советские дети учатся, все они станут образованными людьми, смогут работать, где захотят. У советских школьников одна забота и работа — хорошо учиться. Это их долг перед Родиной. Об этой обязанности говорится и в «Правилах для учащихся».

Очень хорошо заранее написать на доске пункты 1 и 2 из «Правил для учащихся», а еще лучше воспроизвести эти пункты правил на плакате и после беседы открыть его. Правила читаются.

«Каждый учащийся обязан:

1. Упорно и настойчиво овладевать знаниями для того, чтобы стать образованным и культурным гражданином и принести как можно больше пользы Советской Родине.

2. Прилежно учиться, аккуратно посещать уроки, не опаздывать к началу занятий в школе».

— Сегодня прочитаем рассказ Гайдара о случае с одной школьницей.

2. Чтение рассказа учителем. Вопрос: Кто же из детей нарушил второе правило для учащихся?

3. Чтение и разбор рассказа по частям. Рассказ логически распадается на три части: первая из слов: «Положив пакет...», вторая до слов: «А связка Нининых книг...», третья — до конца.

Вопросы к частям.

Первая часть: Почему Нина не пошла в школу? Почему она решила идти в рошу (а не осталась в городе). Какое слово указывает на то, что ей не хотелось встречаться со знакомыми? (...украдкой прошла...) Почему же Нине так не хотелось, чтобы ее видели? (Ей было стыдно.)

Вторая часть: Почему Нина приняла малыша за прогульщика? Расскажите, как он попал в рошу. Почему Нина нахмурилась, когда малыш ей объяснил это? Почему она решила все же помочь малышу выбраться из роши? (Он был добродушный... Смотрел на девочку доверчивыми глазами, надеялся, что она поможет ему.)

Третья часть: Почему же Нина не взяла с собой книг и завтрака? Что случилось с завтраком? Почему Нина заплакала, вернувшись? (Ей было очень стыдно, тяжело.) Как вы понимаете слова «Ее грызла беспощадная совесть?» Почему Нине было особенно тяжело в роше? Найдите ответ в книге.

4. Обобщающая беседа. Из чего видно, что Нину уже мучила совесть, когда она направлялась в рошу? Как она себя чувствовала, когда встретила с первоклассником? А как она себя чувствовала, вернувшись в рошу? Теперь подумайте и скажите, почему рассказ называется «Совесть»? За что же, значит, совесть грызла девочку? В чем ее вина? (Она нарушила правила для школьников, обманула родителей, учительницу, школу.) Каким вы назовете ее поступок?

5. Повторное чтение рассказа учащимися и составление картинного плана. После чтения каждой части учащиеся словесно рисуют картины к ней. Это ведет к большей наглядности и конкретности образов рассказа для детей и способствует живости и выразительности

пересказа. Пересказ проводится или на этом же уроке, или на следующем после домашней подготовки.

6. Урок на дом. Научиться выразительно читать, уметь отвечать на вопросы к тексту, рассказывать.

ЗИМНЯЯ ДОРОГА.

Стихотворение А. С. Пушкина.

(III класс.)

1. Предварительная беседа, имеющая целью: а) уточнить значение слов, встречающихся в тексте; б) сообщить учащимся некоторые сведения из биографии поэта, необходимые для понимания стихотворения.

— На чем люди ездили зимой из города в город, когда не было железных дорог? (В кибитках на тройках.)

— Кто управлял лошадьми? (Ямщик.)

— Как люди узнавали, какое расстояние они проехали? (Расстояние обозначалось так же, как и теперь, на столбах, расставленных по дороге.)

Уточняется, что раньше расстояние измерялось не километрами, а верстами, поэтому и столбы, на которых показывалось количество верст, назывались верстовыми или просто верстами; верстовые столбы окрашивались в полосу. Хорошо, если учитель при помощи мела изобразит верстовой столб.

Если до этого урока уже читалось стихотворение «Генерал Топтыгин», учитель может опереться на него в объяснении указанных слов.

— В стихотворении, которое будем читать сегодня, встречается слово *туман*. Вы все знаете, что такое туман. Скажите предложения с этим словом. (Отвечают.) Сто с лишком лет назад слово «туман» употреблялось также в значении «облако», «туманы» — «облака».

Еще в стихотворении встретится слово *поляны*. Где вы видели поляны? (В лесу.) Полянами называли также широкое ровное пространство — равнины.

— Будем читать стихотворение А. С. Пушкина «Зимняя дорога».

Кратко сообщается детям, что Пушкину приходилось много раз и не по своей воле проезжать с одного места на другое.

Объясняется, что царское правительство отправляло поэта в ссылку за его свободололюбивые стихи. В одном из своих стихотворений Пушкин и нарисовал картину зимней дороги.

2. Чтение стихотворения. 1) Читает учитель; у детей книги закрыты.

— Какая картина представилась вам, когда слушали это стихотворение? (Ученики рассказывают.)

Учащиеся читают про себя.

3. Работа над текстом стихотворения (раскрытие образов).

Предлагается учащимся подтверждать их высказывания ссылками на текст, приведением соответствующих цитат.

1) — В какое время суток описывается зимняя дорога? Опишите погоду, скажите подробно о небе.

Уточняется, почему Пушкин сказал *пробирается луна*, а облака назвал волнистыми.

— Посмотрите еще раз в текст стихотворения и опишите местность, по которой пролегает дорога.

Учащиеся устанавливают: однообразная снежная равнина, пустынная, безлюдная, глухая («Глушь и снег»), не видно ни одной хаты (избы). По пути объясняется, что такое черная (курная) изба.

Учитель воспроизводит картину:

— Пушкин несколькими словами нарисовал картину. Закроешь глаза и сразу представляешь ее себе. Широкие, занесенные снегом равнины. Среди них пролегает столбовая дорога. Луна выглядывает из-за облаков, и ее печальный свет струится на дорогу. Не видно ни хаты, ни огонька. Глухо, пустынно, безлюдно...

Но вот тишина нарушается: «По дороге зимней, скучной тройка борзая бежит...». Какие звуки вы слышите? (Скрип полозьев, колокольчик, песню ямщика.)

— Как гремит колокольчик? (Уточняются слова *однозвучный, утомительно гремит.*)

— Что за песни поет ямщик? (Учащиеся цитируют соответствующие строки.)

Учитель кратко рассказывает, что русский народ создал много грустных песен, в которых говорится о его невеселой жизни. Но русский народ любил и веселые песни, ему хотелось иногда забыть о своем тяжелом житье-бытье. Поэтому в одних песнях слышится «разгулье удалое», в других — «сердечная тоска».

— Как говорит Пушкин об этих песнях? Почему «что-то слышится *родное*»?

Уточняется: *родное* — это русское. Пушкин любил русский народ, его песни и сказки.

2) Какой же представляется поэту вся эта картина дороги? (Унылой, скучной, грустной, печальной.)

Найдите в стихотворении слова, строчки, в которых особенно ярко выражаются настроение и чувство поэта. (Луна *печально* льет свет, *печальные* поляны, *скучная* дорога, колокольчик *однозвучный утомительно* гремит, *глушь и снег*...)

— Видите, как замечательно Пушкин подобрал слова и выражения: и картина дороги встает перед нашими глазами, когда читаем стихотворение, и настроение поэта, его чувства передаются нам.

4. Работа над выразительностью чтения. Учащимся предлагается подумать над тем, как читать стихотворение, чтобы можно было лучше представить унылую безлюдную местность, печальный свет луны, песню ямщика, чувства поэта.

Проводится работа над чтением каждой строфы, обосновывается интонация, логические ударения, паузы, темп.

5. Урок на дом. Выучить стихотворение Пушкина «Зимняя дорога» наизусть.

ВЕСЕННЯЯ ГРОЗА.

Стихотворение Ф. И. Тютчева.

(III класс.)

Данное стихотворение характерно тем, что в нем дается описание грозы двумя средствами: через зрительные и через слуховые впечатления. Оно относится к группе живописно-психологических стихотворений, но включает в себя и элементы музыкальной лирики (передача грома подбором звуков). Имея в виду эти признаки стихотворения, надо вести и работу над ним.

Ход урока:

1. Предварительная беседа. Стихотворение по содержанию в целом понятно учащимся. Надо только соответствующим образом подготовить их до чтения к восприятию его образов и общего его настроения. Обычно учащиеся имеют недостаточно ясные представления о первой весенней грозе. Поэтому лучше не воспроизводить их путем высказываний учащихся. Проще самому учителю в нескольких словах сказать о весенней грозе. Примерно: Сейчас мы будем читать стихотворение о ранней весенней грозе. Припомните, как приятно бывает слышать первый гром весной, после долгой зимы. Автор очень любит весеннюю грозу, и вот как он ее описывает.

2. Чтение стихотворения. Читает его сначала сам учитель. Чтением передается некоторая приподнятость настроения автора, его радостное волнение, вызванное первой грозой; слова *грохочет в небе голубом, гремят раскаты молодые* произносятся с некоторым подчеркиванием слогов *гро, гре,*

рас-ка-ты, как передающие грозу звуками речи; содержание последних строчек требует постепенного повышения голоса, высшей точкой которого будет произнесение слова *всё* (*вторит весело громам*); паузы и ударения¹ примерно следующие.

ВЕСЕННЯЯ ГРОЗА.

Люблю грозу в начале мая, /
Когда весенний первый гром, /
Как бы резвяся и играя, /
Грохочет в небе голубом. /
Гремят раскаты молодые, /
Вот дождик брызнул, / пыль летит, /
Повисли перлы дождевые, /
И солнце нити золотит. //
С горы бежит поток проворный, /
В лесу не молкнет птичий гам, /
И гам лесной, / и шум нагорный — /
Всё /вторит весело громам.

После учителя читают стихотворение учащиеся: сначала про себя, потом вслух трое читают по четверостишию, затем четвертый читает его в целом.

3. Беседа по содержанию сводится к трем основным вопросам с попутным выяснением слов и выражений.

1) Что видел автор в первую весеннюю грозу? Учащиеся перечисляют образы, отыскивая их в тексте. («Повисли перлы дождевые», «Солнце нити золотит», «С горы бежит поток проворный».) К каждому приводимому учащимися выражению ставятся соответствующие вопросы по выяснению оборотов и слов в них. Что автор называет *перлами*? (Капли дождя.) Почему так назвал капли дождя автор? Как сказать иначе вместо «Солнце нити золотит»? Какое слово близко по смыслу к слову *проворный*?

2) Что автор слышал в грозу? (Грохот грома, его раскаты.) Что называется *раскатами грома*? Почему про гром сказано, что он как бы *резвится и играет*? Учитель читает строки «Грохочет в небе голубом», «Гремят раскаты молодые» и спрашивает: Какие звуки в них передают грозу? (*Гро, гре, ра*.)

Еще что автор слышит? (Птичий гам, шум нагорный.) Что называется *гамом*? Какой шум называется *нагорным*? Как понять выражение: «Все вторит весело громам»? Здесь учитель сам дает разъяснение: когда поют песню в два голоса, то говорят, что один вторит другому, т. е. поет с ним одновременно и согласно на более низкой ноте. Значит, автор хочет этим выражением сказать, что гром, птичий гам и нагорный шум ручьев как бы сливаются в одну общую согласную весеннюю песню в природе: «Все вторит весело громам».

3) Какие чувства и переживания вызывает у автора первая весенняя гроза? Докажите ваши ответы словами стихотворения. Какое настроение вызывает у нас чтение этого стихотворения?

¹ Ударения обозначены горизонтальной чертой, усиление ударения показано двойной чертой; паузы обозначены вертикальной чертой, удлинение паузы показано двойной вертикальной чертой.

4. Упражнение в выразительном чтении. Стихотворение читается в целом рядом учащихся. В это повторное чтение вовлекаются, по преимуществу, слабые в навыке чтения ученики.

5. Урок на дом. Выучить стихотворение наизусть.

СОЛОВУШКА.

Рассказ П. Цвирики.

(III класс.)

Рассказ эмоционален, ценен в воспитательном отношении. Образ маленького советского патриота увлекает детей. Работа над содержанием рассказа имеет целью раскрыть самоотверженность поведения и серьезную продуманность действий мальчика в борьбе с фашистскими захватчиками.

1. Предварительная беседа вводит учащихся в обстановку действия рассказа, создает у них соответствующее настроение. То и другое способствует более яркому восприятию и более глубокому пониманию образов и событий в рассказе.

Содержание беседы: Сегодня мы будем читать рассказ о том, как один мальчик помогал партизанам в борьбе с фашистами в Великой Отечественной войне. Что вы знаете о партизанах? (Учитель уточняет и дополняет высказывания детей.) Что вы знаете — читали или слышали — об участии советских детей в борьбе с фашистами?

Язык рассказа прост, поэтому в предварительной беседе не требуется объяснять какие-либо слова.

2. Чтение рассказа учителем. Так как рассказ небольшой (две страницы) и эмоциональный, то в целях наибольшего воспитательного воздействия на учащихся рассказ читается самим учителем. В его чтении подчеркиваются интонации, которые, как показывает опыт, не даются учащимся: а) иронический издевательский тон ответов Соловушка о зверях-фашистах, а также о слухах про партизан; б) возмущенное восклицание немецкого лейтенанта: «Ты, оборванец!», которое учащиеся обычно читают, не учитывая запятой, и тем искажают его смысл, воспринимая *ты* как подлежащее, а *оборванец* как сказуемое.

Рассказ обычно производит большое впечатление на детей. Поэтому надо дать им одну-две минуты молча пережить возникшие у них чувства, а затем предоставить возможность свободно обменяться первыми впечатлениями.

Учитель вызывает учащихся на непосредственные высказывания: Что вам особенно понравилось в этом рассказе? После этой краткой беседы учащиеся приступают к чтению текста.

3. Чтение по частям и разбор. Рассказ разделен на четыре относительно законченные части, по которым и ведется разбор.

Первая часть. Читают ее двое учащихся по полстранице каждый. Беседа по содержанию: Какой вид имела деревня при вступлении в нее фашистского отряда? (Объясняются слова, характеризующие печальный вид разоренной деревни: *пенелища* — остатки сгоревших домов; *понуры* — стоящие обгорелые березы — склонившие вниз оставшиеся ветви.) Что сказано о внешности мальчика, издававшего соловьиную трель? Почему курточка на нем была под цвет листвы? (Чтобы лучше прятаться в лесу.) Что называется соловьиной трелью? (Переливчатые звуки при пении соловья.) Почему мальчик на вопрос офицера «Ты один остался в деревне?» не дал сначала прямого ответа, а потом смело сказал, что люди ушли из деревни с криком: «Звери, звери идут!» (Он притворился ничего не понимающим, чтобы назвать фашистов зверями.) Понял ли его насмешку лейтенант? (Нет, он подумал, что мальчик глупый.) С каким чувством Соловушка разговаривал с фашистским офицером? (С ненавистью, с презрением.) Почему мальчик охотно согласился показать нужную фашистам дорогу? Перескажи часть. Возможно дать и заголовок, например: «Встреча мальчика с фашистским отрядом».

Вторая часть. После чтения ее ведется беседа: Какие звуки издавал мальчик во время пути? (То пел соловьем, то кричал по-кукушечьи.) Почему

фашисты не заподозрили мальчика? (Читается место из текста о том, как он вел себя.) Объясните, почему мальчик на вопрос лейтенанта о партизанах сделал вид, что разговор идет о грибах? (Чтобы сбить лейтенанта, чтобы тот не подумал о его связи с партизанами.) Где шла дорога, по которой мальчик вел фашистов? (Густым лесом; читается описание дороги, уточняется слово *просека*.) Пересказ. Примерный заголовок части: «Мальчик лесом ведет фашистов».

Третья часть. Вопросы по содержанию: Как надо понимать выражение: «В лесу... *залегло* несколько партизан»? Почему они приготовились к бою? Почему один из партизан решил, что врагов всего тридцать два и что у них два пулемета? (В ответ снова прочитывается место, где говорится, как партизан, слушая трели, издаваемые мальчиком, и затем крик кукушки, вел счет по коленцам трели. Объясняется слово *коленце* — отдельное, отличающееся от других место в пении соловья.) Как решили нападать партизаны? (Спереди и сзади.) Что значит выражение «поддадим им жару»? Почему говорится, что дальше в свисте «соловья» не было ничего нового для людей, притаившихся в тишине леса? (Потому что они уже понятии сообщение мальчика через пение и кукование.) Можно ли сказать, кем является для мальчика партизан, который говорит: «Если что-нибудь с нами случится, не забудь про Соловушку». (Повидимому, отец или близкий родственник.) Пересказ. Примерный заголовок: «Партизаны предупреждены о приближении фашистов».

Четвертая часть. Вопросы: Что произошло на лесной поляне? Что означал свист из лесной чащи? Почему говорится, что мальчик нырнул в лес? Что же помогло партизанам быстро расправиться с фашистским отрядом? (Партизаны подготовились к бою, Соловушка предупредил их о приближении фашистского отряда, а фашисты не ожидали этой встречи.) Примерный заголовок: «Отряд фашистов разбит».

4. Рассказ перечитывается учащимися еще раз.

5. Обобщающая беседа. В этой беседе выводится характеристика Соловушки как патриота Советской Родины.

Примерный ход беседы: Кто же был Соловушка? (Он был партизаном.) Какие же поручения партизан он выполнял? Вспомните его первую встречу с немецким лейтенантом и прочитайте в конце рассказа, что было на другой день после описанного события. (Перечитывается самый конец рассказа.) Для чего же мальчик опять сидел у околицы? (Чтоб также встретить новый отряд врагов, если он появится.) Что же еще было поручено Соловушке? (Он свистом должен был предупреждать партизан и о количестве фашистов и об их вооружении.) Чем опасно было для мальчика это поручение? (При малейшем промахе его могли заподозрить в связи с партизанами.) За что Соловушку можно назвать верным сыном Родины? (Он мог каждую минуту погибнуть, но он не думал о себе, не жалел себя, он вместе со взрослыми боролся за свободу Родины.) Как называют поведение и поступки людей, которые не жалеют своей жизни, не щадят своих сил для общего блага? (Самоотверженными.)

Какие качества, черты характера Соловушки помогали ему выполнять опасные поручения? (Находчивость, смелость.) В чем проявилась его находчивость? (Он умело притворялся, будто думает, что партизанами называются грибы.) Какая черта Соловушки проявилась, когда он, хоть и не от себя, а от имени покинувших деревню жителей назвал фашистов зверями? (Смелость, бесстрашие — фашистский офицер мог и за это его убить.) Можно ли назвать Соловушку ловким? (Да, он *нырнул* в чащу леса так, что в него не успели выстрелить.)

Предлагается подумать и сказать кратко, за что Соловушку можно назвать верным сыном Родины.

Примечание. Работа над рассказом «Соловушка» обычно проводится в течение двух уроков. Обобщающая беседа имеет место на втором уроке. На втором же уроке могут даваться и заголовки к частям или составляться план всего рассказа. Сообразно с распределением материала по урокам, даются и домашние задания.

САД ПОБЕДЫ.

По рассказу С. Юрьева.

(Урок чтения про себя в III классе.)

Урок представляет собою примерный образец самостоятельного чтения и работы учащихся над посильным текстом.

1. Предварительная работа. Предполагается, что учащиеся уже знают об И. В. Мичурине и о том, как его дело продолжают советские люди. Перед чтением рассказа кратко воспроизводятся имеющиеся у детей знания. Ставится вопрос о том, как школьники участвуют в разведении садов. Учащиеся приводят известные им факты.

В беседе уточняется значение слов: *садоводство, местные садоводы-любители, питомник, саженцы.*

2. Чтение рассказа учащимися про себя. Учитель ставит учащимся два контрольных вопроса по содержанию прочитанного: Где происходит действие? За что пионеры получили почетную грамоту?

3. Чтение рассказа по частям с заданием ответить на поставленные учителем вопросы. В рассказе три части. К каждой из них учитель до урока пишет на доске вопросы и задания. Перед чтением каждой части открываются на доске относящиеся к ней вопросы и задания. Дети руководствуются ими при чтении данной части, и затем ведется соответствующая беседа.

Вопросы и задания следующие.

Первая часть. Кто пришел к пионерам Чоботовской школы? Что он предложил им? Как пионеры откликнулись на это предложение? Озаглавьте эту часть.

Вторая часть. Много ли плодовых деревьев было на улицах села Чоботова? Нарисуйте словами картину сада, которую увидели пионеры. Передайте своими словами мысль девочки. Озаглавьте эту часть.

Третья часть. Расскажите о работе пионеров по возвращении их в школу. Какой можно назвать их работу? (Дружной, организованной.) В чем заключалась работа юных садоводов с наступлением зимы? Как выглядел молодой сад весной? Какое чувство он вызывал у пионеров? Озаглавьте эту часть.

4. Обобщающие вопросы: Почему пионеры назвали свой сад садом победы? Что помогло им добиться «победы» в устройстве сада? (Дружная коллективная работа.) Какую пользу они принесли своему селу?

5. Чтение рассказа вслух может проводиться, по усмотрению учителя, перед постановкой обобщающих вопросов или после них.

6. Урок на дом. Читать и пересказывать, причем пересказ может быть предложен творческого характера: от лица одного из чоботовских пионеров.

КРОШЕЧКА-ХАВРОШЕЧКА.

Народная сказка.

(III класс.)

Содержание этой сказки понятно учащимся III класса. Работа над ней глубже раскрывает идейный замысел и образы сказочных героев, вводит детей в понимание поэтических средств и народного языка сказки, учит выразительно читать и рассказывать.

1. Поскольку фактическое содержание данной сказки вполне доступно учащимся III класса, она может быть предложена для самостоятельного чтения дома. Учащимся дается задание подготовиться к чтению сказки вслух.

2. Урок начинается с краткой беседы о впечатлениях от прочитанной сказки: учитель предлагает детям сказать, что им понравилось в этой

сказке. Затем выясняется, почему сказка называется народной. Учитель уточняет представления учащихся о том, как народ создавал сказки.

3. Чтение учащимися сказки вслух и разбор ее. Сказку читают несколько учащихся поочередно. Так как это чтение является повторным, сказка читается по частям, вслед за чтением каждой части ведется ее разбор. Сказка делится на три части: первая часть — до слов: «Вот хозяйка позвала...»; вторая — до слов: «Старуха обрадовалась...»; третья — до конца.

Примерные вопросы и задания к отдельным частям следующие.

Первая часть. Зачем злые люди взяли к себе Хаврошечку? Ответьте словами книги, из чего видно, что Хаврошечке жилось очень тяжело («работой заморили», «за все отвечает», «доброе слова никогда не слыхала» и пр.). Какую непосильную работу давала хозяйка Хаврошечке? («Пять пудов напрятая, наткать, побелить и в трубы покатать»). Уточняется вещественное значение этих глаголов; учитель указывает также, что пять пудов — это восемьдесят килограммов.) Расскажите, каким образом Хаврошечка могла справляться с этой работой. Какой же силой наделена в сказке коро-вушка? (Волшебной силой.)

Вторая часть. Как хозяйке удалось узнать, кто помогает Хаврошечке? Почему она заставила старика резать корову? Какой же изображена в сказке хозяйка?

Третья часть. Как Хаврошечка выполняла наказ коровушки? Приготовьтесь выразительно прочитать описание яблоньки. Прочитайте. (Читают вслух.) Что волшебного было в этой яблоньке? (Сравнивают, что произошло, когда к ней подбежали три сестры и когда подошла Хаврошечка.)

4. Обобщающая беседа. Предлагается прочитать начало сказки (приказку): «Есть на свете люди хорошие, есть и похуже, есть и такие, которые своего брата не стыдятся». Кто в этой сказке относится к таким бессовестным людям, которые «брата не стыдятся»? Скажите, какими изображены три сестры и укажите, из чего это видно. (Они злые, жестокие, бессердечные: бьют Хаврошечку, голодом морят, работой замучили; неблагоприятные: Хаврошечка слова ласкового от них не слыхала; ленивые: у ворот сидят, на улицу глядят, в поле пришли — на траве разлеглись.) Какой изображена Хаврошечка? (Трудолюбивая, работающая, ласковая к коровушке; строго выполняет ее наказ, хоть и голодает.)

Из чего видно, что автор (народ-сказитель) сочувствует Хаврошечке? («Стала она в добре поживать, лиха не зная», чудесная яблонька сама к ней нагибается, коровушка ей помогает; о Хаврошечке в сказке говорится ласково.) Кто же наказан в конце сказки и кто торжествует? Какую же мысль хотел выразить народ этой сказкой? (Зло наказывается, а справедливость, добро торжествует.) Нельзя ли сказать, о чем же мечтал русский народ, сочинивший эту сказку? (О справедливости, о том, чтобы не было людей, которые других заставляют на себя работать и жестоко с ними обращаются.)

5. Пересказ. Предлагается пересказать по возможности ближе к тексту. Текст сказки довольно легко запоминается.

ПОЛЕ

(Учетно-повторительный урок в III классе.)

Цель учетно-повторительных уроков по чтению сводится, с одной стороны, к тому, чтобы проверить и прочнее закрепить на основе обобщения знания, полученные через те или иные читанные тексты, а с другой — чтобы поупражнять учащихся в разных видах учебной работы: рассказывании, выразительном чтении прозы и стихов, в выполнении каких-либо самостоятельных заданий и пр.

Естественно, что повторительные уроки должны быть оборудованы наглядными пособиями, накопившимися в ходе изучения темы. В тех случаях, когда позволяет тема, на повторительных уроках знания могут пополняться материалами внеклассного чтения учащихся.

В процессе повторения к участию в классной работе привлекается большая часть учащихся, благодаря чему расширяется возможность учета их знаний и навыков.

Тема «Поле» предполагает повторение основных, относящихся к ней статей: «Хлебные растения», «Злейший враг земледельцев», «Война на хлебном поле», «Четвероногие враги урожая», «Позаботимся о птицах — наших верных друзьях» — и одного стихотворения «Колхозная урожайная» Исаковского с присоединением к нему четверостишия Маяковского.

К уроку учащимся предлагается перечитать названный материал. Если учитель найдет нужным, он может не давать весь материал всему классу, а распределить его между группами, звеньями учащихся.

Оборудование урока: а) колосья хлебных растений, б) экземпляры сорняков, в) рисунки вредителей полей, а также птиц — друзей урожая.

Ход урока:

Учитель говорит: Вспомним все самое главное, что узнали по теме «Поле». Прежде всего, скажите, какие хлебные злаки засевают на полях и в какой статье об этом рассказывается. Что вы знаете о каждом из них?

1. Рассказывание учащимися и выборочное чтение. Сначала отдельные учащиеся излагают свои знания о ржи, пшенице, просе, рисе, кукурузе по памяти при закрытых книгах для чтения. Затем все сведения, которые были неточно и неполно изложены, восполняются выборочным чтением по тексту статьи «Хлебные растения»: Прочитай, что сказано о строении колоса; прочитай место в статье, где говорится, когда сеют рожь и почему именно в такие сроки. Кто собрал самый большой урожай проса? и пр.

2. Воспроизводятся знания, накопившиеся у учащихся, о выращивании лучших сортов хлебных злаков: Кто из советских ученых много работает над улучшением сортов хлебных злаков? Как по способу Т. Д. Лысенко улучшены сорта проса? (Читается в статье.) Показываются колосья ветвистой пшеницы и обыкновенной (можно обратиться и к рисункам, данным в книге), проводится сравнение. Дети вспоминают, что им известно о выведении морозоустойчивых многолетних сортов пшеницы. Учитель дополняет сведения учащихся, и сами учащиеся рассказывают, что они дополнительно узнали из книг для внеклассного чтения, а также на основе непосредственных наблюдений над колхозным полем или над опытным школьным участком.

3. Проверка на распознавание хлебных злаков. Учитель вызывает разных учеников к экспонатам и предлагает: Покажи ячмень и скажи, по каким признакам ты его узнаешь; или: Покажи овес и скажи, как ты его отличишь от овсюга. Где просо, чем оно отличается по внешним признакам от ржи?

По такому же плану ведется работа и по обобщению знаний о сорняках, а затем о четвероногих врагах урожая. Учащиеся перечисляют главные сорняки (пырей, овсюг, березка-вьюнок, куколь, василек, пастушья сумка) и животных — вредителей хлебов (суслик, хомяк, полевая мышь), узнают их по рисункам, выборочно по заданию учителя читают отдельные места в статье.

4. Словарная работа. Кроме усвоения названий хлебных растений, сорняков и вредителей урожая, ведется добавочная словарная работа над терминологией, связанной с этим разделом знаний учащихся.

Задание: Объясните, что означают следующие слова в статьях: а) *мочковатый* корень ржи, б) *полый* стебель ржи, пшеницы, в) *оросительный* канал (о рисе), г) *суслик* (о сусликах), д) *грызуны* (дать перечень их), е) *обеденные столики* у грызунов.

Учащиеся дают определения. Если учащиеся неясно представляют себе, почему суслики, хомяки, мыши (а также зайцы) называются грызунами, учитель говорит о том, что у них большие передние зубы, которыми они перегрызают злаки.

5. Особо воспроизводится содержание статьи «Позаботимся о птицах — наших верных друзьях». Учащиеся называют птиц — друзей урожая. Читается только конец статьи (как мы должны относиться к птицам).

6. В заключение урока двое учащихся выразительно читают стихотворение «Колхозная урожайная». Учитель предлагает объяснить первые две строки стихотворения:

*Прошуми, бескрайная,
Песня урожайная...*

Раскрывается, почему песня называется не только урожайной (об урожае), но и бескрайной (воспевающей успехи урожая на больших просторах нашей Родины). Может быть привлечено и стихотворение Яшина «Вся степь — колхозный ток».

Наконец, прочитывается четверостишие Маяковского, и учащиеся объясняют, что значит «урожай — сила» (делает страну обеспеченной, сильной), почему «урожай — доблесть» (высокие урожаи добываются самоотверженным трудом и отмечаются высокими наградами), мастера высоких урожаев заслуживают славы («урожай увеличившим — слава»).

Отмечается, что с каждым годом урожай в нашей стране становится все богаче и богаче, потому что все больше осваиваются, обрабатываются и засеваются хлебом огромные площади целинных и залежных земель, а усовершенствованная техника все шире применяется в сельском хозяйстве.

В ходе работы учитель оценивает как устойчивость знаний учащихся по теме, так и качество навыка чтения, рассказывания, самостоятельное выполнение заданий.

ПАМЯТНИК.

Рассказ А. Кононова.

(IV класс.)

В этом рассказе, описывающем эпизод из Великой Отечественной войны, показывается глубокое уважение советских людей к памяти В. И. Ленина, мужественное поведение советских патриотов, их ненависть и презрение к фашистам. Рассказ написан образно, эмоционально. Его идейно-воспитательное значение бесспорно.

Для работы над рассказом обычно отводится два урока. Распределение материала по урокам примерно следующее: первый урок — предварительная беседа, чтение и разбор рассказа; второй урок — работа над навыками выразительного чтения и пересказа. Ниже указывается общий ход работы.

1. Предварительная беседа имеет целью кратко воспроизвести имеющиеся у учащихся сведения о том, как партизаны помогали Советской Армии в борьбе с фашистами. Тем самым дети вводятся в обстановку событий, описываемых в рассказе, и эмоционально подготавливаются к его восприятию.

2. Чтение рассказа вслух учителем или хорошо читающими учениками, в порядке индивидуального поручения подготовившимися к чтению. Чтобы дать учащимся возможность свободно обменяться непосредственными впечатлениями, после чтения ставится вопрос:

— Что в этом рассказе произвело на вас особенно сильное впечатление?

3. Чтение и разбор рассказа по частям. Рассказ по содержанию делится на четыре части (не совсем одинаковые по объему): первая часть — о памятнике у школы, вторая — фашисты в городке, третья, центральная, — поступок советских людей, четвертая — на другой день в городке.

Вопросы и задания к частям. Первая часть. Где происходит действие? Посмотрите еще раз в текст и нарисуйте словами картину, которую видел каждый въезжавший в город. Что вы узнали об отношении школьников к памятнику Ленина? Озаглавьте часть (например: «Памятник у школы»).

Вторая часть. Что представлял собою городок, когда в него вошли фашисты? Из чего видно, что фашисты не щадили даже мирного населения наших городов? Как отвечали жители советских городов на жестокости и разбойничьи действия фашистов? (Они покидали город, уходили в леса, присоединялись к партизанам и вели борьбу с фашистами.) Озаглавьте часть («Разрушенный городок», «Зверства фашистов» и др.).

Третья часть. Расскажите кратко о поступке шести жителей городка. Чем объяснить, что эти люди, не сговариваясь, повернули все вместе обратно к городу? Какой опасности они себя подвергли? Какие чувства и мысли руководили их поступком? Озаглавьте часть («Советские патриоты», «Памятник восстановлен» и др.).

Четвертая часть. Как изображается состояние фашистского офицера, когда он увидел памятник на прежнем месте? Что помешало выполнению его злого замысла? Расскажите, как фашисты были выбиты из городка. Посмотрите на картинку. Какой момент изображен на ней? Перечитайте конец рассказа и нарисуйте словами картину, которую увидели советские танкисты при въезде в город. Озаглавьте часть («Фашисты изгнаны» и др.).

4. Обобщающие вопросы, углубляющие понимание учащимися идейного замысла рассказа: Какими можно назвать жителей городка, показанных в рассказе? (Преданными Родине, советскими патриотами.) В чем проявилась их преданность Родине? О чем говорит поступок людей, с опасностью для жизни восстанавливающих памятник Ленину? (Советские люди с глубоким уважением, любовью, безграничной благодарностью относятся к Ленину, под чьим руководством была создана новая, светлая жизнь. Имя Ленина, память о нем дороги всем советским людям. Поэтому жители городка не могли допустить, чтобы памятник оставался в полуразрушенном состоянии. Они хотели и фашистам показать свою преданность Советской Родине и великому Ленину.)

5. Повторное чтение рассказа учащимися про себя по частям. При этом дается задание нарисовать словесно картины к каждой части. После самостоятельной работы учащиеся рассказывают содержание нарисованных ими картин. Эта работа, с одной стороны, способствует более глубокому пониманию произведения, а с другой — служит хорошей подготовкой к пересказу прочитанного текста.

6. Пересказ прочитанного. Словесное рисование картин и пересказ прочитанного могут быть заменены устной экранизацией рассказа. Перед учащимися ставится задача: представить себе содержание рассказа в виде кинофильма. Работа ведется последовательно над каждой частью.

Учащимся предлагается прочитать про себя первую часть и затем рассказать то, о чем прочитали, так, как будто видят это на экране. В случае затруднений со стороны учащихся учитель помогает: — Сначала опишите обстановку, где происходит действие, а потом скажите, кого вы видите на экране, что они делают.

Примерный ответ по первой части: На краю небольшого городка стоит дом с колоннами. Это школа. Перед школой на пригорке возвышается памятник Ленину; на огромном камне фигура Ленина. Вокруг памятника растут цветы и четыре молодые березки. Около памятника — школьники. Они поливают цветы.

Примерный ответ по второй части: По дороге из города клесу тянутся подводы с женщинами, детьми, идут пешеходы. Над их головами проносятся фашистские самолеты. Потом на экране показан разрушенный городок. Разрушена школа и памятник Ленину. На воротах уцелевших домов расклеен приказ фашистов о том, что если будет убит немец, то за это будут расстреляны десять советских граждан. Фашисты грабят брошенные жителями города, дома.

В результате из рассказов учащихся получается как бы сценарий кинофильма.

НА БЕРЕГУ ПУСТЫННЫХ ВОЛН.

Отрывок из поэмы А. С. Пушкина «Медный всадник»

(IV класс.)

К пониманию этого отрывка из поэмы Пушкина учащиеся подготовлены чтением исторического материала (о Петре I, о войне со шведами, об основании Петербурга) в III и IV классах.

Ход урока:

1. Предварительная беседа ставит целью восстановить кратко имеющиеся у учащихся исторические сведения.

Примерный круг вопросов, составляющих ее содержание: Как назывался раньше город Ленинград? Кем и когда он основан? Куда впадает река Нева? Почему Петр I решил построить город при устье Невы? С кем он воевал за земли, расположенные по побережью Невы и Финского залива? Чем кончилась эта война? Что представляла собою местность, где был построен город?

Если учитель найдет нужным, в беседе может быть использована карта и соответствующий схематический чертеж на доске.

2. Чтение стихотворения учителем. Вопросы: О ком говорит Пушкин в своем стихотворении?

3. Чтение текста учащимися про себя с заданием: а) прочитать объяснение незнакомых слов, данное в книге; б) определить, на какие две части делится стихотворение.

4. Чтение частей вслух и разбор их. Разбор первой части имеет целью расчлнить картину, нарисованную поэтом, на частные образы, уточнить их и затем воссоздать целостный образ. Учащимся предлагается отметить в тексте все, что относится к описанию берегов. Учащиеся рассказывают, что берега покрыты мхом, топкие, болотистые. На них видны избы — черные, бедные, это — жилища бедных (убогих) финнов. Что еще узнаем о природе берегов? (Кругом шумел лес.) Как понять: *лес, неведомый лучам солнца*? Почему солнце не проникало в лес? (Оно постоянно было спрятано в облаках, в тумане.) Почему туман постоянно стоял над берегами? (Местность сырая, болотистая.) Что говорится в стихотворении о реке? Река широкая, но пустынная, по ее волнам плывет одинокий челн (уточняется значение слова). Какие прилагательные подойдут для описания этой местности? Учащиеся подбирают слова: *унылая, скучная, неприветливая, неприглядная* и пр.

После этого разбора воссоздается целостная картина природы, раскрывавшаяся перед взором Петра I. Дети рисуют ее словами. Для большей живости изображения учитель рекомендует при описании употреблять глаголы в настоящем времени. Получается примерно следующее описание: «Широко несется река. Она пустынна, только одинокий челн плывет по ней. Унылые болотистые берега. По ним разбросаны бедные, убогие избы. Стоит густой туман. Сквозь него не проникают лучи солнца. Кругом шумит лес».

Первая часть перечитывается, и вслед за ней читается вторая часть.

Разбор второй части. Перечитываются две начальные строчки отрывка: «На берегу пустынных волн стоял он, дум великих полн...» Вопросы: Какая главная дума была у Петра? (Заложить город на реке Неве.) Почему Петр считал нужным заложить город именно на Неве — какие две думы были у него? 1) «Отсель грозить мы будем шведу»; 2) «Все флаги в гости будут к нам» — торговля с другими странами. Почему говорится, что город будет заложен *на зло шведам*? (Им это было невыгодно.) Как вы понимаете смысл этих слов: «Природой здесь нам суждено в Европу прорубить окно»? (Уточняется, что через Балтийское море русские получали возможность выхода в другие страны.) Что произойдет, когда на Неве будет построен город? Как надо понимать: «все флаги...»? Почему в стихотворении говорится: «по новым им волнам...»? Почему же Пушкин назвал думы Петра I великими? (Они имели очень важное значение для России.)

Вторая часть перечитывается.

5. Чтение учителем продолжения отрывка из «Медного всадника». Учитель: Вы знаете, что Петр I построил город на Неве. Послушайте, как у Пушкина описывается Петербург через сто лет после его основания. Учитель читает отрывок со слов: «Прошло сто лет, и юный град...», кончая словами «...ее покрылись острова».

6. Упражнение в выразительном чтении разобранного отрывка.

ДВЕ СОБАКИ.

Басня И. А. Крылова.

(IV класс.)

К IV классу учащиеся обычно уже умеют отличить басню от произведения другого жанра — рассказа, лирического стихотворения. Поэтому в IV классе возможно несколько уточнить и обобщить имеющиеся у детей представления. Соответственно этому строится предварительная работа перед чтением басни и заключительная беседа на уроке.

Ход урока:

1. Предварительная беседа. Кто обычно действующие лица в баснях Крылова? (Животные.) Учитель: У каждого животного в басне какая-нибудь одна или две отличительных черты. Какие отличительные черты, например, у волка в басне «Волк и журавль»? (Жадность, коварство.) Какие отличительные черты у стрекозы, у муравья? В каждой басне рассказывается маленькая история из жизни животных. В баснях каждое животное ведет себя по-своему, по-иному поступает. По его поведению, по его поступкам мы и судим о его чертах характера, узнаем, каким хотел изобразить автор это животное. Скажите кратко, о каком небольшом происшествии рассказывается, например, в басне «Мартышка и очки» (разумеется, может быть взята другая басня) и какой изображена мартышка.

Только ли эта цель — рассказать о животных, показать их отличительные черты — была у Крылова, когда он писал басни? (Под видом животных автор изображал людей, обличая их недостатки, их плохие поступки.) На примере какой-нибудь басни покажите, какие недостатки у людей высмеивает Крылов.

Учитель подводит к небольшому обобщению: Теперь скажите, что вы знаете о басне: кто обычно действующие лица в баснях, что рассказывается, какими выводятся животные, какую цель ставит автор басни.

2. Чтение басни учителем. — Сегодня вы познакомитесь еще с одной басней И. А. Крылова «Две собаки». Учитель читает. Вопрос: Кто действующие лица в этой басне?

3. Чтение учащимися басни про себя. Дается задание: после чтения сказать кратко, о каком маленьком событии из жизни двух собак говорится в этой басне.

4. Разбор басни. Предлагается прочитать часть басни с начала до слов Жужу. Вопросы: Что мы узнаем из этой части о Барбосе? (Дворовая собака, которая усердно служит.) Что узнаем о Жужу? (Это *болонка*. Сначала она жила во дворе, а теперь живет в доме.) Какая порода собак называется болонками? Что такое *хоромы*? Из чего видно, что Барбос обрадовался встрече со старой знакомой? Ответьте словами басни. Замените слово *ластятся* более употребительным в наше время. (Ласкается.) Почему же Барбос обрадовался встрече с Жужу, как с родной? (Раньше они вместе жили и вместе голодали.)

Предлагается прочитать, что рассказывает Жужу о своей жизни. Вопросы: Из каких слов видно, что Жужу довольна своей жизнью? («На счастье грех роптать».) Выразите эту мысль по-другому. Перечислите, чем довольна Жужу. Как же можно назвать жизнь Жужу, если она никакой службы не несет? (Пустой, праздной.) Как вы думаете, каким тоном рассказывала Жужу о своей жизни? (Довольным, хвастливым тоном.)

Прочитайте, что рассказал Барбос о своей жизни. Вопросы: Какую же службу несет Барбос? А как он рассказывает о себе? (Унылым голосом, «хвост плетью опустя и свой повеса нос».) Что обидно Барбосу? (Он много и честно работает, а получает за это побои, терпит холод и голод.) Что удивляет и возмущает Барбоса? Ответьте словами текста. («Да чем же ты, Жужу, в случай попал, бессилён бывши так и мал, меж тем как я из кожи рвусь напрасно?») Объясняется выражение *в случай попал* (в счастье, в удачу попал). Как выразить одним словом, что возмущает Барбоса? (Несправедливость.) Учитель: Барбос считал, что хорошей жизни можно добиться

только добросовестной работой, усердной службой. Прочитайте последние слова Жужу и скажите, так ли она думает. Из чего видно, что она не так думает? (Жужу с насмешкой, с пренебрежением отвечает Барбосу: «Чем служишь... Вот прекрасно!») Зачем же Жужу на задних лапках ходит? (Чтобы угодить хозяину, не работать и жить «в довольстве и добре».) Считает ли она это плохим? (Нет.)

5. Обобщающая беседа. Читаются две последние строчки басни: «Как счастье многие находят лишь тем, что хорошо на задних лапках ходят!» Вопросы: Когда о людях говорят, что они ходят на задних лапках? (Когда они стараются угодить кому-нибудь, выслужиться, заискивают перед кем-нибудь.) Что хотел сказать Крылов словами: «Как счастье многие находят...»? (Эти люди своей угодливостью, подхалимством добиваются своей выгоды.) Учитель дополняет: В те времена, когда Крылов писал басни, было немало таких людей, которые, унижая себя, старались выслужиться перед богачами, ходили перед ними на задних лапках, за что и жили в довольстве, не работая. Среди советских людей такие люди встречаются редко. У нас все работают, богачей нет. А если попадется человек, который перед кем-нибудь заискивает, унижается, старается угодить для своей выгоды, советские люди говорят о нем с возмущением, негодованием, никто не уважает его.

Крылов в своей басне «Две собаки» — говорит учитель, — не только живо и ярко рассказал маленькую историю о двух собаках. У него была и другая цель, когда он писал эту басню. Какая цель? (Осудить людей, которые «на задних лапках ходят».)

6. Работа над выразительностью чтения басни. Учитель: Чтобы правильно передать в чтении, какими показаны у Крылова Барбос и Жужу, надо подумать, как читать те или другие слова. Можно ли одинаково читать все, что говорится о Барбосе и его слова? вспомните, как он ведет себя вначале, когда только что увидел Жужу. (Он очень радуется.) Теперь вспомните, как он рассказывает о своей жизни («...повеса нос...»). Чем он заканчивает свой рассказ? (Он возмущается несправедливостью.) Подумайте, как передать при чтении слова самодовольной бездельницы Жужу, которая с насмешкой говорит: «Чем служишь...»

Басня читается отдельными учениками в целом, а затем по ролям.

8. ВНЕКЛАССНОЕ ЧТЕНИЕ.

А. ЗАДАЧИ ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ.

«Чтение — вот лучшее учение», — говорил А. С. Пушкин. Чтение художественных произведений в школе прививает учащимся любовь к книге, как источнику знаний и богатых эмоциональных переживаний. Результат классной работы всегда сказывается на интересе учащихся к художественному слову, на их желании читать литературные произведения дома. Интерес учащихся к чтению поэтому является показателем того, насколько правильно поставлено само чтение в классе.

Внеклассное чтение — это важнейшее средство коммунистического воспитания детей. Эмоциональная природа художественных произведений является особенно действенным для этого средством. В то же время внеклассное чтение познавательного материала расширяет представления учащихся о природе, обществе. Революционный демократ Н. Г. Чернышевский считал, что литература для детей должна быть «наставницей», «учебником жизни», а А. М. Горький писал о задачах детской литературы: «Детские книги должны способствовать развитию в малышах

интереса и вкуса к знанию, должны облегчать им постижение школьной науки, знакомить их со старой действительностью, разрушенной отцами, с новой действительностью, которую создают отцы для детей... Дети должны быть более культурными и еще более активными, чем их родители, основоположники нового мира». («Литературу детям».)

Огромное воспитательно-образовательное значение внеклассного чтения обязывает к тщательному подбору материала, который воспитывал бы в детях высокие качества советских патриотов, расширял бы их познавательный опыт, развивал бы художественный вкус. Не менее важными в организации внеклассного чтения являются также последовательность развития навыка самостоятельного чтения и систематическое руководство им со стороны учителя.

Программой начальной школы предусматривается развитие навыка самостоятельного чтения, начиная с I класса.

В букварный период тоже проводится внеклассное чтение и в определенной последовательности, но оно носит характер слушания детьми чтения учителя. Этот вид чтения практикуется и в дальнейшем, и не только в I классе, но как только дети овладели первоначальным умением читать, им даются для самостоятельного чтения небольшие по объему, доступные по содержанию и языку произведения из числа указанных в списке книг для внеклассного чтения в I классе.

Во II классе самостоятельное внеклассное чтение сопровождается пересказом всего прочитанного произведения или части его. В III классе вводится, помимо чтения книг, чтение детских газет с последующей устной передачей содержания отдельных газетных заметок. В IV классе, согласно программе, от учащихся требуется уметь кратко передать содержание прочитанной книги.

Само собой понятно, что эти общие указания программы конкретизируются в школьной практике в соответствии с теми умениями и навыками, которые формируются у детей на уроках классного чтения.

Б. РУКОВОДСТВО ВНЕКЛАССНЫМ ЧТЕНИЕМ.

Иногда учитель перекладывает руководство внеклассным чтением учащихся на библиотеку. Как бы ни была хорошо поставлена работа библиотеки, она не может в должной мере руководить учащимися каждого отдельного класса, особенно в большой школе. Это — дело учителя. Он ближе стоит к своим ученикам, и только он вполне может индивидуализировать руководство чтением своих учащихся. Во-первых, учитель хорошо знает уровень развития ученика, степень его подготовленности к самостоятельному чтению, и, учитывая это, он рекомендует ученику ту или иную книгу. Случайная рекомендация

может отбить у ребенка охоту к чтению: одна и та же книга для одного ученика может оказаться трудной для самостоятельного чтения, а для развитого, начитанного ученика она может быть уже малоинтересной. Во-вторых, поскольку внеклассное чтение обладает большой силой воспитательного воздействия, учитель, хорошо зная своих учеников, их склонности, поведение, характеры, при рекомендации книги для чтения, естественно, принимает во внимание индивидуальные особенности ребенка.

Кроме того, внеклассное чтение, как известно, широко используется учителем в его разнообразной учебной и воспитательной работе с детьми. Следовательно, если руководство внеклассным чтением учащихся лежит на школьной библиотеке, учитель не может устраниваться от участия в этой работе, а напротив — устанавливает тесный контакт с библиотечным работником.

Какие же практические формы должно иметь руководство внеклассным чтением?

В этом общем вопросе надо различать частные вопросы:

1. Как ознакомить учащихся со структурой книги, газеты, журнала?

2. Как связывать классное чтение с внеклассным?

3. Как руководить внеклассным чтением в процессе классных занятий?

4. Какие организационно-методические мероприятия должны обеспечивать это руководство во внеурочное время?

5. Как учитывать внеклассное чтение?

Остановимся на каждом из этих вопросов.

Ознакомление со структурой книги и газеты.

Работа с газетой.

На первом году обучения дети уже начинают самостоятельно читать книжки, однако навык самостоятельного пользования книгой складывается во II классе. В связи с этим учитель проводит работу по ознакомлению учащихся с организацией материала в книге. Естественно начать знакомство с классной книгой для чтения. Прежде всего рассматривается обложка, ставится вопрос: Зачем нужна обложка книге?

Устанавливается, что обложка дает возможность узнать заглавие книги (название) и автора. Какие бы неудобства возникли, если бы не было обложки книги? Зачем на обложке даются рисунки?

Далее открывается заглавный лист (термин «титульный» не дается). Вопросы: Что нового в сравнении с обложкой дает этот лист? Почему без него не обойтись, особенно, если книга без переплета?

Затем открывается оглавление. Устанавливается, что в нем дается: название произведения, фамилия автора, указываются страницы.

После этого перелистываются страницы, обращается внимание детей на разницу шрифтов (крупный, мелкий, жирный), а затем учитель останавливает внимание учащихся на наиболее типичной странице (или развороте книги). Устанавливается (по «Родной речи»), что крупный шрифт дается для заголовков, средний — в текстах для чтения, мелкий — для вопросов, рукописным шрифтом (курсивом) — написаны фамилии авторов.

Наконец, рассматриваются рисунки, и устанавливается, зачем они даются. В заключение предлагается отыскать по оглавлению ту или иную статью в какой-нибудь другой книге.

На третьем году обучения начинается самостоятельное чтение учащимися детских газет как плановая работа. Следовательно, их надо познакомить со структурой газеты, чтобы они легче и сознательнее могли ею пользоваться.

Газета в общественной жизни играет роль агитатора, пропагандиста и организатора. Через детскую прессу учащиеся тоже включаются в общественную жизнь и, участвуя в ней, приобретают определенные общественные навыки в поведении и работе.

Ознакомление с газетой удобно проводить по следующему плану.

1. Заголовок газеты читается, и осмысливается название газеты («Пионерская правда», «Ленинские искры»). Читается и осмысливается также и призыв, под которым выпускается газета: «К борьбе за дело Коммунистической партии будь готов!» Наконец, из газеты же узнается, кем и для кого она издается и когда выходит: «Газета пионеров и школьников — орган Ленинградского обкома и горкома ВЛКСМ» («Ленинские искры»).

2. Содержание газеты. Производится беглый просмотр помещенных в одном из номеров, например «Ленинских искр», заголовков статей, стихотворений, хроникерских заметок, карикатур и пр. Делается вывод, что в газете дается разнообразный материал: и серьезные статьи о жизни в нашей стране и других странах, и рассказы, и статьи, посвященные юбилейным датам, и познавательный материал (из жизни природы), и шутки, и стихи самих пионеров, и кроссворды, и шахматные задачи.

3. Расположение материала по страницам газеты. Хотя особенно четкого стандартного распределения материала на страницах пионерской газеты не существует, но все же учащимся можно сказать, что освещение важных вопросов общественной жизни надо искать на первых двух страницах. Рассказы могут помещаться и на второй, а чаще на третьей и четвертой страницах, а стихотворения на всех четырех. На второй и третьей страницах обычно говорится о разных научных новостях, о явлениях в природе. Развлекательный же материал дается только на четвертой странице.

Учащиеся таким образом получают ориентировку в своей газете как по содержанию, так и по расположению материала.

Так же знакомятся учащиеся и с журналом («Пионер» и др.).

Использование газетного материала (пионергазеты) в III—IV классах может быть самое разнообразное. По заданию учителя небольшие группы учащихся или отдельные ученики могут делать следующие работы: 1) подбирать для доски вырезок материал на тему о текущих событиях у нас и в других странах, о жизни и работе школ, о героях труда, о жизни пионеров и пр.; при этом отдельным учащимся (в IV классе) могут быть даны индивидуальные поручения, согласно их интересам, на длительный срок; 2) на основе вырезок составлять маленькие доклады-сообщения; 3) составлять альбомы из вырезок на разные темы (о школе, о работе юных мичуринцев, о лучших пионеротрядах и пр.); 4) организовать небольшую тематическую экспозицию материалов-статей, сообщений в газету, хроники, рисунков и пр., например, в связи с юбилеем писателя, неделей сада, подготовкой к весеннему прилету птиц и пр.; 5) собирать справки о детских книгах и вывешивать их в классе или в школьной читальне.

Полезно также регулярно по выходе в свет очередных номеров газеты проводить силами учащихся в порядке очереди краткую информацию об основном содержании вышедшего номера. Это вызывает интерес к газете, побуждает к чтению ее. Учитель с успехом может воспользоваться этими краткими информацией для воспитательно-образовательных целей, обращая внимание учащихся на те или иные сообщения, помещенные в газете. В некоторых школах такая информация проводится до начала уроков.

Наконец, учащиеся вырезают из газет интересные рассказы и составляют из них целую маленькую библиотечку, которую с интересом прочитывают все ученики класса.

Связь внеклассного чтения с классным.

Материал внеклассного чтения учащихся определяется в большой степени связью его с классным чтением. Практически эта связь осуществляется разнообразными способами. Вот основные из них.

В школьной практике внеклассное чтение часто связывается с классным по признаку *те м а т и ч е с к о м у*. Хорошо организованный урок классного чтения, как показывает опыт, вызывает у учащихся интерес к теме, затронутой в рассказе или статье, и естественное желание прочитать еще что-нибудь на ту же тему. Например, детей глубоко волнуют помещенные в книгах для чтения рассказы о юных советских патриотах, помогавших партизанам в борьбе с фашистами («Тоня-партизанка», II класс, «Соловушка», III класс). Вполне естественно использовать эмоции и интерес детей и рекомендовать им для внеклассного чтения

художественный материал на тему о героизме советских детей в Великую Отечественную войну.

Другой пример: увлекательный для учащихся рассказ Героя Советского Союза М. Водопьянова «На полюс!» (III класс) послужит толчком к чтению других рассказов о советских летчиках.

Рассказы о животных, читаемые в классе, дают естественный повод рекомендовать учащимся для самостоятельного чтения книги Чарушина, Бианки, Чаплиной, Пришвина.

В книгах для классного чтения помещены частично отрывки из крупных произведений писателей, например, из поэмы «Звенигород» А. Барто (II класс), из рассказа Воронковой «Девочка из города» (III и IV класс) и др. У детей возникает естественное желание знать подробнее о судьбе персонажей. Учитель, если находит возможным, рекомендует для самостоятельного чтения эти произведения или иногда сам читает их детям. Например, чтение отрывка из поэмы А. Барто «Звенигород» (II класс) хорошо дополнить чтением других отрывков того же произведения, конкретизирующих и углубляющих мысли автора.

Внеклассное чтение может быть связано с классным и по признаку принадлежности читаемых произведений одному автору. Учащиеся начальной школы, как уже выше говорилось, должны иметь представление о некоторых писателях. Внеклассное чтение в этом отношении оказывает большую услугу. Чтение на уроках отрывков из рассказов А. Гайдара связывается с рекомендацией прочитать те или иные рассказы этого писателя. Также рекомендуется чтение сказок А. С. Пушкина, басен И. А. Крылова, рассказов Л. Н. Толстого и др.

Связь домашнего чтения с классным может определяться и принадлежностью произведений к одному виду. При изучении басен, сказок учащиеся читают сказки, басни, указанные в списке для внеклассного чтения.

Кроме того, домашнее чтение связывается с памятными днями, с советскими праздниками и с текущими событиями общественной жизни. В таких случаях рекомендуются соответствующие произведения из списка книг для внеклассного чтения или материал из газет и журналов. Обычно и в этих случаях устанавливается связь с классным чтением, поскольку и на уроки привлекается материал, имеющий отношение к данной дате или к данному событию.

Наконец, исторические рассказы и повести удобно рекомендовать для чтения в связи с изучением соответствующих исторических тем (в IV классе начальной школы).

Такая организация внеклассного чтения ведет к тому, что оно становится более сознательным и, кроме того, расширяет круг представлений, получаемых учащимися в классной работе над художественными произведениями и деловыми статьями. Классное чтение и разбор однородного материала способствуют тому, что учащиеся глубже воспринимают самостоятельно читаемое ими произведение.

Формы руководства внеклассным чтением на уроках.

Особенно важно наметить формы руководства внеклассным чтением в процессе классных занятий. Необходимо, чтобы прочитанное самостоятельно как-то входило и в опыт классной работы. Именно этим путем прежде всего поднимается интерес к домашнему чтению и углубляется осознание читаемых самостоятельно произведений. Здесь можно указать на три основные формы работы, особенно продуктивные и интересные для учащихся: 1) рассказывание, 2) рецензирование, 3) уроки пропаганды книги.

Рассмотрим эти формы работы.

1. **Р а с с к а з ы в а н и е.** Преобладающим видом является рассказывание учащимися содержания прочитанных ими книг по их собственному выбору. Однако этот вид не должен возникать в работе случайно, неожиданно. О «часе рассказывания» учащиеся предупреждаются заранее, они к нему готовятся, чтобы наилучшим образом рассказать то, что каждый наметил для себя. Так как рассказ для большинства или для многих детей класса не известен по содержанию, то класс охотно слушает рассказчика. При этом все читавшие тот же рассказ дополняют пересказ или исправляют допущенные в нем неточности, ошибки.

Другой вид рассказывания — это пересказ двух-трех произведений, заданных учителем для чтения всему классу к определенному сроку. Произведения подбираются на одну тему, например, в IV классе о жизни детей бедноты в царской России («Гуттаперчевый мальчик» Григоровича, «Дети подземелья» Короленко, «Белый пудель» Куприна). Данный вид рассказывания проводится так же, как и первый. Однако он ставится с целью провести краткую беседу по содержанию рассказов, поскольку все учащиеся их прочитали. На основе нескольких обобщающих вопросов учитель ведет эту беседу.

Примерные вопросы: Как дети бедноты царской России добывали себе пропитание? В каких условиях они жили? Как к ним относились обеспеченные люди? Чем эти дети по характеру похожи друг на друга?

На эти вопросы ученики отвечают материалом из разных рассказов, в результате чего получается общее представление о тяжелой жизни бедняков в старое время. В заключение при данной теме ставится вопрос: почему в Советском Союзе не может быть тех случаев, о которых рассказывается в прочитанных книгах.

Третий вид рассказывания — передача в связной форме эпизодов из прочитанных книг. Учитель заранее намечает близкие по теме эпизоды, наиболее часто встречающиеся в детских книгах. Отдельным учащимся поручается подготовиться к рассказыванию отрывков, включающих соответствующие эпизоды (геройский поступок на войне, случай на море, на охоте и пр.). Затем вспоминаются и рассказываются аналогичные эпизоды из других книг. Рассказы учащихся вызывают у товарищей желание прочитать

всю книгу с интересными эпизодами, о которых они слышали.

2. Рецензирование. Кроме рассказывания, надо указать на устные и письменные отзывы учащихся о прочитанных книгах как на сильное средство поднятия интереса к книге. Разумеется, это «рецензирование» должно происходить в формах, доступных возрасту учащихся начальной школы.

В ряде школ это организуется следующим образом. В классе вывешивается лист картона с большим конвертом внизу. На листах бумаги учащиеся помещают свои отзывы, составленные по определенному плану и проверенные учителем.

1) Автор, название книги.

2) О чем рассказывается в книге (краткое содержание или просто указание темы).

3) Понравилась или не понравилась книга? Чем?

Учитель ограничивается этими тремя пунктами, чтобы письменные отзывы о книгах были доступными для всех. Учитель проверяет поданные отзывы, ученики их переписывают, затем листки вывешиваются. Отзывы читаются товарищами. Иногда они прочитываются в классе. После ознакомления с ними всех учащихся в продолжение 3—4 дней отзывы складывают в конверт, а на их месте вывешиваются новые отзывы. Такая организация дела активизирует внеклассное чтение.

Вот один из отзывов о книге В. Ананяна «На берегу Севана», данный учеником III класса:

Вахтанг Ананян. «На берегу Севана».

«В книге рассказывается о работе юных натуралистов села Личк, о том, как они устроили птицеводческую ферму, как в пещерах горы Чанчакара нашли старинные вещи и ульи диких пчёл. Пчёлы были отвезены в колхоз, древности забрали ученые, приехавшие из Еревана. Комсомольцы искали воду, так как колхоз в ней нуждался. При помощи геологов нашли ее и подвели к колхозным полям для орошения. Иногда ребята для достижения своей цели рисковали жизнью. Особенно запомнился мне случай, когда комсомольцы в поисках воды по веревочной лестнице спускались над пропастью. Книга учит никогда не отступать перед трудностями и всегда доводить начатое дело до конца. Книга показывает, что школьники могут помогать старшим».

Конечно, многие ученики дают менее развернутые отзывы. Например, другой ученик того же класса пишет следующий отзыв о книге Богданова «О смелых и умелых».

Н. Богданов. «О смелых и умелых».

«Из этой книги я узнал о смелости, смекалке и героизме советских воинов.

В рассказе «Вдвоем с братишкой» написано о том, как советский боец перехитрил финских снайперов.

В рассказе «Карелинка» говорится о героизме советского снайпера, отдавшего свою жизнь за освобождение Ленинграда».

Это — письменная форма «рецензирования». В классе показываются образцы рецензий, и под руководством учителя дети приобретают первые навыки в этой работе. Вводится она обычно с III класса. Во II классе чаще даются устные отзывы по тем же вопросам. Наряду с письменной эта форма применяется и в старших классах. Однако в несколько упрощенном виде письменное

рецензирование доступно учащимся и II класса, если учителем проведена в классе подготовка к этому.

Вот, например, рецензии второклассников:

«Эта книга мне понравилась потому, что семья Ульяновых была дружная. (А. И. Ульянова, Детские и школьные годы Ильича). Ваня Солнцев нравится мне за то, что он был предан Родине. Ваня был смелый и стойкий».¹

Указаний на то, о чем рассказывается в книге, учитель здесь от второклассников не требовал.

В другом классе, тоже втором, читаем такие отзывы:

Успенский Л. «Четыре боевых случая». В этой книге мне понравилась смелость и стойкость Ворошилова в годы гражданской войны.

Я. Тайц. «Находка». В книге мне понравилось, с какой настойчивостью рыла Таня и думала, что найдет клад, а нашла письмо отца с фронта.

3. Уроки пропаганды книги. Наконец, в классной работе учитель изредка прибегает к урокам пропаганды отдельного писателя или отдельных произведений. У многих детей есть уже свои любимые писатели: Маршак, Бианки, Житков, Пришвин, Гайдар и др. На уроке обозревается творчество одного из них. Дети вспоминают, что из произведений данного писателя читалось в классе. Затем кратко восстанавливается содержание какого-либо отрывка из произведения. При этом учитель показывает картинку на обложке, картинки из текста и читает к ним соответствующие кусочки текста. Книга ставится на виду.

Такую работу удобнее проводить с книжками писателя в отдельных изданиях. В заключение ведется маленькая обобщающая беседа на тему: О чем же и как пишет автор? (Бианки — о животных в естественной обстановке, прозой, очень интересно; Маршак — стихами на разные темы, очень живо, и т. д.) Наконец, дети записывают в тетрадь все названия книг, чтобы знать что спрашивать в библиотеке.

После таких уроков тот или иной писатель делается часто популярным среди учащихся.

Так же ведется работа и по пропаганде отдельных произведений. Подобным же образом проводится и показ новинок детской литературы.

Таковы основные формы работы, рассчитанные на продвижение книги в среду учащихся и на углубленное усвоение читаемых книг.

Формы руководства самостоятельным чтением во внеклассное время.

Особо надо указать мероприятия, рассчитанные на организацию домашнего чтения, которые учитель проводит во внеклассное время. Сюда относятся:

¹ Из статьи Т. В. Тузово́й, Внеклассное чтение в младших классах, журнал «Начальная школа», 1949, № 1.

1. Организация классной библиотеки силами учащихся. Дети приносят из дома книги для чтения. Учитель отбирает подходящие и тем самым оберегает учащихся от чтения неподходящих книг. Силами детей составляется список-каталог или картотека. Дети пользуются библиотечкой, пока она не будет прочитана.

Данное мероприятие ценно не только при недостатке книг. Оно имеет значение и как воспитательное средство: учащиеся приучаются обслуживать друг друга, с одной стороны, и с другой — с уважением относиться к книге, беречь ее, следить за ее сохранностью.

2. Составление учителем списка книг для внеклассного чтения. Список составляется чаще всего на каждую учебную четверть и вывешивается в классе. Учащиеся благодаря этому знают, что им можно спрашивать в библиотеке.

3. Устройство выставок книг на определенную тему или книг-новинок, взятых учителем на день-два из библиотеки, с соответствующими аннотациями. Витрина при этом оформляется привлекательными рисунками. Например, на тему о жизни и работе советских моряков книги группируются среди картин и фотоснимков, изображающих работу и быт моряков, и рисунков разных судов.

4. Читательские конференции. В школьной практике читательские конференции разнообразны по своему характеру. Они могут быть посвящены отдельным писателям, наиболее любимым детьми. Например, во II классе хорошо провести с маленькими читателями конференцию по «Аленушкиным сказкам» Мамина-Сибиряка, по произведениям Бианки, Маршака. В III классе возможно проведение читательских конференций, посвященных Пушкину, Л. Н. Толстому, Крылову, Михалкову и др., а в IV классе — Некрасову, Гайдари, Горькому и др.

На этих конференциях учащиеся знакомятся в доступной возрасту степени с биографией писателя, выступают с чтением отрывков из его произведений, с небольшими инсценировками или чтением по ролям. Учащиеся III и IV классов могут сделать короткие сообщения об отдельных произведениях писателя или об отдельных персонажах этих произведений. Вопросы учителя направляются к тому, чтобы вызвать живой обмен мнениями.

Так, на читательской конференции третьеклассников, посвященной басенному творчеству Крылова и проведенной по инициативе самих детей, одни из учащихся рассказывали, какими изображены в баснях те или иные животные. Дети сопоставляли волка из басен «Волк и кот», «Волк и журавль», «Волк на псарне», обезьяну из басен «Мартышка и очки», «Зеркало и обезьяна». Другие учащиеся говорили, какие недостатки людей высмеивал Крылов, ссылаясь при этом на самостоятельно прочитанные басни. Некоторые басни читались в лицах. Приводи-

лись обороты речи, выражения из басен Крылова, ставшие поговорками.

К конференции были собраны иллюстрации к басням, были и собственные рисунки учащихся. Дети подбирали к представленным картинкам соответствующие цитаты из басен.

Другой вид читательской конференции — это конференция по какому-либо одному произведению писателя. Эта конференция имеет в виду обсуждение знакомого детям крупного произведения и рассчитана на углубленное понимание учащимися идейного содержания рассказа и образов. Подходящими для этой цели могут быть, например, рассказы Гайдара, «Сын полка» Катаева и др., а также иногда пьесы, коллективно виденные в театре. К этим конференциям учащиеся готовятся под руководством учителя. Учащиеся выступают с небольшими докладами об авторе, о действующих лицах произведения. Председатель (учитель) вопросами наталкивает детей на обобщающие характеристики персонажей рассказа или пьесы и на оценку их поступков.¹

Третий вид читательской конференции характеризуется привлечением для обсуждения произведений разных писателей, но имеющих однородную тематику. Например, может быть организована конференция по обсуждению произведений, рассказывающих о героических поступках советских детей в Великую Отечественную войну, о знаменитых путешественниках, о жизни птиц и пр.

Большой интерес в воспитательном отношении могут представить читательские конференции, на которых ставятся на обсуждение учащихся образы детей — героев разных литературных произведений. Участники конференций сопоставляют, сравнивают этих литературных героев, оценивают их поступки, высказывают свое отношение к этим персонажам.

Читательские конференции проводятся по намеченному заранее плану. Учащиеся готовятся к ним: читают рекомендованные книги, готовят небольшие сообщения об авторе, о тех или других персонажах, заготавливают иллюстрации, составляют альбомы, готовятся к выразительному чтению отрывков произведений и т. д.

Конференцию ведет учитель. Он заранее намечает вопросы, которые поставит учащимся. Иногда полезно на читательской конференции объединить учащихся двух параллельных классов.

5. Беглые беседы учителя с учащимися о прочитанных книгах в перемену или после уроков. Учитель может обращаться с предложением: рассказать, о чем читал тот или другой ученик; пересказать какой-нибудь эпизод; ответить на вопрос по содержанию произведения.

¹ Подробные образцы читательских конференций этого рода даны А. В. Янковской-Байдиной в книге «Объяснительное чтение художественных произведений в IV классе», изд. АПН, М., 1955.

6. Сюда же относится организация среди учащихся различных литературных игр.

Литературные игры бывают разных типов. Удобнее всего и проще пользоваться литературными загадками (викторинами).

а) Литературные загадки представляют собой карточки с группой вопросов, рассчитанных или на запоминание автора прочитанной книги (кто написал повесть «Сын полка?»), или на указание героя произведения (в каких произведениях есть герой Егорка? в каком говорится про слона? и пр.), или на указание времени и места описанных событий (в каких произведениях говорится о Первом мая? о подвигах советских детей в Великой Отечественной войне?). Выигрывает назвавший большее количество произведений.

Формы работы с загадками разнообразны: читается отрывок текста (проза или стихи, диалог в лицах); требуется указать, откуда он взят, из какого произведения, какого автора; показывается картинка, предлагается сказать, откуда она, и рассказать, какое содержание текста с ней связано, и пр.

б) Игра в рифмы: Читается строка или две стихотворного текста, дети должны его продолжить на память с соответствующей стихам рифмой. Пример: «Зима недаром злится: прошла ее пора...» продолжают читать те, кто помнит стихотворение.

в) «Кто последний?» Для проведения этой игры берется или отдельная тема, или автор. Предлагается назвать произведения, например, Маршака. Сначала дети бойко называют прочитанные произведения этого автора, затем уже припоминают с трудом. Последний, назвавший произведение, считается выигравшим. Для самостоятельной игры детей без учителя в этом случае нужна карточка со списком произведений.

В библиотечной практике разработаны и другие виды игровых занятий в связи с внеклассным чтением (домино и пр.). Но для начальной школы достаточно и названных. Цель использования их в том, чтобы учащиеся, «играя» во внеклассное время с учителем, библиотекарем, на утренниках, в перемены, побуждались к чтению большего количества литературных произведений.

7. Детские утренники, на которых используется материал внеклассного чтения, тоже повышают интерес к чтению и способствуют воспитанию литературного вкуса читателей. Дети выступают с индивидуальным и коллективным чтением отрывков из прочитанных самостоятельно произведений, с небольшими инсценировками. Многие учителя готовят к утренникам литмонтаж. Сюда тоже могут входить знакомые детям произведения. У зрителей эти выступления товарищей могут вызвать желание прочесть то произведение, которое в отрывках представлено в выступлениях чтецов и артистов.

8. Помимо самостоятельного домашнего чтения учащимися рекомендованных книг, в школе практикуется время от времени коллективное чтение этих книг во внеурочное время. Дети любят

это чтение. Читать могут и учитель, и сами учащиеся, хорошо владеющие техникой чтения. Это коллективное чтение сопровождается беседой. Кроме того, очень хорошо сопроводить чтение показом произведения на экране, если имеются соответствующие диапозитивы. Особенно это усиливает впечатление от произведения на учащихся младших классов. Углубленному пониманию содержания произведения, проникновению в образы художественного произведения способствует инсценировка детьми младших классов прослушанного произведения.

Наконец, к формам руководства внеклассным чтением надо отнести и учет его. Он не должен быть учетом ради учета, а должен являться тоже средством воздействия на равнодушных к книге учащихся. На стене вывешивается лист учета читаемых учащимися книг. Вверху по горизонтали указываются фамилии авторов и названия книг, рекомендованных учителем для внеклассного чтения на определенный период. Слева по вертикали пишутся фамилии учащихся. Против имени каждого учащегося отмечается, что каждый прочитал. У детей, мало читавших, неизбежно будет затронуто чувство здорового соревнования.

| Список учеников | Гайдар. „Р.В.С.“ | Чехов. „Каштанка“ | Воронкова. „Девочка из города“ | Житков. „На льдине“ |
|----------------------------|---------------------|----------------------|-----------------------------------|------------------------|
| Васильев А. Колесова М. | + | - + | + | + |

Многие учащиеся вместо крестиков приклеивают в клеточках нарисованные ими миниатюрные обложки книг с названиями.

Кроме того, не позднее III класса учитель приучает учащихся к записи о прочитанном. Образцы этой записи показывает учитель. В особой тетрадке (дневнике) учащийся записывает фамилию автора и название книги, чтобы у него получился перечень книг, им прочитанных. Он может записать тут же имена главных действующих лиц, чтобы при надобности (например, для рассказывания в классе) легче было вспомнить содержание книги. Желательно, чтобы тут же были рисунки ученика в связи с прочитанным и соответствующие подписи под рисунками. Учащимся, более сильным, можно рекомендовать делать в п и с к и понравившихся мест.

Вся описанная работа по руководству внеклассным чтением, несомненно, поднимает интерес учащихся к книге. Тем самым внеклассное чтение делается важнейшим средством воспитательного и образовательного воздействия на учащихся.

IV. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ГРАММАТИКИ.

Изучение грамматики в начальной школе носит элементарно-практический характер. В объяснительной записке к программе по русскому языку для начальной школы указывается, что сведения по грамматике сообщаются учащимся в той мере, в какой они необходимы для выработки правильной речи и грамотного письма, для постепенного развития отвлеченного мышления и для первоначального знакомства с грамматическим строем языка. Соответственно этому, в практике школьного обучения занятия по грамматике неразрывно связываются с работой по развитию мышления и речи детей и с выработкой у них навыков грамотного письма. Поэтому при освещении вопросов преподавания грамматики эти связи неизбежно найдут отражение.

Изучение грамматики особенно тесно связано с работой над орфографическими навыками. В соответствии с характером русского правописания грамматические знания служат основой для усвоения орфографии. В программе по русскому языку для начальной школы материал по грамматике и орфографии дается как единый, и урок по русскому языку обычно представляет собою сочетание элементов грамматической и орфографической работы.

Тем не менее та и другая область работы имеет свою специфику и свой круг методических вопросов. В данной главе рассматриваются вопросы изучения грамматики и затрагиваются те вопросы обучения правописанию, которые неотделимы от грамматики. Специально вопросам методики обучения орфографии посвящается ниже особая глава.

1. ЗНАЧЕНИЕ И МЕСТО ГРАММАТИКИ В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ.

Значение грамматики с предельной ясностью раскрыто И. В. Сталиным в его трудах по вопросам языкознания. Грамматический строй языка вместе с его основным словарным фондом составляет основу языка, сущность его специфики.

И. В. Сталин определяет грамматику как собрание правил об изменении слов и сочетании слов в предложении.

Отличительной чертой правил и законов, устанавливаемых грамматикой, является то, «что она даёт правила об изменении слов, имея в виду не конкретные слова, а вообще слова без какой-либо конкретности; она даёт правила для составления предложений, имея в виду не какие-либо конкретные предложения, скажем, конкретное подлежащее, конкретное сказуемое и т. п., а вообще всякие предложения, безотносительно к конкретной форме того или иного предложения».¹

Таким образом, устанавливая правила изменения слова и правила сочетания их в предложении, грамматика отвлекается от конкретных материальных значений слов и предложений. Возьмем пример из грамматики русского языка. Имена прилагательные весьма многообразны по своим конкретным значениям: они могут обозначать форму предмета (*круглый*), цвет (*синий*), физические качества людей и животных (*молодой*), качества характера (*добрый*), признаки предметов по их отношениям к другим предметам (*зимний* вечер, *лесная* дорога, *школьные* правила) и пр. и пр. Однако, устанавливая правила склонения имен прилагательных или правила согласования их с существительными, грамматика не принимает во внимание этих конкретных значений. Существует два типа падежных изменений прилагательных (твёрдое и мягкое склонение), и принадлежность их к тому или другому типу определяется только по формальному признаку, без учета конкретных значений. Так, прилагательные *красный*, *желтый* (обозначающие цвет) принадлежат к одному типу изменения по падежам, а прилагательное *синий* — к другому. Ср. также: *холодный*, *теплый* — один тип изменения, а *горячий* — другой.

Отвлекаясь от конкретных значений слов и предложений, грамматика приобретает огромную абстрагирующую силу, дающую возможность типизировать явления языка, устанавливать в строе слова и в строе предложения определенные закономерности. И. В. Сталин говорит: «...абстрагируясь от частного и конкретного, как в словах, так и в предложениях, грамматика берёт то общее, что лежит в основе изменений слов и сочетании слов в предложениях, и строит из него грамматические правила, грамматические законы».²

Грамматические правила и законы выводятся из конкретных фактов, из языковой практики. Они вырабатываются веками и обобщают огромный опыт длительной абстрагирующей работы мышления. «Грамматика, — указывает И. В. Сталин, — есть ре-

¹ И. Сталин, Марксизм и вопросы языкознания, Госполитиздат, 1951, стр. 24.

² Там же.

зультат длительной, абстрагирующей работы человеческого мышления, показатель громадных успехов мышления».¹

Следовательно, грамматика неразрывно связана с мышлением. Но связь эта заключается не только в том, что грамматика является результатом мышления, показателем громадных успехов мышления, но и в том, что грамматика служит той организационной основой, без которой невозможна реализация мысли в языке.

Словарный состав языка (т. е. совокупность всех слов, имеющих в языке) еще не составляет языка, он является лишь необходимым для языка «строительным материалом». «Но словарный состав языка получает величайшее значение, когда он поступает в распоряжение грамматики»,² — говорит И. В. Сталин. Грамматика организует словарный материал, она придает словам нужную форму, строит из них предложения, и тем самым язык приобретает стройный, осмысленный характер.

Можно знать множество слов того или иного языка, но, не зная его грамматического строя, не владея правилами изменения слов и соединения их в предложения, нельзя на этом языке свободно выразить свои мысли и понять мысли других.

Обмен мыслями является постоянной и жизненной необходимостью общества. Общение между членами общества, обмен мыслями между ними осуществляется именно посредством грамматически организованной речи.

В этой организующей роли грамматики в процессе реализации мысли в языке и заключается ее величайшее значение. Отсюда понятно, что овладение грамматическим строем речи в пределах, доступных возрасту учащихся, имеет большое значение и в начальной школе.

Изучение общих грамматических положений, грамматических законов и отдельных грамматических правил раскрывает перед учащимися логику языка и ведет к осознанному пользованию правилами в речевой практике.

Ребенок приходит в школу, в какой-то мере владея практическим навыком грамматически оформлять свою речь: правильно изменять слова и соединять их в предложения. Однако этот навык не является осознанным, ребенок не знаком с правилами и законами грамматики. Но уже в начальной школе ставится задача сознательного усвоения основных грамматических правил и законов. Разрешение этой задачи имеет исключительно большое значение для речевого развития детей. «Сознательное отношение к грамматическому строю языка, к основным его законам и отдельным частным правилам способствует более правильному пользованию родной, усвоенной с детских лет речью, более точ-

¹ И. Сталин, Марксизм и вопросы языкознания, Госполитиздат, 1951, стр. 24.

² Там же, стр. 23.

ному выражению мыслей и лучшему пониманию всего слышимого и читаемого». ¹

Таким образом, сознательное овладение основами грамматики, с одной стороны, помогает лучше выразить свои мысли, а с другой — лучше понять мысли других.

Грамматика помогает учащимся овладеть нормами правильного литературного языка. В речи детей нередко встречаются ошибочные формы словоизменения. Эти ошибки уясняются и выправляются путем грамматического анализа. Примеры:

— *Я уби́рала нашу карто́фель* (выясняется род существительного).

— *Яго́дов было́ мно́го* (выясняется форма родительного падежа).

— *Я был у сестре́* (связью слов выясняется падеж и его окончание).

Каждое высказывание учащегося является для него практикой в литературной речи. И там, где можно опереться на знания учащихся по грамматике, разбор ошибок будет иметь особо важное значение для культуры их речи. Ученик начинает задумываться над средствами выражения своей мысли, ищет более точного соответствия содержанию речи употребляемых им в том или другом случае грамматических форм (*был у сестры́, а не у сестре́* и пр.). Речь ученика становится осознанной, контролируемой им самим. В силу этого она приобретает большую точность и четкость. Грамматические законы и правила «направляют и упорядочивают языковую практику, речевую деятельность говорящих на данном языке». ² Изучение грамматики в школе является, следовательно, важнейшим средством организации устной и письменной речи учащихся.

Овладение учащимися грамматическими знаниями требует упражнений в применении их на практике. Усваивая те или иные грамматические понятия, правила, учащиеся составляют предложения, практикуются в разных способах сочетания слов, производят анализ текстов, пишут сочинения или изложения. Все эти виды речевой работы закрепляют знания по грамматике, дают возможность применения их на практике, помогают учащимся практически усвоить и осознать строение родного языка и тем самым повышают их речевую культуру.

Формулировки грамматических законов и правил представляют собою образцы точной, ясной, предельно сжатой речи. Изучение их учащимися способствует выработке у них тех же качеств. Логическая, точная речь вырабатывается у детей при изложении ими элементарных основ грамматической теории, при объяснении тех или иных конкретных фактов языка, при обосно-

¹ Грамматика русского языка, т. I, изд. АН СССР, М., 1953, стр. 3.

² Там же.

вании своих доводов и утверждений, например, в процессе грамматического разбора.

Таким образом, и самый предмет грамматики и виды работы на уроках грамматики имеют важнейшее значение для развития речи учащихся.

Изучение грамматики в школе имеет и другое очень важное практическое значение: оно является основой усвоения орфографических навыков. Русское правописание построено на морфологической основе. Чтобы правильно написать слово, пишущий должен уметь разбираться в его составе, в его формальных признаках. Если ученик умеет распознать в слове его части, распознает части речи, умеет определить форму слова (падеж, род, лицо и пр.) и устанавливает связь слов в предложении, то он легче и лучше может понять орфографические правила и научиться применять их на практике. Следовательно, элементарные грамматические знания являются совершенно необходимыми в деле сознательного овладения орфографическими навыками.¹

Изучение грамматики в начальной школе имеет большое значение и как средство развития логического мышления учащихся.

В содержание занятий по грамматике входит усвоение первоначальных грамматических понятий, важнейших, доступных детскому пониманию грамматических правил современного русского языка. Грамматические понятия и правила являются результатом абстрагирующей работы мышления, они представляют собой языковые обобщения. Поэтому изучение их неразрывно связывается с развитием у детей способности к отвлеченному мышлению. Без обобщающей работы мышления ученик не может сознательно усвоить ни грамматических понятий, ни грамматических правил.

Грамматическое понятие формируется на основе последовательного обобщения конкретных фактов. Как формируется, например, понятие приставки? Первоначальное понятие приставки в слове возникает в результате обобщения наблюдений учащихся над рядом однокоренных слов: *полетел, вылетел, отлетел, прилетел* или *подходит, входит, уходит, отходит*. Затем это понятие уточняется на основе обобщения наблюдений над одноприставочными словами: *выбежал, вылетел, вынес, выбросил* или *пришел, приклеил, приколотил*. Позднее понятие приставки закрепляется в процессе наблюдений обобщающего характера над словами с разными корнями, с разными приставками и принадлежащими к разным частям речи: *полёт, прочитать, подписка, вымытый*. В итоге обобщающей работы у ученика формируется грамматическое понятие приставки: приставка — это часть слова (подведение под родовое понятие), которая стоит перед корнем (указание на видовой признак); при помощи приставки образуются новые слова. Таким образом, обобщающая работа мышления яв-

¹ О роли грамматики в усвоении орфографии см. главу V, Методика обучения правописанию.

ляется совершенно необходимой при усвоении грамматических понятий, а равно и грамматических правил.

Сознательное усвоение грамматических знаний связано и с другими формами мыслительной деятельности учащихся.

На уроках грамматики ученик часто сравнивает языковые явления: характеристика согласных звуков становится яснее из сопоставления их с гласными; на основе сопоставления усваиваются 1-е и 2-е спряжения глаголов или сходные по форме падежи существительных. К сравнению ученик прибегает при усвоении правил написания возвратных глагольных форм 3-го лица и неопределенной формы (-*тся* — *-ться*) и в других случаях.

Знакомясь с гласными и согласными звуками, глухими и звонкими согласными, с родом существительных, с типами спряжения глаголов, учащиеся учатся классифицировать языковые явления на основе того или иного признака.

Грамматические знания, приобретенные учащимися, не остаются разрозненными, под руководством учителя они систематизируются. Систематизация знаний неразрывно связана с развитием мышления учащихся. И. П. Павлов говорит: «Каждая маленькая первая ассоциация — это есть момент рождения мысли. Эти ассоциации растут и увеличиваются. Тогда говорят, что мышление становится все глубже, шире и т. д.»¹

Мыслительная деятельность сопровождает и работу по закреплению грамматических знаний учащихся. Например, при проведении грамматического разбора ученик анализирует отдельные языковые явления; частные, конкретные случаи подводит под общие грамматические правила, закономерности. При этом он логически обосновывает, доказывает правильность своих выводов и утверждений.

Важное значение для развития мыслительных способностей ученика имеет также умение логически последовательно и по возможности без вопросов учителя излагать содержание учебного материала по грамматике.

Таким образом, изучение грамматики, опираясь на мыслительную работу учащихся, активизирует и развивает их мышление.

Нельзя не отметить роли изучения грамматики и для обогащения словаря учащихся. Работа над словарем детей проводится не только на уроках объяснительного чтения, но и на уроках грамматики.

Прежде всего, следует отметить, что в курсе грамматики в III и IV классах начальной школы видное место занимает тема «Состав слова». Грамматическая работа в этой теме тесно сочетается со словарной. Работа ведется над корневыми словами, входящими в основной словарный фонд русского языка. Учащиеся подбирают однокоренные слова, образуют от знакомых

¹ Павловские среды, т. II, стр. 585.

корней производные слова, на основе уяснения корня устанавливают значение слова. Эти виды грамматической работы, имеющие в виду усвоение учащимися правописания слов с безударными гласными, в то же время обогащают и уточняют словарь детей.

Словарная работа имеет также место на уроках грамматики и орфографии при составлении словариков «трудных» слов (прежде всего, слов с непроверяемыми безударными гласными) и при усвоении написания этих слов.

Работа над словарем может, естественно, сопутствовать усвоению любых грамматических сведений, поскольку грамматика неизбежно имеет дело со словарным составом языка как строительным материалом, находящимся в ее распоряжении.

2. ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ.

В свете трудов И. В. Сталина по вопросам языкознания стало бесспорно ясным значение грамматики как предмета школьного обучения. Вместе с тем четко определились и те основные методические положения, на которые должно опираться обучение грамматике. Укажем эти положения.

1. Грамматика состоит из двух разделов: морфологии и синтаксиса. Морфология изучает строй слова, изменения слов, а синтаксис — типы предложений и способы сочетания в них слов. Оба эти раздела являются равноправными. Каждый из них имеет свое содержание, свои задачи, но в то же время они связаны между собой: изучение морфологии помогает уяснению синтаксических явлений, и наоборот. Например, падежные изменения существительных уясняются полнее, если существительные включаются в предложения. В свою очередь, распознаванию членов предложения, например, различению подлежащего и дополнения, помогает знание падежей, падежных вопросов.

Таким образом, как морфология, так и синтаксис занимают свое, самостоятельное место в курсе грамматики в начальной школе, но, будучи связаны друг с другом, они взаимно помогают в усвоении грамматических знаний.

В курсе грамматики в начальной школе видное место занимает фонетика. Ее практическое значение нельзя недооценивать: знание фонетики, так же как и знание морфологии, играет очень большую роль в овладении учащимися навыками грамотного письма. Усвоение основ фонетики русского языка помогает учащимся овладеть основными правилами литературного произношения.

2. При изучении грамматики учащиеся знакомятся с правилами изменения слов и способами сочетания их в предложениях. В то же время учащиеся должны понимать в какой-то мере и значения языковых явлений. Каждая форма в грамматике

выражает какое-то, хотя бы и очень общее значение. Например, для глагольных форм, выражающих прошедшее время (*читал, видела, случилось*), характерно наличие суффикса *-л-*. Другой пример: окончание *-а (-я)* существительных мужского рода единственного числа в винительном падеже показывает не только род, число, падеж, но также одушевленность предмета, обозначаемого существительным (*увидел товарища, принес ежа*), а отсутствие окончания (нулевое окончание) — неодушевленность (*увидел дуб, принес гвоздь*).

В период влияния марризма в школьной практике преувеличивалась смысловая сторона при изучении грамматики: при распознавании падежей существительных нередко пользовались только смысловыми вопросами. Это приводило к смешению падежей. К существительным в сочетаниях *был у реки, был за рекой, был на реке* ставился один и тот же смысловой вопрос: где был? Между тем, этот вопрос не только не помогал, но даже усложнял для ученика в данном случае распознавание падежей. Другие же способы распознавания падежей — по формальным признакам, например, по окончаниям, по предлогам, как это было бы уместно и в приведенных примерах, — находили незначительное применение.

Нельзя изучение грамматики подменять работой по смысловому анализу слов и предложений. Но и нельзя сводить изучение грамматики просто к заучиванию языковых форм, не осмысливая их значения.

Возьмем для примера изучение частей речи. Изучая ту или другую часть речи, учащиеся должны знать, что она обозначает (предмет, признак предмета, действие), а также, как она изменяется. Чтобы определить, например, принадлежность слов *красный, настойчивый* к прилагательным, для ученика начальной школы явно недостаточно знать только то, что они обозначают признак предмета. То же самое, т. е. признак, обозначают и такие слова, как *краснота, настойчивость* (краснота кожи, настойчивость изобретателя). Следовательно, для распознавания прилагательного ученик должен знать не только его значение, но и его формальные признаки: окончание, изменение по родам и падежам, согласование с существительным. Нельзя, однако, ограничиться при изучении прилагательного только его формальными признаками, т. е. не принимать во внимание его реального (вещественного) значения. Это поведет к тому, что ученик, естественно, будет относить к прилагательным сходные с ними по форме и числительные (*первый, пятый, двадцатый*), и местоимения (*который, самый, никакой*). Таким образом, имя прилагательное требует изучения в единстве его значения и формы. То же самое следует сказать относительно и других частей речи.

Что же следует из изложенного?

Смысловая сторона при изучении с учащимися языковых явлений должна приниматься во внимание постольку, поскольку она

помогает, во-первых, осмыслить грамматическую форму, уяснить ее значение, а во-вторых, распознать ту или иную форму, различить ее среди других.

3. Обучение грамматике в начальной школе имеет в виду усвоение учащимися доступных им сведений о грамматическом строе современного русского языка. Дети изучают формы живые, существующие в настоящее время в языке, а не отжившие, не архаические. Ученик должен вводиться в сознательное овладение грамматическим строем именно живого, современного языка.

В период влияния марризма на школу в практике обучения языку наблюдалось смешение языковых явлений разных эпох. Факты древнего периода ставились рядом с живыми фактами современного языка. В начальной школе это смешение имело место в работе по подбору однокоренных слов. Чрезмерное увлечение лексикой в ущерб грамматике приводило к тому, что подбор однокоренных слов (составление «гнезд» слов) превращался в самоцель. В погоне за большим количеством слов в одну группу попадали слова, далекие по смыслу, объединенные лишь общностью происхождения корня. Например, объединялись как однокоренные, с одной стороны, такие слова, как *заказ, заказчик, заказать, заказной*, а с другой — *сказать, сказка, рассказ, под-сказывать, высказываться*.

В обеих группах слов общий древний корень *каз-*. Но для нашего современного сознания он утратил конкретное значение. Мы не ощущаем никакой смысловой близости и между приведенными группами слов. В первой группе слов живая производная основа для нас — *заказ*, в которой произошло сращение древнего корня с приставкой. То же сращение корня с приставкой наблюдаем и во второй группе слов. В них отчетливо выделяется продуктивный в современном русском языке корень *сказ*.

От древнего корня *раб-* в современном русском языке есть два ряда слов: 1) *работа, заработная (плата), рабочий, отработать, выработка* и 2) *раб, рабыня, рабство, порабощение, рабский*. Ничего общего в смысловом отношении между этими двумя рядами слов нет. Корень *раб-* сохранил свое реальное значение во втором ряду слов, но в первом ряду отчетливо выступает корень *работ-*, образовавшийся в результате сращения древнего корня с суффиксом и приобретший совершенно иное значение.

В начальной школе, где ставится задача усвоения учащимися живых, широко употребительных в языке форм, совершенно неправильно объединять в одну группу слова, далекие по смыслу, только по признаку общего для них древнего корня. При изучении состава слова, при подборе однокоренных слов надо опираться на живые, продуктивные формы в языке, а не на отжившие. Исторический подход к слову, в смысле выяснения его происхождения, раскрытия древнего корня, недоступен учащимся начальной школы и не имеет практического значения в овладении ими строем русского языка.

Той же установкой на изучение основных форм и закономерностей именно современного русского языка учитель должен руководствоваться в работе и над другими грамматическими темами в начальной школе.

4. Обучение грамматике в начальной школе опирается на принцип взаимосвязи теории и практики.

Как видно из изложенного выше, обучение грамматике в начальной школе имеет в виду практические цели. «Она помогает научить детей правильно строить речь, правильно говорить и правильно писать», — говорится в Методическом письме о преподавании русского языка в начальной школе.¹ Но в том же Методическом письме указывается и на значение основ грамматической теории в обучении грамматике: «Как теория языка грамматика (в доступном для детей объеме и на соответствующей ступени обучения) должна предварять, сопровождать и объяснять все практические упражнения по языку (как устные, так и письменные)».²

Следовательно, учащиеся должны овладеть каким-то минимумом знаний из грамматической теории. Иначе говоря, учащиеся должны усвоить ряд грамматических понятий, их определения, ряд грамматических законов и правил. Круг этих знаний установлен программой.

В содержание работы по грамматике, таким образом, входит, с одной стороны, изучение с учащимися грамматических правил, определений, а с другой — разнообразные упражнения в применении грамматических знаний в практике устной и письменной речи. Грамматические знания, не связанные с практическим использованием их, превращаются в формальные знания и теряют свою убедительную силу даже в глазах самих учащихся. Они просто не нужны им. Приложение же грамматических знаний к речевой практике учащихся в ее разнообразных видах (диктовка, сочинение, устное изложение и пр.) ведет к сознательному усвоению их и самой речевой практике придает осознанный характер. Так изучение элементов грамматической теории тесно связывается с практикой.

Осуществление принципа взаимосвязи теории и практики в обучении грамматике требует от учителя большого внимания к вопросам работы над правилами и определениями. Сознательное и прочное усвоение элементарных грамматических знаний необходимо учащимся не только для непосредственного приложения их к практике речи и грамотного письма, но и как база для дальнейшего овладения языковым материалом в V—VII

¹ «О преподавании русского языка в начальной школе», Методическое письмо, Учпедгиз, М., 1951, стр. 7.

² Там же, стр. 8.

классов. Программой по русскому языку для V класса предусматриваются такие грамматические знания, основу для которых должны составить сведения, полученные в начальной школе. Таким образом, тщательное изучение элементов грамматической теории в начальной школе в пределах, установленных программой, диктуется и задачами преемственности обучения между начальным и средним звеном школы.

Принцип единства теории и практики в обучении грамматике требует также не меньшего внимания и к другой стороне работы, а именно к системе упражнений, обеспечивающей сознательность и прочность усвоения знаний и практических навыков. Рациональные методы обучения предполагают не случайный выбор упражнений для овладения грамматическими знаниями и связанными с ними практическими навыками, а вполне оправданный и с точки зрения дидактических принципов, и с точки зрения характера изучаемого грамматического явления. Например, различных упражнений требует усвоение понятий приставка и окончание. В тех случаях, когда грамматические знания связываются с орфографическими навыками, выбор упражнений еще в большей степени зависит от характера изучаемого правила.¹

Положение о единстве теории и практики в обучении грамматике обязывает поставить вопрос о связи грамматики с работами по развитию устной и письменной речи учащихся, а также с уроками чтения.

Что касается связи с развитием речи при обучении грамматике, на это указывалось выше. Изучение грамматики обязательно связывается с работой по развитию речи учащихся: с работой над правильным произношением, над правильным употреблением форм слов, над построением предложений, над связным изложением мыслей (сочинения, изложения).

Обучение грамматике связывается и с уроками объяснительного чтения. Эти два раздела работы по русскому языку взаимно помогают один другому.

5. Все обучение грамматике строится на основе сознательного усвоения учащимися грамматического материала.

Это положение теснейшим образом связано с предыдущим. Если при обучении грамматике ставится задача научить учащихся применять знания в их речевой практике, то, естественно, знания эти должны быть сознательно усвоены.

Советская школа отвергает изучение грамматики, сводящееся к механическому заучиванию правил, определений, терминов. Именно такое изучение грамматики и является формальным. Однако осмысленное усвоение явлений языка отнюдь не исключает заучивания правил, определений, выводов. Запоминание их должно идти рука об руку с осмыслением. Только при этом условии

¹ См. главу V «Методика обучения правописанию».

и возможно прочное овладение основами грамматического строя языка.

Осмысленное усвоение, например, прилагательного или наречия предполагает не только запоминание определений этих частей речи и знание их значений и основных формальных признаков. Сознательность усвоения предполагает также понимание учащимися роли прилагательных и наречий в нашей речи, в предложении, понимание их связи с другими словами и умение пользоваться своими знаниями в речевой практике.

Сознательное усвоение грамматических понятий и правил требует от учащихся умственной активности, самостоятельной работы мысли. В обучении учащихся грамматике перед учителем стоит большая и важная задача — научить детей в доступных им пределах самостоятельно работать над грамматическим материалом. Постепенно дети должны приобрести умение самостоятельно делать грамматический разбор, давать при этом нужные объяснения и обоснования, умение последовательно изложить свои знания по той или иной грамматической теме, подобрать свои примеры к грамматическому правилу. Важно также научить учащихся работать с учебником. Навыки самостоятельной работы воспитываются и при выполнении разного рода упражнений, требующих применения грамматических знаний, и при исправлении ошибок, допущенных в письменных работах. Умение самостоятельно работать над грамматическим материалом в большой мере способствует сознательному овладению знаниями по грамматике.

3. ПРЕПОДАВАНИЕ ГРАММАТИКИ В МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ К. Д. УШИНСКОГО

Вопросы преподавания грамматики в начальной школе впервые нашли достаточное и четкое освещение в трудах К. Д. Ушинского. К. Д. Ушинский признавал за грамматикой как учебным предметом большое воспитательно-образовательное значение и считал не только возможным, но даже необходимым изучение грамматики в младшем школьном возрасте. Грамматика, по определению Ушинского, — это логика языка.

По мнению К. Д. Ушинского, у десятилетнего ребенка есть уже все данные для самонаблюдений над тем, как он говорит. «Следует только *вопросами* обратить мысль дитя на него же самого и на его речь, что нелегко, но на десятом году жизни совершенно возможно».¹

Усваиваемые учащимися грамматические знания не представляют собой систематического курса, в начальной школе изучение грамматики носит провизуарный (предварительный) характер, но тем не менее первоначальные грамматические сведения даются детям в определенной системе.

¹ К. Д. Ушинский, Собр. соч., т. VII, изд. АПН РСФСР, М., 1949, стр. 244.

Без систематического изучения грамматики, — указывал К. Д. Ушинский, — голова ученика будет похожа «на кладовую, в которой все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет». ¹

В то же время Ушинский полагал, что систематизации грамматических знаний должны предшествовать разного рода упражнения в языке, накопление осознанного опыта. Иначе — «голова, где только система без знания, похожа на лавку, в которой на всех ящиках есть надписи, а в ящиках пусто». ²

Соответственно этому, изучение грамматики проходило через два этапа.

На первом этапе — в двух младших классах — учащиеся усваивают ряд сведений по грамматике чисто практически, без специальной терминологии, в связи с логическими упражнениями, система которых была разработана К. Д. Ушинским.

С одной стороны, эти упражнения предназначены для развития у учащихся навыков логической работы — сравнения, обобщения, классификации, соотнесения части и целого и пр., необходимых при изучении грамматики. С другой стороны, они готовят к непосредственному усвоению грамматических понятий из морфологии (времени, вида глагола, признака как основной черты прилагательного) и частично из синтаксиса. Эти логические упражнения даны К. Д. Ушинским в его книгах «Родное слово» для 1-го и 2-го гг. обучения. Сам он так определял их значение для усвоения грамматики: «Дитя полусознательно, одним частым употреблением и постепенной постройкой предложений, приучается уже само собой к оценке значения частей речи и частей предложения. Слова уже начинают сами собой, от употребления, разделяться в его уме на грамматические порядки, так что впоследствии грамматике остается почти только приклеить ярлычки к различным отделам слов и форм, которые уже сами собой, одним практическим упражнением, разделились на группы». ³

На третьем году обучения учащимся дается элементарный, но довольно обширный курс грамматики. «Родное слово» для III класса представляет собой учебник грамматики. Курс грамматики отличается своеобразием построения, оправданным, с точки зрения К. Д. Ушинского, дидактическими соображениями.

Сначала на материале подобранных примеров, затем на сказке Пушкина «О рыбаке и рыбке» и, наконец, на материале литературных текстов из приложенной к учебнику «Грамматической хрестоматии» учащиеся знакомятся сразу со всеми основными частями речи и некоторыми синтаксическими понятиями (подлежащее, сказуемое, типы предложений и пр.). Затем даются новые сведения из области синтаксиса, морфологии или

¹ К. Д. Ушинский, Собр. соч., т. V, изд. АПН РСФСР, М., 1949, стр. 355.

² Там же.

³ Там же, т. VI, стр. 323.

фонетики. У детей накапливается запас наблюдений над явлениями языка. Периодически эти наблюдения обобщаются и приводятся в систему. Это «приведение в систему всего пройденного» достигается при помощи обобщающих вопросов.

В учебнике по грамматике К. Д. Ушинский дает четыре специальных раздела, озаглавленных «Повторение пройденного». В каждом из них вновь ставятся в несколько видоизмененной формулировке вопросы предыдущих разделов и даются практические задания для закрепления ранее полученных детьми знаний. Вместе с тем систематизируются и закрепляются (также вопросами и заданиями) новые знания учащихся за период от последнего повторения.

Следовательно, приобретенные учеником «при разборе и потому вразброд грамматические понятия и правила», — замечал Ушинский, — упорядочиваются. «Таким образом, *систему дидактическую* мы переводим мало-помалу в систему научную. Это мы считаем делом важным, ибо только система способна удержать в памяти многочисленные и разнообразные грамматические сведения. Но полная научная система есть уже дело второго курса грамматики — грамматики систематической, к которой мы только подготовляем детей». ¹

Изучение учащимися грамматики должно опираться на их умственную активность и самостоятельность. Учитель, несомненно, руководит работой учеников, но при этом необходимо, говорит К. Д. Ушинский, «сколько возможно более, оставлять самостоятельности ученику». ² В его учебнике большое место занимают вопросы и задания, организующие наблюдения детей и наталкивающие их на самостоятельные обобщения и выводы. В большом количестве даны также «задачи», рассчитанные на самостоятельность и активность мысли учащихся.

Мы не считаем возможным расширять программу по грамматике понятиями залога, вида, причастия, деепричастия и пр., как это делал Ушинский, не можем согласиться с его порядком изучения грамматического материала и с его трактовкой целого ряда вопросов. Советская наука о языке и преподавании языка, естественно, ушла вперед. Для своего времени взгляды Ушинского на преподавание грамматики были передовыми. Но его стройная методическая система изучения грамматики во многих отношениях может быть полезной и для нас. Логические упражнения как подготовку к изучению грамматики следует признать важным звеном в грамматической работе, заслуживающим внимания и со стороны советской школы. Ценными в системе Ушинского являются и способ систематизации грамматических знаний и способ закрепления путем непрерывных повторений с целью «предотвращения забвения». Ценен также подбор содержательного материала, на котором К. Д. Ушинский ставит изучение

¹ К. Д. Ушинский, Собр. соч., т. VII, изд. АПН РСФСР, М., 1949, стр. 256.

² Там же, стр. 252.

грамматических явлений. Методические идеи К. Д. Ушинского, критически освоенные, могут быть использованы в нашей школьной практике преподавания грамматики.

4. КРАТКИЙ ОБЗОР ПРОГРАММЫ ПО ГРАММАТИКЕ И ПРАВОПИСАНИЮ.

Программа имеет в виду, во-первых, дать учащимся начальной школы минимум сведений, необходимых для сознательного усвоения основ звукового, морфологического и синтаксического строя русского языка; во-вторых, обеспечить на основе овладения этим минимумом усвоение детьми первоначальных навыков грамотного письма.

Программный материал начальной школы составляет основу для изучения курса грамматики в V—VII классах.

Учебный материал распределяется по классам таким образом, что учащиеся овладевают им постепенно: через практическое усвоение материала они подводятся к сильным обобщениям, к овладению первоначальными языковыми понятиями и правилами, а затем к расширению, углублению знаний и к их практическому применению (так организуется работа над частями речи, над предложением).

В I классе детям даются первоначальные сведения о звуках нашего языка, о способах их буквенного обозначения при письме, о слогах. Дети знакомятся с делением звуков на гласные и согласные, с твердыми и мягкими согласными, с обозначением мягкости согласных при помощи букв *ь, я, ю, е. ё*. Мягкость согласных и способы передачи ее при письме — это важнейшая тема I класса.

Деление слов на слоги и перенос слов — тоже тема I класса. Здесь же начинается работа по распознаванию ударения в простейших двусложных словах.

Программой I класса предусматривается практическое знакомство учащихся с предложением, с делением его на слова, с большой буквой в начале предложения и с постановкой точки в конце его. Программа имеет в виду усвоение написания имен и фамилий людей и кличек животных с большой буквы.

В программе II класса основное место занимают темы тоже фонетического характера и связанные с ними правила правописания: глухие и звонкие согласные, непроизносимые, удвоенные согласные, разделительный *ь*, ударение и безударные гласные. Ударные и безударные гласные, а также глухие и звонкие согласные — это важнейшие темы II класса. В связи с этими темами детям дается первоначальное понятие о «родственных» словах.

Другой важной темой II класса, имеющей значение для подготовки к изучению частей речи, является тема «Слова, обозначающие предмет, признак и действие предмета». В связи со словами, обозначающими предметы, предусматривается знакомство с предлогами и усвоение их отдельного написания со словами.

Во II классе начинается работа по установлению в предложении связи слов по вопросам.

Программа III класса характеризуется четырьмя важнейшими темами. Первая тема — предложение, его состав, связь между членами. Вторая тема — состав слова — корень, окончание, приставка, суффикс, сложные слова. Третья тема — общее (предварительное) понятие о существительном, прилагательном, глаголе. Четвертая тема — изучение склонения существительных и правописание их падежных окончаний.

Программа IV класса имеет в виду: а) изучение и правописание родовых и падежных окончаний прилагательных; б) изменение глагола по лицам, неопределенную форму, 1-е и 2-е спряжение и связанные с этим орфографические темы; в) знакомство с личными местоимениями и наречием; г) расширение и углубление сведений о предложении — однородные члены, простое и сложное предложение, прямая речь и некоторые правила пунктуации, связанные с изучением этих синтаксических явлений.

Таково основное содержание грамматической работы по классам. Как видим, фонетические сведения включаются в программный материал первых двух классов. Состав слова дается в III классе, но элементарную практическую подготовку к усвоению понятия корня дает знакомство с «родственными» словами во II классе.

Части речи изучаются в III и IV классах. Знакомству с тремя основными частями речи предшествует своего рода подготовительная практическая работа, проводимая в двух младших классах. Программа I класса включает в учебный материал слова, отвечающие на вопросы кто? что? какой? какая? какое? что делает? что делают? Во II классе в учебном материале находят место слова, обозначающие предметы, признаки и действия предметов. Общее предварительное знакомство с существительным, прилагательным и глаголом, даваемое в III классе, является обобщением, расширением и углублением уже имеющихся у детей знаний.

Работа над синтаксическим материалом, начинаясь в I классе с практического знакомства с предложением, последовательно расширяется и углубляется на дальнейших годах обучения. С усвоением основ синтаксического строя языка связывается практическое знакомство с простейшими правилами пунктуации.

Согласно программе, усвоение основ грамматики и правописания тесно связывается с задачами развития устной и письменной речи учащихся.

5. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ.

Овладение грамматическими понятиями требует опоры на развитую в известной степени способность к абстрактному мышлению. Ученик начальной школы еще не обладает достаточно раз-

витым абстрактным мышлением, и поэтому формирование грамматических понятий является для него трудным процессом. Но еще К. Д. Ушинский высказывал убеждение в том, что ребенок возраста начальной школы способен к изучению отвлеченного и сложного материала грамматики. Многолетний опыт школы, а также исследования советских психологов и педагогов подтверждают точку зрения К. Д. Ушинского.

Однако бесспорно, что отвлеченный характер предмета изучения и связанные с этим трудности для ребенка обязывают учителя к тщательной продуманной организации и методике процесса овладения учащимися грамматическими понятиями.

Грамматика — это результат длительной, абстрагирующей работы мышления. Грамматика отвлекается от частного и конкретного, она «берёт то общее, что лежит в основе изменений слов и сочетаний слов в предложениях». ¹ Следовательно, грамматическое понятие возникает в результате абстрагирования, отвлечения от конкретных, частных языковых явлений их общих, существенных признаков.

Всякое понятие образуется на основе изучения единичных, отдельных предметов или явлений путем отвлечения и обобщения их общих, существенных признаков. В понятии заключено, следовательно, обобщенное знание о предмете или явлении. Но овладение понятием предполагает знание не только общего, но и частного, единичного.

В. И. Ленин пишет: «Общее существует лишь в отдельном, через отдельное. Всякое отдельное есть (так или иначе) общее. Всякое общее есть (частичка или сторона или сущность) отдельного». ²

Формирование грамматических понятий в начальной школе идет обычно индуктивным путем. Учащиеся под руководством учителя производят анализ ряда многообразных конкретных фактов, типичных для изучаемого грамматического понятия. Перед учителем стоит задача обеспечить достаточный подбор убедительных языковых фактов, чтобы на основе их анализа произвести отвлечение существенных признаков и подвести учащихся к обобщению, т. е. сделать шаг к образованию грамматического понятия. Чем тщательнее подобраны конкретные факты, тем легче для учащихся сделать обобщение и тем убедительнее оно будет для них. Еще В. Г. Белинский указывал на то, что грамматике нужно прежде всего тщательное, даже педантическое изучение фактов.

Возьмем для примера формирование понятия имени прилагательного. Первоначальное понятие прилагательного складывается на основе двух его существенных признаков: 1) что оно обозначает и 2) на какой вопрос отвечает. Чтобы у детей сложилось

¹ И. Сталин, Марксизм и вопросы языкознания, Госполитиздат, 1951, стр. 24.

² В. И. Ленин, Философские тетради, ОГИЗ, стр. 329.

правильное понятие прилагательного как слова, обозначающего признак предмета, необходимо в материал для анализа и последующего обобщения включить прилагательные, которые обозначают разносторонние признаки предметов: цвет, форму, величину, материал, вкус, запах. Например, устанавливаются признаки таких предметов, как тарелка, яблоко. Тарелка может быть голубой, белой, синей (цвет); круглой, продолговатой (форма); фаянсовой, алюминиевой (материал); большой, маленькой (величина). Разносторонними признаками характеризуется и яблоко.

При первоначальном обобщении устанавливается, что общее во всех этих словах — то, что они обозначают признак предмета и отвечают на вопрос *какой?* независимо от того, какой именно конкретный признак предмета обозначается. Позднее учащиеся знакомятся и с другими существенными признаками прилагательного.

Возьмем другой пример — понятие приставки. Это менее сложное понятие, чем прилагательное, но и оно в первоначальном своем виде складывается в результате обобщающей работы над однокоренными словами, имеющими разные приставки. Только при этом условии у детей сложится полноценное понятие приставки, как части слова, при помощи которой образуются новые слова.

Формирование грамматического понятия совершается обычно не сразу, а проходит довольно долгий путь. Учащиеся усваивают сначала одни существенные признаки грамматического понятия, потом другие, третьи. Такая расчлененность особенно необходима при усвоении таких сложных и богатых по содержанию грамматических понятий, какими являются части речи.

Так, изучение имени прилагательного начинается, как указывалось, с уяснения его грамматического значения и вопроса, на который оно отвечает. Вслед за этим учащиеся узнают об изменении прилагательных по родам и числам, об их согласовании с существительными, потом — о падежных формах. Полученное в начальной школе понятие прилагательного, а равно и другой части речи расширяется и углубляется в V—VI классах.

Грамматические явления в языке связаны между собой. Одно явление помогает понять другое. Поэтому образование грамматического понятия часто требует опоры на имеющиеся уже у детей знания. Например, понятие ударения в слове может быть усвоено при условии овладения понятиями гласного звука и слога; понятие «сложных слов» требует знания корня, знакомство с разделительным твердым знаком опирается на знание корня и приставки в слове и т. д. Таким образом, воспроизведение ранее полученных учащимися знаний является важным звеном в системе работы над новым грамматическим понятием.

Однако надо заметить, что некоторые грамматические понятия, например, род имен существительных, не находят непосредственной опоры в имеющихся у детей знаниях, и следовательно,

повторение старого не является в этих случаях необходимым звеном в работе над новым грамматическим понятием.

Сознательное овладение грамматическим материалом предполагает понимание учащимися взаимосвязи, зависимости между грамматическими явлениями, усвоение грамматических понятий не в изолированном виде, а в определенных связях, в системе.

Так, изучение прилагательных должно привести учащихся к пониманию грамматической зависимости прилагательных от существительных (согласование). Соответственно этому, учащиеся должны научиться определять формы прилагательного — род, число, падеж — по формам существительного, с которым оно согласуется. Изучение личных окончаний глаголов должно быть поставлено в связь с личными местоимениями. Распознавание именительного падежа существительных связывается с его синтаксической ролью (подлежащее).

Если ученик понимает, что существительное в именительном падеже выступает в предложении в роли подлежащего,¹ он свободно определит именительный падеж существительного *сыр* во втором из этих предложений: *Лисица видит сыр, лисицу сыр пленил.*

Учитель учит детей, когда это возможно, распознавать грамматическое явление по разным признакам. Например, падежи существительных распознаются не только по вопросам, но и по окончаниям, по предлогам, по роли существительного в предложении. Учащиеся подходят при этом к грамматическому явлению с разных сторон, учатся понимать его в разных связях.

Умение установить связь между грамматическими явлениями служит убедительным доказательством сознательности усвоения знаний. При этом умение знания по грамматике будут укладываться в систему. Только системность знаний может обеспечить учащимся возможность распоряжаться своими знаниями. «Голова, наполненная отрывочными, бессвязными знаниями, похожа на кладовую, в которой все в беспорядке и где сам хозяин ничего не стыщит»,² — указывал К. Д. Ушинский, говоря о необходимости системы в изучении грамматики.

Большую роль в установлении связей между грамматическими явлениями и в формировании грамматических понятий играет сравнение. К. Д. Ушинский считал, что «сравнение есть основа всякого понимания и всякого мышления»,³ и потому оно должно быть признано, по его мнению, основным дидактическим приемом. В обучении советских школьников сравнение имеет достаточно широкое и многообразное применение. Целесообразность использования этого дидактического приема находит естественно-науч-

¹ С составным сказуемым учащиеся начальной школы не знакомятся, поэтому они не знают употребления именительного падежа существительного в роли именной части составного сказуемого.

² К. Д. Ушинский, Собр. соч., т. V, изд. АПН РСФСР, М., 1949, стр. 355.

³ Там же, т. VII, стр. 332.

ное обоснование в учении И. П. Павлова о роли дифференциации в процессе выработки условных рефлексов. И. П. Павловым установлено, что даже тысячекратное повторение условных раздражителей не дает того положительного результата, какой получается при «перемежающемся противопоставлении» одного условного раздражителя другому, родственному, раздражителю.¹

Учителю хорошо известно из практики обучения грамматике, что согласные и гласные звуки усваиваются путем противопоставления одних другим; на основе сопоставления уясняется понятие рода имен существительных, 1-е и 2-е спряжения глаголов; неопределенная форма глагола легче понимается через сравнение ее с личными глагольными формами.

Прием сравнения уместен не только на начальной стадии формирования грамматических понятий, но также и в упражнениях на закрепление их.

Ознакомление учащихся с новым грамматическим понятием, естественно, имеет в виду усвоение детьми той или иной формулировки определения изучаемого грамматического понятия.

Следует отметить, что определения, даваемые в учебниках для начальной школы, часто не включают в себя всей совокупности признаков, характеризующих то или другое грамматическое понятие. Так, определения частей речи обычно содержат в себе указание на два признака: что обозначает часть речи и на какой вопрос она отвечает.

Данные определения частей речи являются далеко не полными: они не указывают ни на то, как изменяется часть речи, ни на то, каким членом предложения она может быть. С этими существенными признаками изучаемой части речи учащиеся знакомятся обычно позже, чем с указанными выше. Но это вовсе не означает, что они являются менее важными. Учащиеся должны усвоить формальные признаки частей речи так же хорошо, как и их значение и вопросы, на которые они отвечают.

Поэтому после ознакомления учащихся с новыми для них признаками изучаемой части речи к определению ее прибавляется указание на эти признаки. Получается описательная характеристика части речи. Например, при первоначальном ознакомлении с глаголами учащиеся получают такое определение: «Слова, которые обозначают действие предмета и отвечают на вопрос что делает предмет?, называются глаголами». После ознакомления учащихся с изменением глаголов по временам к первоначальному определению присоединяется указание на этот важнейший признак глагола: «Глаголы изменяются по временам». Соответственно этому ученик учится узнавать глагол среди других слов не только по значению и по вопросу, но и по признаку изменения по временам. Позднее (в IV классе) ученик знакомится с изменением глагола по лицам, с 1-м и 2-м спряжением и т. д.

¹ И. П. Павлов, Полное собр. соч., т. IV, стр. 130.

Другие грамматические понятия обладают меньшим количеством существенных признаков, определения их менее сложные, и поэтому они усваиваются детьми сразу же в полной формулировке (применительно к программным требованиям начальной школы). Таковы, например, определения сложных слов, подлежащего, глухих и звонких согласных и пр.

Некоторые грамматические понятия даются учащимся без определения и усваиваются ими чисто практически. Например, не дается определения рода существительных, времени глагола. Учащимся сообщается положение, что существительные бывают или мужского, или женского, или среднего рода, и указываются признаки принадлежности к тому или иному роду. Затем следуют упражнения в распознавании рода существительных. Подобным же образом усваивается положение о трех временах глагола.

Определение является синтезом тех или иных знаний учащихся, обобщением, выраженным в предельно краткой форме. В этом заключается огромное значение определения, и совершенно необходимо, чтобы учащиеся заучивали их точные формулировки.

В сжатой формулировке определения каждое слово имеет значение, поэтому пропуск слова или даже перестановка слов при воспроизведении определения может повести к искажению его смысла.

Понятно, что в случаях, когда вместо определения учащимся дается описательная характеристика грамматического явления (например, при изучении времен или лиц глагола), не обязательно добиваться абсолютной точности при воспроизведении ее учащимися.

Заучивание определения должно быть сознательным. Поэтому над формулировкой определения проводится тщательная аналитическая работа. Обобщенное знание, заключенное в определение, расчленяется на его составные части. Учащиеся уясняют содержание каждой части и ее логическую связь с другими составными частями определения. Тогда становится ясным для них и все определение в целом.

Возьмем в качестве примера определение приставки в той формулировке, в какой оно дано в учебнике русского языка для III класса М. А. Закожурниковой и Н. С. Рождественского: «Приставкой называется часть слова, которая стоит перед корнем. При помощи приставки образуются новые слова». Определение хотя и несложное, но для девятилетнего школьника оно все же представляет трудность. До знакомства с корнем, окончанием, приставкой слова учащиеся знают, что частями слова являются слоги. Теперь слово предстает перед ними в качественно ином виде: оказывается, в его составе есть такие части, как корень, окончание, приставка. Само собой разумеется, что усвоение определения приставки предполагает овладение детьми понятием корня.

Определение приставки в формулировке учебника распадается на две части. Первая часть, в свою очередь, содержит в себе два положения, две мысли и, следовательно, может быть расчленена на две составные части: 1) приставка — часть слова, 2) приставка стоит перед корнем. Третье положение заключено во второй части формулировки определения.

Усвоение учащимися определения приставки и сопровождается расчленением его на указанные составные части. Помогают при этом вопросы учителя.

Что такое приставка? Ответ: Часть слова.

Где она находится в слове? Ответ: Перед корнем.

Что образуется при помощи приставки? (или: Для чего служит приставка?) Ответ: Образуются новые слова.

Ответы учащихся, записанные в краткой форме (как указано выше) на доске, могут послужить планом для воспроизведения детьми формулировки определения. В результате аналитико-синтетической работы над определением обеспечивается сознательность и прочность его усвоения.

Знание учащимися точных определений имеет большое значение. Такие формулировки приучают детей к точному выражению мысли, тем самым уточняются и систематизируются их грамматические знания, и школьники получают возможность более свободно распорядиться ими в своей речевой практике.

Такое же организующее значение, как и определения, имеет грамматическая терминология. Термины точно обозначают те или другие грамматические понятия и дают возможность четко различать их, чем облегчается вся работа по грамматике.

Грамматические термины в большинстве своем возникли очень давно, и прямой смысл их обычно для всех, не знающих истории этих терминов, остается неясным. Таковы термины: падеж, предложение, наречие и пр. Естественно, что и в практике работы начальной школы происхождение и прямой смысл этих терминов не раскрываются.

Процесс образования грамматического понятия не может считаться завершенным даже в тот момент, когда делается обобщение, формулируется определение. Показателем овладения грамматическим понятием служит умение применить полученные знания на практике. «Пользование знаниями, приобретенными связями — есть понимание»,¹ — указывает И. П. Павлов. И именно в практике должно закрепиться то или иное грамматическое понятие.

Эту связь теории с практикой особенно важно подчеркнуть при обучении грамматике в начальной школе, поскольку обучение это имеет в виду практические цели.

В чем же выражается связь с практикой при усвоении учащимися нового грамматического понятия? Учащиеся конкретизируют

¹ Павловские среды, т. II, стр. 580.

вновь усваиваемое грамматическое явление на частных случаях: находят соответствующие примеры в предложенном им тексте, сами подбирают примеры, обосновывают, доказывают правильность подбора примеров и т. п. Для полноценного усвоения грамматических знаний необходимы упражнения в применении их учащимися в собственной речевой практике: в изложениях и сочинениях, в ответах на поставленные учителем вопросы, в составлении предложений на данную тему, применительно к какой-либо картине или соответственно какому-либо иному заданию учителя. Например, после ознакомления учащихся с временами глагола можно предложить подобрать по два предложения на употребление каждого из времен применительно к следующему плану.

1) Была осень (листья падали с деревьев, птицы улетали).
2) Стоит зима (снег лежит на земле, солнце светит мало). 3) Наступит весна (деревья покроются листьями, запоют птицы).

Понятие прилагательного полезно закрепить в сочинении описательного характера по картине, предложив учащимся включить в описание картины подходящие прилагательные. Для закрепления понятия однородных членов предложения возможно использовать для устного или письменного сочинения тему коллективного труда, например, описание работы классного коллектива по уходу за огородом, садом, уголком природы и пр. Можно также предложить учащимся рассказать о хлебных растениях или о весенних работах на огороде, употребив в рассказе предложения с однородными подлежащими или сказуемыми.

Очень важно для усвоения грамматических знаний обращать внимание на грамматическое оформление мыслей учащимся при всякого рода их высказываниях, в частности, и на уроках чтения.

Процесс образования первоначальных грамматических понятий, как это видно из его описания, во всех своих звеньях опирается на умственную активность самих учащихся. Грамматическое понятие только тогда становится подлинным и прочным достоянием учащихся и входит в систему их знаний, когда оно образуется в результате их собственной мыслительной деятельности, а не предлагается учащимся в готовом виде для механического запоминания. Поэтому процесс образования даже самых элементарных грамматических понятий строится таким образом, чтобы побудить детей к активной мыслительной деятельности в разных ее формах. Под руководством учителя учащиеся анализируют и группируют конкретный материал, сравнивают отдельные факты и производят отбор нужных фактов в соответствии с поставленной целью, систематизируют и обосновывают, обобщают и делают выводы. Все эти мыслительные операции, развивая навыки логического мышления, способствуют сознательному овладению системой грамматических понятий, предусмотренной программой начальной школы.

«Грамматика (морфология, синтаксис) является собранием правил об изменении слов и сочетании слов в предложениях». ¹ Поэтому вопрос о работе над правилами при обучении грамматике, естественно, имеет важнейшее значение. Правила касаются тех или иных грамматических явлений о языке, связаны с теми или иными грамматическими понятиями. При первоначальном изучении основ грамматики в начальной школе, следовательно, необходимо знакомству с правилами предпосылать усвоение соответствующих грамматических понятий.

Процесс усвоения правил учащимися начальной школы во многом сходен с процессом усвоения грамматических понятий. Усвоение правил, как и грамматических понятий, связывается с имеющимися уже у детей знаниями, опирается на их умственную активность, имеет в виду тщательную работу аналитического характера над формулировкой правила, рассчитано на широкое применение изучаемого правила в речевой практике и пр. Но, несомненно, есть в работе над правилами и свои специфические особенности.

Поскольку обучение грамматике в начальной школе носит практический характер и связано, прежде всего, с овладением учащимися грамотным письмом, особенное значение имеют правила именно орфографические. Но русское правописание строится на морфологической основе, оно опирается на грамматику. Поэтому большинство орфографических правил имеет грамматическую основу, грамматика и орфография в них сочетаются органически.

Работа над правилами освещается в данной книге в главе «Методика обучения правописанию».

6. МАТЕРИАЛ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЙ НА УРОКАХ ГРАММАТИКИ.

В работе над грамматическими темами важное значение имеет подбор материала, на котором ведется их изучение. Вопрос о материале является общим и для грамматики, и для правописания, так как то и другое в работе над языком неразрывно связано между собой. Учебники не могут полностью обеспечить учителя текстами и примерами на все случаи работы по грамматике и правописанию, тем более, если берется установка на связь с текущей жизнью. Учителю приходится во многих случаях самому создавать материал или подбирать его.

К вопросу о требованиях к материалу для грамматической работы следует подходить с двух сторон. Во-первых, на уроках грамматики и правописания, как на уроках по любому учебному предмету, стоит задача идейного воспитания будущих строителей коммунистического общества. Литературный материал, который

¹ И. Сталин, Марксизм и вопросы языкознания, Госполитиздат, 1951, стр. 23—24.

привлекается для анализа грамматических фактов, должен в то же время отвечать целям идейного воспитания советских школьников.

Во-вторых, материал для грамматической работы должен в полной мере отвечать своей прямой цели: в одном случае давать убедительный показ нового для детей грамматического явления, в других — обеспечить в должной степени закрепление знаний учащихся. Следовательно, материал должен быть в достаточной мере насыщен теми грамматическими фактами и орфограммами, которые изучаются.

Таковы два важнейших положения, с которыми учитель подходит к подбору материала для уроков грамматики. Недооценка первого положения идет в разрез с общими установками советской школы и снижает воспитательную ценность уроков грамматики и самой грамматики как основы языка. Недооценка второго положения ведет к умалению роли грамматики в школьном обучении и влечет за собой недостаточно глубокое и прочное усвоение учащимися грамматических знаний и орфографических навыков.

Стремясь к привлечению на уроки грамматики ценного в воспитательно-образовательном отношении материала, необходимо, однако, помнить, что материал по содержанию должен быть доступным детскому пониманию, не требующим особых разъяснений. Иначе внимание учащихся неизбежно будет отвлекаться от прямой цели урока. Одна из ошибок, допущенных школой в период влияния на нее «учения» Марра, заключалась именно в том, что смысловой анализ текста часто заслонял собой грамматическую работу над ним и самый материал подбирался мало насыщенный нужными языковыми фактами и поэтому недостаточно убедительный в грамматическом отношении. После перестройки работы по русскому языку на основе трудов И. В. Сталина по языкознанию школа резко осудила такое пренебрежение к грамматике.

Из указанных выше положений вытекают и те требования, которым должен отвечать материал, используемый на уроках грамматики.

Из первого положения следует, что материал для грамматической работы должен помогать учителю в коммунистическом воспитании советских школьников. Еще в постановлении ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» указывалось на обязательность использования в учебных занятиях по разным предметам, в том числе и в упражнениях по русскому языку, «материала социалистического строительства». Учебники неизбежно отстают от современности. Каждый день мы узнаем о новых грандиозных успехах в коммунистическом строительстве, о претворении в жизнь смелых замыслов советских людей, о новых достижениях советской науки, техники, культуры, о трудовых подвигах и победах

советских людей, об их патриотизме, об их неуклонной борьбе за мир, о благородных поступках комсомольцев, пионеров и т. д. Жизнь нашей страны вызывает у детей глубокий интерес, они живо откликаются на все общественные события.

Используя богатейший материал советской действительности, учитель подбирает доступный детскому пониманию, наиболее интересный, свежий по содержанию и подходящий для языковой работы материал как деловой, так и художественный. В этом отношении полезным является материал наших газет, особенно пионерских.

В качестве материала для работы по грамматике используются также отрывки или отдельные предложения из текстов, хорошо знакомых учащимся по урокам чтения. Наряду с произведениями советских писателей используются тексты из классической русской литературы и народное творчество. Например, при ознакомлении учащихся с личными местоимениями с успехом используются отдельные отрывки из сказки А. С. Пушкина «О рыбаке и рыбке». Работа над отрывками в таком случае опирается на содержание знакомой учащимся сказки, и не требуется разъяснения предложений по содержанию.

Пословицы, поговорки, загадки широко используются в качестве материала для грамматической работы. Они не представляют собой развернутого текста, все содержание их укладывается в одно-два предложения. Вместе с тем эти изречения народной мудрости заключают в себе законченную и обычно глубокую мысль. Эта законченность мысли делает их очень подходящими для применения в практике работы по грамматике и правописанию.

Однако при подборе пословиц и поговорок надо иметь в виду, что многие из них создавались не в нашу эпоху и поэтому отражают отношения, существовавшие в капиталистическом обществе: «Тише едешь — дальше будешь», «И мышь в свою норку тащит корку», «Моя хата с краю — ничего не знаю» и т. п. Такие пословицы чужды советской морали и не могут быть использованы в нашей школе.

В отношении литературном берутся наиболее совершенные по языку примеры, так как всякий разбираемый текст усваивается учеником как образец для собственной речи.

Учитель сам пользуется в грамматической работе с учащимися содержательными примерами и приучает к тому же детей. Нельзя забывать, что язык является средством реализации мысли и что грамматика при этом играет организующую роль. Поэтому желательно, чтобы учащиеся не ограничивались приведением примеров из учебника или примеров, ставших шаблонными. Учитель учит детей приводить такие примеры, которые отражали бы их конкретные наблюдения над явлениями окружающей действительности, над природой, над трудовой деятельностью людей, а также жизненный опыт самих учащихся. В этом случае примеры

не будут бессодержательными. Учитель может при этом помочь учащимся, дав им определенную тему для примеров (о пионерах, о зиме, о колхозе и т. д.). Полезно также предложить детям подобрать примеры из тех или иных знакомых им произведений.

С точки зрения грамматических требований материал, прежде всего, как уже указывалось, должен быть достаточно насыщен нужными для грамматического изучения или для усвоения правописания фактами. Иначе говоря, материал должен быть богат примерами, на основе анализа которых можно сделать обобщение или которые будут достаточными для упражнения в закреплении знаний и навыков.

При ознакомлении учащихся с новым грамматическим явлением очень важно, чтобы материал показывал разнообразные случаи, характеризующие данное языковое явление (например, при ознакомлении с наречием — слова, обозначающие место, время, образ действия; при ознакомлении с *ь* разделительным берутся слова, в которых *ь* стоит перед разными гласными и т. д.). Иначе показ будет недостаточно убедительным и учащиеся не получат полноценных знаний о новом грамматическом явлении.

Нужные для изучения языковые факты должны быть четко и ясно представлены в предлагаемом учащимся материале. Необходимо следить за тем, чтобы эти факты не перекрывались фактами однородными или близкими к ним. Например, при ознакомлении с прилагательными не следует вводить в текст материала для работы качественные наречия, которые тоже обозначают признак, хотя и не предмета, а действия; не следует допускать наличие полных причастий, поскольку они отвечают, как и прилагательные, на вопрос *какой?* и одинаковы с ними по окончаниям.

В примерах на ознакомление с *ь*, как показателем мягкости согласного, не место словам с *ь* разделительным. Наличие в материале слов, сходных с изучаемыми по их грамматическому значению или форме, помешает четкости восприятия новых языковых явлений и лишит материал внутренней наглядности в грамматическом отношении.

Однако сознательное усвоение грамматических знаний имеет в виду умение учащихся различать сходные языковые факты. И если учитель при показе нового грамматического явления не прибегает специально к приему сопоставления, то в дальнейшей работе по усвоению вновь полученных знаний он учит детей отличать друг от друга сходные в том или другом отношении факты языка и подбирает соответствующий этой цели материал. Так, при усвоении написания слов с *ъ* разделительным в текст упражнений вводятся слова и с *ь* разделительным; навык распознавания винительного падежа существительных мужского рода укрепляется в разборе материала, в котором есть сходные формы именительного или родительного падежей и т. д.

Какой материал целесообразно брать для грамматической работы: связный текст или отдельные предложения?

Вполне очевидно, что для тренировки необходимо использовать отдельные предложения, так как это даст возможность больше насытить материал для упражнений нужными языковыми фактами. Но и раскрытие многих грамматических понятий вполне возможно проводить на предложениях, законченных по мысли и понятных детям. Такими грамматическими понятиями являются, например, однородные члены, подлежащее, глагол, неопределенная форма глагола и пр. Ряд грамматических понятий раскрывается на отдельных словах: корень слова, суффикс, род существительных, 1-е и 2-е спряжение глагола, разделительные *ь* и *ъ*, ударение в слове и др. Не исключается, разумеется, возможность использования и связных текстов как при показе новых грамматических явлений, так и при усвоении учащимися грамматических знаний и орфографических навыков. Необходимо только, чтобы текст был, как указывалось, достаточно насыщенным нужными языковыми фактами и понятным для учащихся по своему содержанию. Такие тексты даются в учебниках и в сборниках диктантов.

На уроках грамматики привлекается как прозаический, так и стихотворный материал. Использование стихотворных текстов для показа новых грамматических явлений не вызывает сомнения, но как материал для упражнений на закрепление грамматических знаний стихотворные тексты вызывали неодинаковую оценку. Нередко указывалось, что при грамматическом разборе художественное стихотворение теряет краски и утрачивает свой эмоциональный характер. Действительно, стихотворный художественный текст мало пригоден для подробного морфологического разбора, потому что от конкретных красочных представлений («Румяной зарею покрылся восток») разбор уводит в область отвлеченных понятий: существительных, прилагательных, глаголов и пр. Это снижает впечатление от содержания стихотворения. Для частичного же разбора он, наоборот, очень хорошо подходит. Учащимся, возможно, интереснее выделить, например, прилагательные или сочетание прилагательного с существительным из стихотворного текста, чем из деловой прозы. Стихотворение в целом от этого не может терять красок.

Так же положительно оценивается пригодность стихотворных текстов для синтаксического разбора. Устанавливая, например, связь слов в данном выше образном выражении Пушкина, ученик остается в кругу представлений, обозначаемых словами стиха (о чем говорится, что говорится, чем поясняется). Понимание красоты стиха только углубляется разбором. Поэтому для синтаксического разбора не только возможно, но и желательно наряду с прозаическими пользоваться стихотворными текстами. Они оживляют и разнообразят грамматические занятия.

В качестве материала для грамматической работы нередко используется картина. Применительно к ее содержанию учащиеся составляют предложения или небольшой связный текст, который затем анализируется, соответственно поставленной цели, с грамматической стороны. Так, например, картина, изображающая катанье детей с горы (картины с этим сюжетом имеются в сериях школьных картин), может быть использована при изучении глагола и его разных форм, членов предложения и пр. При усвоении хотя бы глаголов с частицей *-ся* (IV класс) учащиеся составляют коротенький рассказ по картине, подбирая подходящие по смыслу возвратные глаголы. Учитель вопросами наталкивает на использование этих глаголов. В результате работы может получиться примерно такой текст:

«Ребята отправились кататься с горы. Вот скатились три подружки. Вася поднимается с санками в гору. Мчится вниз Петя. Санки перевертываются, и Петя валится в снег. Все весело смеются».

Понятие о предлогах во II классе обычно дается на картинках, показывающих разное соотношение предметов в пространстве: птичка в клетке, над клеткой, у клетки и т. д. Иногда для этой цели используются вырезанные из картона трафареты птицы. Учитель показывает разное положение птицы по отношению к клетке, дети составляют соответствующие предложения (*птичка сидит в клетке, птичка летает над клеткой* или короче: *птичка в клетке, птичка над клеткой* и т. д.) и убеждаются, что предлоги нужны для связи слов в предложении.

Многие картины-пейзажи (например, репродукции картин художника И. И. Шишкина) могут быть с успехом использованы для сочинений описательного характера с употреблением прилагательных или наречий. Картина «Деревенская улица летом» (из серии картин для I класса, выпущенных Министерством просвещения РСФСР в 1948 г.) пригодится для работы в классе для закрепления падежных окончаний существительных женского рода на *а, я*. На ней изображено довольно много предметов, названия которых выражаются этими существительными. Возможно составить описание данной картины, употребив в нем разные падежные формы.

В качестве материала на уроке грамматики иногда привлекаются и натуральные предметы из окружающей обстановки. Понятие признака предмета (имени прилагательного) может быть хорошо раскрыто на таких предметах, как яблоко, тарелка, лента и пр.

7. НАГЛЯДНОСТЬ В ПРЕПОДАВАНИИ ГРАММАТИКИ.

Наглядность в работе по грамматике в начальной школе имеет, несомненно, большое значение. Она помогает школьнику, мышление которого еще отличается конкретно-образным характером, усвоить отвлеченные грамматические понятия и правила.

Наглядность нужна как при ознакомлении учащихся с новыми грамматическими явлениями, так и при закреплении грамматических знаний.

Некоторые из языковых явлений познаются детьми на основе их непосредственного чувственного опыта. К таким явлениям относятся явления фонетического строя языка: деление слова на слоги, ударение в слове, гласные и согласные, глухие и звонкие согласные, раздельное произнесение согласного с гласным в словах.

Например, первоначальное понятие о слоге учащиеся получают в добукварный период. При этом обычно используется такой прием: дети приближают кисть руки к подбородку и, произнося слово, отчетливо ощущают при каждом слоге толчок подбородка в руку. Тем самым практически познается членение слова на слоги и слог как часть слова. Позднее, когда дети приобретают умение определять количество слогов в слове по числу гласных в нем, они все же иногда контролируют себя, привлекая свой чувственный опыт.

Знакомство с классификацией звуков на гласные и согласные, а также умение различать их приобретается путем непосредственных наблюдений над работой собственного речевого аппарата при произнесении тех и других звуков. Первоначальное понятие о глухих и звонких согласных подкрепляется тоже опорой на чувственный опыт: дети, закрыв уши руками, произносят согласные звуки и легко убеждаются, какие из них звонкие и какие глухие.

Однако таких грамматических явлений, начальным источником познания которых служит чувственное восприятие учащихся, немного. Большая часть грамматических знаний приобретается через речь, через вторую сигнальную систему. Поэтому усвоение их особенно требует применения наглядности.

На уроках грамматики находят широкое применение такие наглядные пособия, как картины, таблицы, графики. Картина используется, как указывалось выше, с одинаковым успехом и при объяснении нового грамматического материала, и при закреплении его. Таблицы, графики, схемы чаще применяются при обобщении каких-либо знаний учащихся, и поэтому они имеют место преимущественно в работе по закреплению грамматических понятий. Картины, рисунки, так же как и натуральные предметы, имеют тем большее значение в грамматической работе, чем младше учащиеся. Схемы и графики, напротив, применяются чаще в старших классах.

Вот некоторые примеры использования картин и рисунков.

1. При знакомстве с мягким знаком на конце слова используются рисунки с соответствующими подписями: *угол—уголь, цеп—цель, хор—хорь* и др.

2. При изучении звука и буквы *й* слова *трамваи — трамвай* даются в виде подписи под рисунками, изображающими два и один трамвай (тоже *сарай — сарай*).

3. Для усвоения разделительного *ь* может быть дана картинка, изображающая мальчика, вбивающего колья, с подписью: *Коля вбивает колья*.

Во всех этих трех случаях картинки, конкретизируя значение слов, помогают учащимся уяснить различие как в произношении, так и в написании сопоставляемых слов.

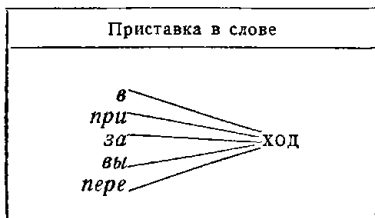
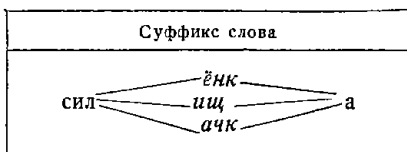
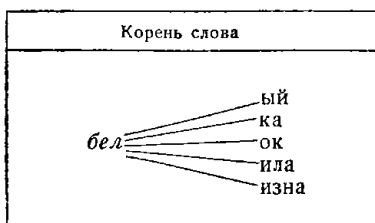
4. При усвоении ударения в слове помогают картинки, показывающие разные значения одинаковых по буквенному составу слов в зависимости от места ударения в них (*стрёлки—стрелки́, кру́жки—кружки́*).

5. Для понимания роли предлогов во II классе дается картинка, изображающая клетку и птичек вокруг нее в разном положении. Благодаря картинке учащиеся легко усваивают смысл каждого из предлогов, показывающих разные отношения между предметами и между словами, их обозначающими.

6. При изучении частей речи — существительного, прилагательного, глагола — предметные рисунки, сюжетные картины, пейзажи тоже могут служить ценным наглядным пособием. Например, при уяснении значения существительного можно привлечь ряд картин, наглядно показывающих многообразие его значений: вещи, люди, животные, растения, явления природы (вьюга, гроза), разные события (демонстрация, пожар) и т. д. При ознакомлении с прилагательным, кроме натуральных предметов, могут найти применение предметные рисунки, а для закрепления этой части речи может быть использован пейзаж, в описание которого войдут прилагательные.

Графики и схемы применяются обычно в III и IV классах. Особенно полезны они при изучении состава слова и состава предложения.

Ниже даются образцы графиков, которые возможно использовать в работе над составом слова.



Эти графики наглядно показывают значение, роль и место каждой части слова. Если, например, ученик забыл, что такое суффикс, то при зрительном восприятии графика или даже просто при воспроизведении его в памяти он вспомнит, что суффикс стоит между корнем и окончанием и что разные суффиксы придают слову новое значение, иначе — образуют новое слово. Усвоение грамматических понятий благодаря графику значительно облегчается для ученика.

Как пользоваться этими графиками и схемами?

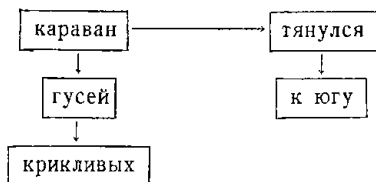
Нельзя рекомендовать единого способа работы с ними. Лучше, если график создается в классе на доске в процессе работы. Для учащихся в таком случае он явится как бы результатом общей работы самого класса. Но возможно придти в класс с готовым пособием и «читать» его вместе с учащимися. При закреплении и особенно при повторении знаний о составе слова полезно предложить учащимся самостоятельно объяснить тот или иной график. Это даст ученику возможность проверить себя, уточнить и привести в систему свои знания.

Синтаксические графики, показывающие связь слов, могут быть двух типов.

1-й тип



2-й тип



Нельзя считать один вид графика лучше другого без учета цели, какую ставит себе учитель при использовании графика. Каждый из них имеет свои незаменимые преимущества.

Первый график имеет два достоинства, которых лишен второй: во-первых, в нем связь слов устанавливается при сохранении нормального строя предложения; тем самым он, во-вторых, более удобен для целей самостоятельного повторения. Для такого графика можно давать только предложения, помещающиеся в одной строке (включая поля), в чем заключается ограниченность его применения. Полезно применить графическое обозначение связи слов в предложении при помощи стрелок при проведении

в классе синтаксического разбора предложения, написанного на доске.

Второй же график более нагляден в отношении показа парной связи слов. Следовательно, его естественно использовать в случаях, когда предложение разбирается с тем, чтобы установить парные связи слов в предложении. Однако повторное воспроизведение этих связей по такому графику для ученика будет затруднительно, поскольку он забывает текст предложения и прочесть его по графику часто не умеет. Поэтому такой график всегда дается с наличием предложения в его обычном виде. Данный график, несомненно, отличается известной громоздкостью и при воспроизведении его учащимися отнимает у них много времени, поэтому в практике он применяется сравнительно редко. Целесообразно такой график как примерный образец иметь в виде классного пособия. Он будет учить детей устанавливать при устном разборе парные связи слов в предложении.

В школьной практике широкое применение находят грамматические таблицы, помогающие учащимся усвоить и запомнить те или иные положения, правила, существующие в языке. К таким таблицам относятся, например, таблицы следующего содержания.








- а) Глухие и звонкие согласные.
- б) Наименования падежей, вопросы к ним и наиболее употребительные предлоги.
- в) Образцы склонения существительных.
- г) Родовые окончания имен прилагательных.
- д) Личные местоимения единственного и множественного числа.
- е) Образцы спряжения глагола.
- ж) Наименования частей речи и членов предложения и другие таблицы.

Подобные таблицы часто даются в сериях грамматических таблиц, издаваемых для школы.

Эти таблицы используются на разных этапах изучения учащимися соответствующих грамматических тем. На уроке ознакомления с новым грамматическим явлением они чаще используются при обобщении наблюдений учащихся, но в отдельных случаях могут послужить материалом и для наблюдений, например, при изучении падежных окончаний существительных того или иного склонения. Однако наибольшее значение указанные таблицы имеют в работе по закреплению знаний. Таблицы эти вывешиваются на более или менее продолжительный срок в классе, учащиеся обращаются к ним, как к справочнику, и повторное зрительное восприятие их помогает учащимся в усвоении и запоминании нового грамматического материала.

Иногда на этих таблицах имеются предметные рисунки, придающие им большую наглядность. Например, таблица на тему «Имя прилагательное» наглядно показывает разные значения этой части речи, раскрывает понятие признака, обозначаемого прила-

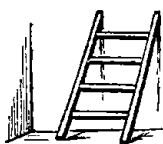
гательным, в его многообразии. Вместе с тем в ней представлены и все родовые окончания прилагательных. Таблица помогает ученику прочнее закрепить понятие прилагательного с точки зрения его грамматического значения и формы.

| Имя прилагательное | |
|---|---|
|  | <i>Круглый</i> стол (какой по форме). |
|  | <i>Маленький</i> домик (какой по величине). |
|  | <i>Стальной</i> нож (какой по материалу). |
|  | <i>Душистая</i> роза (какая по запаху). |
|  | <i>Синяя</i> шапка (какая по цвету). |
|  | <i>Сладкое</i> яблоко (какое по вкусу). |
|  | <i>Свежее</i> сено (какое по качеству). |

Слова, которые обозначают признак предмета и отвечают на вопросы: какой? какая? какое? — называются именами прилагательными

Другой образец таблицы иллюстрирует положение, что в некоторых словах не все буквы читаются, и следовательно, служит для учащихся наглядным напоминанием орфографического правила (см. рис. на стр. 330).

В то же время данная таблица содержит в себе практический материал для упражнения на усвоение этого правила. Учащиеся на словах под рисунками убеждаются в правильности мысли, выраженной в заглавии таблицы. Затем они устанавливают также выпадение согласных звуков в других словах и составляют с данными словами предложения, словосочетания. Наиболее удачные предложения записываются учащимися. При этом в возможных случаях учащиеся до письма подбирают однокоренные (проверочные) слова, в которых те же согласные не опускаются при произнесении (*местность* — *место*, *пастбище* — *пасты*, *звездное* — *звезда* и пр.).



лестница
местность
окрестность
пастбище
вестник
сердце
праздник

тростник

солнце
радостная весть
известный писатель
монашная погода
капустный лист
звездное небо
поздняя осень

В практике обучения правописанию находят широкое применение таблицы, помогающие усвоению учащимися орфографических правил.

8. МЕСТО И РОЛЬ УЧЕБНИКА В ПРЕПОДАВАНИИ ГРАММАТИКИ.

Усвоение учащимися основ грамматического строя языка и овладение навыком грамотного письма требует систематической работы с учебником.

В период комплексно-проектного обучения проявлялось отрицательное отношение к учебнику. Считалось, что учащиеся в процессе изучения грамматики должны как бы сами создавать учебник грамматики вместе с учителем. Такое отношение к учебнику существовало у некоторых русских методистов и в дореволюционное время. Некоторые из противников учебника допускали возможность частичного его использования. По их мнению, учебник должен быть только «станцией отправления», т. е. давать материал для наблюдений, но без выводов. К выводам учащиеся должны прийти в процессе работы над темой. Такой «учебник», по существу, является просто сборником текстов для наблюдений и разбора.

После исторических постановлений ЦК ВКП(б) о школе от 5 сентября 1931 г. и от 25 августа 1932 г. учебник был полностью

восстановлен в своих правах. «Преподаватель обязан систематически, последовательно излагать преподаваемую им дисциплину, всемерно приучая детей к работе над учебником и книгой» — указывается в постановлении ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. Необходимость учебника при систематическом усвоении школьником основ наук подтверждена и в постановлении ЦК ВКП(б) от 12 февраля 1933 г. «Об учебниках для начальной и средней школы».

В практике нашей школы учебник является одновременно и «станцией отправления», и «станцией назначения», т. е. он включает в себе и материал для наблюдений, и выводы, к которым учащиеся приходят под руководством учителя, и упражнения. Без учебника школьник не может получить твердых знаний. Основная цель учебника в том и заключается, чтобы с помощью его учащийся получил стройную систему знаний и мог воспроизводить и закреплять полученные в классе знания.

Из этой цели вытекает и способ использования учебника в процессе занятий.

На уроках объяснения нового материала учебник используется по-разному. В одних случаях при показе новых грамматических явлений учитель опирается именно на тексты учебника. В других случаях учитель начинает работу с примеров, подобранных им самим, но одновременно привлекает для анализа и некоторые примеры из учебника. Это полезно потому, что, обращаясь при повторении к учебнику дома, учащийся имеет дело со знакомым материалом. Нередко при объяснении нового грамматического явления учитель на своем материале приводит учащихся к выводам, определениям, а затем дополнительно разбираются примеры по учебнику, конкретизирующие вновь изучаемый материал.

Выводы, правила, определения — после того, как они сформулированы учителем в результате наблюдений учащихся над новыми грамматическими фактами, — обязательно читаются по учебнику и еще раз уточняются. Выше уже говорилось, что важнейшее условие сознательного заучивания формулировок определений и правил — это тщательная работа по разъяснению формулировки во всех ее деталях. Если формулировка правила или определения понятна учащимся во всех ее частях и если она не раз прочитана по учебнику и наизусть воспроизведена несколькими учащимися, заучивание ее дома не представит для детей особых затруднений.

В некоторых случаях после воспроизведения старых знаний, нужных для усвоения нового грамматического явления, полезно сразу же читать с учащимися по учебнику новые сведения по грамматике — грамматические положения, формулировки правил. Этот путь работы целесообразен при изучении грамматических явлений, не требующих обобщения многообразных фактов, например, при ознакомлении с удвоенными согласными во

II классе или с родом имен существительных в III классе. Возможно также в III и IV классе в отдельных случаях предложить учащимся тот или иной параграф, содержащий ясное изложение нового несложного грамматического материала, для самостоятельного чтения с заданием ответить на вопросы, поставленные учителем, или просто изложить то новое, что они узнали из учебника.

Такие виды полусамостоятельной работы с учебником приучают учащихся сознательно пользоваться им для получения знаний и обращаться к нему во всех случаях при повторении пройденного.

Учебник широко используется в классной работе при закреплении грамматических знаний и орфографических навыков учащихся. Детям предлагается для самостоятельного выполнения то или иное упражнение из учебника. Учащиеся начальной школы далеко не сразу приобретают умение самостоятельно выполнять упражнение, данное в учебнике. Перед учителем стоит задача научить детей работать над заданием учебника. Именно под руководством учителя в классе ученик учится самостоятельно выполнять упражнение, а затем этим умением он пользуется и при выполнении домашнего задания. Нельзя не согласиться с К. Д. Ушинским в том, что сначала нужно «выучить ребенка учиться, а потом уже поручать это дело ему самому».¹

Ученик должен, прежде всего, научиться понимать ту конкретную задачу, которая ставится перед ним учебником в том или ином упражнении. Для этого младшему школьнику, и в особенности первокласснику, недостаточно только прочитать формулировку задания. Он должен отчетливо представить себе весь ход предстоящей работы: что надо сделать сначала, что потом и как сделать и т. д. Возьмем для примера упражнение 87 из учебника по русскому языку Н. А. Костина для I класса (изд. 1955 г.). Упражнение имеет в виду написание слов с буквой *й*. В тексте выделены жирным шрифтом глаголы повелительной формы с *й* на конце: **Мой руки перед едой, Не пей сырой воды** и т. д. Задание формулируется следующим образом: «Прочитайте и спишите. Выделенные слова измените по данному образцу». После текста упражнения дается образец: **Мойте руки перед едой**. Задание, казалось бы, несложное, но для первоклассника необходимы дополнительные разъяснения учителя. Не каждый ученик сможет правильно соотнести первую и вторую часть задания. В формулировке задания нет указания на последовательность выполнения упражнения. Поэтому ученик, руководствуясь первой частью задания, может прочитать и списать текст упражнения. Потом, обратившись ко второй части задания, он может

¹ К. Д. Ушинский, Собр. соч., т. VI, изд. АПН РСФСР, М., 1949, стр. 253.

понять, что упражнение выполнено неправильно, но может случиться и так, что ребенок просто не будет понимать, что же ему теперь делать, как использовать данный образец.

Из приведенного примера ясно, что руководящая помощь учителя совершенно необходима при уяснении детьми и формулировки задания, и порядка выполнения упражнения. Применительно к данному упражнению проводится примерно такая подготовка к работе.

Сначала читается текст упражнения. После чтения каждого предложения ученик говорит, какое слово выделено и какая буква стоит на конце этого слова. Затем читается образец. Учитель предлагает сравнить его с первым предложением и указать, какое слово изменено в образце (*мой — мойте*). Дети вновь читают остальные предложения, изменяя в них по данному образцу выделенные слова. При этом указывается, какую букву надо написать после гласной перед слогом *те* и почему. После этого читается формулировка задания. Учитель спрашивает, какие слова учащиеся будут изменять при списывании (выделенные). Выборочно читается какое-либо предложение, дети указывают, какое слово и как они изменят в нем при списывании. Учитель кратко формулирует, в каком порядке должно выполняться упражнение: прочитать предложение, изменить по образцу выделенное слово, написать предложение.

Постепенно учащиеся учатся сами разбираться в том, какая задача ставится перед ними в учебнике и как надо выполнять упражнение. Разъяснения учителя становятся более краткими. Однако и в последующих классах перед самостоятельным выполнением упражнения кто-либо из учащихся, по предложению учителя, рассказывает последовательно, как он будет выполнять работу. В тех же случаях, когда в учебнике предлагается новое для учащихся задание, учитель дает более подробные разъяснения.

Ученик пользуется учебником при выполнении домашней самостоятельной работы. Эта работа заключается или в заучивании формулировки правила, определения, грамматического положения, или в выполнении какого-либо упражнения. И в том, и в другом случае ученик должен знать, как ему работать с учебником. Иногда невыполнение домашнего задания объясняется не нежеланием ученика выполнить его, а тем, что он не умеет его выполнить, не знает, что и как именно надо сделать, с чего начать работу и т. д. Поэтому крайне важно учить детей именно в классе этой самостоятельной работе по учебнику.

Учебник находит применение и при повторении пройденного. Он нужен ученику и для воспроизведения теоретических сведений по языку — определений, правил, положений, и для упражнений в применении грамматических знаний к практике (см. раздел «Повторение пройденного»).

Таким образом, учебник всесторонне используется в практике обучения языку. Тем самым он становится для учащихся

полноценным и важнейшим пособием для сознательного и прочного усвоения и запоминания грамматического материала. Вместе с тем элементарное умение пользоваться учебником, работать с ним имеет большое значение как подготовка к самостоятельной работе на дальнейших ступенях обучения.

9. ГРАММАТИКА И УРОКИ ЧТЕНИЯ.

Обучение грамматике в начальной школе имеет тесную связь с уроками объяснительного чтения. Связь эта двусторонняя. С одной стороны, сознательное овладение основами грамматического строя общенародного литературного языка помогает учащимся легче и в то же время глубже понять читаемое. С другой стороны, тексты литературно-художественных произведений и деловых статей, над которыми ведется работа на уроках чтения, показывают те или иные грамматические явления в практике общенародной речи. Соответственно этому, уроки чтения в одних случаях являются своего рода подготовкой к последующему изучению грамматического материала, а в других случаях они служат целям закрепления полученных учащимися грамматических знаний.

Приведем конкретные примеры. Остановимся сначала на примерах подведения учащихся к грамматическим темам на уроках чтения.

Такая предграмматическая работа проводится на уроках чтения в I и II классах по отношению к темам фонетического характера: звуки *э, й* в словах, безударные гласные, глухие и звонкие согласные, непроизносимые согласные. Если на уроках чтения в I классе учитель неуклонно следит за правильным, четким произнесением учащимися слов со звуками *э, й*, тем самым он подготавливает наиболее легкое и успешное усвоение детьми этих фонетических тем. Очень важно, если на уроках чтения постоянно обращается внимание учащихся на правильное произнесение, в соответствии с общепринятыми литературными нормами, слов с безударными гласными или непроизносимыми согласными и, следовательно, на несоответствие между произнесением и написанием (*сабака — собака, кармить — кормить, параход — пароход, лотка — лодка, празник — праздник* и пр.). Помимо того, что ученик сознательно усваивает при этом нормы литературного произношения, он практически знакомится с теми фонетическими явлениями в языке, которые в дальнейшем на уроках грамматики и орфографии станут предметом специального изучения. Таким образом, уроки чтения готовят базу для грамматической работы.

Уроки чтения служат хорошей подготовкой к усвоению учащимися ряда понятий из области синтаксиса.

Термин предложение входит в словарь детей задолго до того, как они знакомятся с грамматическим его определением. Именно на уроках чтения, начиная с букварного периода, практически усваивается понятие предложения («найди в рассказе и прочитай предложение про белку»).

Задолго до изучения прямой речи в курсе грамматики учащиеся получают о ней представление на уроках чтения. Начиная с I класса, они учатся отличать речь автора от речи героев, а также речь одного героя от речи другого. Это достигается с успехом чтением по ролям басен, сказок, рассказов и проводимой при этом соответствующей беседой.

Пунктуация в программе по русскому языку для начальной школы занимает скромное место, но все же учащиеся должны усвоить ряд правил употребления знаков препинания и применять их при письме. Усвоение этих правил пунктуации тесно связывается с работой над навыком выразительного и, следовательно, сознательного чтения.

Точка, как показатель выражения законченной мысли, осмысливается детьми уже при чтении первых букварных текстов. В I же классе учащиеся практически знакомятся на уроках чтения с употреблением вопросительного и восклицательного знаков, и если к ним внимание детей привлекается последовательно, то к моменту знакомства с этими знаками на уроках грамматики учащиеся фактически владеют постановкой вопросительного и восклицательного знаков. Так же на уроках чтения учащиеся получают подготовку к употреблению запятой при однородных членах, перед союзами *а, но* в сложном предложении, знаков препинания при прямой речи. Эти наблюдения над постановкой знаков препинания в тексте имеют большое практическое значение в том отношении, что знаки эти осмысливаются учащимися каждый раз в соответствии с конкретным содержанием читаемого текста. Так постепенно создается основа для обобщения на уроках грамматики.

Полезно при этом на уроках грамматики при изучении соответствующих тем использовать в той или иной мере материал уроков чтения, на котором велись первоначальные практические наблюдения над данным языковым явлением.

Не менее важное значение имеют уроки чтения и для закрепления грамматических знаний учащихся. Те же элементарные сведения из области фонетики и из области синтаксиса, к которым учащиеся подводятся практически при чтении текстов, затем используются на уроках чтения. Например, усвоив понятие ударения в слове, учащиеся применяют свои знания на уроках чтения, в частности, при исправлении ошибок в постановке ударения при чтении новых, незнакомых до того слов. При чтении текстов с вопросительными или восклицательными

предложениями учащиеся сознательно применяют свои знания об употреблении восклицательного или вопросительного знака.

Знания из области морфологии тоже находят приложение на уроках чтения.

Например, после того, как учащиеся познакомились с прилагательными (III класс), на уроке чтения стихотворения Тютчева «Весенняя гроза» или стихотворения Пушкина «Зимняя дорога» у детей спрашивается, какие прилагательные и почему употребил Тютчев при описании весенней грозы или Пушкин при описании зимней дороги. Такая грамматическая работа не только не помещает восприятию образов художественного произведения, но, напротив, поможет углублению его. Учащиеся с помощью учителя выясняют, почему поэт, говоря о раскатах грома, употребил прилагательное *молодые*, а к слову *поток* подобрал прилагательное *проворный*. При чтении и разборе «Зимней дороги» Пушкина дети выясняют, какими прилагательными воспользовался поэт, чтобы изобразить невеселую дорогу. Эта работа способствует, с одной стороны, более глубокому пониманию учащимися образов произведения, а с другой — более глубокому пониманию роли прилагательных в речи. Вместе с тем, на наглядных примерах закрепляется понимание связи прилагательных с существительными, умение поставить вопросы к прилагательным и формы их изменения.

Элементарное умение анализировать слово по его составу нередко может помочь пониманию значения слов при чтении. Например, в книгах для чтения в III—IV классах встречаются слова: *черноземная* (равнина), *первопуток*, *суховей*, *неведомый*, *потогонное* (средство), *обветшалый*. Выявление корня в этих словах, несомненно, помогает более точному пониманию учащимися значений слов. Это практическое применение учащимися их грамматических знаний служит средством закрепления этих знаний. Так же находят применение и закрепляются первоначальные сведения о суффиксах существительных при чтении басни Крылова «Ворона и лисица» (*шейка*, *глазки*, *голосок*, *сестрица* и пр.).

Определенную грамматическую работу на уроке чтения подсказывает иногда стилизация речи героев. Так, при чтении письма Ваньки Жукова к дедушке учащиеся подбирают параллельные литературные формы к словам чеховского героя: *ейный*, *ихний*, *пуцают* и пр.). Вместе с тем, учитель разъясняет, почему Чехов употребил в своем рассказе встречающиеся в просторечии формы.

Таким образом, на уроках чтения находят закрепление знания учащихся из области грамматики. В то же время, как уже указывалось, тексты, прочитанные и разобранные на уроках чтения, могут служить хорошим материалом для разбора на уроках грамматики.

10. ХОД РАБОТЫ НАД ГРАММАТИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ.

Процесс усвоения учащимися грамматического материала состоит из ряда этапов. Сначала воспроизводятся те из имеющихся у детей знаний, с которыми связано понимание нового материала. Затем учитель раскрывает новое грамматическое понятие или правило, у детей складывается первоначальное понимание нового для них языкового явления. Далее наступает более или менее продолжительный период закрепления полученных детьми знаний. В процессе закрепления знания учащихся углубляются, дополняются и систематизируются. Тренировочные упражнения на закрепление нового грамматического материала развивают у детей умение применять свои знания на практике. Закрепление знаний по той или другой грамматической теме продолжается и тогда, когда ведется работа над последующими темами. Учитель систематически повторяет с детьми изученный материал, чтобы предотвратить его забывание. Как обязательный элемент в процессе усвоения учащимися грамматического материала включается систематическая проверка учителем их знаний и навыков.

Таким образом, изучение учащимися грамматического материала представляет собою длительный и многосторонний процесс. Соответственно этому, разнообразны по своей структуре и методике уроки по грамматике. Однако в зависимости от целевой установки уроков их можно свести к двум основным типам: 1) уроки объяснения нового материала, 2) уроки закрепления его. Уроки закрепления, в свою очередь, могут разделяться по признаку преобладания в них тех или иных элементов на уроки тренировки, уроки обобщения, уроки повторения. Однако установить полную четкость в разграничении видов грамматических уроков нельзя, поскольку их составные элементы постоянно перекрещиваются, взаимно связываются. Так, закрепление в какой-то мере бывает и на уроках сообщения новых знаний, элементы повторения находят место на любом уроке закрепления. На всех уроках грамматики осуществляется в том или ином виде проверка усвоения детьми знаний: опрос учащихся на уроке, самостоятельная письменная работа, грамматический разбор — все это для учителя служит средством контроля, а для учащихся — средством закрепления и повторения.

Предложенная выше группировка грамматических уроков может быть принята, следовательно, лишь с известной оговоркой. Мы пользуемся ею в целях большей методической четкости при характеристике основных типов уроков.

А. УРОК СООБЩЕНИЯ НОВЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ.

Каждая грамматическая тема предполагает обычно ряд уроков с объяснением нового материала. Выше были изложены методические основы формирования у учащихся грамматических

понятий. В соответствии с этими основами и строится урок сообщения учащимся новых знаний. Остановимся на основных этапах урока данного типа.

1. Проверка выполнения домашнего задания и опрос.

2. Воспроизведение знаний учащихся, необходимых для усвоения нового материала. При изучении, например, глухих и звонких согласных необходимо вспомнить, какие звуки называются согласными; перед объяснением неопределенной формы глагола — об изученных уже его формах; для объяснения употребления *ъ* разделительного воспроизводятся сведения о корне и приставке, и т. д. Это повторение способствует сознательности в усвоении нового материала, поскольку устанавливается логическая связь между знакомым грамматическим явлением и вновь изучаемым. Связываясь одно с другим, знания постепенно укладываются в систему, становятся глубже и прочнее.

В ряде случаев воспроизведение знаний учащихся с целью подготовки к восприятию нового грамматического материала требует значительного количества времени. Тогда оно проводится не на уроке объяснения нового материала, а на уроке, предшествующем данному. Так, например, перед знакомством с разделительным *ь* отводится специальный урок на повторение *ь* как показателя мягкости согласного на конце и в середине слова.

3. Сообщение учащимся цели работы на уроке. Учитель кратко сообщает учащимся, чем они будут заниматься на данном уроке. Примерно:

— Вы знаете части слова — корень и окончание, сегодня узнаете еще одну часть, которая может быть в слове (при ознакомлении с приставкой в III классе).

— Вы знаете, что обозначают имена прилагательные, а сейчас на уроке узнаете, как они изменяются (III класс).

Работа на уроке приобретает целенаправленный характер, становится более сознательной, учащиеся яснее понимают весь ход урока.

Этот момент урока может предшествовать воспроизведению знаний учащихся, необходимых для восприятия нового материала. Такая перестановка вполне оправдана в тех случаях, когда для учащихся совершенно очевидна связь между старым и новым материалом и повторение пройденного не требует большого количества времени. Пример:

— На уроке вы будете учиться правильно писать окончания существительных 1-го склонения в разных падежах. Вспомните сначала, какие существительные относятся к 1-му склонению (III кл.).

4. Объяснение нового материала. Объяснить новый материал — значит показать учащимся сущность того или иного грамматического явления в языке и на основе разбора при-

меров подвести учащихся к выводу, определению, правилу. В объяснении, следовательно, предполагаются два этапа работы:

а) Разбор примеров, раскрывающих изучаемое грамматическое явление. Если урок ведется на тему, требующую обобщения, то необходимо, как уже говорилось, провести анализ достаточного числа разнообразных и убедительных примеров, подводящих к выводу. Для выведения первоначального понятия о наречии анализируются примеры, включающие наречия с разным значением, отвечающие на разные вопросы (где? когда? как?). При ознакомлении с непроизносимыми согласными привлекаются слова, в которых не произносятся разные согласные.

При изучении же тем, не требующих широкого обобщения конкретных языковых фактов, вывод дается при разборе одного-двух примеров (понятие о сложных словах, о роде существительных и др.).

б) Формулировка вывода. Вывод формулируется иногда учащимися, иногда самим учителем. Это зависит опять-таки от характера темы. При темах, требующих широкого обобщения, надо стремиться к тому, чтобы учащиеся сами дали приблизительную формулировку вывода. Учитель может при этом помочь учащимся, направив их мысль. Он или задает соответствующие вопросы, или указывает желательный порядок мыслей, или прибегает к аналогии. Например, подводя детей к обобщению их наблюдений над употреблением в словах разделительного *ъ*, учитель ставит вопросы: После какой части слова пишется *ъ*? Перед какими буквами он пишется? Что же он показывает? Ответы на данные вопросы в сумме своей дадут тот вывод, который предлагается в учебнике. Вопросы могут быть записаны на доске, это поможет учащимся при заучивании формулировки вывода. Другой пример: обобщая наблюдения над приставкой, учитель дает учащимся для формулировки вывода сжатый план:

- 1) Часть слова.
- 2) Место.
- 3) Значение.
- 4) Правописание.

Последний пункт имеет в виду, разумеется, только общее положение: приставки пишутся слитно со словами. Руководствуясь этим планом, записанным на доске, учащиеся формулируют по частям весь вывод: «Приставка — часть слова, которая стоит перед корнем. При помощи приставок образуются новые слова. Приставки пишутся слитно со словами».

Эта работа над обобщением и формулировкой вывода, несомненно, имеет большое значение для развития логического мышления учащихся, а также для развития навыка последовательно и сжато выражать свои мысли. Однако окончательная формулировка вывода дается учителем, слово учителя звучит авторитетнее, убедительнее, что способствует лучшему усвоению и запоминанию формулировки.

Работая же над темами «Понятие о роде существительных» или «Правописание *жи, ши*», нет смысла добиваться от учащихся какого-либо вывода. Учитель сам сообщает, что такие-то существительные надо относить к мужскому роду, другие — к женскому и третьи — к среднему (указывает признаки, которыми надо руководствоваться, относя существительные к тому или другому роду), что *жи, ши* всегда пишутся с *и*. Учащиеся все равно сказать этого сами не могут.

Во всех случаях формулировка правила или грамматического определения прочитывается по учебнику и разъясняется.

Определение или правило неоднократно повторяется учениками с помощью вопросов учителя, плана, написанного на доске, как это выше указывалось, и таким образом происходит первоначальное заучивание формулировки вывода.

5. **Закрепление вывода.** Работа по закреплению заключается, с одной стороны, в подборе примеров, подтверждающих сделанный вывод, а с другой — в анализе материала, предложенного учителем или имеющегося в учебнике. Таким образом, учащиеся учатся подводить отдельные конкретные факты в языке под определенную закономерность и применять общее положение к частным случаям. Но это — первый этап закрепления, за этим уроком последует ряд уроков, представляющих собой систему упражнений на закрепление изучаемого грамматического явления. Первоначальное закрепление на данном уроке является одновременно и проверкой степени усвоения учащимися нового материала. Обычно эта работа по закреплению новых знаний проводится в письменной форме, рассчитана на известную самостоятельность учащихся. Тем самым учитель получает возможность предварительной проверки: в какой мере усвоен новый материал тем или иным учащимся.

6. **Урок на дом.** Дается точное указание, какая работа и как должна быть выполнена дома. Образец выполнения показывается на конкретном материале упражнения (см. раздел «Домашние задания» настоящей главы).

7. **Подведение итогов работы на уроке.** В конце урока учитель предлагает учащимся сказать, что же нового они узнали на уроке. Учащиеся кратко отвечают и тем самым отдают себе отчет, какими знаниями обогатила их работа на уроке.

— Мы узнали новую часть слова — суффикс.

— Мы узнали, что глаголы бывают 1-го и 2-го спряжения.

— Мы узнали, что такое однородные члены предложения.

Полезно также при этом еще раз воспроизвести формулировку вновь изученного правила, определения, положения.

В. ЗАКРЕПЛЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ.

Каждая новая грамматическая тема предполагает систематическую, последовательную работу по ее закреплению. За уроком сообщения новых знаний следует ряд уроков на закрепление

этих знаний. Содержание данных уроков составляют устные и письменные упражнения, следующие одно за другим в определенной системе в соответствии с характером вновь изучаемого материала.

Огромное значение грамматики в языке обязывает дать учащимся прочные и полноценные знания, а это возможно только при условии тщательной и систематической работы по закреплению грамматического материала.

Прочность и полноценность усвоения учащимися того или иного грамматического материала характеризуется следующими показателями.

а) Ученик свободно отличает одни грамматические явления от других. Например, при изучении падежей он умеет свободно отличать их один от другого; изучив неопределенную форму глагола, отличает ее от других глагольных форм; при изучении разделительного *ь* не смешивает этого его значения с употреблением *ь* в значении показателя мягкости согласного.

б) Ученик сознательно формулирует изученное грамматическое правило или положение и правильно пользуется связанной с изучаемым материалом грамматической терминологией. Примеры: Изучив склонение существительных женского рода на *ь*, ученик без затруднений говорит, в каких падежах бывает окончание *и*; пройдя тему «Времена глагола», ученик может рассказать, сколько времен глагола, что каждое из них показывает, на какие вопросы отвечает.

в) Ученик умеет подвести под общее правило отдельные частные случаи, обобщить их, к общему положению подобрать отдельные конкретные примеры. Например: познакомившись с прилагательным, ученик свободно находит разнообразные по значению прилагательные в предложенном ему тексте, а также дает свои примеры на прилагательные. При этом в том и другом случае он может объяснить, почему то или иное слово следует отнести к прилагательным.

г) Ученик после изучения тех или иных грамматических форм правильно пользуется ими в своей собственной речи как в устной, так, в особенности, и в письменной. Примеры: Изучив падежные окончания, ученик не делает в них ошибок при письме, а также правильно употребляет падежи в устной речи (не говорит: *спрошу у маме, поймал мяча*). Познакомившись с постановкой вопросительного знака, ученик правильно употребляет его при письме, с правильной интонацией читает в текстах вопросительные предложения.

Добиться таких показателей — значит разрешить те задачи, которые ставятся в работе по закреплению грамматических знаний учащихся.

Виды работ на закрепление грамматических знаний разнообразны. Остановимся на основных видах упражнений.

Грамматический разбор.

Важнейшую роль как в усвоении грамматических знаний учащимися, так и в закреплении этих знаний играет грамматический разбор. Грамматический разбор учит детей распознавать грамматические явления по их существенным признакам, отличать сходные в том или другом отношении явления одно от другого, учит применять знакомые правила и законы к отдельным случаям, обобщать частные, конкретные факты. В грамматическом разборе конкретизируются изучаемые детьми правила, усваиваемые ими понятия, их знания уточняются. Грамматический разбор в большой мере способствует сознательному овладению грамматическим строем языка.

Грамматический разбор, проводимый систематически, предотвращает забывание изученного материала: учащиеся упражняются в приложении своих знаний на практике и, наряду с этим, воспроизводят знакомые им правила и определения.

Очень большое значение имеет грамматический разбор и для усвоения навыков орфографии. Знание грамматики является необходимой основой правильного письма. Учащиеся часто делают при письме ошибки не потому, что они не знают какого-либо правила, а потому, что не умеют распознать тот или иной конкретный случай, не умеют быстро определить грамматическую форму слова или его принадлежность к той или другой части речи. Так, ученик может хорошо знать правило, что в дательном падеже единственного числа существительных женского рода на *a* надо писать *e*, и все же может написать *Мы пошли к речки*. Ошибка в этом случае объясняется тем, что ученик не сумел распознать, какой здесь падеж, не сумел различить дательный и родительный падежи. Равным образом ученик может безошибочно формулировать правило написания глаголов неопределенной формы на *-ться* и глаголов 3-го лица на *-тся*, а при письме допускать ошибки. Объясняется это опять-таки не незнанием правила, а неумением быстро распознать форму глагола. Практику в распознавании грамматических форм ученик получает при грамматическом разборе. Следовательно, грамматический разбор совершенно необходим для целей овладения навыками грамотного письма.

Грамматический разбор опирается на активную работу мышления учащихся. Производя грамматический разбор, учащиеся учатся обобщать, частное подводить под общее. Они сопоставляют грамматические формы, устанавливают связь между словами, рассуждают, доказывают, делают выводы. Все это в большой степени способствует развитию навыков логического мышления детей.

Грамматический разбор помогает также в выработке у учащихся навыков правильной, точной и ясной речи. Эта задача разрешается в грамматическом разборе тремя путями.

Во-первых, анализ строя предложения, связи слов, их форм развивает у учащихся навык сознательного и правильного пользования грамматическими формами в собственной речи. Во-вторых, самый процесс грамматического разбора служит средством развития точной, логически последовательной и краткой речи. В-третьих, оказывают положительное влияние на речевую культуру учащихся и те образцы литературной речи, которые предлагаются для разбора, — они являются примером для подражания.

Из сказанного следует, что грамматический разбор имеет большое и многостороннее значение в практике обучения русскому языку. Поэтому ему и уделяется в школе серьезное внимание. Однако надо отметить, что значение грамматического разбора полностью может быть оправдано только при условии правильной организации и методики его проведения.

По своему содержанию грамматический разбор может быть синтаксическим, морфологическим и фонетическим.

Синтаксический разбор закрепляет навыки распознавания, с одной стороны, членов предложения на основе уяснения связи слов в нем, а с другой — и самих типов предложения. В синтаксический разбор входит и выяснение знаков препинания в разбираемом предложении (вопросительный знак, запятая при однородных членах, в сложном предложении).

Морфологический разбор имеет целью, во-первых, разбор по частям речи и их формам, а во-вторых, выяснение состава слова. С морфологическим разбором связывается орфографический разбор.

Фонетический разбор имеет в виду звуковую сторону слова, его произношение, а также способы передачи звуков и их сочетаний на письме. Фонетический разбор закрепляет навыки правильного произношения, а равно и правописания.

Грамматический разбор проводится, начиная с I класса. Виды и формы его усложняются с каждым годом обучения соответственно требованиям программы по грамматике. Укажем, к чему примерно сводится содержание работы по грамматическому разбору в каждом из классов. Задания по разбору к концу учебного года могут быть следующие.

I класс.

1. Разделить на отдельные предложения небольшой связный текст. Разложить предложение на слова.
2. Указать слова, отвечающие на вопросы: кто? что? какой? какая? какое? что делает? что делают?
3. Разложить слово на слоги.
4. Разложить слово на звуки.
5. Назвать в слове гласные и согласные звуки.

6. Указать в слове твердые и мягкие согласные (простейшие случаи), указать шипящие.
7. Найти ударение в двусложном слове.

II класс.

1. Выделить из текста отдельные предложения; установить по вопросам связь слов в предложении.
2. Указать слова, обозначающие предмет, поставить к ним вопросы, изменить число.
3. Найти предлоги и указать, к каким названиям предметов они относятся.
4. Указать слова, обозначающие признак, действие предмета, поставить к ним вопросы.
5. Найти в тексте родственные слова (простейшие случаи).
6. Назвать в слове буквы, пользуясь их общепринятыми названиями (*бэ, эр*).
7. Найти в слове ударение, указать безударные гласные.
8. Указать в слове глухие и звонкие согласные, непроизносимые согласные, шипящие, твердые и мягкие согласные.
9. Определить роль мягкого знака в словах (показатель мягкости согласного, разделительный).

III класс.

1. Разобрать по членам простое предложение: указать главные члены (подлежащее и сказуемое); второстепенные члены, поставить к ним вопросы и определить, к какому слову каждый из них относится; объяснить постановку запятой при перечислении.
2. Указать в предложении пары слов, грамматически связанных между собою.
3. Разобрать имена существительные: назвать именительный падеж (начальную форму), поставить вопрос (*кто? что?*), указать род, число, падеж, склонение; отметить собственные имена; указать, чем является существительное в предложении — подлежащим или второстепенным членом.
4. Найти имена прилагательные; определить, с каким существительным связано прилагательное, на какой вопрос отвечает; указать род и число.
5. Найти глаголы; поставить вопрос, определить время.
6. Разобрать слово по его составу: указать корень, приставку, суффикс, окончание; подобрать однокоренные слова; указать слова с непроверяемыми безударными гласными в корне; определить состав сложного слова (корни и соединительная гласная).
7. Фонетический разбор в объеме программных требований I и II классов. Указать расхождение между произношением и написанием в каком-либо слове.

IV класс.

1. Определить вид предложения: простое, сложное, с однородными членами; отметить наличие прямой речи; объяснить наличие вопросительного или восклицательного знака на конце предложения.

2. Разобрать по членам простое предложение; назвать главные члены предложения; указать второстепенные члены, поставить к ним вопросы, определить, к какому слову каждый из них относится, назвать их.

3. Разобрать имена существительные так же, как и в III классе.

4. Разобрать имена прилагательные так же, как и в III классе, дополнительно указать падеж.

5. Разобрать глаголы: поставить вопрос, указать время, лицо, число (в прошедшем времени — род); указать спряжение (1-е или 2-е); найти неопределенную форму; отметить глаголы с частицей *-ся*.

6. Указать личные местоимения, их число, падеж.

7. Указать наречия, поставить вопросы.

8. Разобрать слово по его составу: корень, приставка, суффикс, окончание; сложные слова.

9. Фонетический разбор слов. Указать в слове расхождение между произношением и написанием.

Таково примерно содержание грамматического разбора в каждом из классов.

Необходимо отметить, что в каждом из классов в грамматическом разборе находит себе место учебный материал предшествующих годов обучения. В частности, элементы фонетики усваиваются главным образом в I—II классах, однако эти сведения должны повторяться и в старших классах начальной школы при проведении грамматического разбора. Это будет способствовать укреплению орфографических навыков детей.

Организация и методика проведения грамматического разбора в начальной школе опирается на следующие основные положения.

1) Грамматический разбор носит целенаправленный характер. Цель грамматического разбора в разных случаях не одинакова, поскольку многообразно и его значение. В одних случаях преследуется цель закрепления полученных знаний по какой-либо теме, в других случаях имеется в виду повторение пройденного за какой-то промежуток времени, в третьих — ставятся цели орфографические, в четвертых — грамматический разбор используется для укрепления навыков правильной речи и т. д.

Намечая грамматический разбор на уроке, учитель каждый раз отдает себе отчет, с какой целью он будет проводить его. Соответственно этой цели устанавливаются формы и характер проведения грамматического разбора на данном уроке. Например,

если ставится цель закрепить знания по теме «Глагол», учитель предлагает учащимся разбирать в предложенном тексте только глаголы. Если имеется в виду упражнение на различение падежных форм существительных, разбираются только существительные. В зависимости от поставленной цели может производиться разбор по членам предложения, может определяться состав некоторых слов, производится их фонетический анализ и пр. Подобного рода разбор нередко носит в школьной практике название неполного или частичного грамматического разбора.

Рядом с разного вида частичным разбором в практике применяется и полный грамматический разбор. Под полным разбором подразумевается такой вид упражнения, когда ученик сначала разбирает предложение по членам, а потом производит разбор по частям речи, давая морфологическую характеристику каждого слова (в пределах изученного).

Этот вид разбора применяется обычно со второй четверти III класса, когда учащимся уже дается общее понятие о частях речи (существительном, прилагательном, глаголе). Он служит хорошим средством повторения пройденного. Учащиеся воспроизводят имеющиеся у них знания и прилагают их на практике к конкретным случаям. При этом учащиеся постепенно приучаются к самостоятельному последовательному проведению разбора без вопросов учителя. Это активизирует мысль ученика и развивает у него навык логически последовательной, четкой речи.

Полный грамматический разбор ни в коем случае не может быть единственной формой разбора, он не отвечает всему многообразию целей, которые ставятся при грамматическом разборе. Это только одна из форм грамматического разбора, применяемая наряду с другими.

В период влияния на школу так называемого «нового учения о языке» Марра грамматический разбор был часто очень громоздким: предложение, взятое для разбора, анализировалось со всех сторон: смысловой, лексической, синтаксической, морфологической (по частям речи и по составу слов), фонетической, орфографической. Не удивительно, что при таком положении разбор одного предложения мог занять весь урок. Самый разбор при этом утрачивал целенаправленный характер, становился расплывчатым, внимание учащихся ни на чем прочно не останавливалось. Ясно, что эффективность такого разбора не могла быть значительной.

2) Характер и формы грамматического разбора, равно и его цель многообразны. Поэтому грамматический разбор может проводиться как самостоятельный вид упражнения в специально отведенное для него на уроке время, так и в связи с другими занятиями на уроках русского языка. Укажем те виды работы, с которыми связывается грамматический разбор.

а) При проверке письменного домашнего задания обычно проводится частичный грамматический разбор. Он связывается

с теми задачами, которые разрешались учащимися при выполнении упражнения дома. Например, если упражнение заключалось в дописывании падежных окончаний существительных, то при проверке выполнения его, естественно, производится разбор падежных форм существительных. Задание — подчеркнуть при списывании те или иные части слова, например, суффиксы, связывается с разбором состава слов. Задание — распространить предложения потребует при проверке синтаксического разбора.

б) При устном опросе учащихся грамматический разбор может служить одним из средств проверки знаний ученика и в то же время средством закрепления пройденного для всего класса. Предложение для разбора в этом случае или заранее пишется учителем на доске, или берется из текста домашнего задания, или предлагается ученику на специальной карточке (многие учителя составляют наборы карточек с предложениями для разного вида грамматического разбора). Грамматический разбор при индивидуальном опросе проводится с учетом того, в чем именно полезно потренироваться данному ученику.

в) Грамматический разбор сопровождает многие письменные работы, проводимые в классе: списывание с тем или иным заданием, разного вида диктовки, письмо по памяти, изложения, сочинения. В одних случаях грамматический разбор предшествует письму учащихся, в других случаях он проводится после выполнения учащимися письменной работы.

Предупредительная слуховая или зрительная диктовка предполагает предварительное проведение грамматического разбора. Предварительный грамматический разбор часто имеет место при изложениях, он проводится на материале текста для изложения с целью воспроизвести те или иные грамматические знания и тем самым предупредить возможные ошибки при письме. Этот разбор может преследовать и цели стилистические: в работе над изложением учащиеся учатся правильно строить предложения, этому помогает предварительный синтаксический разбор отдельных предложений. То же самое следует сказать и о синтаксическом разборе при письме сочинений с предварительным устным составлением текста.

При списывании, при письме по памяти грамматический разбор может проводиться как до выполнения детьми работы, так и после выполнения. Этот вопрос решается учителем в зависимости от того, на какую степень самостоятельности учащихся при выполнении ими упражнения он рассчитывает. Если задание дается по материалу, еще недостаточно прочно усвоенному учащимися, грамматический разбор, соответствующий цели упражнения, проводится перед его выполнением. Если же усвоение материала находится на последней стадии его закрепления, задание выполняется учащимися самостоятельно, и только при проверке выполнения упражнения учащиеся дают соответствующие разъяснения, т. е. производят грамматический разбор.

Вполне понятно, что при самостоятельном выполнении грамматического орфографического задания ученик производит в том или ином виде грамматический разбор: определяет принадлежность слова к соответствующей части речи, устанавливает состав слова, его форму, синтаксическую связь с другими словами предложения. Например, при проведении выборочной диктовки учащимся IV класса предлагается записывать существительные с относящимися к ним прилагательными (*В синем небе звезды блещут*). Чтобы выполнить это задание, ученик должен не только найти в тексте, диктуемом учителем, существительные и согласуемые с ними прилагательные, но и определить их падежи, чтобы правильно написать окончания. Задание — записывать при выборочной диктовке в два столбика глагольные формы 3-го лица и неопределенной формы, тоже потребует от ученика разбора грамматических форм. Та же аналитическая работа проводится учащимися при самостоятельном выполнении аналогичных заданий при списывании, письме по памяти и других видах упражнений.

г) Работа над ошибками учащихся обязательно сопровождается грамматическим разбором. Под руководством учителя учащиеся разъясняют, как следовало написать то или другое слово и почему именно так, как нужно было расположить слова в предложении. Эти разъяснения опять-таки требуют анализа грамматических форм, разбора связи между словами в предложении.

д) Грамматический разбор имеет место на уроках чтения, а также в работе над устными высказываниями учащихся. Например, распознавание в тексте предложений с однородными членами помогает соблюдению при чтении должной интонации, а следовательно, и более глубокому пониманию читаемого. Разбор слова по его составу — выделение корня, суффикса — является одним из приемов уяснения значений отдельных слов и смысла читаемого в целом.

При чтении, а также при пересказе прочитанного и в работе над устными сочинениями находит применение фонетический разбор, например, при произношении слов с глухими и звонкими, с непроизносимыми согласными (дети нередко склонны произносить слова так, как они пишутся — *дуб*, а не *дуп*, *лестница*, а не *лесница*).

В работе над пересказом прочитанного, над устными сочинениями по картине, при передаче наблюдений, сделанных на экскурсии или на предметном уроке, находит себе место синтаксический разбор. Подвергаются анализу предложения, не совсем удачно составленные детьми, вносятся поправки, дополнения. В этой работе анализ сочетается с синтезом: учащиеся сами составляют предложения и некоторые из них затем подвергают разбору.

Таким образом, грамматический разбор в разных его формах находит широкое применение в практике работы по русскому языку.

Из изложенного ясно, что материалом для грамматического разбора служат предложения, взятые из текстов для чтения, для изложений, для диктовки, для других упражнений, а также предложения, составленные самими учащимися (из сочинений и изложений). Наряду с этим учитель подбирает предложения и из других текстов или сам их составляет соответственно цели, которая им ставится в каждом отдельном случае при грамматическом разборе.

Помимо предложений, материалом для разбора могут служить отдельные слова. Так, для целей фонетического разбора или разбора слова по его морфологическому составу уместно использовать отдельные слова. В некоторых случаях, например, для упражнения в распознавании видов предложения полезно привлечь и связный текст.

Каким требованиям должен отвечать материал, используемый для грамматического разбора?

1) Прежде всего, материал этот должен быть понятен учащимся в смысловом отношении, чтобы учителю не надо было отвлекать их внимание от прямой цели необходимыми разъяснениями. Само собой разумеется, если в предложении, взятом для разбора, окажется не совсем понятное для детей слово, учитель кратко объясняет его значение.

2) Материал для грамматического разбора, как и материал, привлекаемый для всякой иной работы по языку, должен быть содержательным. Если он берется из текста для чтения или для изложения, уже знакомого детям, естественно, что он будет наполнен определенным содержанием. При подборе учителем материала для грамматического разбора обязательно имеются в виду задачи коммунистического воспитания и образования школьников.

3) Материал для грамматического разбора должен служить для учащихся образцом литературной речи. Кроме основной задачи, грамматический разбор имеет в виду повышение речевой культуры детей. Поэтому полезно брать материал из художественных произведений, в том числе и стихотворных. Например, для закрепления понятия о прилагательном можно предложить учащимся найти прилагательные с существительными, к которым они относятся, в рассказе Мамина-Сибиряка «Приёмьш» (первый абзац) или в стихотворении Некрасова «Зеленый шум».

Наряду с материалом художественных произведений, используются также образцы четкой, правильно построенной деловой речи.

Привлечение для грамматического разбора предложений из практики устной или письменной речи самих учащихся тоже

имеет в виду задачи культуры речи: разбираются предложения, которые могут служить образцом речи для других, или же предложения, которые нуждаются в поправках, в усовершенствовании. Под руководством учителя и вносятся нужные поправки. Тем самым и в этом случае учащиеся подводятся к овладению образцами правильной литературной речи.

4) Предложения для разбора берутся небольшие — 5—6 слов (в III—IV классе). В них налицо должны быть главные члены, причем подлежащее может выражаться именем существительным и личным местоимением (в IV классе), а сказуемое — только личной формой глагола. Не следует брать для разбора предложений, осложненных вводными словами, обращениями. Однородные члены могут быть включены в предложение для разбора после того, как они уже изучены (в IV классе).

Приведем образец устного полного грамматического разбора в IV классе. Возьмем в качестве материала из знакомого детям стихотворения А. С. Пушкина предложение: *Гусей крикливых караван тянул к югу*. Перед разбором вспоминается, откуда взято предложение. Поскольку стихотворение знакомо детям, нет необходимости останавливаться на разъяснении значения слова *караван*. Однако если учитель почему-либо сомневается в том, что оно понятно для всех детей, значение слова уточняется: *караван гусей* — это гуси, летящие один за другим цепочкой, вереницей.

Если учащиеся уже знакомы со сложным предложением, они сначала указывают, что данное предложение простое.

Дальше следует разбор предложения по его членам. Сначала учащиеся находят главные члены предложения: подлежащее — *караван*, в предложении говорится о караване, слово *караван* отвечает на вопрос *что?* Караван *что делал?* — *тянул*, это сказуемое.

Полезно учить детей находить одновременно подлежащее и сказуемое, поскольку они соотносительны между собой и одно выясняется по связи с другим. Иногда детям легче найти в предложении сказуемое, чем подлежащее, так как подлежащее они нередко смешивают с дополнением, особенно если последнее отвечает на вопрос *что?* Сказуемое же учащиеся ни с каким другим членом предложения не смешивают, поскольку оно выражается глаголом и имеет свои специфические вопросы (*что делает? что сделает?*). Найдя сказуемое, ученик, руководствуясь логической связью слов, легко находит подлежащее (кто производит это действие). В затруднительных для учащихся случаях этот порядок отыскивания в предложении главных членов будет полезен.

В предложении, взятом нами в качестве примера, учащиеся, опираясь только на содержание мысли, склонны иногда назвать подлежащим слово *гусей*. Ошибка предотвращается, во-первых, постановкой вопроса к подлежащему (*что?*), а во-вторых, соот-

несением подлежащего со сказуемым: сказуемое *тянулся* подсказывает подлежащее, с которым оно согласовано в роде и числе.

Распознавание второстепенных членов предложения опирается на постановку вопросов к ним: *каких гусей? куда тянулся?* и пр. Важно подчеркнуть при этом необходимость постановки полных вопросов при разборе второстепенных членов, потому что только благодаря постановке вопроса с повторением слова, от которого ставится вопрос, учащийся может точнее установить смысловую и грамматическую связь пояснительного слова с поясняемым. Разбор ведется следующим образом: *Караван кого? — гусей*; второстепенный член *гусей* — дополнение, поясняет подлежащее. *Гусей каких? — крикливых*; второстепенный член *крикливых* — определение, поясняет дополнение *гусей*. *Тянулся куда? — к югу*, обстоятельство, поясняет сказуемое.

Разбор предложения по его членам может сопровождаться обозначением связи слов с помощью стрелок, а также подчеркиванием слов: подлежащего — одной чертой, сказуемого — двумя чертами, второстепенных — волнистой линией. Учитель может предложить учащимся указать пары слов, связанных по смыслу (*караван несется; караван гусей; гусей крикливых; несется к югу*).

Морфологический разбор, т. е. разбор слов по частям речи и по их формам, учащиеся проводят следующим образом.

Гусей — имя существительное (*гусь*) мужского рода, множественного числа, родительного падежа (*караван кого?*), 2-го склонения. Учитель предлагает ученику доказать, что это именно родительный падеж, а не винительный, поскольку форма их и вопрос (*кого?*) совпадают. Ученик указывает, что если бы вместо слова *гусей* поставить существительное, обозначающее неодушевленный предмет, то к нему был бы поставлен вопрос *чего?*, т. е. вопрос родительного падежа. Говорят, например, «караван облаков (*чего?*) тянулся к югу».

Крикливых — *каких гусей?* Это прилагательное, обозначает признак гусей, оно связано с существительным *гусей*, стоит в том же числе и падеже — множественного числа, родительного падежа.

Караван — разбирается со стороны тех же грамматических признаков, что и существительное *гусей*. Подчеркивается именительный падеж (а не винительный), поскольку данное слово является в предложении подлежащим.

Тянулся — отвечает на вопрос *что делал?* Это глагол, прошедшего времени, единственного числа, мужского рода. Лица в прошедшем времени глагола нет (глагол *тянулся* может относиться и к 1-му, и ко 2-му, и к 3-му лицу; в данном случае глагол относится по смыслу предложения к 3-му лицу: *караван тянулся* — он тянулся). Это глагол 1-го спряжения (в 3-м лице

настоящего времени множественного числа, оканчивается на *-ут*). Глагол имеет частицу *-ся*.

К — предлог, поэтому пишется отдельно от слова *югу*.

Югу — разбирается, как и другие существительные, уточняется падеж: отвечает на вопрос *куда?* — *к югу*, дательный падеж, показывается предлогом *к* и окончанием *у*. Полезно подобрать параллели: *к лугу, к лесу, к берегу*. В этих случаях удобно рядом с вопросом *куда?* поставить падежный вопрос *к чему?*

Наибольшую трудность для учащихся при морфологическом разборе представляет распознавание падежей. Здесь нельзя опираться на какой-либо один способ. Только пользуясь многообразием средств, учащиеся смогут преодолеть трудности узнавания падежей. (О способах распознавания их см. главу VI, Практические указания к работе по грамматике и орфографии по темам и классам).

Разбор форм слов может быть связан с уточнением их правописания (падежные окончания существительных, прилагательных, личные окончания глаголов и пр.).

В практике школы преобладает устный синтаксический и морфологический разбор. Но следует время от времени прибегать и к письменному разбору: он требует от учащихся большей ответственности. Письменный грамматический разбор чаще находит применение в практике работы с двумя классами.

Возможно для письменного разбора размещение разбора синтаксического и морфологического с помощью принятых в практике школы табличек. Вот табличка элементов разбора для IV класса.

| Слова предложения | На какой вопрос отвечает | Член предложения | Часть речи | Род | Число | Падеж | Склонение | Время | Лицо | Спряжение |
|--|--------------------------|------------------|------------|-----|-------|-------|-----------|-------|------|-----------|
| <i>Гусей крикливых караван тянулся к (к) югу</i> | | | | | | | | | | |

Грамматический разбор приобретает большую практическую ценность, когда он сочетается с элементами синтетической работы, в силу чего еще больше повышается активность учащихся.

Полезной в этом отношении является работа по подбору учащимися параллелей к данной форме слова, к данному сочетанию слов или к целому предложению, взятому для разбора.

После разбора предложения *Из роици доносилаь пионерская песня* (III класс) учащимся предлагается заменить второстепенный член *из роици* другим, тоже отвечающим на вопрос *откуда?* и выраженным родительным падежом существительного с предложением. Учащиеся подбирают: *из сада, с берега, с реки, из школы, с дороги, с озера, с улицы, с площади, с лодки* и т. д.

Другой пример на замену сочетания слов в предложении: *Направо от дороги стоял могучий дуб*. После разбора учащимся предлагается заменить подлежащее с относящимся к нему второстепенным членом (определением) другим существительным с прилагательным. Возможные ответы: *старая сосна, новый дом, седой старик, маленький мальчик, высокий столб, красивое здание, незнакомый человек* и т. д.

Наконец, возможно задание: составить предложение, аналогичное в грамматическом отношении данному. Разобрано предложение несложной конструкции: подлежащее, сказуемое, дополнение, поясняющее сказуемое и отвечающее на вопрос *что?* Например, *ветер сломал берёзу*. Учащимся предлагается дать предложения такой же конструкции, но другого содержания. Приводятся предложения: *Охотник убил зайца, Туча закрыла солнце, Пионер собрал гербарий, Колхозники убрали сено, Брат встретил товарища, Снег покрыл землю* и т. д. Постепенно задания могут несколько усложняться; например, подбираются параллели к такому предложению: *Седые туманы плывут к облакам*. Предлагается сохранить те же члены предложения и падежные формы. Учащиеся подбирают предложения: *Перелетные птицы летят к югу, Зимний день клонился к вечеру, Маленький ребенок побежал к матери, Кудрявые ветки склонились к воде* и т. д.

Сочетание грамматического разбора с активной творческой работой самих учащихся в большой мере помогает сознательному практическому овладению грамматическим строем языка.

Приведем примерные образцы разбора слова по его значимым частям (морфемам) и фонетического разбора слова.

Предположим, что для морфологического разбора учащимся III класса дано слово *перевозка*. Учащиеся прежде всего выделяют корень слова — *воз-* и подтверждают его подбором однокоренных слов, например: *возить, перевоз, возчик, отвозил*. Затем указывается приставка *пере-*; выясняется окончание *-а*. По предложению учителя дети могут дать обоснование: *-а* — окончание, так как эта часть слова изменяется при склонении слова *перевозка*. Суффикс выделяется последним: *-к-* стоит между корнем и окончанием, это суффикс.

Разбор слова по его составу связывается с орфографическим разбором: обращается внимание учащихся на гласную в корне, на правописание приставок, суффиксов, окончаний, приводятся нужные обоснования. Например, при разборе слова *перевозка* обращается внимание на ударность гласного *о* в корне и

делается вывод, что в однокоренных словах с безударным гласным в корне тоже пишется *о* (*возил, подвозить*). Затем обращается внимание на согласную *з* в корне, подбирается однокоренное слово, в котором после *з* стоит гласный (*возить*), а также однокоренные слова с глухим согласным (*перевоз, возчик*).

Фонетический разбор слова *перевозка* включает в себя следующие элементы.

а) В слове *перевозка* четыре слога: *пе-ре-воз-ка*.

б) Ударение падает на *о* в корне; гласные *е* в приставке и гласный *а* в окончании — безударные.

в) Согласные звуки *п, р* — мягкие, остальные согласные — твердые.

г) Звонкий *з* перед глухим *к* произносится как глухой *с*.

д) В слове девять букв: *пэ, е, эр, е, вэ, о, зэ, ка, а*.

При фонетическом разборе такого слова, как *память*, учащиеся отмечают, что звуков в этом слове пять, а букв шесть. Затем указывают, что в слове мягкие согласные звуки *м* и *т* и что мягкость *м* показывается при письме буквой *я* (вместо *а*), а мягкость конечного звука *т* обозначается буквой *ь*.

ПРИМЕРНЫЕ ОБРАЗЦЫ ГРАММАТИЧЕСКОГО РАЗБОРА В КОНЦЕ УЧЕБНОГО ГОДА.

Образцы грамматического разбора учащимися в I—III классах даются в форме связного изложения без вопросов учителя. К такого рода ответам учащихся стремится и учитель, предлагая им ту или иную работу по разбору. Однако естественно, что при обучении грамматическому разбору учителю приходится направлять мысль ученика, пользуясь для этой цели вопросами, напоминаниями или указаниями.

I класс.

Для разбора дается написанное на доске учителем предложение: *Маленькая Катя играет*.

Ход работы:

1. Разбор предложения. — Прочитайте, что написано на доске.

Ответ: Это — предложение. В предложении три слова.

В предложении говорится про Катю. Кто? — *Катя*. Про Катю говорится, что она играет. Что делает? — *Играет*. Маленькая Катя. Какая Катя? — *Маленькая*.

Слово *маленькая* написано с большой буквы, потому что первое слово в предложении всегда пишется с большой буквы. В конце предложения стоит точка.

2. Фонетический разбор слов *маленькая* и *Катя*. В слове *маленькая* четыре гласных буквы: *а, е, а, я*. Значит, в этом слове четыре слога: *ма-лень-ка-я*.

Согласные буквы: *м, л, н, к*. Звуки *м* и *к* твердые, звуки *л* и *н* мягкие. Перед гласной *е* согласный звук всегда мягкий. После *н* стоит мягкий знак, он показывает, что согласный перед ним произносится мягко — *нь*.

В слове *Катя* два слога: *Ка-тя*. Ударение на гласном *а*. Согласный звук *к* твердый, согласный *т* мягкий — *ть*. После твердого согласного пишется *а*; после мягкого согласного пишется *я*. Буква *я* показывает, что звук *т* мягкий.

Слово *Катя* написано с большой буквы, потому что это имя девочки. Имена людей всегда пишутся с большой буквы.

II класс.

На доске написано предложение для разбора: *Молодые листья зеленеют на берёзке.*

Ход работы:

1. Разбор предложения.

— Это — предложение. В нем пять слов. В предложении говорится о листьях. Что? — *Листья*. Что делают листья? — *Зеленеют*. Слова в предложении связаны между собой. Листья какие? — *Молодые*. Зеленеют на чем? (где?) — *на берёзке*.

Слово *молодые* написано с большой буквы, потому что это первое слово в предложении. В конце предложения стоит точка.

2. Разбор слов по их грамматическому значению. *Молодые* — какие? Это слово обозначает признак предмета, относится к слову *листья*. *Листья* — что? Это слово обозначает предмет. *Зеленеют* — что делают? Слово обозначает действие. *На берёзке* — на чем? (где?) Слово *берёзка* обозначает предмет. *На* — предлог, стоит перед словом, обозначающим предмет, связывает слово *берёзке* со словом *зеленеют*.

3. Фонетический и орфографический разбор некоторых слов.

В слове *молодые* четыре слога, ударный слог *ды*, ударение падает на гласный *ы*. При письме первый безударный гласный проверяется родственным словом *молодость*, а второй безударный — словом *молоденький*. В слове *молодые* все согласные твердые, звонкие.

В слове *берёзке* три слога, ударение падает на второй слог, гласная *ё* всегда под ударением. Безударное *е* в первом слоге проверить нельзя, надо запомнить, как пишется это слово. В этом слове *з* произносится как *с*, потому что стоит перед глухим согласным *к*. Звонкие перед глухими произносятся как глухие. Проверочное слово — *берёза*. Перед гласным произносится и слышится *з*, значит, в слове *берёзка* надо тоже писать букву *з*.

III класс.

Для грамматического разбора дается предложение: *Колхозники собрали богатый урожай пшеницы.*

Ход работы:

1. Синтаксический разбор.

— Это — предложение. Подлежащее — кто? — *Колхозники*. Что сделали колхозники? — *Собрали*. *Собрали* — сказуемое. Остальные слова — второстепенные члены предложения.

— Собрали что? — *Урожай*. *Урожай* — второстепенный член, поясняющий сказуемое. Урожай какой? — *Богатый*. *Богатый* — второстепенный член, поясняющий другой второстепенный член (*урожай*). Урожай чего? — *Пшеницы*. *Пшеницы* — второстепенный член, тоже поясняющий второстепенный член *урожай*.

По предложению учителя ученик обозначает связь между словами при помощи стрелок или же он устанавливает «парную» связь слов: *колхозники собрали; собрали урожай; богатый урожай; урожай пшеницы*.

2. Разбор по частям речи (морфологический).

— *Колхозники* — имя существительное множественного числа; единственное число — *колхозник*, это существительное мужского рода, без окончания, значит — 2-го склонения; именительного падежа: подлежащее всегда стоит в именительном падеже.

Собрали — глагол. Что сделали? — *Собрали* — глагол прошедшего времени.

Богатый — имя прилагательное; оно относится к существительному *урожай*. Поэтому разберу сначала существительное *урожай*.

Урожай — имя существительное мужского рода, 2-го склонения, единственного числа, винительного падежа — отвечает на вопрос *что?* На вопрос

что? отвечают именительный и винительный падежи. В именительном падеже стоит всегда подлежащее. В этом предложении подлежащее — *колхозники*. Значит, *урожай* — это не именительный, а винительный падеж. (В доказательство ученик может привести и другое соображение: если заменить слово *урожа́й* существительным женского рода, например *жатву́*, то окончание *у* укажет на винительный падеж.)

Богатый — имя прилагательное. Имя прилагательное ставится в том же роде и числе, что и существительное, к которому оно относится. Значит, *бога́тый* — прилагательное мужского рода, единственного числа.

Пшеницы — существительное женского рода, 1-го склонения (оканчивается на *а* — *пшеница*), единственного числа. Урожа́й чего? — *пшеницы* — это родительный падеж.

Здесь приведен образец так называемого полного грамматического разбора (синтаксического и морфологического). Выше, при описании всей работы по грамматическому разбору, указывалось, что полный грамматический разбор — это только одна из форм его проведения. Поэтому и в приведенном образце разбора отдельные звенья его могут быть опущены. Возможны такие варианты: а) только синтаксический разбор; б) только морфологический разбор; в) синтаксический разбор, части же речи только называются без указания их грамматических признаков; г) разбор по частям речи с указанием, каким членом предложения является то или иное слово, без установления связей между членами предложения, и прочие варианты.

Вместе с тем возможно частично проведение разбора по составу слова или фонетического разбора.

Другие виды упражнений на закрепление грамматических знаний.

Большую роль в закреплении грамматических знаний играют письменные упражнения типа списывания, сопровождающегося выполнением тех или иных грамматических заданий.

а) Подчеркивание слов или частей их. Например, учащиеся при списывании подчеркивают ту часть речи, которую они изучают. При изучении склонения существительного или прилагательного они подчеркивают падежные окончания слов; при изучении состава слова — корень слова, приставку или суффикс.

б) Замена данных в тексте форм слов другими, например, замена прошедшего времени глаголов настоящим, 1-го лица глагола — 2-м, единственного числа — множественным и пр.

в) Вставка нужного слова, требуемого смыслом предложения, на основе данного в тексте вопроса или без него. Например, для закрепления падежных форм прилагательных мужского рода учащиеся списывают текст, в котором вместо прилагательных в творительном и предложном падежах даны вопросы: *к а к и м?* *о к а к о м?* Вопросы при списывании заменяются прилагательными в соответствующих падежах: *Пионеры ухаживали за (к а к и м?) садом — за фруктовым, школьным, колхозным, На (к а к о м?) небе появилось облачко — на ясном, светлом, чистом.*

Пример другого задания: дополнить предложения существительным в винительном падеже с предлогом. *Листья падают с деревьев (на землю, на дорожки, на траву), Пионеры гурьбой ушли из лагеря (в лес, в поле, на реку).*

г) Постановка вопроса к тем или иным словам. Для закрепления понятия о подлежащем можно предложить учащимся при списывании предложений подставлять к подлежащим вопрос кто? или что? Вставка вопросов при списывании полезна также при изучении падежей, второстепенных членов и пр.

д) Группировка (выписывание) слов по смысловому или грамматическому признаку. Например, для закрепления умения ставить к названиям предметов вопросы кто? что? дается задание выписать сначала слова, отвечающие на вопрос кто?, а потом на вопрос что?, или при изучении рода существительных выписать их с группировкой по родам и пр.

Перечень подобного рода упражнений можно было бы удлинить, но для понимания характера этих упражнений достаточно и приведенных образцов, тем более, что письменные упражнения этого вида широко представлены в учебниках по языку.

Для упражнений на закрепление грамматических знаний, в частности, при изучении морфологических тем, целесообразно использовать словарики, составляемые в том или ином виде самими учащимися, а также словарики орфографически трудных слов, имеющиеся в учебниках. Примерные виды заданий по работе со словарем:

а) Выписать из определенных разделов словаря (на те или другие буквы или на те или другие темы) существительные какого-либо рода или склонения, слова с приставками, слова, начинающиеся на глухие согласные и т. д.

б) Составить предложения с теми или другими словами, употребив их в определенном падеже.

в) Подобрать однокоренные слова к тем или иным словам из словаря.

г) Просклонять письменно одно-два слова по указанию учителя.

Подобного рода задания по словарю, с одной стороны, закрепляют грамматические знания учащихся, а с другой — способствуют усвоению детьми написания слов, имеющихся в словарях.

Знания учащихся о частях речи, их формах закрепляются и при проведении разного вида диктовок. Для данной цели особенно полезны предупредительная и выборочная диктовки. Предупредительная диктовка, как уже указывалось, сопровождается грамматическим разбором. Этот предварительный грамматический разбор дает возможность в нужной мере останавливать внимание учащихся на грамматических фактах, связывая их с орфографическими правилами.

Выборочная диктовка может быть специально предназначена для закрепления именно грамматических сведений. Например, учащимся предлагается записывать из диктуемого текста или только глаголы, или существительные с предлогами, или глаголы прошедшего времени, или подлежащее и сказуемое и т. д.

Для закрепления знаний из области синтаксиса, и прежде всего для уяснения роли частей речи в предложении, полезны упражнения по распространению и составлению предложений. Они могут быть примерно следующими.

а) Составление предложений с данными формами слов. Например, учащимся дается несколько глаголов в 3-м лице настоящего времени или несколько прилагательных и предлагается придумать с ними примеры. Эти упражнения помогают учащимся лучше усвоить роль прилагательных или глаголов в предложении.

б) Составление предложений с введением в них различных пояснительных слов. Это упражнение имеет большое значение для уяснения строения предложения и, в особенности, роли в нем второстепенных членов. Подобное упражнение вводится в практику работы на третьем году обучения, когда учащиеся познакомились с главными и второстепенными членами предложения. Примеры: *Птицы улетают* (когда? куда?). (Какой?) *ветер срывает листья* (с чего?).

в) Восстановление деформированного предложения. Этот вид работы учит правильно располагать слова в предложении и, следовательно, понимать их взаимосвязь.

г) Пониманию связи слов в предложении способствуют также упражнения в выписывании из предложения связанных попарно слов и обозначение в предложении связи слов при помощи ломаных линий (стрелок).

д) Ответы на поставленные вопросы. Это упражнение широко практикуется в школе. Оно связывается с детскими наблюдениями над природой, над трудовой деятельностью людей, связывается с чтением, рассматриванием картины. Данный вид упражнения представлен и в учебниках по русскому языку. Характер вопросов видоизменяется в зависимости от степени развития и подготовки учащихся. В одних случаях предполагаются более свободные и самостоятельные ответы на поставленные вопросы, в других — ответы, близкие по словарному составу вопросам.

Одним из средств закрепления полученных знаний является самостоятельное придумывание (подыскивание) учащимися примеров на изучаемую тему. Во всех случаях составления предложений учитель следит за их содержательностью. Умение подобрать нужные примеры является показателем того, что учащийся вполне усвоил тот или иной грамматический материал.

Полное усвоение учащимися грамматического материала предполагает их умение свободно пользоваться изученными грамматическими формами в речи. Поэтому закрепление грамматических знаний связывается с творческими самостоятельными работами учащихся. Такими самостоятельными работами могут быть небольшие сочинения, связываемые с каким-либо грамматическим заданием: 1) употребить возможно чаще изученную грам-

матическую форму (прилагательные, сложные слова и пр.), 2) включить в сочинение определенные слова (с непроизносимыми согласными, существительные женского рода на *ь* с основой на шипящий и пр.), 3) вставить в текст пропущенные в нем прилагательные и пр. Образцы подобных видов самостоятельных работ указываются в главе VI «Практические указания к работе по грамматике и орфографии по темам и классам».

Построение уроков по закреплению знаний.

Уроки закрепления изученного материала очень разнообразны. Выше были указаны различные формы закрепления знаний и навыков учащихся. Из них видно, что на уроках закрепления знаний могут быть упражнения и в виде устной работы (грамматический разбор, придумывание или подыскивание учащимися соответствующих изучаемой теме примеров в книге и пр.), и в виде письменной работы. Однако в наиболее типичном виде уроки закрепления предполагают совмещение устной и письменной работы. Грамматический разбор утомителен, если его вести целый час, и следовательно, будет уже недостаточно продуктивен во второй половине урока. Поэтому он объединяется с каким-либо упражнением письменного характера, имеющим в виду укрепление орфографических навыков.

С другой стороны, выполнение упражнения из учебника тоже не должно заключаться в одном только письме. Написанное учащимися тотчас разбирается в классе же. Этим урок закрепления отличается от уроков проверки, контроля знаний учащихся.

На уроке, имеющем целью закрепление, учащиеся часто выполняют письменно упражнение, применяя полученные на предыдущих уроках знания и навыки. По свежим следам работы учащиеся при заключительном общеклассном разборе написанного сознательнее исправляют свои ошибки и тем укрепляют свои знания. При проверке же этих работ учителем на дому дети нередко забывают на следующий день, почему они именно так писали. Это снижает ценность проведенной работы. Поэтому уроки закрепления строятся с таким расчетом, чтобы всегда оставалось время на разбор написанного учащимися.

Разбор написанного ведется в порядке общеклассной работы. Ученики поочередно читают текст выполненного задания и дают соответствующие объяснения. Исправляются ошибки. При проверке тетрадей дома на долю учителя остается исправление ошибок, не предусмотренных при разборе.

Типовой план урока, связанного с письменными упражнениями, будет, таким образом, следующий.

1. Проверка домашнего задания и опрос учащихся.
2. Сообщение цели работы на уроке.

3. Повторение грамматического правила, вывода, который закрепляется.

4. Разбор под руководством учителя одного-двух примеров, конкретизирующих данное правило или вывод.

5. Разъяснение учителем работы, предлагаемой учащимся для выполнения: что сделать и как сделать.

6. Самостоятельное выполнение учащимися работы.

7. Коллективная проверка выполнения работы.

8. Задание на дом.

Следует отметить, что домашнее задание можно дать и в начале урока перед тем, как проводить инструктаж по работе в классе. Тогда учащиеся полностью до конца урока сосредоточатся на работе, выполняемой в классе.

Домашние задания.

Закрепление грамматических знаний, как и орфографических навыков, проводится не только в классе, для той же цели учащимся дается работа для самостоятельного выполнения ее дома. Но домашние задания достигают своей цели только в том случае, если они хорошо продуманы и правильно и четко организованы. Иначе, как писала об этом Н. К. Крупская, они могут привести к отрицательным результатам: научат детей халтурно, недобросовестно относиться к своим обязанностям.¹

Одно из важнейших дидактических требований, предъявляемых к домашним заданиям, — это их доступность, посильность для всех учащихся класса. Для домашнего выполнения даются не новые виды упражнения, а такие именно, какие по характеру своему близки к упражнениям, самостоятельно выполнявшимся учащимися в классе, по степени же трудности они должны быть несколько легче дававшихся для классной работы.

Не менее важно также, чтобы учащиеся не только хорошо понимали те конкретные задачи, которые ставятся перед ними при выполнении дома упражнений по грамматике и правописанию, но и ясно представляли себе, как надо выполнять работу. Чаще всего в качестве домашнего задания дается выполнение упражнения по учебнику. У учащихся начальной школы еще слабы навыки самостоятельной работы с учебником, особенно в младших классах. Поэтому разъяснения учителя по домашнему заданию являются не простым инструктажем, что и как нужно сделать, но и определенной работой с материалом задания. Выше указывалось (см. раздел «Место и роль учебника в преподавании грамматики»), как даются учителем разъяснения по самостоятельной классной работе в I классе. Аналогичным образом, не менее тщательно и конкретно разъясняется и домашнее задание.

¹ Н. К. Крупская, Избранные педагогические соч., изд. АПН РСФСР, М., 1948, стр. 203

Постепенно в результате систематической работы с учебником в классе под руководством учителя у детей образуется умение самостоятельно разбираться в формулировке задания, предлагаемого учебником, и понимать, как надо выполнять то или иное упражнение. Соответственно этому и разъяснения учителя по выполнению домашних заданий постепенно становятся более скупыми.

Особого внимания требуют к себе домашние задания, связанные с самостоятельной творческой работой учащихся: придумывание предложений, составление коротеньких текстов по опорным словам или по картинкам, имеющимся в учебнике. Такого рода задания даются, начиная со II класса. Так же, как и выполнение упражнений из учебника, эти задания имеют целью закрепление определенных грамматических знаний и орфографических правил. Следовательно, учащиеся должны отчетливо понимать и помнить, что от них требуется составить предложения или связный текст именно в соответствии с поставленной перед ними грамматической или орфографической задачей. Так, например, предлагается придумать предложения со словами с непроизносимыми согласными (II класс), предложения с существительными 3-го склонения единственного числа в предложном падеже (III класс), предложения с однородными членами (IV класс) и т. д.

Подобные задания сопровождаются не только четким инструктажем, но и показом на конкретных примерах, что именно требуется от детей и как они должны выполнять задание. Если дается приведенное в качестве примера задание по III классу, то подготовка к его выполнению проводится следующим образом.

Сообщив учащимся задание, учитель спрашивает:

- На какие существительные надо придумать предложения?
- Какие существительные относятся к 3-му склонению?
- Назовите несколько существительных 3-го склонения.
- В каком падеже надо употребить в предложениях существительные 3-го склонения?
- Какое окончание имеют существительные 3-го склонения единственного числа в предложном падеже?
- Приведите примеры предложений с существительными 3-го склонения в предложном падеже.
- Что надо сделать перед тем, как писать в тетради предложение? (Разобрать каждое слово.) Учитель предлагает произвести орфографический разбор одного из составленных учащимися предложений.

Затем учащиеся с помощью учителя рассказывают, в какой последовательности они будут выполнять работу: а) вспомнить, какие существительные относятся к 3-му склонению, проверить по учебнику; б) подобрать несколько существительных 3-го склонения; в) поставить их в предложном падеже единственного

числа; г) вспомнить окончание предложного падежа существительных 3-го склонения, проверить по учебнику; д) придумать предложение и вопросом проверить предложный падеж; е) устно разобрать, как надо писать каждое слово предложения; ж) написать предложение в тетради.

В качестве домашних заданий практикуются и устные упражнения: частичный или полный грамматический разбор, орфографический разбор, склонение, спряжение. Из практики известно, что случаи невыполнения домашних заданий наблюдаются чаще именно по отношению к устным заданиям. Невыполнение часто объясняется тем, что ученик просто не знает, как ему надо работать над тем или другим заданием устного характера. Поэтому устное упражнение того или иного характера дается после того, как учащиеся в какой-то мере научились выполнять аналогичные упражнения в классе под руководством учителя. Кроме того, устные задания требуют от учителя четких конкретных указаний по методике их выполнения.

Помимо выполнения устного или письменного упражнения, учащимся нередко задается на дом выучить новое для них правило или определение. Совершенно ясно, что основная работа по усвоению и запоминанию грамматических и орфографических правил, а также определений проводится в классе под руководством учителя. Дома учащиеся заучивают уже хорошо усвоенную, разобранную по частям формулировку.

Обычно задание по заучиванию правила сопровождается заданием по выполнению упражнения на это правило. Казалось бы естественным, что ученик дома сначала выучит правило, а потом выполняет соответствующие правилу упражнения. Однако многие учителя знают из опыта, что учащиеся чаще поступают наоборот: сначала выполняют упражнение, а затем учат правило.¹ Таким образом, правило оказывается оторванным от практики, ученик им не руководствуется при выполнении упражнения. О том, как учить детей пользоваться при письме правилами, указывается в соответствующем разделе книги. Здесь же необходимо отметить, что, давая домашнее задание, учитель четко инструктирует учащихся, как надо работать над запоминанием правила и как его применять затем при выполнении упражнения.

Из изложенного ясно, что нельзя давать задание на дом «под звонок». Урок строится с таким расчетом, чтобы оставалось время для спокойного объяснения домашнего задания и записи его учащимися в дневник.

¹ В статье С. Ф. Жуйкова «К вопросу о формировании орфографических навыков» (Журнал «Советская педагогика», 1954, № 1) указывается на специальное исследование психолога М. Н. Волокитиной, установившее, что данный факт наблюдается преимущественно в отношении отстающих и средне-успевающих учащихся.

В домашних заданиях важно строго соблюдать дозировку материала, особенно для письменного выполнения. Для этого учитель руководствуется, во-первых, нормами непрерывного письма, соответствующими возрасту, и, во-вторых, степенью трудности задания. Утомление учащегося при письме делает бесполезной его домашнюю работу. Поэтому слишком большие и сложные по выполнению задания, иногда даваемые в учебнике, учитель сокращает.

От домашних письменных работ учащихся учитель требует чистоты, аккуратности и точности выполнения. Они должны рассматриваться как средство воспитания дисциплины труда у учащихся, ответственности в выполнении работы.

Выполнение учащимися домашней работы предполагает обязательную проверку ее учителем. В практике школьной работы первоначальный учет выполнения домашних заданий обычно поручается специально выделенным для этого учащимся. Каждое утро до начала уроков они проверяют в своем ряду или звене, кто выполнил задание, кто не выполнил, кто выполнил частично или неверно, небрежно. Результаты проверки сообщаются учителю.

На уроке грамматики, обычно в самом начале, учитель быстро обходит всех учащихся и бегло просматривает выполненные работы, делая те или иные замечания по оформлению их. Ученикам, не выполнившим домашней работы, учитель дает индивидуальные указания, когда, где она должна быть выполнена (после уроков в классе, дома к следующему уроку и пр.).

Проверка выполнения письменной домашней работы со стороны содержания проводится чаще всего таким образом: один из учеников читает по тетради текст упражнения, указывая, что надо было сделать и как он выполнил задание, остальные следят по тетрадям. Всякое отклонение от правильного выполнения задания разъясняется, учащиеся, допустившие ошибки, исправляют их. Но, конечно, эта проверка не гарантирует исправления учащимися всех ошибок, учитель и не может во время этой проверки остановиться в должной мере на индивидуальных ошибках учеников. Тщательная проверка тетрадей с выполненным домашним заданием производится учителем после уроков. Поэтому в классе проверка бывает иногда беглой и частичной. Например, предложения не читаются целиком, а называются лишь подчеркнутые слова. Если задание заключалось в составлении детьми своих предложений, то проверка в классе, естественно, может быть только частичной.

Последующая проверка учителем выполнения учащимися домашнего задания является всесторонней: учитель обращает внимание не только на правильность решения основной задачи упражнения, но и на правильное написание всех слов, а также на внешнее оформление. За работу ставится оценка.

Опрос учащихся на уроках грамматики.

Опрос учащихся на уроках грамматики — это тоже одно из средств закрепления их знаний. В то же время опрос служит целям проверки, учета знаний учащихся. Обычно на уроке имеет место опрос двоякого рода: спрашиваются отдельные учащиеся соответственно намеченному учителем плану, и, кроме того, вопросы адресуются всему классу, и проводится беглый опрос.

Из чего складывается ответ ученика при индивидуальном опросе?

Во-первых, ученик излагает учебный материал, изучаемый в данное время или изученный ранее: грамматические определения, законы, правила. Например, ученик I класса излагает то, что он знает об *й* (к концу 3-й четверти): 1) *й* слога не составляет, 2) буква *й* называется полугласной, 3) *й* всегда стоит после гласной буквы, 4) при переносе слова *й* не отделяется от стоящей перед ней гласной. На первой стадии усвоения этих знаний ответы даются по вопросам учителя, позднее учащиеся излагают материал без помощи вопросов. Ученик II класса рассказывает, например, о звонких и глухих согласных, о проверке их на конце слова и перед глухими согласными. Ученик III класса дает определение той или иной части речи, рассказывает об основных формах ее изменения, указывает роль в предложении или, соответственно изучаемому материалу, рассказывает о составе слова или о главных членах предложения. В IV классе темами ответов учащихся могут быть: предложение с однородными членами, прямая речь, склонение прилагательных, 1-е и 2-е спряжение глагола и пр. Таким образом, от ученика требуется при опросе изложение элементарных сведений из области грамматики и правописания.

Во-вторых, ученик приводит примеры, конкретизирующие те грамматические явления, о которых он рассказывает. Учащиеся нередко стремятся привести именно те примеры, которые даются в учебнике. Разумеется, большую ценность представляют примеры, составленные самим учеником или самостоятельно им подобранные из знакомых текстов. Именно в этих случаях обнаруживается и укрепляется умение ученика связывать теоретические знания по грамматике с практикой, что свидетельствует о сознательном усвоении учебного материала.

В-третьих, ученик выполняет, по предложению учителя, какое-либо практическое задание: производит частичный разбор данного учителем предложения, реконструирует его, сам составляет предложения того или иного вида, с теми или иными грамматическими формами, склоняет, спрягает, подбирает однокоренные слова и т. д. Часто также ученик, вызванный для опроса, читает часть выполненного дома упражнения, давая при этом соответствующие разъяснения.

За ответ ученику ставится отметка в соответствии с существующими нормами оценки успеваемости учащихся, утвержден-

ными Министерством просвещения РСФСР.¹ При оценке ответов учащихся принимается во внимание: правильность ответа, полнота и последовательность изложения, четкость формулировок грамматических определений, правил, положений, доброкачественность приведенных примеров, умение самостоятельно выполнить практическое задание учителя и дать при этом нужные объяснения.

Качество ответов учащихся зависит, естественно, прежде всего, от степени понимания и усвоения ими учебного материала, однако надо отметить, что значительную роль в этом отношении играет соблюдение ряда дидактических правил.

Дидактика требует, чтобы вопросы учителя были четкими, понятными для детей, выраженными по возможности кратко. Иногда учитель без особой надобности не один раз повторяет вопрос. Это только сбивает ученика, мешает ему сосредоточиться на ответе. Если вопрос к тому же ставится в иной формулировке, ученик может воспринять его как новый вопрос и при этом теряется. Повторение вопроса, иначе сформулированного, необходимо только в том случае, если ясно обнаруживается, что ученик не понял первого вопроса. Некоторая замедленность с ответом объясняется тем, что ученик не сразу припомнил что-то, не сразу привел в систему свои мысли, не сразу подобрал нужный пример. Лучше рекомендовать ученику подумать, чем торопить его.

Дидактика требует, чтобы ответ ученика не прерывался поправками. Дополнения и поправки делаются после того, как ученик закончил изложение вопроса (рассказал об изменении глагола по временам или об употреблении при письме *ъ* разделительного). Учитель ставит дополнительный вопрос, и отвечающий может сам дополнить или исправить свой ответ.

При опросе особенно важно соблюдать индивидуальный подход к детям. Учитель знает, к кому как надо подходить при опросе: одного терпеливо выслушать, другому подсказать, третьего просто подбодрить.

Беглый опрос класса по той или иной теме тоже помогает закреплению знаний учащихся. К вопросам учителя и ответам детей при этом предъявляются те же требования, что и при опросе отдельных учащихся.

В. ПОВТОРЕНИЕ ПРОИДЕННОГО.

Повторение в обучении грамматике является тоже одним из важнейших средств закрепления изученного учебного материала. Оно обеспечивает прочность овладения грамматическими

¹ Нормы оценки успеваемости учащихся в I—IV классах начальной, семилетней и средней школы, Учпедгиз, М., 1952.

знаниями. Прочные грамматические знания дают учащимся возможность применять их на практике. Вместе с тем они создают опору для дальнейшего овладения языковыми знаниями и навыками. В пословице «Повторение — мать учения» русский народ выразил мудрую и справедливую мысль. В наши дни роль повторения в системе овладения детьми знаниями и навыками находит физиологическое обоснование в учении И. П. Павлова о высшей нервной деятельности.

В свое время К. Д. Ушинский указывал, что в грамматике повторение особенно необходимо, поскольку здесь ребенок «имеет дело не с наглядными предметами, в усвоении которых так могущественно содействует память зрения, наиболее впечатлительная и сильная у людей, но с невидимыми явлениями слова, и потому делает эти наблюдения труднее и утрачивает их результаты быстрее».¹

Таким образом, необходимость повторения в грамматике диктуется не только общедидактическими требованиями, но и самой спецификой учебного предмета. Самый характер предмета требует того, чтобы повторение было систематическим, «беспреданным», как говорит Ушинский.

Великий русский педагог неоднократно высказывал глубокую и справедливую мысль о том, что повторять нужно не для того, чтобы вспомнить забытое, а для того, чтобы предотвратить забывание. Он писал: «Сами дети очень не любят повторения того, что ими было выучено и позабыто, и очень любят рассказывать и пересказывать то, что помнят. Воспользуйтесь же этим указанием детской природы и ведите беспреданно повторение, предупреждающее забвение, чтобы не иметь никакой нужды повторять забытое».² Многие советские учителя претворяют в жизнь эту мысль К. Д. Ушинского.

Значение повторения в обучении грамматике заключается не только в том, что прочно закрепляются знания и совершенствуются навыки учащихся. Правильно организованное повторение — это в то же время обобщение и систематизация пройденного, уточнение и углубление знаний учащихся.

Когда же проводится повторение на уроках грамматики?

В объяснительной записке к программе по русскому языку указывается, что повторение ранее пройденного должно вестись на каждом уроке, после окончания темы или отдела, а также в конце каждой четверти, в начале и в конце года. Для повторения, предусмотренного программой в начале учебного года, во II—IV классах отводится определенное количество учебных часов. На этих уроках воспроизводятся знания учащихся, полученные

¹ К. Д. Ушинский, Собр. соч., т. VII, изд. АПН РСФСР, М., 1949, стр. 252—253.

² Там же, т. VI, стр. 329.

ими в предшествующие годы. Следовательно, повторение в начале учебного года проводится именно с целью вспомнить с детьми то, что ими забыто за период летних каникул. Без этого учащиеся не могут овладеть новым грамматическим материалом, так как грамматические темы большей частью находятся в тесной логической связи одна с другой.

Таким образом, повторение проводится, во-первых, в начале первой четверти.

Во-вторых, повторение пройденного имеет место при изучении грамматических тем в тех случаях, когда новая тема опирается на прежние знания предшествующего года или текущего.

Так, во II классе усвоение разделительного *ь* требует умения четко различать согласные и гласные (I класс); в III классе изучение существительного начинается с воспроизведения знаний учащихся о словах, обозначающих предметы (II класс); в IV классе для изучения склонения прилагательных необходимо воспроизвести имеющиеся у учащихся сведения как о прилагательных, так и о существительных, поскольку падежные окончания прилагательных определяются связью с существительными.

Этот вид повторения ставится различно, в зависимости от уровня знаний и навыков учащихся класса. При достаточных знаниях учащихся прежний материал может быть воспроизведен только как вступление к новой теме. Если же у ряда учащихся имеются те или иные пробелы в усвоении старого материала, то предварительно перед изучением новой темы проводится специальный урок повторения.

В-третьих, повторение проводится и в конце изучения какой-либо большой темы. Для II класса такими темами будут, например, правописание безударных гласных, глухие и звонкие согласные; для III класса — состав слова, имя существительное; для IV класса — имя прилагательное, глагол, состав предложения. В этих случаях повторение имеет в виду обобщение и систематизацию знаний учащихся по данной теме, а также дополнительную тренировку в навыках, связанных с пройденным материалом. Естественно, что повторение темы, заключающей в себе большой учебный материал (например, имя существительное в III классе), занимает не один урок.

Для повторения пройденной грамматической темы учитель заранее намечает вопросы, относящиеся к ее основному содержанию и систематизирующие знания учащихся.

Вопросы для повторения и обобщения знаний учащихся по пройденной теме даются часто и в учебниках (см. учебники для III и IV классов М. Л. Закожурниковой и Н. С. Рождественского).

Ответы учащихся на вопросы учителя обязательно сопровождаются подобранными ими самими примерами.

Повторение грамматической темы включает в себя и работу практического характера: грамматический разбор, упражнения, связанные с письмом и пр.

В-четвертых, повторение проводится в конце каждой четверти и в конце учебного года. Для этой цели программой предусматриваются специальные учебные часы, причем в конце учебного года в четвертой четверти количество часов на повторение значительно больше, чем в другой четверти.

При повторении в конце каждой четверти особое внимание обращается на тот учебный материал, который более слабо усвоен учащимися и менее прочно закреплен.

Повторение в конце учебного года тоже имеет в виду эту задачу. Однако итоговое повторение имеет и другую, более широкую цель. Цель эта — обобщение и систематизация знаний учащихся. Знания учащихся приводятся в логическую связь и объединяются по более широким темам, чем это было при изучении грамматического материала в течение учебного года.

Так, например, в I классе суммируются все знания детей о звуках и буквах: о гласных и согласных, о твердых и мягких согласных звуках и о способах обозначения их при письме; во II классе обобщается и приводится в связь все, что дети знают о звуках нашего языка: безударные и ударные гласные, глухие и звонкие согласные, непроносимые согласные, удвоенные согласные в словах, разделительный *ь*. Кроме того, воспроизводятся сведения о словах, обозначающих предметы, признаки и действия предметов. В III классе повторяется состав слова; пройденные части речи — существительное, прилагательное, глагол. Имя существительное — основная тема III класса, поэтому при итоговом повторении пройденного за год важно воспроизвести в обобщенном виде знания учащихся по этой теме: значение, род существительных, падежи и их вопросы, распределение по трем группам склонения, падежные окончания. В IV классе обобщаются знания учащихся о составе предложения (главные, второстепенные члены, однородные члены), о знакомых частях речи. Особое внимание отводится именам прилагательным и глаголу, обобщаются знания учащихся об этих частях речи, полученные в III и IV классах.

Как видим, повторение пройденного занимает свое определенное место в учебном курсе грамматики, предусмотренное программой по русскому языку. Однако этим еще не определяется вся система повторения. Неотъемлемой составной частью системы повторения является повторение пройденного изо дня в день на каждом уроке грамматики. Именно это каждодневное повторение и не дает учащимся забывать пройденное, делает их знания устойчивыми.

Повседневное повторение пройденного не имеет в виду воспроизведения знаний учащихся по какой-либо теме в их полном объеме, оно осуществляется на уроке попутно с текущей работой.

Особенно широкие возможности для текущего повторения пройденного предоставляет грамматический разбор. Грамматический разбор в том или ином его виде проводится едва ли не на любом уроке грамматики и орфографии: он имеет место при выполнении учащимися в классе или дома разнообразных упражнений, практикуется и как самостоятельный вид упражнения. Подбирая материал для грамматического разбора, для диктовки, для списывания с доски с каким-либо заданием, учитель учитывает, какие из старых знаний найдут приложение при выполнении учащимися работы по закреплению новых грамматических или орфографических сведений.

Старые знания частично воспроизводятся и при опросе отдельных учащихся на уроке. Многие учителя практикуют на уроке — в начале или в конце — так называемые «пятиминутки повторения», во время которых проводят беглый опрос класса по тому или иному пройденному учебному материалу, предлагают учащимся небольшие задания устного характера: составить предложение с определенной грамматической формой, заменить одну форму другой, самим подобрать пример и пр.

Методика повторения, проводимого, как указано выше, в предусмотренные программой определенные периоды, имеет свои отличительные особенности. Работа строится так, чтобы повторение не было для учащихся скучным, неинтересным, а напротив, вызывало бы активность с их стороны. Активная работа при повторении достигается разными путями и средствами.

1) Учебный материал воспроизводится в ином порядке, чем при его изучении. При повторении устанавливаются более широкие связи между языковыми явлениями, шире практикуется их сопоставление. Тем самым знания учащихся по-иному группируются и обобщаются. Например, при итоговом повторении в конце учебного года во II классе полезно привести в связь изученные детьми правила проверки при письме слов с безударными гласными, глухими и звонкими согласными, неизменяемыми согласными. Во всех случаях надо изменить слово, подобрать родственное в качестве проверочного. Различие — в способе изменения: как изменить, какое проверочное слово подобрать (для безударных гласных — слово с ударным гласным, для согласных — слово с гласным после «сомнительного»). Разумеется, никаких дополнительных правил для заучивания детям не дается. При повторении пройденного в III классе об имени существительном целесообразно типы склонения взять одновременно и окончания какого-либо падежа повторять не отдельно по склонениям, а в сопоставлении существительных, относящихся к разным склонениям. В учебнике М. Л. Закожуриковой и Н. С. Рождественского (III класс) такого рода работа представлена в § 31 (упр. 431). При повторении в конце года изученных частей речи в III и в IV классах опять-таки полезно воспроизводить знания учащихся, прибегая к сопоставлению частей речи. Например,

уточняется понятие рода: имена существительные принадлежат к тому или иному роду, прилагательные в единственном числе, а также глаголы прошедшего времени единственного числа изменяются по родам.

2) Повторение должно вносить в знания учащихся элементы нового. Об этом говорил К. Д. Ушинский: «При каждом повторении наставник вплетает какое-нибудь новое звено в установившуюся уже в детских головах сеть следов: или объясняет, что с намерением не было объяснено прежде, или добавляет какие-нибудь подробности, которые с намерением не сказал прежде».¹

По существу говоря, установление при повторении связей, подобных тем, которые приведены выше в качестве примеров, уже и есть то новое, что узнает ученик о знакомом ему явлении. Помимо того, при повторении учитель нередко вносит некоторые новые «подробности» в знакомый учащимся материал. Например, повторяя в III или IV классе тему «Глагол», учитель сообщает учащимся, что неопределенная форма глагола, а также форма 2-го лица часто встречаются в поговорках, пословицах (*Любишь кататься, люби и саночки возить; Что посеешь, то и пожнешь; Без труда не вытащишь и рыбки из пруда; Волков бояться — в лес не ходить*).

3) Повторение ведется на новых текстах. Эти тексты учитель черпает из раздела «повторительных задач» учебника, из сборников систематических диктантов. Часто учителю, однако, приходится подыскивать тексты из художественных произведений, пионерской газеты, а иногда и создавать самому, чтобы в период повторения материал был более жизненным и располагал учащихся к грамматической работе над ним.

4) Повторительная работа рассчитана на большую самостоятельность учащихся в выполнении упражнений, чем работа по закреплению. Именно при этом условии она может стать интересной и продуктивной для учащихся, так как неизбежно вызывает их активность, заставляет мобилизовать свои знания и применять их к делу. А это требование, в свою очередь, предполагает умение учителя выбрать и применить в работе такие виды упражнений, которые способствуют повышению активности учащихся.

Какие же из них целесообразнее применять при повторении? Одним из главных упражнений при повторении надо считать грамматический разбор. Он очень удобен в том отношении, что дает возможность повторить любую грамматическую тему (или ряд грамматических тем) и вовлечь в работу весь класс. При грамматическом разборе на уроке может быть спрошен почти каждый из учащихся, а каждый неответавший, а равно и отвечающий может ожидать, что в любую минуту ему будет

¹ К. Д. Ушинский, Собр. соч., т. X, изд. АПН РСФСР, М., 1950, стр. 427.

предложен вопрос. Это обостряет внимание всех детей и делает работу оживленной.

При повторении грамматических тем, связанных с навыками правописания, важное значение имеют упражнения в списывании и диктовке. Но используются те виды списывания и диктовок, которые требуют от учащихся активной мыслительной деятельности. Полезно, например, списывание со вставкой пропущенных букв, с какой-либо реконструкцией текста, выборочное. Если при закреплении знаний важнейшую роль играет диктовка с предварительным грамматическим разбором текста (предупредительная), то для повторения знаний она имеет уже меньшее значение. Здесь более уместны такие виды диктовки, как объяснительная, т. е. диктовка предложений с проверкой их только уже после записи, или выборочная диктовка.

5) При повторении шире практикуются самостоятельные работы учащихся творческого характера, связанные с тем или иным грамматическим заданием, подобно тому, как это указано применительно к работе по закреплению.

Учащиеся решают грамматические и орфографические задачи, например, составляют предложения с употреблением одного и того же существительного в разных падежах, вписывают в текст пропущенные прилагательные; пишут изложения и сочинения с употреблением тех или иных форм (глагольных, падежных) или видов предложения, например, предложений с однородными членами (IV класс) и пр.

Эти работы неизбежно потребуют от ученика вполне сознательного отношения к грамматическим фактам при использовании их в своей речи. Кроме того, они повышают интерес и активность учащихся в работе над знакомым уже материалом.

6) Кроме отбора работ более подходящего вида, для повторения очень важное значение имеет использование таблиц, графиков, схем, составляющихся в процессе изучения грамматических тем учащимися под руководством учителя, а также готовых таблиц в виде печатных плакатов.

Наглядные пособия не только сокращают время повторения и облегчают его, но и делают работу более живой. Работа с наглядными пособиями на уроках повторения ведется несколько иначе, чем на уроках объяснения и закрепления. Учащиеся уже имели дело с той или иной таблицей. Поэтому основная задача здесь сводится к тому, чтобы они рассказали по этой таблице, что они знают о соответствующем грамматическом материале. В процессе беседы недостающие сведения восполняются.

Так, если вывешивается таблица «Состав слова», учащийся, глядя на нее, излагает свои знания: слово может состоять из четырех частей, от одного корня могут образоваться разные слова, слова эти образуются при помощи разных частей слова; приставка стоит перед корнем, а суффикс после корня и т. д.

| Приставка | Корень | Суффикс | Окончание |
|-------------|------------|-----------|-----------|
| — | <i>воз</i> | — | — |
| — | <i>воз</i> | <i>ик</i> | — |
| — | <i>воз</i> | — | <i>ы</i> |
| <i>под</i> | <i>воз</i> | — | — |
| — | <i>воз</i> | <i>к</i> | <i>а</i> |
| <i>пере</i> | <i>воз</i> | <i>к</i> | <i>а</i> |

При затруднении отвечающего ему помогают товарищи. Учитель ставит затем дополнительные вопросы. После такого ответа по таблице наиболее слабым учащимся предлагается повторить все сказанное. Наконец, учащиеся сами придумывают примеры с приставками, суффиксами или разбирают слова, данные учителем.

Полезно использовать таблицы обобщающего характера и при повторении орфографических правил. Для повторения правописания мягкого знака хорошо дать в IV классе таблицу, иллюстрирующую его употребление:

| На конце слова как знак мягкости | В середине слова как знак мягкости | Разделительный | Существительное женск. рода, ед. числа на шипящий | Во 2-м лице ед. числа глагола | В неопределенной форме глагола |
|----------------------------------|------------------------------------|----------------|---|-------------------------------|--------------------------------|
| <i>конь</i> | <i>мельница</i> | <i>ружьё</i> | <i>ночь</i> | <i>читаешь учишься</i> | <i>беречь учиться</i> |

Учащиеся подбирают слова на каждый случай, пишут их и тем самым закрепляют навык правописания мягкого знака.

Наконец, методика повторения имеет в виду широкое использование учебника. Учебник служит учащимся пособием для повторения изученных ими ранее определений, правил, положений. Учащимся предлагаются для повторения определенные параграфы из учебника русского языка, причем иногда учитель дает вопросы или план для последующего изложения воспроизводимых знаний или же рекомендует воспользоваться вопросами, данными в учебнике. Например, для повторения имени существительного в III классе в учебнике М. А. Закожурниковой и Н. С. Рождественского дана обобщающая таблица и к ней ряд вопросов для учащихся (см. § 37, упр. 487). Руководствуясь тем и другим, учащиеся, подготовившись, связно излагают учебный материал по данной теме. Таким образом, в связи с повторением развивается навык самостоятельной работы с учебником.

11. ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К УРОКАМ.

А. ПЛАНИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ТЕМЫ.

Тщательная подготовка учителя к урокам — важнейшее условие высокого качества обучения. В преподавании грамматики четкое планирование имеет особенно большое значение. Каждый урок по грамматике является составной частью в системе уроков, объединенных одной темой. Поэтому, прежде чем составлять планы отдельных уроков, учитель планирует грамматическую тему в целом.

При планировании темы учитель прежде всего уточняет содержание и объем знаний и навыков по данной теме, а следовательно, и задачи, стоящие в работе над данной темой. С этой целью просматривается программный материал, указания к теме, имеющиеся в объяснительной записке к программе, и соответствующий раздел учебника. Учитель устанавливает связи между понятиями, правилами, положениями, которые должны усвоить учащиеся, и в соответствии с этим определяет последовательность изучения темы.

Например, планируя тему «Приставка в слове» (III класс), учитель устанавливает, что конечная цель работы над этой темой — научить детей слитному написанию приставок со словами. Что же должно быть усвоено учащимися для достижения этой цели?

1) Понятие приставки в доступных для детей этого возраста пределах. Конкретно говоря, должны быть усвоены положения: а) перед корнем может находиться еще часть слова (дети знакомы с корнем как с частью слова), которая называется приставкой; б) при помощи приставки образуются новые слова.

2) Умение находить приставку в словах, легко поддающихся расчленению.

3) Сознательное овладение правилом о слитном написании приставок со словами: приставка — часть слова (а не отдельное слово), она обязательно пишется слитно со словом.

4) Навык применять правило слитного написания приставок со словами в практике письма.

Таким образом, знание того, что такое приставка, неизбежно предшествует умению найти приставку в слове, а это умение является необходимой предпосылкой к практическому овладению правилом написания приставок. Последовательность работы диктуется логикой самой темы.

В связи с тем, что тема «Слова с непроверяемыми безударными гласными» не является эпизодической для какого-либо класса, а идет на протяжении всего учебного года во всех классах, необходимо при планировании каждой темы учитывать, какие из этих слов будут усваиваться учащимися на данном отрезке времени, как можно работу над ними связать с данной темой.

Распределяя материал темы по урокам, учитель принимает во внимание, какие разделы темы или какие этапы ее изучения являются наиболее трудными для класса и, следовательно, нуждаются в наибольшем количестве часов. В одних темах сложным для детей является усвоение самого грамматического понятия, например, понятия корня, в других — овладение правилом, например, написания глагола 3-го лица на *-тся*. Многие грамматические темы включают в свое содержание орфографический материал, поскольку усвоение навыков правописания тесно связывается с изучением грамматики. Следовательно, при изучении той или другой темы от учащихся часто требуется не только усвоение определенных знаний, но и практическое овладение орфографическими правилами. Орфографический навык образуется в результате тренировки, упражнений; поэтому, планируя тему, учитель отводит достаточное количество времени на работу по правописанию.

При планировании темы устанавливается также, на какие знания и навыки, имеющиеся у учащихся, следует опереться при изучении нового. Как уже указывалось, приведение новых знаний в связь со старыми систематизирует знания учащихся и в большой мере способствует сознательности и прочности усвоения грамматического материала.

Так, усвоение понятия приставки, естественно, опирается на знание учащимися корня и на умение находить его в слове в доступных случаях. Уяснение понятия ударения в слове предполагает знание гласных звуков, а также умение определить слоговой состав слова. Знакомство с неопределенной формой глагола рассчитано на сопоставление ее с известными уже учащимся личными глагольными формами и т. д.

Исходя из характера грамматической темы, учитель, планируя ее, намечает наиболее целесообразные методы сообщения учащимся новых знаний и методы закрепления их. В одних случаях для ознакомления учащихся с новым грамматическим материалом учитель находит необходимым анализ ряда конкретных языковых фактов с последующим обобщением и выводом. В других случаях самой темой подсказывается путь изучения грамматического явления через сравнение его с другим языковым явлением, уже знакомым детям. В третьих — как основной метод сообщения учащимся знаний намечается изложение нового материала учителем с использованием иллюстративных средств. В-четвертых — знакомство с грамматическим материалом намечается путем чтения учащимися учебника и разбором прочитанного под руководством учителя.

В зависимости от характера темы, ее орфографического материала учитель намечает и основные виды упражнений на усвоение орфографического правила. Одни темы требуют упражнений, опирающихся на слуховое восприятие слова; в усвоении других

орфограмм большую роль играет зрительное восприятие и зрительная память, следовательно, здесь уместны упражнения типа списывания, предупредительно-зрительные диктовки. В усвоении многих правил правописания нужны упражнения, рассчитанные на мыслительную работу учащихся, на распознавание ими грамматических форм (см. об отборе упражнений в главе V «Методика обучения правописанию»).

Намечая наиболее рациональные приемы работы, учитель не может не принимать во внимание степень развития учащихся класса, особенности их восприятия, мышления, внимания. Хорошо зная свой класс, учитель заранее предвидит, что в новом учебном материале может оказаться для детей трудным, и с особой тщательностью продумывает приемы работы, помогающие преодолению этих трудностей. Учитывая возраст младшего школьника, учитель задумывается при планировании над тем, как вызвать у детей интерес к работе, какие элементы занимательности возможно внести в нее. Чем моложе школьник, тем больше приходится задумываться над этой задачей.

С другой стороны, планируя тему, учитель не забывает, что именно через обучение в первую очередь осуществляется развитие ребенка и что уроки по грамматике имеют особенно большое значение для развития мышления и речи учащихся. Поэтому при выборе методов раскрытия новых грамматических понятий и правил, а также при выборе упражнений для закрепления новых знаний и навыков нельзя не считаться с задачами развития мышления и речи учащихся. Намечая систему уроков по теме, виды упражнений, учитель учитывает постепенное усложнение задач, которые ставятся перед детьми, активизируют их мысль, требуют самостоятельности разрешения.

Конкретные формы работы над развитием мышления и речи учащихся в связи с усвоением той или другой грамматической темы намечаются учителем при составлении планов отдельных уроков по теме. Однако, планируя тему в целом, учитель намечает примерное усложнение грамматической и орфографической работы, намечает также, какие виды творческих работ учащихся найдут место при изучении данной темы и как они с ней будут связаны.

Планируя ту или иную тему, учитель не может не учитывать при этом и задач идейного воспитания советских школьников. Подбирая тексты для диктовок, изложений, предложения для грамматического разбора и других упражнений, учитель, естественно, принимает во внимание содержательность и воспитательную ценность этих текстов.

Продумав содержание всей работы по теме и методику ее проведения, учитель устанавливает, как он будет проверять степень понимания и усвоения детьми нового учебного материала. Заранее намеченная методика учета и контроля дает учителю воз-

возможность своевременно обнаружить те трудности, с которыми учащиеся столкнулись при усвоении нового материала, выявить, кто из детей отстает, помочь в преодолении затруднений.

Б. ПЛАНИРОВАНИЕ ОТДЕЛЬНЫХ УРОКОВ.

Планирование грамматической темы облегчает планирование отдельных уроков. Учитель ясно отдаёт себе отчёт, какое место занимает тот или иной урок в системе уроков, объединённых одной темой, как он связывается с предыдущими и последующими уроками. Это помогает точно установить цель урока: будет ли это раскрытие нового понятия, изучение правила, или закрепление, обобщение знаний, или же упражнение в применении знаний на практике и т. д.

Уточняя тему и цель урока, учитель устанавливает его составные части, а затем планирует содержание и методику урока применительно к его основным этапам. Структура урока по грамматике зависит от цели урока, от его типа, поэтому она бывает различной. Соответственно этому и планирование грамматического урока не укладывается в одну общую схему. Правда, в большей части уроков есть общие элементы: проверка домашнего задания, опрос учащихся, повторение, задание на дом, но основное их содержание специфично. В практике начальной школы наиболее отчетливо представлены два типа уроков: сообщение нового и закрепление знаний и навыков учащихся. Остановимся на планировании урока сообщения новых знаний, а затем укажем отличительные особенности в планировании урока закрепления знаний учащихся.

Содержание и методика урока сообщения новых знаний планируется учителем соответственно основным этапам урока.

1) Проверка домашнего задания, опрос учащихся. Учитель намечает конкретно, как будет проверяться выполнение упражнения, заданного на дом, какие вопросы он поставит при этом. Затем намечаются ученики, которых надо вызвать для ответа, устанавливается, о чем будет спрашиваться каждый из них и какое конкретное практическое задание получит каждый. Предусматриваются также вопросы, которые будут поставлены всему классу, или подыскивается предложение, которое будет дано учащимся для разбора.

2) Сообщение новых знаний. Учитель точно формулирует и записывает в своем плане то определение, правило, положение, которое будет дано учащимся. Затем учитель продумывает методику объяснения нового материала — как следует его дать детям, чтобы обеспечить правильное восприятие и понимание: а) что необходимо повторить из пройденного ранее; б) на каком конкретном материале показать учащимся новое грамматическое явление; учитель подбирает содержательный и вместе с тем убедительный материал для наглядного показа нового; в) какими

приемами воспользоваться при анализе примеров, чтобы вызвать умственную активность учащихся и обеспечить сознательность усвоения; г) какие наглядные пособия использовать, в какой момент и как; д) как последовательными вопросами подвести детей к выводу, обобщению (намечаются вопросы).

3) Работа над формулировкой вывода. Учитель продумывает, как последовательно будет вестись работа над формулировкой вывода, чтобы обеспечить сознательное усвоение и запоминание ее: на какие смысловые части она распадается, какие к ним поставить вопросы, не следует ли дать на доске план для ее воспроизведения, когда обратиться к учебнику для чтения формулировки вывода.

4) Закрепление новых знаний. Новые знания закрепляются в применении на практике. Учитель решает, какие виды упражнений наиболее уместны для этой цели в данном случае, и намечает конкретно упражнения для устной и письменной работы в классе (подбирается упражнение в учебнике, текст для предупредительной диктовки или для списывания с доски с определенным заданием. При подборе текстов учитель обращает внимание на их содержательность, литературное оформление, на их внутреннюю наглядность).

5) Задание на дом. Учитель подбирает упражнение, усиленное для самостоятельного выполнения и направленное к дальнейшему закреплению знаний, полученных в классе. Тщательно продумывает, что следует разъяснить учащимся в классе, как провести инструктаж по выполнению задания.

Таков в общих чертах характер работы по планированию урока сообщения новых знаний по грамматике. Что касается урока закрепления знаний учащихся, в которых центральное место занимает их самостоятельная или полусамостоятельная работа практического характера, то при планировании с особой тщательностью продумывается именно этот этап урока: вид работы, подбор текста, инструктаж по выполнению, форма проверки выполненного задания.

V. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПРАВОПИСАНИЮ.

Орфография — это единообразная система написаний целых слов и их значащих частей (морфем) в данном литературном языке.

Письменная речь так же, как и устная форма языка, является средством обмена мыслями между членами общества. Поэтому единство способов написания слов имеет огромное общественное значение. Можно себе представить, насколько осложнилось бы общение людей посредством письма, если бы не существовало единых норм письменной передачи речи. Единообразное написание слов облегчает чтение текстов как печатных, так и рукописных. Хорошо известно, что на чтение безграмотно написанного текста приходится тратить лишние силы и время. Орфографические нормы являются рационализирующим началом в письменной речи. Общепризнанный характер орфографии обязывает каждого члена общества овладеть орфографическими нормами своего языка, а равно и пунктуацией письменной речи, чтобы быть полноценным участником общественной жизни.

До реформы 1917—1918 гг. русское правописание заключало в себе немало пережиточных элементов, устаревших и ставших ненужными правил. Орфография отставала от развития литературного русского языка. Между языком и способами передачи его в письменной форме образовался разрыв, который осложнял для широких масс овладение полной грамотностью. Реформа, произведенная советским правительством, устранила устаревшие правила и упорядочила исторически сложившуюся систему русского правописания, упростив ее и сблизив с современным устным языком. Эта реформа дала возможность населению нашей страны легче овладеть орфографией русского языка, приобрести к книге, выше поднять свой культурный уровень.

В буржуазных странах орфография использовалась как средство отдаления трудящихся масс от полноценного участия в общественной жизни. «Если принять во внимание запутанную английскую орфографию, при которой чтение является истинным искусством и может быть постигнуто лишь после долгого изучения, то невежество рабочего класса окажется весьма естественным», — писал в свое время Энгельс («Положение рабочего

класса в Англии»¹). Сложность орфографии — это «рогатки» для рабочих масс, не располагающих ни свободным временем, ни материальными средствами для их преодоления.

Этим объясняется консервативность, неизменяемость орфографии в капиталистическом обществе вообще и в Англии в частности, где с XVII в. орфография остается почти неизменной.

1. МЕСТО И ЗНАЧЕНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.

Обучение русскому языку в начальной школе носит практический характер. Одной из важнейших практических задач является обучение детей грамотному письму. Именно в начальной школе закладываются основы грамотности учащихся.

К. Д. Ушинский писал, что правильность письменного языка достигается «в первые годы учения, когда человеком легко и удобно усваиваются те многочисленные привычки и навыки, которые составляют основу правильной речи и правильного письма».²

Прочное овладение орфографическими навыками — трудная задача для учащихся. Для успешного ее разрешения требуется систематическая, очень тщательная, кропотливая работа. Из практики хорошо известно, что непрочное усвоение учеником начальной школы орфографического навыка и всякий пробел в обучении правописанию болезненно ощущаются в дальнейшей учебной деятельности детей, постоянно давая знать о себе. Устранение этих недочетов сопряжено с большими трудностями и для ученика, и для учителя. Поэтому обучение правописанию является особенно важной и ответственной задачей для начальной школы.

Овладение орфографией имеет, как уже видели, огромное социальное значение. Помимо того, самый процесс обучения детей грамотному письму, организованный в соответствии с требованиями советской педагогики и методики, имеет большое образовательное и воспитательное значение.

Усвоение учащимися навыков правописания неразрывно связано с изучением грамматического строя русского языка. Орфографическая работа способствует более глубокому пониманию явлений языка и практическому овладению его строем.

Правильно организованное обучение орфографии неотделимо от всей работы над речевой культурой детей: над обогащением их словаря, над умением сочетать слова в речи, над навыком письменного изложения мыслей, над правильностью произносите- льной стороны речи. Опыт показывает, что чем выше речевое развитие детей, чем богаче у них словарный запас, тем выше качество орфографических навыков.

¹ К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. III, стр. 403.

² К. Д. Ушинский, Собр., соч., т. VII, изд. АПН РСФСР, М., 1949, стр. 234.

Овладение орфографией, так же как и усвоение грамматики, связано с активной работой мышления. Пишущий, например, должен сообразить, как пишется слово *строится* в предложении *Строится школа* — с *ь* или без него — и, значит, отдать себе отчет, почему именно так, а не иначе надо писать. На мыслительную деятельность опирается различение и таких, например, орфограмм, как *писал в тетрадке* и *писал в тетради*. Правильное написание слов с безударными гласными в корне требует умственных усилий по подбору однокоренных слов с ударением на корневом гласном и пр. Русским правописанием нельзя овладеть без опоры на работу мышления. Такова его специфика. Опираясь на мыслительную деятельность учащихся, орфографическая работа в то же время служит средством развития их логического мышления.

В работе над орфографическими правилами, над написаниями слов, не подчиняющимися никаким правилам, в упражнениях типа письма наизусть у детей совершенствуется способность запоминания, развивается память. Естественно, что речь идет не о механических, а о сознательных процессах: о запоминании на основе понимания, о логической памяти.

Упражнения в правописании, связанные с распознаванием орфограмм, с применением соответствующих правил, воспитывают внимание учащихся, развивают его сосредоточенность и устойчивость. При выполнении письменных работ учащимся приходится одновременно следить за разными орфограммами, помнить о применении разных правил. При самостоятельном письменном изложении мыслей эта задача осложняется тем, что следить приходится не только за орфографией, но и за содержанием излагаемого, и за логической последовательностью мыслей, и за их оформлением. Все это учит детей распределять внимание между разными сторонами выполняемой ими работы.

Воспитательная ценность орфографической работы заключается также в том, что она требует от учащихся упорства и настойчивости в труде, волевых усилий в преодолении трудностей. Без этого нельзя овладеть доброкачественными навыками грамотного письма. Следовательно, работа по овладению правописанием оказывает влияние на создание правильного отношения к труду у советского школьника и на воспитание у него волевых черт характера.

Помощь учителю в разрешении задач воспитательного характера оказывает материал, привлекаемый для разного рода орфографических упражнений (см. гл. IV, раздел «Материал, используемый на уроках грамматики и орфографии»).

Таким образом, обучение детей правописанию, как и всякая другая учебная работа, преследуя свои специальные цели, в то же время направляется и на разрешение общих воспитательно-образовательных задач, стоящих перед советской школой.

2. ОСНОВЫ РУССКОГО ПРАВОПИСАНИЯ.

Чтобы правильно построить обучение школьников грамотному письму, учителю необходимо иметь представление о тех основах, на которые опирается наше правописание.

Система русского правописания строится на морфологической основе. Говоря иначе, основной, ведущий принцип нашей орфографии — морфологический принцип. Это значит, что морфемы слова, т. е. его составные значащие части — корень, приставка, суффикс, окончание — сохраняют единообразное написание независимо от того, как они произносятся в том или ином слове и как сочетаются в слове с другими морфемами.

Конкретизируем это положение на ряде фактов из русского языка.

а) Безударные гласные в корне слова независимо от того, как они произносятся, пишутся всегда соответственно произношению их в ударном положении в однокоренных словах: *вода, водяной* пишутся с *о* в соответствии с ударным корневым гласным в словах *вóдный, вóды*.

Аналогичным образом написание глухих или звонких согласных на конце слова или перед согласной определяется их произношением перед гласным (или сонорным) в однокоренных словах. Так, в словах *дуб, дубки* пишется *б* (а не *п*), поскольку в однокоренных словах *дубы, дубовый* отчетливо звучит *б*.

б) Приставки *с, от* во всех словах пишутся одинаково, хотя произносятся по-разному: ср. *списать, сколотить* — *сбегать, сгореть; оттепель, отсадить* — *отделка, отзвучать*.

в) Написание существительных с суффиксами *-ек, -ик* (ласкательно-уменьшительными) подчиняется всегда одному правилу: при выпадении в косвенных падежах гласного пишется *е*, при сохранении — *и*. Суффикс прилагательных *-еньк-*, тоже передающий ласкательно-уменьшительный оттенок значения, неизменно пишется с *е*, хотя в произношении нередко слышим *и*.

г) В правописании окончаний существительных, прилагательных, глаголов морфологический принцип выражен отчетливо. Пример: существительные женского рода с окончанием *а* имеют в дательном и предложном падежах *е* на конце, а существительные тоже женского рода, но без окончания, с основой на мягкий согласный (*ель, степь*) в тех же падежах имеют на конце *и*.

Одинаковые по произношению глагольные формы, например, в предложениях *Молодежь стремится к знанию* и *Все должны стремиться к знанию* пишутся по-разному, поскольку в первом предложении дана форма 3-го лица, а во втором — неопределенная форма глагола.

д) Слитное написание слов *чтобы, тоже, зато* обусловлено их принадлежностью к категории союзов, а раздельное написание одинаково с ними звучащих сочетаний *что бы, то же, за то* объясняется наличием в каждом из последних сочетаний двух слов:

местоимения и частицы (*что бы, то же*), предлога и местоимения (*за то*).

Во всех указанных случаях морфологического написания слов пишущий прибегает к приему соотношения данного слова с другим словом. Он пишет слово (его морфему), или руководствуясь аналогией с другими, по их образцу, или, напротив, противопоставляя данное слово (его морфему) другим.

Так, безударные гласные в корнях пишутся по аналогии с ударными гласными в однокоренных словах. Глухие и звонкие пишутся в соответствии с тем, как они звучат перед гласными. По аналогии с ударными падежными окончаниями пишутся безударные падежные окончания существительных, а также прилагательных твердого склонения.

В других случаях написания морфологического характера усваиваются с помощью противопоставления. Написание *ь* в существительных 3-го склонения с основой на шипящий противопоставляется отсутствию *ь* в существительных 2-го склонения мужского рода с основой на шипящий. Окончание *е* в дательном и предложном падежах существительных 1-го склонения противопоставляется, с одной стороны, окончаниям *ы, и* существительных того же склонения в родительном падеже; с другой стороны — окончанию *и* дательного и предложного падежей существительных 3-го склонения. Написание глаголов на *-тся* и *-ться* усваивается на основе противопоставления неопределенной формы форме 3-го лица.

Место и роль приемов аналогии и противопоставления при усвоении орфографии, как видим, диктуются морфологическим характером нашего правописания.

Морфологический принцип находит широкое и последовательное применение в нашем правописании: на нем основывается большая часть орфографических правил. Морфологический принцип является определяющим русское правописание.

Вместе с тем в нашей орфографии находят отражение фонетический принцип, а также традиционные написания слов.

Фонетический принцип — это принцип написания слов по слуху, слово пишется так, как оно произносится и как звучит: *брат, дом, густой, мудрец, свет* и др. В этих словах звуки произносятся соответственно их буквенным обозначениям. Но нельзя не отметить, что это соответствие между звуками и буквами не представляет отступления от морфологического принципа: корневые морфемы этих слов (*брат, дом, густ, мудр, свет*) пишутся также в однокоренных словах (например, *братишка, побрататься, братский* и т. д.); окончание *-ой* в слове *густой* типично для всех прилагательных мужского рода с ударным окончанием (*лесной, голубой, родной* и т. д.); суффикс *-ец* (*мудрец*) свойствен ряду существительных мужского рода, образованных от прилагательных (*храбрец, старец, гордец, упрямец* и т. д.).

Таким образом, фонетическое написание приведенных слов ни в какой мере не противоречит морфологической основе русского правописания. В словах *вода*, *гора* гласный корня произносится в литературном языке близко к *а*, но согласно морфологическому принципу в них пишется буква *о* (*а* не *а*). В окающем говоре в тех же словах отчетливо звучит гласный *о*, и следовательно, написание данных слов фонетическое, однако это не является нарушением морфологического принципа письма.

На фонетическом принципе основывается небольшое количество орфографических правил. К ним относится, например, правило правописания приставок на согласные *з* — *с*. Эти приставки пишутся, как произносятся, т. е. перед звонкими согласными — с буквой *з*, перед глухими — с буквой *с*: *избрать* — *исправить*.

В этом случае мы сталкиваемся с фактом отступления от морфологического принципа.

Фонетическое написание вопреки морфологическому принципу наблюдается в некоторых отдельных словах: *свадьба* (но *сват*, *сватать*), *лестница* (но *лезу*).

Традиционные написания слов — это написания, сохранившиеся в том виде, как они были зафиксированы в памятниках письменности. Эти написания не могут быть объяснены с точки зрения законов современного русского языка. Так, например, по традиции мы пишем гласную *и* после согласных *ж* и *ш* (*жить*, *шить*). Объясняется это тем, что звуки *ж* и *ш* в древнерусском языке произносились мягко. После них, естественно, писали *и*. Это написание сохранилось и теперь, хотя данные звуки давно уже отвердели.

К этой же группе написаний надо отнести и такие случаи, когда происхождение написаний слов не имеет определенных объяснений и пишутся они единообразно по традиции. Сюда относятся написания таких слов, как *собака*, *стакан*, *баран* и др., не проверяемые правилами.

Усвоение традиционных написаний, не подчиняющихся правилам современного русского правописания, несомненно, представляет известные трудности. Однако из общей морфологической системы нашей орфографии данные написания не выпадают. Корневые морфемы слов *жить*, *стакан* сохраняются в словах, однокоренных с данными (*жил*, *жизнь*, *поживать*; *стаканчик*, *подстаканник*).

Помимо указанных написаний слов, в русском языке существуют условные написания. Условно мы пишем, например, слова *одни*, *они* (раньше писалось для обозначения женского рода *одне*, *оне*). Так условились писать согласно реформе 1917 г. В именительном падеже множественного числа в прилагательных мы пишем *-ые*, *-ие* (*красные*, *синие*) тоже по положению, принятому этой реформой, вопреки предложенным раньше Ломоносовым также условным написаниям *-ья*, *-ия* для женского и среднего рода. Согласно условно принятому написанию мы пишем

с прописной буквы имени, отчества, фамилии, названия государств, городов, рек, колхозов и пр.

К условному же написанию надо отнести и написание иностранных слов, например: *парашют, жюри*. В них пишется *ю* после согласных *ж, ш*. Слова иноязычные принято усваивать в том написании, какое они имеют на своем языке. Соответственно этому слова с сочетанием *ци*, заимствованные из иностранных языков, пишутся с *и* после *ц*, хотя *ц* и произносится твердо (*цитата, циркуль*). В словах же русских сочетание *цы* пишется по фонетическому принципу, т. е. с *ы* (*цыплята, цыновка*).

Таким образом, в русском правописании наряду с основным морфологическим принципом находят применение и другие принципы и приемы написаний слов. Это обстоятельство, естественно, делает более трудным процесс овладения русской орфографией. Трудности обуславливаются также наличием в словах чередований согласных и особенно гласных (например, *вскочил — поскакал* и др.). Трудности возникают и в связи с многообразием говоров в русском языке, в связи с необходимостью преодолевать диалектные особенности произношения (*цапля, говорятъ, ту ю*, вместо *цапля, говорят, ту* и пр.).

3. ФАКТОРЫ УСВОЕНИЯ ПРАВОПИСАНИЯ.

Все указанные трудности правописания, однако, постепенно преодолеваются учащимися, если при обучении правильно используются разные факторы усвоения тех или других орфограмм (принятых написаний).

Таких факторов существует пять: 1) слух, 2) речедвигательный анализ, 3) зрение, 4) рукодвигательный (моторный) процесс, 5) деятельность мышления. Каждый из этих факторов имеет свое значение и находит свое место в усвоении детьми правописания. Поэтому необходимо уяснить, в каких именно случаях и как действует каждый из них.

Но предварительно нужно сделать существенную оговорку. Дело в том, что обучение школьников грамотному письму имеет в виду практическое усвоение ими не только орфографических правил, но также написаний ряда слов, не проверяемых существующими правилами. В обучение грамотному письму в начальной школе включается также задача научить детей писать и такие слова, которые требуют при письме лишь правильного буквенного обозначения их звукового состава: без пропусков, без перестановки и без замены букв. Ошибки в этих словах приравниваются в начальных классах к орфографическим. Между тем данные ошибки, как это хорошо известно каждому учителю, часто допускаются учащимися, особенно в младших классах. Поэтому, говоря об участии разных факторов в усвоении детьми навыков правописания, нельзя обойти и указанную сторону письма.

Первая задача в начальном обучении письму как раз и заключается в том, чтобы научить детей буквенному воспроизведению воспринятых на слух слов, не требующих применения никаких орфографических правил. Этому дети учатся, начиная с букварного периода: сначала составляют слова из разрезной азбуки, а позднее пишут в тетрадях под диктовку учителя.

Уже на этой первоначальной стадии усвоения навыка письма детям приходится преодолевать трудности, связанные с особенностями нашего письма. Отличительной особенностью русского письма является обозначение мягкости согласных звуков при помощи гласных букв и буквы *ь* (*люди, конь, письмо*). Эта особенность для первоклассников является правилом, которое они должны понять, усвоить, запомнить и научиться применять в практике письма. Тот факт, что у детей не единичны ошибки такого рода, как *Ньюра (Нюра), Катя (Катя)*, подтверждает, что правило обозначения мягких согласных усваивается далеко не сразу. Естественно поэтому, что письмо слов с мягкими согласными вводится не в первую очередь, сначала дети учатся писать (составлять из разрезной азбуки) слова с твердыми согласными, слова, в которых буквы полностью соответствуют звукам (*шар, рука, была*).

На этих первоначальных стадиях овладения навыками письма слуховой фактор играет важнейшую роль. Восприняв слово на слух, дети, чтобы написать это слово, производят его звуковой анализ и каждому звуку или сочетанию звуков находят соответствующее буквенное выражение. Так, чтобы написать слово *мать*, первоклассник устанавливает, что первый звук в данном слове мягкий, поэтому после буквы *м* надо писать букву *я* (а не *а*); третий звук — *т* мягкий, он стоит на конце, значит, после него надо поставить *ь*. Как видим, буквенное воспроизведение воспринятого на слух слова требует от обучающегося письма большой аналитико-синтетической работы.

Навык письма простых слов по слуху вырабатывается в I классе. Это и есть первая ступень грамотности. Без этого навыка все дальнейшее обучение орфографии на грамматической основе не может быть успешным.

На основе слухового восприятия слова и его звукового анализа усваиваются орфографические правила, опирающиеся на фонетический принцип. В начальной школе с опорой на слуховое восприятие усваивается правило правописания слов с разделительным *ь*. Чтобы научить детей правильно писать слова с разделительным *ь*, надо научить их слышать раздельность произнесения согласного с гласным в слове.

Однако надо сказать, что в усвоении большей части орфографических правил слуховой фактор играет незначительную роль. Более того, опора только на слух при письме может привести

к совершенно безграмотной записи, например: *Падароги сталбавой едит паринь маладой*. По отношению к ряду орфограмм слух, таким образом, является «врагом правописания». Задача обучения правописанию часто в том и заключается, чтобы преодолеть у детей склонность писать по слуху любое слово.

Речедвигательный фактор имеет важное значение, прежде всего, в сочетании со слуховым фактором и в особенности на начальной ступени обучения письму. Пишущий сопровождает звуковой анализ слова, воспринятого на слух, произнесением его по звукам или по слогам (проговариванием). У некоторых учителей речедвигательный анализ находит последовательное применение в I классе как при составлении детьми слов из разрезной азбуки в букварный период, так и позднее, при рукописном письме слов.¹

Методист Д. И. Тихомиров еще в 80-х годах прошлого столетия рекомендовал практиковать при начальном обучении письму предварительное орфографическое произнесение слова по слогам как каждым из пишущих отдельно, так и хором. Причем Д. И. Тихомиров считал нужным произносить слово перед написанием его не один раз.²

За последние годы в печати опубликованы работы советского психолога Л. К. Назаровой, специально исследовавшей вопрос о роли речевых кинестезий (проговаривания) при обучении детей письму.³ Труды Л. К. Назаровой представляют интерес как для методической теории, так и для практики обучения детей письму. Автором изучено состояние навыков письма у детей в ряде классов (преимущественно младших) и проведена экспериментальная работа с отстающими по письму. Результаты исследования, научно обоснованные с позиций учения И. П. Павлова о второй сигнальной системе, убедительно показывают положительную роль речедвигательного анализа при письме слов по слуху.

Анализ слова на слух не обеспечивает нужной для письма четкости и точности восприятия детьми звукового состава слов. У многих детей, в частности у первоклассников, речевой слух еще недостаточно развит: они не всегда точно различают звуки слова, их последовательность. А это влечет за собой пропуск букв при письме, перестановку их в слове или замену — явление, хорошо известное каждому учителю. Кроме того, как указывает Л. К. На-

¹ В качестве примера можно сослаться на использование речедвигательного анализа слов при обучении письму учительницей 202-й школы Ленинграда Е. Д. Сысоевой.

² Д. И. Тихомиров, *Азбука правописания*, ч. 1, М., 1882.

³ См. следующие работы Л. К. Назаровой: О роли речевых кинестезий в письме, журнал «Советская педагогика», 1952, № 6; О первоначальном обучении грамоте, журнал «Начальная школа», 1951, № 8; Предупреждение ошибок в письме первоклассников, изд. АПН РСФСР, М., 1954; Предупреждение ошибок в письме учащихся II класса, изд. АПН РСФСР, М., 1954.

зарова, когда ребенку приходится писать только «по слуховым следам продиктованного слова», не подкрепленным артикулированием, эти следы начинают легко путаться со следами предшествовавших звуков или слов.¹ Например, дети пишут *сосн* (*слон*) — задерживается, застрекает звук *с*, и дети воспроизводят его вместо *л* (налицо, кроме того, перестановка звуков); пишут *ланл* (*луна*) — застрекает звук *л* и ошибочно воспроизводится на конце слова (и вместо *у* пишут *а*); после письма слова *шалаш* происходит застревание звука *ш*, в результате чего слова *липа упала* выглядят в письме ребенка так: *луша упашул*; кроме того, здесь наблюдается застревание звука *у*.²

Проговаривание слова при письме, по данным указанного исследования, в большой мере способствует предотвращению и устранению ошибок на пропуск, перестановку и замену букв в словах.

Исследование Л. К. Назаровой показывает, что проговаривание слова дает положительный результат и при первоначальном обучении списыванию.

Особенно эффективным было использование речедвигательного анализа при обучении письму в работе экспериментатора с отстающими по письму учениками I и II классов. В старших классах начальной школы проговаривание слов или их частей оправдывает себя при письме наиболее трудных, мало знакомых детям слов, редко употребляемых ими в их речевой практике.

Нельзя не согласиться с Л. К. Назаровой, что проговаривание слов при письме служит для пишущих одним из средств самоконтроля. Развитие же навыка контролировать свое письмо является одной из важнейших задач при обучении правильному, грамотному письму.

Из практики обучения правописанию хорошо известно, что речедвигательный фактор играет существенную роль при усвоении учащимися и ряда правил: о правописании глухих и звонких согласных, безударных гласных, непроизносимых согласных, разделительных знаков.

Зрительное восприятие и зрительная память, несомненно, имеют большое значение в усвоении навыков грамотного письма. Зрение отличается способностью долго и устойчиво хранить воспринятые впечатления. Этим объясняется, что грамотные люди при сомнении в написании слова пишут его двояко и выбирают то, которое «приятнее на глаз». Много раз воспринятое раньше слово в правильном написании невольно запоминается и потому больше «нравится» глазу.

¹ Л. К. Назарова, О роли речевых кинестезий в письме, журнал «Советская педагогика», 1952, № 6, стр. 48.

² Примеры взяты из той же статьи Л. К. Назаровой, стр. 47.

Зрительно усваивается правильное письмо, в первую очередь, слов, подчиняющихся традиционному написанию: слов с сочетаниями *жи, ши*, слов с непроверяемыми безударными гласными корня (*собака, огурец, картофель, песок* и пр.). Зрительный фактор играет роль и в усвоении написания слов иноязычного происхождения (*капиталисты, артиллерия* и пр.).

Но зрение помогает в некоторой степени также усвоению написания слов по морфологическому принципу в тех случаях, когда та или иная морфема пишется всегда одинаково. Например, в словах *черный, чернота, черника, чернила, черновой, Чернушка, подчеркнуть* и пр. корень не претерпевает никаких изменений, он во всех словах пишется единообразно. Поэтому в усвоении его написания известную роль играет и зрительный фактор. Зрение помогает также в усвоении написания слов с непроизносимыми согласными (*праздник, солнце*), с удвоенными согласными (*класс, суббота*).

Значение зрительного фактора ослабляется в III и IV классах, поскольку там идет уже систематическое изучение морфологии, но при усвоении некоторых написаний он продолжает действовать не только в начальной школе, но и в более поздний период школьного обучения.

Руководительный акт, естественно, является обязательным компонентом всего процесса усвоения орфографических навыков, без него нельзя обойтись. Но понятно, что действие руководящего фактора неразрывно связано с другими факторами. В частности, что пишется, то воспринимается и зрением. Поэтому руководятельная (моторная) память имеет большое значение, прежде всего, в тех случаях правописания, усвоение которых опирается на зрительное восприятие и зрительную память.

Моторные навыки отличаются исключительной устойчивостью. Научившийся ездить на велосипеде, кататься на коньках и после 15—20-летнего перерыва не будет учиться этим навыкам вновь. Моторная память долго хранит раз усвоенный комплекс движений. Это имеет отношение и к усвоению навыков правописания.

Дело заключается в том, что всякий, овладевший свободным процессом письма, пишет слово, например, *вода*, уже мало думая об отдельных буквах. Он пишет его как бы единым комплексом движений, соответствующим написанию данного слова. Если движения усвоены были неправильные (*вада*) и к тому же многократно производились, то в дальнейшем при написании слова они невольно повторяются. Этим объясняется иногда упорное повторение некоторых ошибок и у вполне грамотных людей, когда при письме у них ослабевает самоконтроль. Поэтому о действиях моторной памяти надо особенно помнить на начальной стадии обучения.

Зрение и двигательная память здесь должны, по возможности, оберегаться от неправильных написаний. Переучивать всегда

труднее, чем учить вновь. Из этого же вытекает и методическое требование: предупреждать ошибки, где это возможно и нужно.

Поэтому же наша школа решительно отказывается от так называемой какографии. Нельзя при работе над ошибками заставлять ученика выписывать слова в неправильной и рядом в правильной форме. Зрительно-моторная память в таком случае может закрепить как раз неправильно написанные слова. Такой же результат может получиться и в том случае, если учащиеся, еще не окрепшие в орфографических навыках, будут исправлять работы своих товарищей.

Все указанные выше факторы — слух, зрение, моторная память, речедвигательный анализ — занимают свое место в процессе усвоения учащимися орфографических навыков. Однако нельзя все же преувеличивать значение этих факторов: они играют в обучении грамотному письму значительную, но все же вспомогательную роль.

Устойчивая и сознательная грамотность приобретает только при условии, если пишущий осознает смысл, строение и форму слов. Это предполагает действие пятого фактора — деятельности мышления, знания основ грамматического строя языка и умения подвести отдельное языковое явление под общую закономерность, применить к нему общее правило.

Морфологичность русского правописания требует знания грамматики для овладения навыком грамотного письма, требует от пишущего умения распознавать грамматические признаки слов. Особенно очевидна роль грамматики в усвоении орфограмм в случаях двоякого написания при одинаковом произношении и звучании слов (*строится — строиться, везти — вести, плач — плачь* и пр.).

Ни зрением, ни моторной памятью нельзя усвоить этих написаний. Можно научиться писать такие слова только через знание грамматики. Однако и все другие орфограммы, написание которых определяется знанием состава слова и изменения его окончаний (безударные гласные, глухие и звонкие согласные, падежи, лица глаголов и пр.), уверенно можно написать, только зная грамматику. Зрительная память может помогать усвоению этих написаний, но не больше.

Очевидно, что одним простым списыванием невозможно научить ученика грамотному письму. Орфографически грамотное письмо не может быть полностью механическим. Оно может быть только грамматически осознанным.

Таким образом, только знание грамматики в соединении с практикой в письме может постепенно привести ученика к настоящей грамотности. Но при этом приходится помнить, что не все орфограммы усваиваются одними и теми же средствами. Учитель, отдавая себе отчет в факторах усвоения правописания, дифференцирует упражнения в зависимости от характера изучаемых орфограмм.

4. ИЗ ИСТОРИИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ПРАВОПИСАНИЮ.

В методике обучения правописанию в прошлом столетии и в начале нынешнего четко определились два направления: грамматическое и антиграмматическое. Как видно уже из самих названий, сущность этих направлений определялась разным пониманием их сторонниками роли грамматики в обучении правописанию. А это означало разное понимание самой природы орфографического навыка и путей его формирования.

Грамматическое направление возглавлялось К. Д. Ушинским. К этому направлению примыкали наиболее прогрессивные методисты дореволюционного периода. Идеи Ушинского нашли отчетливое отражение в трудах методиста Д. И. Тихомирова. Позднее мысль о значении грамматических знаний в усвоении орфографии развивал языковед и методист А. М. Пешковский.

Представители грамматического направления совершенно правильно считали, что орфографический навык образуется в результате сознательной умственной деятельности. Поэтому при обучении правописанию они рекомендовали, прежде всего, применение таких приемов, которые опираются на работу мышления. Ушинский решительно возражал против механической переписки, которая «не дает голове развивающей работы» и, более того, мешает ей работать больше, чем какая-либо другая физическая деятельность.

Наряду с этим здоровым направлением в методике обучения орфографии в конце прошлого столетия и особенно в первой четверти настоящего в русскую школу проникло и заняло довольно прочное место направление антиграмматическое.

Антиграмматическое направление упрочилось в нашей школе вследствие некритического, слепого заимствования взглядов представителей западноевропейской школы. Наиболее сильным и продолжительным было влияние Лая, выступившего с книгой «Руководство к обучению правописанию, основанное на психологических опытах» (1899 г.).

Путем опытов Лай пытался выяснить, какую роль играют в правописании разные факторы его усвоения: слуховой, зрительный, моторный. На основе этого он решал вопрос, какие именно упражнения целесообразнее применять в обучении: слуховой диктант, зрительный диктант или списывание.

Для опытов Лай использовал двусложные слова, но слова, не имеющие никакого значения, бессмысленные. Лай диктовал их и затем заставлял писать на память; в другой раз давал прочесть подобные слова и писать на память; в третий — списать, а потом писать слова по памяти.

На основании этих опытов Лай пришел к выводу, что слуховые восприятия, а значит, и слуховой диктант, как упражнение в правописании, вызывает наибольшее число ошибок. Зрительные

восприятия играют более положительную роль, но также дают большое число ошибок. Списывание же является наилучшим упражнением в правописании, так как движение руки (моторный фактор) будто бы наилучшим образом обеспечивает правильное письмо однажды списанных слов.

Мейман¹ внес свои поправки в исследование и в выводы Лая, указав, что опыты Лая далеки от условий действительной школьной практики, так как в школе обыкновенно не пишут бессмысленных слов, но на основании тех же опытов он утверждал, что движения, выполняемые при письме, получают значение только благодаря тому, что принуждают пишущего последовательно, шаг за шагом анализировать с помощью глаз и внимания находящиеся перед ним формы образов слов. Отсюда его вывод, что лучший путь обучения «через видение слова с анализирующим списыванием, во вторую очередь поддерживаемым анализирующим произношением».

Если принять во внимание, что Мейман под «анализирующим списыванием» подразумевает не грамматический анализ слов, а только более четкое зрительное восприятие отдельных его элементов, то будет ясно, что его поправки не меняют сущности теории Лая. Можно поэтому говорить о единой теории Лая — Меймана.

Оба они единственно правильным методом обучения правописанию считают списывание, хотя один придает большее значение моторным, а другой зрительным восприятиям. Они игнорируют фактор морфологический. Оба они считают навык правописания навыком механическим, автоматическим. И в этом порочность и несостоятельность их «теории».

Зрительно-моторная память, разумеется, имеет свое значение для усвоения многих орфограмм, но сводить обучение правописанию к списыванию — значит, с одной стороны, не учитывать всей сложности процесса выработки грамотного письма, а с другой — механизировать самый процесс обучения.

Под влиянием Лая — Меймана укрепилась так называемая «теория графических образов», согласно которой овладение орфографией сводится к накоплению обучающимися на основе зрительно-моторных восприятий образов правильно написанных слов.

Естественно, что такое накопление требовало большого числа повторных написаний, так как роль правил, грамматических закономерностей Лаем отрицалась.

Теория Лая — Меймана вводила в заблуждение лженаучной аргументацией, в силу чего она получила в свое время широкое распространение. Она принесла огромный вред, в частности, и русской школе. Нашлись и у нас слепые последователи этой

¹ Мейман, Экспериментальная педагогика, ч. 3.

«теории», сторонники антиграмматического направления в обучении правописанию.

Обучение правописанию на основе «теории зрительных образов» привело к выключению работы мышления учащихся, к полному отказу от диктовок, к одуряющему списыванию, не приводящему все же к желанному результату.

«Теория зрительных образов» вела к полному отрицанию роли грамматики при обучении орфографии. Крайнее мнение в этом отношении высказал еще в конце прошлого столетия у нас методист Соломоновский, заявивший, что у учащихся 99% ошибок проистекает от знания грамматики и только 1% — от ее незнания. Это мнение поддерживалось у нас долгое время и некоторыми другими методистами.

Представители антиграмматического направления полагали, что грамотность является механическим навыком. «Почти все думают, — говорил проф. Томсон, — что грамотность заключается в знании, где какую ставить букву и что в этом уменье ставить правильно буквы заключается цель обучения письму. Вследствие этого при обучении правописанию в школах заставляют учить разные правила и перечни слов, по которым лишь по долгом размышлении можно определить, где поставить и какую букву. Не замечают, что грамотность должна быть в мускулах и нервах руки, в руководятельных и зрительных воспоминаниях».¹

«Теория зрительных образов» с ее механической основой находитсЯ в непримиримом противоречии с установками советской школы. Советское учительство скоро поняло лженаучность и педагогическую реакционность лаевской «теории» и обратилось к заветам передовых русских методистов — Ушинского, Тихомирова и др., в свое время убедительно разработавших теорию обучения правописанию на грамматической основе. Методика обучения орфографии в советской школе, в значительной мере используя это учение, развивает и обогащает его на основе практики и теоретических данных советской педагогики, психологии.

5. ОБРАЗОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ НАВЫКА ГРАМОТНОГО ПИСЬМА.

Для советской педагогики и методики является бесспорным, что навык грамотного письма образуется в результате сознательных действий. К. Д. Ушинский справедливо писал: «Нужны десятки лет и беспрестанное списывание с образцов, написанных грамматически, чтобы одним навыком, без всякой помощи грамматических правил, выучиться писать правильно, да и то всякое новое слово будет ставить втупик такого грамотея».² Иначе го-

¹ Томсон, Общее языкознание.

² К. Д. Ушинский, Собр. соч., т. VII, изд. АПН РСФСР, М., 1949, стр. 237.

воря, всякий орфографический навык интеллектуален, основан на знании грамматики и на сознательном использовании грамматических знаний и орфографических правил, но как всякий навык, навык грамотного письма совершенствуется и укрепляется в процессе упражнений.

Сознательность усвоения навыков грамотного письма диктуется самим характером русского правописания. Морфологичность нашей орфографии неизбежно требует опоры на деятельность мышления.

Что требуется, например, от обучающегося правописанию, чтобы правильно написать на слух слово *водяной* или слово *наводнение*? Ученик должен произвести последовательно несколько умственных операций: 1) определить в слове ударение; 2) найти корень; 3) установить безударное положение гласного в корне; 4) подобрать проверочное (однокоренное) слово с ударным гласным в корне (например, *водный*); 5) сделать соответствующий вывод и применить его к написанию слова *водяной* (*наводнение*).

Работа мышления имеет место также и при усвоении написания слов с безударными гласными в корне, не проверяемыми ударением. Если, например, написание слова *мороз* запоминается на основе зрительного, речедвигательного и рукодвигательного анализа, то при письме однокоренных слов — *морозит*, *морозный*, *заморозки*, *подморозить* — ученик соотносит их со знакомым словом *мороз* по признаку их родственности, общности в них корня. Следовательно, и в этом случае ученик обобщает и умозаключает. Конечно, не исключается возможность научить детей правильно писать эти слова и механическим путем, без применения правила, без обобщения. Но для каждого ясно, что это долгий и неэкономный путь. К тому же и в этом случае ученик в конце концов сам дойдет до обобщения. В условиях организованного процесса обучения учитель прямым путем ведет детей к цели. Учащиеся последовательно усваивают уже существующие в языке законы и правила, а не открывают их.

Советская педагогическая и психологическая наука считает, что сознательность усвоения грамотного письма ни в какой мере не противоречит автоматизму орфографического навыка. Ученик идет к навыку от знаний и сознательного применения их в практике письма. Навык вытекает из знания. Такой навык методист Н. А. Корф называл «разумным навыком». В результате многочисленных, систематически и последовательно проводимых упражнений орфографический навык становится автоматизированным.

Хорошо грамотный человек все внимание при письме направляет на содержание излагаемого, порядок мыслей, их стилистическое оформление, почти не думая об орфографической стороне своего письма. Он мгновенно разбирается в грамматических категориях, в составе и формах слов, которыми он оперирует, и так же мгновенно применяет нужное правило. «Для грамотности, —

писал еще Ушинский, — мало того, чтобы человек знал грамматические правила (а их множество), но необходимо, чтобы он привык мгновенно выполнять их»¹. А для этого нужна практика, но «практика, руководимая грамматикой». Вполне грамотен, следовательно, тот, кто умеет легко и быстро, почти незаметно для самого себя применять в процессе письма грамматические знания и орфографические правила.

Однако при малейшем затруднении пишущий тотчас активизирует работу мышления и при помощи его контролирует свое письмо. Наличие ошибок в письме грамотного человека свидетельствует об ослаблении самоконтроля в процессе письма в силу каких-либо особых причин: болезненного состояния, сильного волнения, рассеянности и пр.

Навык грамотного письма образуется далеко не сразу. В начальной школе закладываются прочные основы грамотного письма, но, конечно, орфографический навык ученика IV класса не достигает и не может достигнуть такой степени автоматизации, какой отличается навык грамотного взрослого человека. Во-первых, программой начальной школы не предусматривается усвоения всех правил, необходимых для свободного овладения орфографией (ряд правил дается учащимся в V—VI классах). Во-вторых, с рядом важнейших орфографических правил, например, правил правописания падежных окончаний прилагательных, глагольных форм, учащиеся знакомятся только в IV классе, и следовательно, практика применения этих правил при письме оказывается неизбежно ограниченной. Поэтому не приходится при данных условиях говорить об автоматизированном орфографическом навыке. Очевидно, к орфографическому навыку ученика начальной школы надо подходить с особой меркой, учитывающей и объем программных требований, и реальные возможности детей младшего школьного возраста.

С известной условностью можно говорить о следующих ступенях развития орфографического навыка у учащихся I—IV классов.

Начальная ступень — это письмо, еще не связанное с трудностями орфографического характера. На данной ступени ребенок приобретает умение писать слова, звуки и буквы которых полностью соответствуют одни другим (*дом, рука*). Эта стадия овладения письмом имеет место в букварный период, когда дети учатся составлять слова из разрезной азбуки и приобретают первое умение писать слова на основе слухового и речедвигательного анализа их.

Из опыта известно, что в этот период в письме детей наблюдаются ошибки такого рода, как пропуски, перестановки и замена букв в словах. Следовательно, дети еще слабо дифферен-

¹ К. Д. Ушинский, Собр. соч., т. VII, изд. АПН РСФСР, М., 1949, стр. 234.

цируют звуки в слове, место отдельных звуков и их последовательность. В преодолении этой трудности и заключается основная задача для начинающего писать. Стало быть, на учителя падает забота всемерно развивать речевой слух учащихся, учить их правильно и тщательно анализировать звуковой состав слова.

Однако недостаточное развитие речевого слуха не является единственной причиной указанных затруднений и ошибок детей в письме. Современные психологические данные объясняют особенности письма первоклассников под углом зрения учения И. П. Павлова о процессах возбуждения и торможения в головном мозгу. Так, психолог Л. К. Назарова, опираясь на свои исследования письма первоклассников, утверждает, что причиной указанного типа ошибок в письме детей является недостаточное уравновешивание у них процессов возбуждения и торможения. При письме это практически выражается в том, что ученик или забегает, так сказать, вперед, превосхищает звук (букву), например, пишет *сжук* вместо *сук*, превосхищая звук (букву) *к*, *снон* вместо *слон*; или же, напротив, звук (буква) как бы задерживается, застревает: под влиянием только что написанного слова *крот* (с буквой *т*) ребенок пишет *кртк* вместо *крик*¹. Наличие в письме ошибок того или другого рода зависит, следовательно, от особенностей нервной системы ребенка, ее типа или состояния в данный момент.

Какой практический вывод следует из этих данных? Прежде всего, важно в процесс письма детей ввести какое-то регулирующее начало, которое давало бы им возможность самоконтроля. Данные экспериментального исследования Л. К. Назаровой, а также практический опыт ряда учителей убеждают, как уже указывалось выше, что таким регулирующим фактором является речедвигательный анализ, иначе — проговаривание слова, применяемое систематически при письме.

Другой вывод напрашивается сам собою. Недостатки письма, зависящие у некоторых детей от свойств их нервной системы, требуют от учителя индивидуального подхода при обучении этих детей письму и большого педагогического такта по отношению к ним.

Если, по наблюдениям учителя, та или иная ошибка оказывается не случайной в письме ученика, важно выяснить ее конкретную причину, чтобы принять действенные меры к устранению этой ошибки. На этой начальной стадии обучения письму причины ошибок чаще всего и кроются в особенностях нервной организации ребенка, в степени его готовности к учению, в степени преодоления им всех трудностей, связанных с изменением жизненных условий, в уровне его подготовленности к письму и т. д. Все эти показатели различны для разных детей. Учет этих дан-

¹ Л. К. Назарова, Предупреждение ошибок в письме первоклассников, изд. АПН РСФСР, М., 1954.

ных применительно к тому или другому ребенку помогает учителю понять причины неудач в учебной деятельности ученика, в частности и в письме, и наметить пути оказания ему помощи.

Эта стадия первоначального овладения письмом, стадия усвоения звукового письма составляет важнейшую основу для дальнейшего развития навыка письма уже согласно требованиям орфографии.

Следующая ступень усвоения детьми навыка письма характеризуется уже применением простейших правил. Строго говоря, эти правила относятся по преимуществу к области графики, а не правописания. Тем не менее, для начинающего писать это все же правила, о которых он должен помнить и которым должен научиться подчинять свое письмо. Здесь прежде всего имеется в виду принятая в русской графике система обозначения мягкости согласных при помощи гласных букв и буквы *ь*, а также употребление тех же гласных букв (*я, ю, е, ё*) для передачи на письме сочетаний *й + а (йамы — ямы), й + о (йожик — ёжик)* и т. д. Навык письма всех этих слов складывается тоже в букварный период и укрепляется, согласно программе, во втором полугодии в I классе. В этот же период формируется навык письма слов, подчиняющихся и другим правилам: слов с сочетаниями шипящих с гласными (*жи, ча, щу* и др.), слов с заглавной буквы.

Таким образом, на данной ступени навык письма вступает в новую фазу развития: ученик подчиняет свое письмо определенным правилам и, следовательно, должен контролировать себя при письме. Так, написание *а* или *я* на конце слов *пара, Боря* проверяется твердостью или мягкостью произношения согласного *р* (слов *ра, ря*). Написание слова *Боря* (у нас брат Боря) требует от ребенка осознания в процессе письма смысла слова (имя мальчика) и применения правила правописания слов с заглавной буквы.

Это первое письмо по правилам имеет исключительно важное значение для дальнейшего формирования навыка грамотного письма. Именно на этом этапе должно сложиться у детей отношение к письму, как к действию, которое требует подчинения правилам и которое поэтому нуждается в постоянном, неослабном самоконтроле. Эта установка на письмо создается самой практикой письма (и составления слов из разрезной азбуки), которая убеждает детей, что неподчинение правилам, забывание правил при письме неизбежно вызывают ошибки.

Трудность письма для ребенка на этой стадии заключается в том, что ему приходится перестраиваться, по-новому действовать в процессе письма. До сих пор письмо для него было переводом звуков на буквенные знаки. Теперь перед ним ставится новая задача: предварительно обдумывать написание слова, подчиняя его определенному правилу. Трудность заключается и в том, что уже на данном этапе ученик должен практически усвоить то по-

ложение, что есть слова, которые пишутся не так, как они произносятся и слышатся (слова с сочетаниями *жи, ши*, а также слова с непроверяемыми безударными гласными). Из практики известно, что эти трудности преодолеваются ребенком далеко не сразу; нередко он обнаруживает стремление писать по слуху. К тому же в данный период он еще не владеет свободно техникой письма и, поглощенный ею, забывает о правилах при письме слов и предложений.

Как учитель помогает учащимся в преодолении ими этих трудностей?

Во-первых, учитель уже в букварный период обращает внимание детей на случаи расхождения печатного слова с устным. При чтении букваря дети сталкиваются с сочетаниями *жи, ши* в словах, с оглушением звонких согласных на конце слов (*дуб, сад*), с безударными гласными в словах (*оса, хорошо*). Если учитель осторожно, но систематически останавливает внимание учащихся на такого рода словах, дети уясняют факт, что не все слова пишутся так, как они произносятся. Тем самым создается подготовка к письму слов по правилам.

Во-вторых, проводится тщательная работа над усвоением самих правил и умением применить их в практике письма (см. раздел «Роль орфографических правил и методика работы над ними»).

В-третьих, преодоление трудностей на данной ступени усвоения навыка письма, как и на других ступенях, достигается системой многочисленных методически правильно проводимых упражнений (см. раздел «Система орфографических упражнений»).

Третья ступень развития орфографического навыка у школьника связывается с усвоением основного программного материала II класса. Центральные орфографические темы данного класса — это правописание глухих и звонких согласных и безударных гласных в словах.

Обе эти темы имеют общие характерные черты, отличающие их от учебного материала, усваиваемого на уроках письма в I классе. Во-первых, правописание слов с глухими и звонкими согласными, а также с безударными гласными требует от пишущего предварительного овладения некоторыми знаниями из области элементарной фонетики. Та и другая тема требуют знания гласных и согласных звуков и четкого различия их. Правописание звонких и глухих согласных предполагает знание парных глухих и звонких согласных и опять-таки умение различать их на слух и артикуляционно. Усвоение правописания безударных гласных невозможно без предварительного практического овладения понятием ударения в слове и без понимания «родственности» слов (однокоренных). Кроме того, усвоение правил письма слов с глухими и звонкими согласными и слов с безударными гласными предполагает знакомство учащихся с условиями, при кото-

рых имеют место факты расхождения в произношении и написании гласных и согласных.

Во-вторых, правила правописания тех и других слов содержат в себе указание на способ проверки написания того или иного слова. Такой же характер носит правило письма слов с непронизносимыми согласными, изучаемое тоже во II классе. Все эти правила требуют подбора проверочных слов.

В I классе от ученика требовалось при письме помнить о правиле и применять его («Имена людей пиши с большой буквы», «Пиши жи, ши с и»). Во II классе ученик ставится при письме в такое положение, когда он должен не только помнить о правиле, но при приложении его еще руководствоваться определенным способом проверки написания слов, указанным в правиле, мобилизуя при этом имеющиеся у него элементарные знания из области фонетики.

Таким образом, грамотное письмо на данной ступени обучения представляет для ученика новую и сложную задачу. Развитие орфографического навыка опирается здесь на сознательное овладение правилами грамотного письма в пределах указанных тем. А это сознательное овладение правилами связывается с целым комплексом умственных операций, которые должен произвести ученик, применяя правило на практике. Выше говорилось, какой комплекс умственных действий требуется от ученика, например, при осознанном применении правила о письме слов с безударными гласными. Приведем еще пример.

Допустим, что ребенок пишет на слух предложение, в котором есть слово с оглушенным звонким согласным перед глухим, например, слово *лодка* (у рыбака была лодка). Какие элементы умственной деятельности находят место при использовании правила в данном случае? Во-первых, ученик находит в предложении слово с наличием глухого согласного перед глухим (*лотка*). Во-вторых, он припоминает закон оглушения звонких перед глухими, соотносит с ним конкретный случай — слово *лодка*. В-третьих, воспроизводит способ проверки данного рода слов, чтобы решить, какую букву следует писать. В-четвертых, подбирает соответственно правилу проверочное слово (*лодочка*) и делает нужный вывод о написании слова *лодка*. В-пятых, пишет это слово, производя его анализ и синтез.

Доброкачественный навык грамотного письма слов с глухими и звонкими согласными образуется в результате многократного повторения всего этого комплекса умственных операций в каждом конкретном случае. Выпадение каких-либо элементов умственной деятельности из данного комплекса или перестановка их могут сразу же повести к ошибочному написанию. Поэтому очень важно приучить детей строго соблюдать при письме слов с глухими и звонкими согласными последовательность указанных умственных действий.

То же следует сказать и о письме слов с безударными гласными: здесь тоже свой определенный порядок умственных действий, определенный ход рассуждения.

Овладение сложным комплексом умственных операций при письме по правилам представляет немалую трудность для детей II класса, поскольку навыки отвлеченного логического мышления у них еще далеко не совершенные. По этой же причине у детей возможны при письме неверные обобщения и умозаключения. Например, один ученик ленинградской школы, написав слово *газ* с буквой *с* вместо *з*, в качестве проверочного слова приводит слово *гасить*. Слова *газ* и *гасить* связались у него в житейском опыте. На эту связь ученик и опирался при письме, грамматические же связи при этом игнорировались. Аналогичный пример: ученик пишет слово *берёста* с буквой *з*, проверяя это написание словом *берёза*. С другой стороны, второклассник, опять-таки вследствие слабости языкового мышления, способен утверждать, что слова *мороз* и *мороженщица* нельзя признать родственными, поскольку одно слово обозначает явление природы, а другое — человека.

Первоначально умение писать по правилам, полученное в I классе, бесспорно, помогает второкласснику в овладении орфографическим навыком на данной ступени. Однако специфические особенности правил правописания, усваиваемые во II классе, требуют от пишущего, как это указывалось выше, качественно новых умений, что, безусловно, представляет и новую трудность для ученика.

Отсутствие опыта писать, руководствуясь правилами, иногда ведет к тому, что ученик вообще забывает о правилах и сбивается на письмо по слуху. Чаще всего это наблюдается в самостоятельном письме, например, при сочинении, записи наблюдений над природой и пр., когда внимание пишущего поглощено содержанием и оформлением мыслей, а орфографическая сторона письма выпадает из поля зрения. Естественно, что в этих случаях не помогает и твердо заученное правило, и в письме появляются ошибки на данное правило.

Преодолению учащимися трудностей письма на данной ступени может мешать также нетвердое знание тех особенностей звукового строя русского языка, на которые опираются орфографические правила, усваиваемые второклассниками. Достаточно указать на то, что если ученик не может свободно определить ударение в слове, пользование правилом правописания слов с безударными гласными не приводит к цели. Поэтому очень важно, чтобы к моменту изучения этого правила ученики хорошо научились узнавать ударение в слове.

Тормозом в практическом усвоении детьми орфографических правил могут быть также недостатки в развитии речевого слуха у детей, в частности, неразличение звонких и глухих согласных. Конечно, устранение этого недостатка совершенно необходимо

для овладения правильным письмом слов с глухими и звонкими согласными.

В преодолении трудностей письма по правилам, несомненно, имеет значение тот запас наблюдений, который накапливается у детей над языковыми фактами еще до изучения этих правил на уроках грамматики. Пусть эти сведения несовершенно, недостаточно оформлены и обобщены, тем не менее, первоклассник уже в работе с букварем получает представление о расхождении произношения и письма слов, а во втором полугодии он уже способен сделать следующий элементарный вывод: надо писать *нога* (о), потому что *ноги*; или: надо писать *глаз* (з), потому что *глаза*.

Каждому учителю известен факт, когда ученик еще не может дать никакого обоснования написанию слова, а пишет его правильно. В частности, этот факт имеет место по отношению к словам, с которыми дети часто встречались и при письме, и при чтении (*вода, гора, читал, сад, лодка* и др.) и, следовательно, хорошо знакомы с их графическими образами. Что же касается слов, с которыми учащиеся мало сталкивались, ошибки в них допускаются значительно чаще.

Из сказанного следует, что в системе работы над развитием орфографического навыка у детей нельзя недооценивать роли тех наблюдений над фактами языка, которые постепенно накапливаются у них уже в букварный период.¹

Четвертую ступень развития орфографического навыка представляет работа по правописанию в III и IV классах. Морфологическая основа русского правописания выступает на этой ступени усвоения учащимися орфографии вполне отчетливо. Это значит, что практическое овладение правилами грамотного письма возможно лишь при наличии у ученика достаточно прочных знаний о составе слова, его морфемах (корень, приставка, суффикс, окончание), об основных частях речи (существительное, прилагательное, глагол), о формах изменения их. Например, правильное написание слов *тетрадки* и *тетрадке*, в *тетрадке* и в *тетради* требует, с одной стороны, знания типов склонения существительного, падежей, их окончаний, а с другой — умения быстро распознавать эти формы при письме. Только при этих условиях ученик сможет применить хорошо известные ему правила к конкретным случаям и грамотно написать слова или сочетания их. То же знание грамматических фактов и умение быстро распознавать их необходимо при написании форм прилагательного, глагола.

Следовательно, данная стадия развития орфографического навыка характеризуется, прежде всего, тем, что ученик учится писать по таким правилам, которые предполагают, во-первых, знание учащимися определенных грамматических явлений в языке, а во-вторых, умение распознавать эти явления в речи,

¹ См. В. А. Самарина, Дограмматическая работа в I классе в букварный период, сборник «Из опыта преподавания русского языка», под ред. Е. А. Адамович, изд. АПН РСФСР, М., 1954.

устной и письменной. Без этих двух условий орфографическое правило, как бы хорошо оно ни было заучено, окажется совершенно бесполезным, ученик не сможет руководствоваться им при письме.

Другая отличительная черта процесса усвоения учащимися правописания на данной ступени — это опора на мыслительную деятельность. На предыдущей ступени в практике овладения орфографическими правилами наряду с работой мышления у детей немаловажную роль играли слуховой и речедвигательный факторы. Это связывалось со спецификой усваиваемых правил (определение ударения в слове, различение звонких и глухих согласных, раздельное произношение согласного с гласным). На рассматриваемой ступени слуховой и речедвигательный анализ тоже имеют место, однако, соответственно характеру изучаемых орфограмм ведущая роль принадлежит мышлению. Деятельность мышления руководит и усвоением самих орфографических правил, и приложением их при письме.

Что требуется от ученика III—IV класса в каждом конкретном случае для правильного воспроизведения той или иной орфограммы при письме на слух?

Во-первых, ученик должен обнаружить эту орфограмму в предложении. Иначе говоря, он должен распознать часть речи и ее грамматические признаки (род, падеж и т. д.) или же определить состав слова. А для этого необходимо наличие у ученика определенных грамматических знаний.

Во-вторых, ученик должен припомнить соответствующее орфографическое правило. Например, если он обнаружил в предложении имя существительное 3-го склонения в дательном падеже (*Пароход подошел к пристани*), он припоминает, что в этой форме существительное имеет окончание *и*.

В-третьих, применяет это правило к данному конкретному случаю.

Этим комплексом умственных операций ученик и контролирует свое письмо. Систематические упражнения ведут к тому, что самоконтроль осуществляется с большей быстротой: ученик быстрее распознает формы слов, быстрее воспроизводит в памяти нужное правило и соотносит с ним данный конкретный случай. Не менее, чем на предыдущей ступени, важен при письме логически правильный ход мышления ученика, правильный порядок умственных действий его. Нарушение этого порядка может повлечь за собой ошибки в письме. Так, не уточнив предварительно, к какому типу склонения относится существительное *пристань*, или не припомнив правила правописания существительных 3-го склонения в дательном падеже, ученик ошибочно пишет *к пристане*, а затем подводит это написание под правило, касающееся существительных 1-го склонения, т. е. под правило, которое «подходит» к данному написанию.

Чтобы у учащихся выработался твердый навык проверять предварительно написание слова, учитель требует от них, в особенности на первом этапе усвоения новых орфограмм, полного и точного рассуждения вслух в каждом отдельном случае. Затем рассуждение вслух сменяется рассуждением шопотом каждым учеником индивидуально и позднее переходит в проверку написания слова молча, про себя.

Наряду с усвоением навыка писать по правилам, на данной ступени, как и на предыдущей, учащиеся упражняются в письме слов, усваиваемых на основе зрительного восприятия и зрительной памяти, т. е. слов, написание которых не подчиняется правилам. Следовательно, ученику приходится неизбежно переключаться с одного письма на другое. Это, несомненно, осложняет овладение навыком грамотного письма. Известно, что ученик иногда склонен игнорировать правило и писать, полагаясь на память, как пишет слова, не проверяемые правилами. В практике обучения, очевидно, необходимо, с одной стороны, дифференцировать работу над развитием навыка писать по правилам и работу над написанием слов, не проверяемых правилами; а с другой стороны — установить между ними взаимосвязь, поскольку то и другое в конечном счете преследует одну цель — грамотное письмо.

Таковы характерные особенности основных ступеней в развитии навыка грамотного письма у учащихся I—IV классов. Что же представляет собой этот навык у ученика, оканчивающего начальную школу?

К концу четвертого года обучения ученик свободно пишет слова, в которых нет расхождения между звуками и буквами (*стол, карандаш, книга*), а также слова, подчиняющиеся правилам русской графики (обозначение мягкости согласных, употребление букв *е, ё, я, ю* в начале слов и после гласных, сочетание шипящих с гласными). Что касается навыка правильного письма слов с безударными гласными, звонкими и глухими согласными, с непронизносимыми согласными, а также слов с разделительными знаками (в частности, с разделительным *ь*), то, как убеждает опыт, ученик свободно справляется с написанием слов, которые часто были в практике его письма, вполне понятны по смыслу. Слова на те же правила, но мало встречавшиеся ученику в практике его письма или ранее неизвестные ему, требуют от него сознательного обдумывания и проверки при написании.

Таким образом, орфографический навык ученика, связанный с усвоением фонетических тем, предусмотренных программой первых двух классов, в конце четвертого года обучения в какой-то мере приближается к автоматизированному навыку. Однако этого нельзя сказать о навыке письма по правилам, опирающимся на знание основ грамматического строя языка (состав слов, части речи), изучаемых в III—IV классах. В этих классах ученик

учится контролировать свое письмо при помощи грамматических знаний и орфографических правил. Навык самоконтроля — это и есть то, чем характеризуется грамотное письмо ученика, и, следовательно, на основе чего можно судить о доброкачественности орфографического навыка у оканчивающего начальную школу.

6. РОЛЬ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ ПРАВИЛ И МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД НИМИ.

Все случаи написания разных слов запомнить невозможно. Орфографические правила являются такими обобщенными положениями, под которые всегда возможно подвести тот или другой случай написания слова, чтобы уяснить себе, как надо писать слово. Правила, таким образом, облегчают и ускоряют усвоение навыка правописания. Применение правил при письме заставляет пишущего возводить форму написания слова в каждом отдельном случае к определенным нормам нашего правописания. Тем самым правила побуждают логически правильно мыслить при письме.

Однако известно, что одно знание правил еще не делает человека грамотным. Чтобы пользоваться ими при письме, надо обладать умением быстро распознавать орфограммы в воспроизводимом тексте. А это возможно, как указывалось уже, лишь при наличии у пишущего знаний о фонетических особенностях русского языка и об основах его морфологического строя. В связи с этим практически важно, чтобы изучение грамматического явления, на которое опирается то или иное орфографическое правило, опережало работу над последним. Так, умение распознавать ударение в слове должно стать достаточно свободным к моменту усвоения правописания слов с безударными гласными; умение хорошо различать падежи является необходимой основой усвоения правописания падежных окончаний существительных и т. д.

Работа над самим орфографическим правилом проходит через два основных этапа: 1) усвоение учащимися самого содержания правила и его формулировки, 2) упражнения в применении его на практике.

Методика работы над уяснением содержания орфографического правила определяется, в первую очередь, самим характером правила. В одних случаях правило выводится на основе разбора конкретных примеров и последующего их обобщения. Так, правило употребления разделительного *ь* усваивается на основе сопоставления слов типа: *Коля — колья, полёт — польёт, солю — солью*. Правило правописания слов с разделительным *ъ* выводится из наблюдений над корнем и приставкой в словах такого рода, как *объяснение, подъезд, съёжился*. В итоге их анализа учащиеся сами подходят к обобщению. Понимание правила право-

писания слов с глухими и звонкими согласными достигается в результате наблюдений над параллелями такого рода, как *кроты — крот, сады — сад; голоса — голос, глаза — глаз*.

Многие правила характеризуются тем, что содержат в себе указание на орфографические признаки тех или иных грамматических форм. К таким правилам относятся, например, правила об окончании *и* в дательном и предложном падежах существительных 3-го склонения, о мягком знаке в именительном падеже существительных 3-го склонения с основой на шипящий (*рожь, мышь*), о наличии мягкого знака в неопределенной форме глагола (*-ть, -чь, -ться, -чься*) и др. Орфография слова определяется его грамматической формой. Усвоить содержание такого правила — это значит уметь правильно соотносить орфографический признак, написание слова с его грамматической формой.

Есть и такие правила, которые предписывают определенные написания слов или их частей при всяких условиях: частицу *не* пиши отдельно от глаголов; *жи, ши* пиши через *и*. Эти правила требуют запоминания, чтобы пользоваться ими в дальнейшем в практике письма.

Понимание содержания орфографического правила, так же как и грамматического, невозможно без тщательной работы над его формулировкой. В ней каждое слово имеет свой смысл и стоит на своем определенном месте. Необходимо, чтобы ученик не только заучил и запомнил формулировку правила, но и понимал бы точно каждую ее отдельную мысль, каждую ее составную часть в соотношении с другими частями.

Возьмем для примера правило употребления при письме разделительного *ь*. В учебнике Н. А. Костина для II класса (изд. 1955 г.) это правило формулируется следующим образом: «Разделительный *ь* пишется после согласных перед гласными *я, ю, е, ё, и*. Разделительный *ь* показывает, что при произношении согласный звук не сливается с гласным». В этом правиле заключены четыре мысли, которые и должны быть поняты детьми каждая в отдельности и каждая в сочетании с другими. Мысли эти следующие: 1) речь идет о мягком знаке именно разделительном, а не о *ь* как показателе мягкости согласного (что уже известно учащимся); 2) разделительный *ь* пишется после согласных перед гласными (до этого дети знали, что *ь* как показатель мягкости пишется между двумя согласными); 3) разделительный *ь* пишется не перед любыми гласными буквами, а только перед пятью: *я, ю, е, ё, и*; 4) разделительный *ь* показывает, что согласный звук не сливается с гласным.

Уяснению детьми этих мыслей и, следовательно, всего правила в целом помогают следующие приемы работы над формулировкой правила. Учитель до урока пишет на доске слева вопросы по содержанию правила, справа — в кратком виде ответы на них. Примерно:

- | | |
|---|--|
| 1. О каком <i>ь</i> говорится? | 1. Разделительный <i>ь</i> . |
| 2. После каких букв и перед какими пишется? | 2. После согласных перед гласными. |
| 3. Перед какими гласными? | 3. <i>я, ю, е, ё, и</i> . |
| 4. Что показывает разделительный <i>ь</i> ? (Или: для чего он пишется?) | 4. Показывает, что согласный не сливается с гласным. |

Последовательно читаются первый вопрос и ответ на него, второй вопрос и ответ на него и т. д. Затем учитель предлагает учащимся найти ответы на эти вопросы в формулировке правила в учебнике. После этого дети формулируют правило, пользуясь только ответами, написанными на доске, как своего рода развернутым планом, вопросы при этом лучше закрыть. Затем — наоборот: закрываются ответы, и правило формулируется по вопросам. Учитель заключает: Значит, сначала в правиле указывается, что это разделительный *ь*, потом — после каких букв и перед какими он пишется. Перечисляются гласные буквы, затем говорится, что показывает разделительный *ь*.

Применительно к разным правилам видоизменяются и указанные приемы работы над их формулировкой. Например, при усвоении учащимися правила «Имена существительные 1-го склонения в дательном падеже имеют окончание *-е*» (III класс) учитель ограничивается устными вопросами к формулировке правила. Он спрашивает: 1) О существительных какого склонения говорится? 2) В каком падеже? 3) Какое окончание?

Опыт работы ряда учителей показывает, что уяснению существа правила и сознательному заучиванию его формулировки хорошо помогает и краткий, схематический план, которым дети пользуются при запоминании и воспроизведении формулировки правила.¹ Примерные образцы этих планов:

- | | |
|---------------------------|--------------------------------------|
| а) 1. Существительные | б) 1. Глаголы |
| 2. 3-е скл. | 2. 2-е л. |
| 3. ед. ч. | 3. ед. ч. |
| 4. р., д., п. | 4. наст. вр. |
| 5. <i>и</i> | 5. <i>-шь</i> |
| в) 1. <i>ѣ</i> | г) 1. <i>ѣ</i> |
| 2. Где ставится? | 2. После приставки. |
| 3. Перед какими гласными? | 3. Перед <i>я, е, ё</i> . |
| 4. Для чего? | 4. Согласный не сливается с гласным. |

Подобного рода план уместно использовать и при воспроизведении правила в ближайшие дни после ознакомления с ним, пока

¹ Как пользование схематическим планом, так и указанные приемы работы над формулировкой правил широко практикуются в течение ряда лет в 210-й школе при Ленинградском педагогическом институте им. А. И. Герцена и дают положительные результаты.

еще учащиеся, особенно менее подготовленные, не освоились в полной мере с формулировкой правила.

Указанные приемы работы над формулировкой правила ведут к сознательному усвоению учащимися этой формулировки и облегчают им ее запоминание.

Сознательности усвоения орфографических правил в большой мере помогает прием сравнения, используемый при изучении детьми как орфографических явлений, так и самих правил. Не случайно поэтому в одном и том же правиле нередко содержится указание на двоякого рода орфографические явления, сходные между собой или, наоборот, противопоставляемые одно другому. Таковы, например, правила о правописании существительных 3-го склонения в родительном, дательном и предложном падежах; о правописании существительных 1-го склонения в родительном падеже, с одной стороны, и в дательном и предложном, с другой; о правописании существительных с основой на шипящий 3-го склонения и 2-го склонения (*рожь, сторож*) и другие.

При ознакомлении учащихся с новым орфографическим правилом учитель нередко прибегает к сопоставлению (или противопоставлению) его с известными детям правилами. Так, правила правописания падежных окончаний существительных 3-го склонения сравниваются с правилами правописания падежных окончаний 1-го склонения; правило правописания глаголов неопределенной формы на *-тся* противопоставляется правилу правописания глагольных форм на *-тся* и т. д. Когда изучается правило правописания слов с непроизносимыми согласными (II класс), оно сопоставляется со знакомыми детям орфографическими правилами о безударных гласных и о звонких и глухих согласных: все три правила сходны между собою тем, что указывают способ проверки написания слов посредством подбора проверочного слова.

После того как учащиеся поняли смысл правила, хорошо усвоили и точно запомнили его формулировку, возникает главная задача — научить учащихся применять орфографическое правило в практике письма.

Ясно, что в связи с изучением каждого правила необходимо ввести в опыт учащихся наибольшее разнообразие случаев его применения. Тем самым облегчается для учащихся навык переноса общего правила на письмо всех слов, пишущихся по этому правилу.

Чтобы уметь пользоваться изученным правилом при письме, учащиеся прежде всего должны научиться распознавать в тексте, который они пишут, усваиваемые орфограммы. Если, например, работа ведется над правилом правописания глагольных форм на *-тся* (3-е лицо), то ученик должен в первую очередь научиться узнавать в тексте, в диктуемых предложениях эти формы. Основная трудность заключается в том, чтобы уметь отличить эти формы от неопределенной формы глаголов. Здесь на помощь приходят грамматические знания, без них ученик беспомощен: если

он не знает этих глагольных форм, то он не сможет правильно и написать их. Для различения неопределенной формы и формы 3-го лица обычно используется постановка вопросов что делать? и что делает? Но в ряде случаев постановка этих вопросов оказывается недостаточной для распознавания глагольной формы, а следовательно, и для правильного написания ее. Научившись писать форму 3-го лица глагола, четко отвечающую на вопрос что делает? (*занимается*), учащийся нередко делает ошибки в той же форме, когда вопрос ставится к ней с трудом (огород *устраивается* школьниками; уйдет и не *спросится*; эта вещь *годится*). В этих случаях ученик может различить форму глагола на основе другого признака — изменяется или не изменяется она по временам (*устраивается* — *устраивался*, *будет устраиваться*; не *спросится* — не *спросился*).

Следовательно, для развития умения пользоваться при письме правилами важно учить детей распознавать грамматические и орфографические явления на основе, по возможности, не одного, а двух (трех) признаков.

Умение распознавать те или иные орфограммы приобретает учащимися путем разных устных и письменных упражнений: в грамматическом и орфографическом разборе, в списывании с выделением нужных орфограмм, в подборе и составлении своих примеров, в разного вида диктовках. Во всех этих упражнениях ученик самостоятельно обнаруживает изучаемые орфограммы. Но бывает, что учитель сам указывает на изучаемую орфограмму в предложении, и ученику остается только ответить, как нужно написать данное слово. С этим подсказывающим приемом учителя согласиться нельзя, так как он ни в какой мере не отвечает задаче научить ученика распознаванию в тексте нужных орфограмм. Этот прием возможен только на начальной стадии усвоения правила.

Грамотное письмо предполагает умение распознавать разные орфограммы не только в специальных упражнениях орфографического характера, но также при самостоятельном изложении мыслей, когда внимание пишущего направлено на содержание, порядок мыслей, их оформление, а не только на орфографию. Умение быстро распознавать при любом письме те или другие орфограммы и есть то, что называют орфографической зоркостью. Без этой орфографической зоркости невозможно практическое осуществление самоконтроля при письме.

Однако в школьной практике наблюдаются и такие факты: ученик обладает достаточными грамматическими знаниями, усвоил орфографические правила, умеет находить нужные орфограммы и все же допускает ошибки на изученные правила. Такие факты говорят о недостаточно развитом навыке самоконтроля у учащегося и о его неумении равномерно распределять внимание при письме. Например, ученик пишет неправильное окончание в творительном падеже единственного числа прилагатель-

ного мужского рода — *листочком зеленом*. Он не проверяет эту орфограмму, потому что у него не возникает и мысли о возможности ошибки. Кроме того, его внимание поглощается другой орфограммой — безударным *е* в корне, а вторая трудность в слове не замечается. Не задумываясь над окончанием прилагательного, ученик пишет то же окончание, что и в предшествующем существительном.

Для развития и укрепления у ученика навыка самоконтроля и умения пользоваться правилами при письме большое значение имеет правильный ход рассуждения пишущего при написании того или иного слова на правило. Этим рассуждением ученик подвергает написание слова предварительной проверке и обосновывает это написание. Допустим, что ученик учится правильно писать падежные окончания существительных. В предложении, диктуемом учителем, например, *Мальчик подошёл к учительнице*, он обнаруживает соответствующую орфограмму (*к учительнице*). Ход его рассуждения следующий: а) *к учительнице* — к кому? это — дательный падеж (или: перед существительным предлог *к*, значит — дательный падеж); б) существительное *учительница* относится к первому склонению; в) дательный падеж 1-го склонения имеет окончание *е*. Примерный ход рассуждения при обнаружении в предложении, например, слова *связал* (с безударным гласным в корне) такой: а) ударение падает на *а*; б) гласный в корне (или: первый гласный) безударный; в) родственное слово с ударным гласным в корне (или: проверочное слово с ударением на этом гласном) *свяжет*; г) значит, и в безударном слове пишется буква *я*.

Рассуждая, ученик управляет логическим ходом своей мыслительной работы. В словесной форме он отдаёт себе отчет в каждом умственном действии, которое он должен произвести и производит. Таким образом, здесь отчетливо выступает регулирующая роль второй сигнальной системы, что находит естественно-научное обоснование в учении И. П. Павлова о высшей нервной деятельности.

Естественно, что указанного рода рассуждения учащихся при письме ведут к сознательному овладению орфографическим правилом и практикой применения его. Вместе с тем у детей развивается навык правильного, логического мышления.

Однако положительный результат достигается этими рассуждениями только в том случае, если они не носят случайного характера, а практикуются систематически при усвоении учащимися любого правила орфографии и на всех годах обучения. Учитель неуклонно руководит этой мыслительной деятельностью детей. Он даёт образец рассуждения, обосновывая при этом его последовательность, учит детей логически правильному ходу рассуждения.

Рассуждение имеет место во всякой коллективной работе класса, направленной на усвоение нового орфографического пра-

вила, в частности, в предупредительном диктанте, и применительно к каждому слову на данное правило. Аналогичное рассуждение полезно практиковать в целях тренировки и при проведении устного орфографического разбора предложения без последующей записи его. При самостоятельном письме учащихся, например, при списывании с выполнением орфографического задания, учитель требует от них того же рассуждения, но проговариваемого шопотом, только для себя. Постепенно, по мере того как дети прочно овладевают навыком пользоваться изученным правилом, рассуждение переводится в план внутренней речи, учащиеся рассуждают мысленно. Учитель и при этом руководит умственной деятельностью детей. Проводится, например, объяснительная диктовка. Продиктовав предложение, учитель говорит: «Писать подождите, сначала найдите все слова на правила, обдумайте и докажите, как надо писать каждое слово». Для обдумывания и рассуждения учащимся дается время, затем предлагается писать.

Вполне понятно, что по мере усвоения учащимися орфографического правила в его практическом применении ход рассуждения, логически оставаясь тем же, утрачивает полноту словесного выражения, формулировки приобретают характер коротких неполных предложений. Но при всяком нужном случае — с целью предотвратить забывание или в работе с отстающими — восстанавливается полная словесная форма рассуждения, связанного с использованием в практике того или иного правила.¹

Говоря о методике работы над орфографическими правилами, нельзя не подчеркнуть, что умение пользоваться правилами при письме в большой степени зависит от правильного выбора видов упражнений и их системы при изучении каждого отдельного правила. Вопрос о системе орфографических упражнений имеет важнейшее значение и для полноценного усвоения учащимися правил и вообще для овладения навыком грамотного письма (см. раздел 8, «Система орфографических упражнений»).

7. СВЯЗЬ ОБУЧЕНИЯ ПРАВОПИСАНИЮ С РАБОТОЙ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ.

Обучение правописанию неотделимо от задач развития речи учащихся. Всякая языковая работа, поскольку она носит практический характер в начальной школе, направлена на развитие

¹ Работа над указанным рода рассуждением при письме последовательно проводится в течение последних лет в 210-й школе при Ленинградском педагогическом институте им. А. И. Герцена коллективом учителей и дает положительные результаты.

На аналогичный опыт работы указывается в книге А. А. Зацепиной и Е. А. Адамович, Приемы закрепления орфографических навыков в начальной школе, изд. АПН РСФСР, М., 1952.

То же рекомендует на основании данных своей экспериментальной работы психолог Л. К. Назарова в книге: Предупреждение ошибок в письме учащихся II класса, изд. АПН РСФСР, М., 1954, стр. 60—64.

речи, связанное с развитием мышления детей. Работа по орфографии не представляет в этом отношении исключения. Разнообразные упражнения, имеющие в виду развитие навыков грамотного письма, учитывают также задачи расширения и уточнения словаря учащихся, навыки правильного построения предложений, точного выражения мыслей и логически последовательного их изложения. С другой стороны, любая работа над изложением, сочинением, над записью практического характера служит целям укрепления навыка грамотного письма.

На уроках орфографии ведется большая работа по обогащению, уточнению и активизации словаря учащихся. Усвоение многих орфографических правил связано с широким привлечением для упражнений того или иного словарного материала. Так, богатый словарный материал используется на уроках письма при изучении фонетических тем: буквы *э, й* в словах, сочетания *жи, ши*, глухие и звонкие согласные, разделительные *ъ и ь* и др. Не меньшую ценность с той же точки зрения представляет работа над корнями и приставками, а также работа над словами с непроверяемыми безударными гласными. Изучение любой части речи тоже связывается с усвоением орфографии новых для учащихся слов, а стало быть, с обогащением их словаря.

Во всех этих случаях словарная работа проводится с установкой на двойную цель: обогащение словаря и овладение навыком правильного написания слов.

Для усвоения написания слов учащиеся неоднократно включают их в предложения и тем самым, с одной стороны, закрепляют навык употребления слова в речи, а с другой — учатся правильно построению предложений.

Многие виды орфографических упражнений рассчитаны на составление учащимися предложений: дети формулируют ответы на поставленные вопросы, составляют предложения с данными словами, с теми или другими орфограммами, придумывают предложения по аналогии, распространяют предложения и пр. Одним словом, закрепляя навыки грамотного письма, учащиеся в то же время учатся правильно формулировать мысли в предложениях.

Изложения и сочинения, разнообразные по характеру, различные по степени трудности, являются важнейшими средствами развития навыка связной передачи мыслей в письменной форме. Вместе с тем эти виды работы включаются как обязательные в систему орфографических упражнений для учащихся. Таким образом, работа над навыком письменной связной речи сочетается с работой над навыком грамотного письма.

Речь учащихся совершенствуется в процессе орфографической работы и при усвоении формулировок правил. Правило формулируется обычно сжато, без лишних слов и является для учащихся образцом краткой и в то же время точной речи.

Часто в орфографической работе — при предупредительной диктовке, при разборе ошибок и пр. — учащемуся приходится давать объяснения, доказывать, обосновывать. Эти рассуждения детей развивают навыки правильного мышления и логическую речь. Поэтому учитель неуклонно следит за последовательностью и логичностью изложения мыслей и четкостью оформления их в речи.

Поскольку речь учащихся формируется в большой степени под воздействием образцов литературной речи, важно, чтобы предложения и связные тексты, предлагаемые детям для орфографической работы, независимо от того, будет ли это текст для диктовки, списывания или для письма наизусть, были бы безукоризненными по языку, четкими и ясными по литературному оформлению.

8. СИСТЕМА ОРФОГРАФИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ.

Орфографический навык, как и всякий другой навык, образуется и укрепляется в результате тренировки, упражнений. Виды орфографических упражнений разнообразны, однако выбор их при усвоении детьми тех или других орфограмм не может быть случайным. Упражнения тогда и достигают цели, когда проводятся систематически. «Систематичность упражнений, — писал К. Д. Ушинский, — есть первая и главнейшая основа их успеха, и недостаток этой систематичности — главная причина, почему многочисленные и долговременные упражнения в орфографии дают весьма плохие результаты».¹

Упражнения в правописании бывают классные и домашние, преследующие только орфографические цели или имеющие в виду также и иное назначение (например, работы творческого характера); рядом с письменными упражнениями проводятся упражнения и устные (орфографический разбор и пр.). Когда речь идет о системе упражнений, то, естественно, имеется в виду вся совокупность орфографических работ во всем их разнообразии.

Система упражнений предполагает, прежде всего, правильный выбор упражнений на том или ином этапе усвоения какой-либо группы орфограмм.

В основе выбора орфографических упражнений, а следовательно, и в основе системы их лежат два важнейших положения. Первое положение: выбор упражнений на усвоение того или иного орфографического правила определяется самим правилом, характер упражнений должен соответствовать характеру изучаемых орфограмм. Как выше указывалось, усвоение большей части орфограмм в русском языке опирается на деятельность мышления, в усвоении других орфограмм существенное

¹ К. Д. Ушинский, Собр. соч., т. VII, изд. АПН РСФСР, М., 1949, стр. 321.

значение имеет зрительный фактор, третьи требуют слухового и речедвигательного анализа.

Например, чтобы правильно написать слова с разделительным *ь* (*Деревья, льёт* и др.), ученик должен ощутить на слух и при произнесении раздельность согласного и гласного в них (наличие йотации). Поэтому здесь уместны упражнения, опирающиеся на слуховое восприятие в соединении с произносительным актом: разного рода диктовки, списывание со вставкой пропущенной буквы *ь* в надлежащих случаях, упражнения на различение разделительного *ь* и *ь* как показателя мягкости согласного в словах, подбор самими учащимися слов с разделительным *ь*. Упражнение же типа списывания с подчеркиванием в словах буквы *ь*, опирающееся, следовательно, прежде всего, на зрительное восприятие и рукодвигательный акт, мало полезно в данном случае. Правописание слов с сочетаниями *жи, ши*, напротив, усваивается, прежде всего, на основе зрительного восприятия и зрительной памяти в соединении с рукодвигательным процессом. Следовательно, в этом случае списывание с подчеркиванием сочетаний *жи, ши* явится полезным упражнением, в частности, на первом этапе усвоения данного правила. Оправданным будет также применение зрительно-предупредительной диктовки.

В усвоении правописания падежных окончаний существительных и прилагательных или глагольных форм действительными являются упражнения, опирающиеся не на зрительное или слуховое восприятие, а только на работу мышления, на умение различать грамматические или орфографические явления в языке. Следовательно, здесь нужны упражнения типа предупредительного, объяснительного или выборочного диктанта, списывание со вставкой пропущенных букв, подстановкой вопросов и пр. Одним словом, нужны упражнения, связанные с грамматическим и орфографическим разбором.

Второе положение, которое определяет систему орфографических упражнений, диктуется одним из основных требований дидактики: при обучении детей идти от легкого к трудному, от простого к сложному. Как понимать это дидактическое требование применительно к орфографическим упражнениям? В чем выражается нарастание трудностей в упражнениях, предназначенных для практического усвоения детьми того или иного орфографического правила?

Из раскрытого выше первого положения, определяющего систему орфографических упражнений, логически вытекает, что было бы неправомерно ставить вопрос о том, что вообще легче — списывание или диктовка, предупредительная слуховая или предупредительная зрительная диктовка. Признать списывание упражнением более легким, чем диктовка, а зрительную диктовку более легкой, чем предупредительную слуховую — это значило бы решить вопрос механически. Для одних орфограмм нужно списывание, для других — диктовка. Поэтому сравнивать эти

виды упражнений безотносительно к определенным орфографическим правилам нельзя. Конечно, применительно к какому-либо конкретному правилу это сравнение видов работы допустимо: при усвоении, например, сочетаний *жи, ши* для детей легче списывание с подчеркиванием, чем диктовка. Но по отношению к правилу о разделительном *ь* этот вопрос, как мы видели, решается иначе.

К вопросу о нарастании трудностей в системе орфографических упражнений, о последовательном усложнении их при усвоении учащимися каких-либо орфограмм не менее важно подойти с другой стороны.

Первоначальные упражнения в процессе усвоения орфографического правила направлены на то, чтобы научить детей находить в тексте слова на данное правило и правильно писать их. Предложения, подбираемые для этих упражнений, не содержат в себе каких-либо еще других трудностей для учащихся. Поэтому все их внимание сосредоточено именно на изучаемых орфограммах. Это первая ступень в работе над практическим усвоением правила.

Вслед за этим упражнения усложняются тем, что наряду с данными орфограммами в текст включаются знакомые учащимся орфограммы, в каком-либо отношении сходные с изучаемыми или противопоставляемые им. Например, при усвоении написаний с разделительным *ъ* даются также слова с разделительным *ь*, при усвоении окончаний существительных 1-го склонения в дательном и предложном падежах вводятся существительные того же склонения в родительном падеже. Задача, стоящая перед детьми, таким образом, усложняется необходимостью сопоставить, различить орфограммы.

В связи с этим необходимо отметить, что элемент сравнения орфограмм выступает иногда уже в первоначальных упражнениях, именно когда эти орфограммы соотносительны между собой, как это имеет место, например, при усвоении правописания глаголов 1-го и 2-го спряжения.

Последующее усложнение орфографических упражнений на изучаемое правило заключается в том, что в тексты включаются еще и другие орфограммы. Внимание ученика, таким образом, распределяется между вновь изучаемыми орфограммами и уже знакомыми ранее. Он контролирует при письме написание каждого слова, а не только слова на определенное правило. В такие условия ученик ставится, когда проводится контрольная диктовка. Естественно, что он должен быть подготовлен к этому в работе обучающего характера.

Вместе с тем нарастание трудностей в упражнениях заключается и в том, что наряду с орфографической задачей перед учеником ставится при письме небольшая задача логического или стилистического характера: перегруппировать материал упражнения по какому-либо логическому признаку, ответить на по-

ставленные вопросы, восстановить деформированное предложение и пр. Следовательно, ученику в этом случае приходится думать не только об орфографической стороне письма, но также переключать внимание на содержание и стилистическое оформление мыслей.

Цель обучения правописанию заключается не только в том, чтобы учить детей писать диктовки без ошибок, но и учить их писать орфографически правильно при всяком самостоятельном изложении мыслей (при записи наблюдений над природой, сочинении и т. д.). Поэтому в круг упражнений на правило включаются разного рода полусамостоятельные и самостоятельные работы детей: творческая диктовка, составление предложений по заданию учителя, изложения и сочинения, рассчитанные на применение при письме усваиваемого правила.

Так постепенно усложняются орфографические упражнения при усвоении детьми того или другого правила, последовательно поднимая уровень овладения данным правилом до умения пользоваться им при самостоятельном изложении мыслей.

Исходя из указанных основных положений, и строится система орфографических упражнений.

9. ВИДЫ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ.

Перейдем к обзору видов орфографических упражнений. Основных типов работ по орфографии сравнительно немного. К ним относятся, во-первых, орфографический разбор, во-вторых, диктовки и, в-третьих, списывание. Однако два последних вида имеют довольно большое количество вариантов, так что в итоге мы имеем в распоряжении значительное количество разнообразных упражнений, которые получают в общей системе работы свое надлежащее применение. Кроме того, как это следует из вышеизложенного, при обзоре видов орфографических упражнений нельзя не остановиться еще на одной группе упражнений — на сочинениях, изложениях и других формах творческих работ, связанных с задачей усвоения учащимися навыка грамотного письма.

Орфографический разбор.

Этот вид упражнения часто сопутствует многим другим видам работы по языку. Орфографический разбор связывается с грамматическим разбором, с разными видами диктовок, с выполнением учащимися упражнений орфографического характера по учебнику, с подготовительной работой к сочинению и изложению, с работой над ошибками, допущенными учащимися в их работах. Вместе с тем орфографический разбор практикуется и как самостоятельный вид работы.

Орфографический разбор ставится в трех основных формах:

- 1) как разбор какого-либо читаемого учащимися текста из

учебника, или текста, написанного на доске, например, при проведении зрительно-предупредительного диктанта, при закреплении знаний для устного упражнения, или текста упражнения, выполненного учащимися дома; 2) как разбор проверенных учителем и выданных учащимся работ и 3) как устный разбор примеров, даваемых учителем.

В первом случае учащиеся по предложению учителя находят в тексте те или иные орфограммы и объясняют написание слов или производят орфографический разбор последовательно каждого слова в предложении. Как в этом случае, так и при разборе ошибок, исправленных учителем в работах учащихся, объясняется, почему так написано или почему следует писать так, как исправлено. Примерный образец орфографического разбора предложения (III класс): *С горки бежит веселый ручей*: *с* — предлог, пишется отдельно; *с горки* — окончание *и*, потому что это родительный падеж существительного 1-го склонения; *бежит* — безударный гласный *е* проверяется словом *бег*, *жи* всегда пишется с *и*; *веселый* — безударный гласный *е* проверяется словом *весело*, окончание *-ый* — потому что это — безударное окончание прилагательного мужского рода единственного числа.

Для орфографического разбора нередко даются предложения с пропущенными буквами в отдельных словах (*с горк. б.жит* и т. д.). В этом случае, естественно, выясняется, как надо писать слово и почему именно так (*с горки* — родительный падеж существительного 1-го склонения, значит, на конце надо писать *и* и т. д.). Те же вопросы ставятся перед учеником, когда учитель не исправил, а только зачеркнул ошибку в его тетради. Аналогичная работа проводится и при орфографическом разборе предложения на слух. Ученик как бы мысленно пишет диктуемое учителем предложение, предварительно обосновывая написание каждого слова. Поэтому такой разбор иногда называют устным диктантом.

Орфографический разбор способствует сознательному усвоению учащимися правил, учит практическому применению правил, развивает у детей орфографическую зоркость и навык самоконтроля, учит логически мыслить и рассуждать. Орфографический разбор является средством воспроизведения правил правописания. Поэтому он проводится не только для закрепления нового материала, но и для повторения всего пройденного. С помощью орфографического разбора хорошо повторяются целые разделы правописания той или другой части речи, а также все пройденное в предыдущие годы.

Предупредительный диктант.

Как видно из самого названия, это — диктант с предварительным объяснением написаний в диктуемом тексте.

В практике школы существуют два вида предупредительного диктанта: зрительный и слуховой. Первый заключается

в том, что текст, подлежащий разбору и письму, дается на доске или берется из книги, имеющейся у учащихся на руках. Предложение читается, проводится орфографический разбор. Если в предложении встречается слово, написание которого не проверяется правилом (*топор, сирень* и др.), или слово на незнакомое детям правило, учитель обращает их внимание на написание данного слова и предлагает запомнить его. Разобранные предложения закрываются, и учащиеся пишут их под диктовку учителя.

Зрительно-предупредительный диктант наибольшую ценность имеет в тех случаях, когда в усвоении орфограмм, наряду с мышлением, играет роль зрительный фактор (сочетания *жи, ши*, слова с непроверяемыми безударными гласными).

Предупредительно-слуховой диктант отличается от зрительного тем, что текст не показывается учащимся и разбор идет на слух с выяснением, как надо написать то или другое слово и почему именно так. При этом важно, чтобы учащиеся сами без подсказки учителя обнаруживали в диктуемом предложении слова на то или иное орфографическое правило. Разбор организуется по-разному: или он проводится коллективно всем классом, или же один из учеников производит самостоятельно весь разбор, а все остальные учащиеся его слушают.

Особый характер носит предупредительно-слуховой диктант на первой стадии письма по слуху в I классе. Задача этого диктанта — научить писать по слуху без пропусков букв, их перестановок и замен, в первую очередь, слова, не расходящиеся в письме и произношении, а также и некоторые употребительные слова с расхождением письма и произношения, особенно слова с безударными гласными, не проверяемыми ударением (*собака, воробей, мороз, пенал* и пр.). Предварительный разбор здесь сводится в первом случае к членению слов на слоги (*пар-та*) и звуки (*п-а-р-т-а*), а во втором — к выяснению, как произносится слово и как пишется, без объяснения, почему именно оно так пишется. Кроме того, для слов этого рода полезно «орфографическое» проговаривание их по слогам (*во-ро-бей*).

Предупредительно-слуховой диктант широко практикуется во всех классах. Для этого имеются все основания. Данный вид диктанта развивает и укрепляет у учащихся навык сознательного письма по правилам. Он требует от детей большой активности и напряженной работы мышления.

Техника проведения предупредительного диктанта как зрительного, так и слухового отличается в старших и младших классах количеством разбираемых до письма предложений. В I и II классах каждое предложение пишется тотчас после его разбора. В III и IV классах часто разбираются 2—3 коротких предложения, и затем они диктуются. Иначе многие из учащихся будут писать правильно только потому, что они очень хорошо помнят, что говорилось при разборе о написании слов (слуховой вариант) или что было написано в тексте (зрительный вариант),

не думая об основаниях для этих написаний. Работа для них в таком случае делается механической. Но если дается предложение большое по объему, то оно пишется вслед за тем, как продиктовано.

На одном и том же уроке могут найти применение оба варианта предупредительного диктанта. Если материалом для диктанта являются отдельные предложения, а не связный текст, то одни предложения могут даваться на доске, а другие разбираться на слух. Выбор того или иного варианта для каждого предложения определяется характером орфограмм в предложении.

При слуховом варианте, в каком бы классе он ни проводился, учитель пишет на доске отдельные слова, если они относятся к неизвестным для учеников правилам или к незнакомым написаниям зрительно-моторного типа (например, иноязычные слова).

Объяснительный диктант.

Под объяснительным подразумевается такой вид диктанта, когда учащиеся пишут диктуемые учителем предложения без предварительного орфографического разбора, но с последующим объяснением написаний тех или иных слов. Данный вид диктанта называют слуховым обучающим (в отличие от слухового контрольного диктанта). Он рассчитан на закрепление одного-двух правил.

Обычная форма проведения объяснительного диктанта: сначала повторяются те правила, на которые дается диктант, затем учитель диктует одно или два предложения, учащиеся пишут в тетрадях. Вслед за этой записью производится разбор написанного. Ошибки разъясняются и исправляются. Так же диктуются, пишутся детьми и коллективно разбираются и следующие предложения.

Объяснительный диктант уместен на той стадии усвоения орфографического правила, когда учащиеся уже приобрели некоторое умение применять данное правило в практике своего письма. Однако, когда у учащихся еще отсутствует умение пользоваться изучаемым правилом при письме, объяснительный диктант может сыграть только отрицательную роль. Не умея применить правило, учащиеся допустят ошибочные написания, которые могут закрепиться в их зрительно-моторной памяти.

Но объяснительный диктант имеет свои положительные стороны. Учащиеся, во-первых, очень любят его. При объяснительном диктанте они стараются мобилизовать все свое внимание. Диктовка является для них как бы «пробой сил», утверждающей их в сознании важности проделанной учебной работы. Во-вторых, объяснительный диктант является прямой переходной формой к самостоятельному письму, к которому и должны вести ученика все виды упражнений. В-третьих, объяснительный или слуховой обучающий диктант приближается по своему характеру к слу-

ховому контрольному диктанту. А это важно в педагогическом отношении: ученик будет подготовлен к тем условиям, в которых он окажется при проведении учителем контрольного диктанта, и следовательно, контрольный диктант не будет представлять собой для детей упражнения, совершенно непохожего на все предыдущие. Объяснительный диктант, предшествующий контрольному, приравнивается к последнему и в отношении степени трудности его для учащихся.

Выборочный диктант.

Сущность выборочного диктанта сводится к тому, что учащиеся пишут не все диктуемое учителем предложение, а только отдельные слова или сочетания слов соответственно заданию учителя.

Этот вид диктанта проводится при закреплении какого-либо одного орфографического правила или правила, сопоставленного с другим. Так, при усвоении правописания сложных слов учащиеся записывают только сложные слова, имеющиеся в диктуемых учителем предложениях. При изучении падежных окончаний прилагательных записываются только существительные с относящимися к ним прилагательными; например, из предложения *Мы идем дружным строем* записывается только сочетание *дружным строем*. При усвоении правописания глаголов 1-го и 2-го спряжения учащиеся записывают только глаголы, причем глаголы 1-го спряжения пишут в один столбец, а глаголы 2-го спряжения — в другой. При закреплении правописания слов с безударными гласными в корне применяется такой вариант: в один столбец дети пишут слово с ударным гласным в корне (проверочное), подбирая его самостоятельно, а в другой — однокоренное слово с безударным гласным в корне, взятое из диктуемого учителем предложения. Например, диктуется предложение *Птицы летят в теплые страны*, учащиеся находят в нем слово с безударным гласным в корне (*летят*), подбирают проверочное слово (*лётчик*) и пишут в один столбец слово *лётчик*, в другой — *летят*.

Выборочный диктант проводится и по типу предупредительного-слухового, и по типу объяснительного диктанта. Чаще всего сочетается то и другое: два-три слова записываются после коллективного разбора, чтобы учащиеся поняли смысл работы, последующие слова они пишут самостоятельно. После записи учащиеся объясняют, как и почему они так написали то или иное слово или сочетание слов.

Ценность выборочного диктанта заключается в том, что он учит детей распознавать нужные орфограммы в предложении, опираясь на грамматические знания, упражняет их в применении орфографических правил на практике, требует активной мыслительной работы. Кроме того, выборочная диктовка удобна тем, что дает возможность в сравнительно короткий срок

записать большое количество орфограмм и притом вполне осмысленно. Эта диктовка может занимать только часть урока и сочетаться с другими видами грамматической и орфографической работы.

Применение выборочной диктовки возможно в разных классах, в элементарном виде даже в I классе.

Свободный диктант.

Свободный диктант — это изложение учащимися текста, читаемого учителем сначала в целом, а затем диктуемого по частям. Этот вид диктанта предложен и разработан В. Флеровым. Для свободной диктовки берется небольшой текст, законченный по содержанию и интересный для детей.

Работа проводится в следующем порядке.

1. Учитель проводит краткую беседу, вводящую в содержание текста, избранного для диктанта.

2. Текст выразительно читается учителем.

3. Затем учитель вновь читает один раз часть текста, относительно законченную по содержанию, объемом в три-четыре предложения. Учащиеся передают ее письменно, по возможности, словами текста. Но так как такого сравнительно большого отрывка дети запомнить сразу не могут, то им предоставляется право писать частично своими словами. Затем последовательно прочитываются учителем и пишутся учащимися остальные части рассказа.

4. Трудные случаи написаний, имеющих в тексте, выписываются учителем на доску.

Как видим, свободный диктант сходен со слуховым, но он облегчен тем, что учащиеся могут при письме заменять трудные для них слова другими, близкими по смыслу, но более легкими и знакомыми по написанию. Но вместе с тем свободная диктовка уступает слуховой (объяснительной) в том отношении, что в ее тексте орфограммы обычно не отобраны с той тщательностью, которая имеет место при проведении слуховой диктовки.

С другой стороны, свободный диктант приближается к типу работы, имеющей в виду самостоятельное изложение мыслей учащимися. Таким образом, свободный диктант представляет собою как бы промежуточный вид работы между орфографическим упражнением и изложением.

Соответственно своему характеру, данный вид упражнения имеет двойное значение: во-первых, как подготовительный прием для развития у детей навыка связно излагать прочитанный или воспринятый на слух текст; во-вторых, как средство развития навыка самостоятельного грамотного письма.

Свободный диктант практикуется в старших классах начальной школы. Он проводится на том этапе усвоения учащимися орфографического правила, когда у них уже образовалось пер-

воначальное умение пользоваться данным правилом при письме. Свободный диктант оправдывает себя также в работе по повторению с учащимися тех или других орфографических правил. Перед проведением свободного диктанта в классе часто воспроизводятся те правила, на которые подобран текст диктанта. Этим достигается повышение самоконтроля при письме, и свободный диктант в большей мере приобретает характер обучающего диктанта.

Творческий диктант.

Диктантом этот вид орфографической работы называется условно. Под творческим диктантом разумеется составление учащимися предложений со словами, написанными учителем на доске, с последующей записью этих предложений. Например, на доске даются слова *тишь, ночь, камыш, рожь* при изучении существительных 3-го склонения с основой на шипящий. Учащиеся или придумывают отдельные предложения, или составляют маленький связный текст, если слова объединяются общей мыслью, как, например, в указанном примере. Получается примерно такой текст: «Наступила *ночь*. На реке полная *тишь*. Не шевелился даже *камыш*. Не шумела *рожь* в поле».

Смысл данной работы заключается в том, что учащийся не только внимательно всматривается в форму того или иного слова, но и осмысливает ее содержанием целого предложения. Составляя предложение или рассказик, он в то же время учится связной речи, и работа над орфографией тем самым становится для него интересней.

Творческий диктант находит применение во всех классах. В I и частично во II классе он проводится в форме устного составления учащимися предложений с данными на доске словами. Учитель записывает на доске наиболее удачные из составленных детьми предложения. Затем дети списывают эти предложения. При этом работа осложняется иногда пропуском букв в словах; дети вставляют их при списывании. В I классе слова, даваемые учителем, входят в предложения без изменения их формы.

Более трудный вид творческой диктовки практикуется в III—IV классах. Здесь уже даются такие случаи написаний, которые определяются текстом, так как написания могут быть двойными при одинаковом произношении. Примеры (IV класс):

| | |
|-----------------|------------------------|
| <i>строится</i> | <i>строиться</i> |
| <i>гнутся</i> | <i>гнутья</i> |
| <i>ложится</i> | <i>ложиться</i> |
| <i>боятся</i> | <i>бояться</i> |
| <i>ссорится</i> | <i>ссориться</i> и пр. |

Ввести такие слова в предложение — значит осмыслить их форму связью этих слов с другими словами предложения.

При изучении правописания падежей существительных с предлогами (III класс) учащимся дается задание ввести в предложения, например, следующие сочетания:

| | |
|------------------|------------------|
| <i>в деревне</i> | <i>в деревни</i> |
| <i>к речке</i> | <i>у речки</i> |
| <i>к дороге</i> | <i>от дороги</i> |

Творческий диктант в данном случае явится и упражнением для учащихся, и средством проверки для учителя степени готовности детей к самостоятельному письму.

Творческий диктант часто используется при закреплении написаний слов, не подчиняющихся правилам, поскольку зрительный фактор в данном случае играет важнейшую роль. Например, во II классе учащимся дается задание составить предложения с такими парами слов: *огород, огурец; ягоды, корзина; картофель, картошка* (в огороде поспел *огурец*, *ягоды* лежали в *корзине*, *картофель* варится в *кастрюле*).

Письмо по памяти.

Письмо по памяти или письмо заученного наизусть называют иногда еще самодиктантом. Ученик мысленно или вслух сам диктует себе знакомый текст.

Этот вид упражнения имеет разные степени трудности соответственно степени подготовленности учащихся, для которых он предназначается. Письмо по памяти в элементарной форме проводится даже в I классе. Самую высокую степень трудности для учащихся письмо наизусть имеет в том случае, когда перед письмом не ведется никакой предварительной работы.

Однако поскольку письмо по памяти рассматривается как упражнение обучающего характера (а не как средство контроля), предварительная работа в том или ином виде находит свое место. Варианты ее следующие.

а) Учащиеся перед письмом текста просматривают его и самостоятельно продумывают, почему именно так написано то или иное слово, и затем уже пишут.

б) Текст разбирается под руководством учителя и затем пишется самостоятельно учащимися по памяти.

в) Текст накануне диктанта, после орфографического его разбора, дается учащимся для списывания. К следующему дню они учат его наизусть. После того как учитель убеждается, что все хорошо помнят текст, учащимся предлагается написать его по памяти.

Последние два варианта применимы и в младших классах на небольших текстах в две-три строки или на четверостишии. Первый же вариант больше подходит для старших классов.

Для письма наизусть используются отрывки не только из стихотворений, но и из художественной прозы. Текст берется не трудный, включающий в себя хорошо усвоенные детьми орфограммы. Трудные слова на непройденные правила пишутся учителем на доске.

Письмо по памяти развивает у учащихся навык самостоятельного письма, воспитывает у них ответственное отношение к выполнению задания, развивает произвольное внимание. Не случайно великий русский педагог К. Д. Ушинский настойчиво рекомендовал введение этого упражнения в практику обучения грамотному письму.

Списывание.

Вопрос о списывании как средстве обучения правописанию в разное время освещался различно. Мнения высказывались разные, а нередко даже противоположные.

До распространения механической теории Лая — Меймана обучение правописанию вели, главным образом, с помощью слуховой диктовки. После же появления у нас этой теории на списывание стали смотреть почти как на единственное средство обучения грамотному письму. Однако нужных результатов не получалось.

Причина отрицательных результатов применения списывания, как выше указывалось, заключалась в механичности работы. На механичность работы при списывании указывал в свое время и Ушинский, сдержанно относившийся к списыванию как средству обучения.

Списывали «от сих до сих», не вникая в содержание, не осмысливая форм написаний связью слов в предложении. Списывание превращалось в копирование. Попытки оживить процесс списывания предварительным разбором текста по содержанию тоже ни к чему не приводили, так как на долю ученика оставалась та же скучная механическая работа. Поэтому в советской школе в первые годы ее существования списывание занимало незначительное место.

Чтобы установить правильное отношение к списыванию, надо, прежде всего, различать два вида списывания: так называемое простое, приближающееся к копированию, и списывание творческое. Советская методика отвергает механическое списывание. Но ведь и простое списывание может быть для ученика не механическим, а осмысленным и интересным процессом. Важно чтобы ученик ощущал практическую полезность этого процесса. Так, он может списывать иногда с целью устранить какие-либо недочеты каллиграфического характера в своем письме; в другом случае он списывает наиболее понравившиеся строки из прочитанного рассказа или стихотворения; в третьем случае он списывает слова, написание которых не проверяется правилами,

но которые необходимо запомнить, или списывает текст, готовясь на другой день писать его на память.

Особо следует сказать о простом списывании в I классе. Учащиеся только что овладели техникой письма, поэтому для них самый процесс письма является интересным занятием. Однако простое списывание — это далеко не механическая работа для первоклассника, если только она правильно поставлена. Задача заключается в том, чтобы выработать у детей навык списывания целыми словами. Первоклассник нередко склонен писать букву за буквой или по слогам, каждый раз взглядывая на текст, иначе говоря — слова не списываются, а копируются. Если не обратить на это серьезного внимания в I же классе и не предотвратить образование этой привычки, ученик и в III, и в IV классах нередко списывает слово по буквам, что крайне осложняет работу по усвоению навыков правописания. Кроме того, эта привычка окажет плохую услугу в дальнейшей самостоятельной работе ученика с книгой, когда ему придется делать выписки из нее.

Как же учить в I классе списыванию целыми словами?

Прежде всего, необходимо понимание учеником смысла слова, которое надлежит ему списывать. Если ребенок не осознает в должной мере значения слова, то и зрительный образ его воспринимается им не как целостная смысловая единица, а просто как набор букв, сочетание которых трудно запомнить, чтобы написать сразу.

Поэтому для списывания отбираются слова, понятные и близкие детям, причем значение каждого из них уточняется. Если материал для списывания составляют отдельные слова, то осмысливание их ведется подобно тому, как это делается при чтении столбиков слов по букварю (слово включается детьми в предложение; спрашивается, где видели предмет, обозначаемый тем или иным словом, и т. д.). Если для списывания дается предложение, то каждое слово в нем осмысливается в сочетании с другими.

Другое условие, необходимое для образования у детей навыка списывать целыми словами, — это предварительный анализ строения слова — его слогового, буквенного состава. Допустим, что в числе прочих слов дети должны списать слово *васильки*. Слово прочитывается. Уточняется, кто и где видел васильки, какого они цвета. Затем слово делится на слоги, указывается количество букв в каждом слоге, буквы называются. Особое внимание обращается на второй слог, уточняется роль буквы *ь* (если его не поставить, слово будет читаться *василки*, такого слова и в языке нет). Подсчитывается общее число букв в слове. После этого слово закрывается. Ученики произносят слово по слогам, называют по порядку все буквы. Слово пишется по памяти.

Письмо слова по памяти на основе зрительного восприятия его и предварительного тщательного разбора в большой мере

способствует образованию у детей навыка списывать словами, а не по буквам.

Когда у детей уже образовалось в какой-то мере умение списывать словами, они учатся списывать целыми предложениями сначала из двух, потом из трех-четырёх слов. Предварительно производится подсчет слов и разбор каждого из них.

После написания слова, нескольких слов или предложения учащиеся под руководством учителя проверяют правильность написания путем сличения со словами, написанными на доске или напечатанными в книге. Учитель предлагает сосчитать буквы в слове, проверить его по слогам, обращает внимание на гласные, на букву *ь*.

Как видим, обучение списыванию целыми словами приближается по характеру работы к методике проведения зрительной диктовки.

Навык списывания целыми словами и предложениями развивается в последующих классах, но это требует от учителя и неослабного контроля, и руководства, в частности, по отношению к отдельным ученикам.

Творческое списывание широко практикуется во всех классах начальной школы. Творческим списыванием называется списывание текста, осложненное каким-либо заданием для пишущего. Все задания можно разделить на две основные группы: а) грамматико-орфографические и б) логико-стилистические. Преобладают обычно задания первого рода.

Грамматико-орфографические задания сопровождают многие упражнения, предлагаемые для списывания в учебниках. Основные виды заданий следующие.

а) Вставка пропущенных букв в слова (*б.жит, ска..ка; ехал на лошад.; летн.. утро* и пр.).

б) Преобразование форм слов: *жили в (город); живем в (новый) доме* и пр.

в) Выбор форм написания слов (*он учит.ся хорошо*).

г) Подбор проверочных слов: *птица летит — птица (лётчик) летит* и пр.

д) Подчеркивание каких-либо орфограмм в тексте (безударные гласные в корне, существительные в определенном падеже и пр.).

е) Перегруппировка при списывании материала по тому или иному грамматическому признаку (по принадлежности к тому или иному склонению существительных, по признаку общности корня и пр.).

Все эти упражнения ставят перед учащимися какую-либо орфографическую задачу, для разрешения которой необходимы наличие определенных знаний и активная работа мышления. Следовательно, этот вид работы далек от простого механического списывания, указанные виды упражнений действительно требуют от учащихся творческой мыслительной деятельности.

Логико-стилистические задания, связанные со списыванием, тоже достаточно разнообразны. Наиболее распространенными в практике являются следующие.

а) Классификация слов по их значению; например: выписываются сначала названия птиц, затем рыб, насекомых; или: названия явлений природы при списывании группируются по признаку сезонности и пр.

б) Выборочное списывание; например: из перечня фруктов и овощей выписываются только названия последних; из ряда предложений выписываются только те, в которых говорится об осени, и пр.

в) Соединение слов по смыслу; например: даются две группы слов — названий растений (*морковь, яблоня, пшеница, гриб*) и названий мест, где они растут (*в лесу, в поле, в огороде, в саду*); учащиеся при списывании соединяют их парами по смыслу под заголовком «Где что растет» (*яблоня — в саду, гриб — в лесу* и т. д.).

г) Восстановление деформированного предложения.

д) Ответы на поставленные вопросы, с использованием слов для справок или без них; например, при закреплении правила правописания слов с большой буквы учащимся предлагаются вопросы: Какой город — столица нашей Родины? На какой реке стоит город Ленинград? Кто написал сказку о золотой рыбке? и пр. Дети дают письменные ответы: *Столица нашей Родины — Москва, Город Ленинград стоит на Неве, Сказку о золотой рыбке написал Пушкин.*

На творческое списывание надо смотреть как на одно из важнейших средств при обучении правописанию. Оно заставляет ученика подвергать текст грамматическому анализу и вспоминать нужные правила. Оно подготавливает также и к самостоятельному письму. Творческое списывание в большой степени способствует развитию мышления и речи учащихся.

Смешанные виды орфографических работ.

На основе всех описанных видов диктанта и списывания возможно комбинирование их.

Так, например, предупредительно-зрительный диктант иногда совмещается со слуховым. В таком случае в тексте диктовки, написанном на доске, опускаются слова, над написаниями которых учитель желает заставить учащихся самостоятельно подумывать. Эти слова даются устно. Разбирается, как надо их писать.

Слуховая диктовка нередко сочетается, наоборот, с предупредительно-зрительной диктовкой. Из воспринимаемого детьми на слух текста на доске пишутся слова, выбираемые по усмотрению учителя (особо трудные, новые для учащихся и пр.).

Выборочная диктовка обычно занимает не весь урок, часто она является продолжением предупредительно-слуховой диктовки.

Свободная диктовка часто объединяется со списыванием большого ряда слов из текста, которые учитель намеренно пишет на доске, чтобы учащиеся употребили их и лишний раз закрепили зрительной и моторной памятью их написание.

Все эти виды работ обязательно имеют место, так как задача их в том, чтобы одновременно учить написанию одних орфограмм и предупреждать ошибочное написание других. Вследствие того, что одним видом работы обе задачи часто не достигаются, учитель прибегает к комбинированию разных видов работы.

Творческие работы.

Конечная цель обучения правописанию заключается в том, чтобы научить учащихся грамотно писать при самостоятельном изложении мыслей.

Грамотность письма не может быть достигнута одними специальными работами по орфографии. Учащиеся иногда пишут грамотно диктовки и, тем не менее, делают ошибки в сочинениях. На уроках русского языка они вообще меньше делают ошибок, чем в работах по другим предметам. Этот разрыв устраняется более частым применением самостоятельных письменных работ — сочинений, изложений. На этих работах учащиеся учатся думать одновременно как о содержании излагаемого, так и об орфографической форме слов.

В практике находят место различного рода упражнения, которые представляют собой переходный тип работы от упражнений с орфографическим заданием к самостоятельному письменному изложению учащимися мыслей. К числу таких работ промежуточного типа относятся упражнения, связанные с переделкой текста. Например, учащимся предлагается заменить в тексте 1-е лицо глаголов 2-м лицом. Переделывая текст, учащийся получает одновременно практику в написании форм 2-го лица глаголов. Нередко учащимся дается только начало текста, по образцу которого они самостоятельно дальше составляют текст («Встанешь летом пораньше, возьмешь корзинку и идешь в лес. Там бродишь...»). Иногда текст составляется учащимися по вопросам, данным учителем или в учебнике.

В этих случаях орфографическая работа непосредственно связывается с выработкой навыка строить предложение.

К работам переходного типа относятся также небольшие сочинения, связанные с намеренным употреблением тех или иных орфограмм, например, сочинения по картине с употреблением определенных падежных форм существительных или прилагательных, сочинения с употреблением наречий, правописание которых усваивается в IV классе, и пр. При этом учащимся или только указываются формы, в которых должны быть употреблены подобранные ими самими слова, или же даются и конкретные слова, которые в определенных формах включаются учащимися в текст.

Например, для закрепления навыка правописания предложного падежа существительных всех трех склонений даются существительные: *небо; речка; пригорок; сирень; тополь и черемуха; огород и поле; улица; изгородь и крыша*. Учащимся предлагается составить небольшое описание на тему «Весна пришла», употребив данные существительные в предложном падеже. Получается примерно такой текст:

Солнце светит на небе. На речке прошел лед. На пригорке уже подсохла земля. На сирени, черемухе и тополе набухают почки. Колхозники начинают работу в огороде и в поле. На улице шумят ребяташки. Воробьи чирикают на крыше и на изгороди.

К работам «переходного» типа относится и свободный диктант.

При проведении изложений и сочинений обучающего характера орфографические элементы включаются в работу как обязательные.

Организуя работу над изложением, учитель уже при подборе текста учитывает цели орфографического характера. Он стремится подобрать текст, в котором были бы усваиваемые детьми орфограммы, а в отдельных случаях производит замену слова или сочетания слов другим, ценным в орфографическом отношении и не снижающим литературных качеств текста.

При выборе темы для сочинения (на основе личных наблюдений и опыта учащихся или по картине) учитывается примерный словарь и возможное употребление тех или других грамматических форм при передаче содержания.

На уроке подготовки к сочинению или изложению ведется работа над словарем, который частично подбирается самими учащимися, частично дается учителем в готовом виде. Словарь пишется на доске, и учащиеся по своему усмотрению используют его. Словарь, имея в виду, прежде всего, обогащение и активизацию словарного состава речи учащихся, в то же время включает в себя слова и сочетания слов, употребление которых детьми желательно в орфографических целях.

Перед письмом изложения или сочинения после проведения другой подготовительной работы производится под руководством учителя орфографический разбор написанных на доске слов. При этом, чтобы заострить внимание учащихся к написанию слов, учитель подчеркивает в них ту или иную часть (например, приставку, непроверяемую безударную гласную, удвоенную согласную и пр.) или же, обратив внимание детей на написание слова, стирает в нем какие-либо буквы (например, безударную гласную в корне, родовое окончание прилагательного и пр.) и ставит вместо них черточки, тем самым активизируя орфографическую мысль учащихся в процессе самостоятельного письма.

При разборе сочинений и изложений после проверки их учителем внимание обращается также на орфографическую сторону.

Работа с орфографическим словарем.

В школе, как правило, с I по IV класс практикуется составление орфографических словариков. В эти словарик обычно заносятся слова, написание которых не проверяется правилами, по мере того как они вводятся в практику письма. В пользовании у учащихся имеются также словари, помещенные в учебниках русского языка. Кроме того, в настоящее время существует специальный «Орфографический словарик» для начальной школы.¹

Выше говорилось о принципах расположения слов в словариках учащихся и способах оформления их. Здесь остановимся на тех видах работ, которые проводятся с использованием словариков учащихся или словаря учебника.

Прежде всего важно, чтобы ученик привык обращаться к орфографическому словарик за справками. Это тоже одно из средств развития навыка самоконтроля при письме. Поэтому на уроках изложения и сочинения учитель обычно рекомендует учащимся, особенно III—IV классов, пользоваться словарями для орфографических справок.

Для закрепления написаний слов, не подчиняющихся правилам, практикуются примерно следующие виды упражнений с использованием словариков.

а) Выписывание с разных страниц словаря слов, объединяемых каким-либо одним признаком: тематическим (названия животных или растений и пр.), грамматическим (существительные какого-либо одного склонения, слова с приставками, трехсложные слова и пр.).

б) Образование (подбор) однокоренных слов. Например, дается задание от той или другой группы существительных образовать прилагательные (слова, обозначающие признаки предметов, — во II классе), причем предлагается записать прилагательные во всех родах: *пшеница — пшеничный, пшеничная, пшеничное* (при изучении родовых окончаний прилагательных).

в) Использование словарного материала для упражнений в склонении или спряжении. Например, при изучении существительных 3-го склонения учащиеся выбирают из своего словарика и склоняют слова *сирень, медаль, скатерть*; для упражнений в спряжении глаголов в IV классе берутся из словаря глаголы *беречь, гореть* и др.; для упражнений в склонении прилагательных используются имеющиеся в словарике прилагательные (*коричневый, прекрасный*) в сочетании с какими-либо существительными.

г) Составление предложений с теми или иными словами, выбранными из словаря по заданию учителя. Например, во II классе дается задание составить предложения со словами, начинающимися с безударного гласного *о* (*огород, огурец, одежда, орех*,

¹ С. П. Редозубов, Орфографический словарик, Учпедгиз, М., 1955.

осина, отец). Учащиеся III класса составляют предложения с употреблением выбранных существительных в том или ином падеже или включают в предложения образованные ими от существительных прилагательные. В IV классе дается задание составить, например, предложения с однородными членами, используя материал словаря, и пр.

д) Составление небольших устных и письменных сочинений со словами, выбранными в том или ином порядке из словарика.

Во всех этих работах необходима тщательная проверка выполнения их. Всякая ошибка, связанная с неправильным употреблением слова и не исправленная под руководством учителя, обесценит работу по закреплению написания слов.

10. ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ И ИСПРАВЛЕНИЕ ОШИБОК. РАБОТА НАД ОШИБКАМИ.

Вопрос об ошибках — о предупреждении и исправлении их, а также о приемах работы над ними — тесно связывается с другими методическими вопросами обучения детей правописанию. К вопросу об орфографических ошибках учащихся, в каком бы плане он ни ставился, мы подходим в конечном счете под углом зрения борьбы с ошибками, их предотвращения и устранения, иначе говоря — под углом зрения борьбы за грамотное письмо учащихся. Следовательно, то или иное понимание этого вопроса, наряду с другими методическими вопросами, определенным образом характеризует систему обучения детей правописанию. Сторонники разных методических направлений, имевших место в истории обучения орфографии, выдвигали разные системы обучения правописанию, в зависимости от понимания психологической природы орфографического навыка; в соответствии с предлагавшейся системой они решали и вопрос об ошибках.

Советская методика подходит к решению вопроса о предупреждении и исправлении ошибок, как и к другим вопросам обучения правописанию, на основе понимания орфографического навыка, как образующегося не механическим путем, а в результате сознательной деятельности учащихся. Вместе с тем советская методика разрешает вопрос об ошибках в зависимости от ряда факторов: характера ошибок, этапа усвоения орфографического правила, возраста учащихся, их индивидуальных особенностей.

Предупреждение ошибок.

Вся организация и вся методическая система обучения грамотному письму, если они правильные, предупреждают орфографические ошибки учащихся. Но речь идет в данном случае о предупреждении ошибок не в широком плане, а применительно к отдельным случаям проведения тех или других видов письменных работ.

Вопрос о предупреждении ошибок в самостоятельных письменных работах учащихся расчленяется на два: 1) все ли ошибки надо предупреждать, 2) каковы способы предупреждения ошибок.

Сторонники антиграмматического направления в обучении правописанию считали необходимым предупреждать решительно все ошибки, возможные в работах учащихся. Они выдвигали требование: «Ни одной ошибки для глаза и руки». Это соответствовало их пониманию орфографических навыков, как образующихся механически, на основе повторного зрительного восприятия образов слов. Советская методика обучения правописанию, признавая единственно правильным формирование орфографических навыков на основе деятельности мышления, считает необходимым, где только возможно, доводить ученика до осознания тех или иных орфограмм, а не механически подсказывать их ему. Вместе с тем вопрос о предупреждении ошибок не может быть снят. Необходимость предупреждения ошибок вытекает из установленного выше положения о факторах усвоения орфограмм разных типов. Ввиду того, что многие из орфограмм в значительной степени усваиваются зрительно-моторным путем, учащиеся должны оберегаться от ошибок как в изученных написаниях, так, тем более, и в отношении неизвестных еще для них написаний.

Так как для учащихся младших классов (особенно I класса), почти все слова для письма являются новыми, то предупреждение ошибок является особо важным средством обучения грамотному письму. Но хотя в III и IV классах (а частично и во II классе) грамматические занятия занимают большое место в общей системе работы по языку и усвоению орфографических навыков опирается на грамматические знания, тем не менее, и здесь предупреждение ошибок имеет свое значение.

Во-первых, в опыт учащихся старших классов вводится значительное количество слов, написание которых не подчиняется правилам и усваивается зрительно-моторным путем. Следовательно, при написании этих слов ученик лишен возможности проконтролировать свое письмо. А всякое не подчиняющееся правилу слово, лишний раз неверно написанное, может способствовать укреплению навыка неправильного написания его. Поэтому, если у учителя нет уверенности, что учащиеся верно могут написать слово, относящееся к этой группе орфограмм, лучше предупредить неправильное написание.

Во-вторых, учащиеся в самостоятельных работах пользуются словами с написаниями на непройденные правила и тоже делают ошибки, которые также могут закрепляться зрительно-моторной памятью. И в этих случаях целесообразно предупредить неправильное написание слов, чтобы в дальнейшем не пришлось перечивать учащихся.

В-третьих, при самостоятельном изложении учащимися мыслей учитель предупреждает ошибки на правило, хотя уже и известное детям, но еще недостаточно ими усвоенное. Если внимание ученика направлено на содержание, последовательность изложения и на стилистическое оформление его, он при неокрепшем навыке письма данных слов может допустить ошибку. Поэтому в данном случае предупреждение ошибки имеет обоснование.

Но само собой разумеется, что далеко не всегда ошибки на изученные правила следует предупреждать. Необходимо, чтобы учащиеся научились сами себя контролировать при письме. Самое предупреждение ошибок организуется так, чтобы оно не освобождало ученика от самоконтроля, а развивало и укрепляло в нем этот навык.

Меры предупреждения ошибок можно указать следующие.

1. При самостоятельном письме в классе учащиеся при затруднении обращаются к учителю с вопросом, как надо писать слово. Для этого создаются такие взаимоотношения ученика и учителя, при которых учащиеся могут обращаться к учителю во всех затруднительных случаях (хотя бы и при письме на пройденные правила), не боясь получить от него упрек за свое незнание.

В зависимости от характера орфограммы, по поводу которой ученик обращается к учителю, а также от индивидуальных возможностей этого ученика, учитель выбирает тот или иной прием оказания ему помощи: он может натолкнуть ученика на правило, дать контрольное слово, иногда заставить произнести слово по слогам, провести аналогию, воспроизвести весь тот ход рассуждения, который приучает к самоконтролю при письме, или рекомендовать обратиться за справкой к той или иной таблице или к словарю.

2. Очень важно, чтобы учащиеся привыкли обращаться в случае затруднений к орфографическому словарю не только на уроках русского языка, но и на других уроках. Эта привычка особенно нужна в целях предупреждения ошибок в домашних работах детей. Начиная с I класса, учащиеся пользуются собственными орфографическими словариками, во II и последующих классах широко используются также словари, помещенные в конце учебников. Кроме того, учащиеся постепенно приучаются к пользованию «Орфографическим словариком» С. П. Редозубова.

3. Перед самостоятельной работой учащихся (изложение, сочинение по картине и пр.) учитель выписывает заведомо трудные по написанию слова на доску. Учитель не обязывает всех учащихся пользоваться ими, но те дети, которые введут эти слова в свою работу, смогут написать их уже безошибочно.

4. Для каждого класса полезно вывешивать время от времени настенные списки слов, которые являются довольно употребительными в речи и в то же время затруднительными для

учащихся по написанию. Эти слова берутся преимущественно из числа уже знакомых детям слов, написание которых не проверяется правилами.

5. Вывешиваются также таблицы, в том или ином виде воспроизводящие орфографические правила или напоминающие о нем. Например:

а) жи, ши пиши с и: *лыжи, машина* (I класс).

б) Проверь ударением безударные гласные: *горка — гора, белый — бельё* (II класс).

в) 2-е склонение

Муж. род
сторож
луч
камыш
товарищ

3-е склонение

Жен. род
рожь
ночь
мышь
помощь (III класс)

г) 1-е спряжение

-ут *-ют*
 / \
 е

2-е спряжение

-ат *-ят*
 / \
 и (IV класс)

Исправление ошибок.

Чем выше качество методической работы по обучению учащихся грамотному письму, тем меньше ошибок в их тетрадях. Тем не менее, даже при высоком качестве обучения правописанию ошибки в тетрадях учащихся имеют место. Образование навыков грамотного письма — процесс сложный, требующий систематических тренировочных упражнений на протяжении более или менее длительного периода. Вполне понятно, что пока не окреп у детей навык письма слов по тому или иному орфографическому правилу, ошибки в этих словах имеют место. Поэтому вопрос об исправлении ошибок не может быть исключен из круга других методических вопросов, связанных с обучением орфографии.

Опыт свидетельствует, что нередко те или иные ошибки у разных групп учащихся носят устойчивый характер и изживаются с большим трудом.

Известно, что всякая болезнь успешнее поддается лечению, если понятна причина ее возникновения. Аналогично этому, успех борьбы с орфографическими ошибками в большой мере зависит от знания учителем причин, порождающих ошибки у детей. При этом условии учитель имеет возможность установить в каждом конкретном случае наиболее рациональные пути борьбы с ошибками.

Причины орфографических ошибок учащихся разнообразны. Поэтому не всегда легко вскрыть истинную причину тех или других ошибок, допущенных учащимися. Но это посильно для учителя, который хорошо знает всех своих учеников, причем знает

не только пробелы и недостатки в овладении учебным материалом у отдельных учащихся, но знает также индивидуальные особенности развития их, способности, свойства их характеров, нервной системы.

Каковы же основные причины ошибок учащихся при письме?

а) Ученик не знает или знает недостаточно четко орфографическое правило, на которое допускает ошибки.

б) У ученика нет твердых знаний тех основ грамматики, на которые опирается какое-либо орфографическое правило. Так, ученик может твердо помнить правило об окончаниях *ы, и* в родительном и *е* в дательном и предложном падежах существительных 1-го склонения и, тем не менее, вследствие неумения распознавать падежи, допускает ошибки в этих написаниях. Или: зная правило проверки написания слов с безударными гласными, ученик делает ошибки из-за того, что не умеет найти ударение в слове.

в) У ученика не образовалось умение применять правило в практике письма. Он может иметь нужные грамматические знания, помнить хорошо формулировку правила и все же делать ошибки. Ученик не контролирует своего письма, все ему кажется ясным без проверки, но так как навык его далек от автоматизации, он допускает ошибки. Это ослабление или даже отсутствие самоконтроля наблюдается часто именно при самостоятельном изложении детьми мыслей, когда внимание их отвлечено от орфографии в сторону содержания и стилистического оформления мыслей.

г) Ученик пользуется ложной аналогией, прибегает к ложному обобщению. Например, пишет *учиник* по аналогии с *учитель, вскачил* по аналогии со словами *скачет, в тетраде* по аналогии с написанием *в тетрадке*.

д) Ученик не понимает или понимает не совсем точно смысл слова, сочетания слов или целого предложения. Иногда в письме под диктовку он просто не узнает слово в произношении учителя, по-своему осмысливает его и применяет несоответствующее правило.

е) Ошибочное написание слова может быть следствием дефектов речи пишущего или недостаточного развития у него речевого слуха. Как известно, эти недостатки часто служат причиной пропусков букв, замен их другими, что часто наблюдается в младших классах.

ж) Источником ошибок могут быть индивидуальные психологические особенности детей, свойства их нервной системы. Например, в письме под диктовку учителя отдельные ученики отстают иногда в темпе письма от других, потому что один медленнее соображает, другой отличается резкой неустойчивостью внимания и пр. Стремясь догнать товарищей, эти учащиеся пишут, не прибегая ни к какой самопроверке, и поэтому допускают ошибки.

Перечисление причин, вызывающих ошибки, несомненно, можно было бы продолжить. Мы назвали основные причины. Уже из перечня этих причин можно судить об их разнообразии. Следовательно, не может быть какого-то одного обезличенного подхода к устранению ошибок у разных детей. Индивидуализированный подход имеет особенно большое значение при исправлении ошибок в тетрадях учащихся и в проведении последующей работы над допущенными детьми ошибками.

Советская методика обучения правописанию рассматривает исправление ошибок не как самоцель, а как средство борьбы с ошибками, как одно из важнейших средств обучения учащихся грамотному письму. Поэтому не может быть случайным ни выбор способов исправления учителем ошибок в тетрадях учащихся, ни выбор приемов работы учащихся над ошибками.

Чем же руководствуется учитель при выборе способов исправления ошибок? Во-первых, учитель стремится, как говорилось выше, выявить причину ошибки, допущенной учеником. Во-вторых, учитывается характер ошибки: связана ли она с правилами морфологического характера, или фонетического, или же допущена в слове, написание которого не проверяется правилами. В-третьих, принимается во внимание возраст ученика: одна и та же ошибка в разных классах требует разного подхода к ней. В-четвертых, учитывается стадия усвоения орфографического правила, на которое допущена ошибка: на начальной стадии изучения правила учитель может сам исправить ошибку; если же оно изучено давно, учитель может рассчитывать на исправление ее самим учеником. В-пятых, учитель считает, естественно, и с индивидуальными особенностями ученика: один ученик может самостоятельно исправить отмеченную учителем ошибку, а другого надо натолкнуть на исправление, поставив, например, наводящий вопрос.

С учетом всех этих данных учитель и выбирает способы исправления ошибок в тетрадях учащихся.

В каких случаях учитель сам исправляет ошибки учащихся? Естественно, что во всех классах учитель исправляет ошибки, допущенные учащимися на незнакомые им правила. В младших классах учителем исправляются ошибки в тех случаях, когда усвоение правильного написания слова опирается на зрительное восприятие и зрительную память (сочетания *жи, ши*; слова с непроверяемыми безударными гласными).

В практике школы чаще всего применяется, независимо от характера ошибки, такой прием исправления: неправильно употребленная буква зачеркивается, над ней пишется нужная буква. Однако этот способ исправления ошибки не всегда оправдан. Вызывает сомнение его применение в младших классах при исправлении ошибок в словах, написание которых усваивается зрительным путем.

Несмотря на перечеркивание ошибочное написание все-таки еще раз запоминается, так как оно воспринимается учащимся в более благоприятных для усвоения условиях: он видит его в составе слова. Поэтому в младших классах ошибочное написание исправляется, по возможности, в самом слове, чтобы ученик воспринимал данное слово в правильном виде. Например, при наличии ошибки в слове *собака (сабака)* учитель пишет букву *о* на букве *а*. Затем исправленное слово учитель пишет в тетради под выполненной учеником работой. В старших классах при исправлении ошибок в словах этого рода учитель обычно прибегает к приемам, активизирующим умственную деятельность детей. Он зачеркивает ошибочно написанную букву и делает условную пометку *сл* над ней или на полях. Этот условный знак требует от учащихся проверки написания слова в словаре.

При исправлении ошибок в написаниях, проверяемых правилами, учитель пользуется (в III—IV и частично во II классах) такими способами исправления, которые наталкивают учащихся на размышления об основаниях для написания слова. К числу таких способов относятся следующие.

а) Зачеркивание ошибки с записью на полях слова, помогающего своей формой определить, как надо написать слово (прием аналогии). Примеры:

| | |
|---------------|-----------|
| ...про(з)ьба | просить |
| ...под(о)вать | подать |
| ...купа(т)ся | купать |
| ...красн(а)го | молодого |
| ...ска(с)ки | сказывать |
| ...на крыш(и) | на доске |

б) Зачеркивание ошибки без исправления ее и постановка вопроса (над словом или на полях), помогающего ученику выяснить нужную форму написания. Примеры:

| | |
|---------------------|---------------|
| ...купае(ть)ся | что делает? |
| ...надо занима(т)ся | что делать? |
| ...в нов(ы)м доме | в каком? |
| ...берег речк(е) | чего? |
| ...осв(и)тило | какой корень? |

в) Зачеркивание ошибки и указание на грамматическую форму данного слова, требующую иного написания. Например:

| | |
|----------------------|-----------|
| ...луч(ь) | 2-е скл. |
| ...на площад(е) | 3-е скл. |
| ...берег речк(е) | род. пад. |
| ...за стар(о)м домом | тв. пад. |
| ...надо отправи(т)ся | неопр. ф. |

г) Зачеркивание ошибки и подчеркивание ее без всяких указаний тоже возможно в III—IV классах в случаях, когда она допущена в написании на хорошо знакомое ученику правило.

д) Простое подчеркивание практикуется в старших классах и в случаях пропуска буквы в слове, легко обнаруживаемого при произнесении слова в целом или по слогам: *календар* (*календарь*), *отпавился* (*отправился*), *вечерий* (*вечерний*).

Все эти способы рассчитаны на умственную активность учащихся, все они требуют от них той или иной степени самостоятельности. Поэтому работа учащихся над ошибками в этих случаях требует от учителя особенно тщательного руководства и контроля.

Работа над ошибками.

Работа над орфографическими ошибками учащихся, если она организована методически правильно, играет большую роль в обучении грамотному письму. Поэтому, рассматривая работу над ошибками как особый вид орфографического упражнения, учитель отводит ей должное место. После проведения контрольных диктантов проводятся, как правило, специальные уроки работы над ошибками. Кроме того, работе над ошибками, по мере надобности, отводится какая-то часть времени и на других уроках. Эта необходимость возникает обычно после проверки учителем самостоятельных творческих работ учащихся (изложений, сочинений), а нередко и после проверки выполнения учащимися домашних работ.

Специальные уроки работы над ошибками достигают своей цели только в том случае, если материал урока систематизирован, последовательность работы на уроке и методические приемы тщательно продуманы учителем. Вряд ли можно считать ценным такой урок работы над ошибками, когда по порядку читаются предложения из текста диктовки, указываются ошибки и устанавливаются правильные написания. Недостаток этого урока в том, что поскольку ошибки в разных предложениях носят разный характер, детям приходится непрерывно переключать свое внимание с одного правила на другое. Это ведет к неглубокому, поверхностному разбору ошибок, при котором знания учащихся не систематизируются и не закрепляются.

Значительно продуктивнее урок, на котором работа над ошибками проводится в определенной системе, намеченной учителем. Проверив работы учащихся, учитель производит качественный учет ошибок, он группирует их в зависимости от того, на какие правила они допущены, и отмечает те группы ошибок, которые являются типичными для класса в данном случае и над которыми, следовательно, надо особенно поработать на уроке.

Урок работы над ошибками обычно начинается с того, что учитель дает общую характеристику результатов контрольной

диктовки. Он указывает, на какие правила дети не сделали ошибок, на какие правила, напротив, ошибки допущены. При этом учитель подчеркивает достижения средних и отстававших учеников, а также указывает, если это имеет место, на небрежное письмо или на наличие ошибок, допущенных явно из-за невнимания, у сильных учеников.

После этого раздаются тетради, и происходит общее ознакомление с исправлениями и пометками учителя в тетрадях. Затем начинается коллективная работа над ошибками под руководством учителя. Работа приобретает более четкий характер, если учитель сначала обращает внимание учащихся на фонетические ошибки, потом на ошибки морфологического характера или наоборот. Работа начинается обычно с тех орфограмм, которые являются основными в данной диктовке.

Например, если проверка имела в виду, прежде всего, усвоение учащимися правописания падежных окончаний существительных 3-го склонения в сопоставлении с падежными окончаниями 1-го склонения (III класс), то и работа начинается с анализа морфологических ошибок и в первую очередь ошибок на падежные окончания. Учитель предлагает учащимся найти в тексте диктовки случаи употребления существительных 3-го склонения в дательном и предложном падежах (можно, разумеется, и по отдельности). Учащиеся находят эти формы и указывают их написание. В работе, таким образом, принимают активное участие не только те учащиеся, которые допустили ошибки, но и все остальные. Естественно, что учитель уделяет особое внимание ученикам, допустившим ошибки. Ошибки на данное правило исправляются. Параллельно отыскиваются формы дательного и предложного падежей существительных 1-го склонения. Затем учащиеся сами придумывают примеры на падежные формы существительных 3-го склонения; один-два примера записываются.

Дальше учитель переходит к другим орфограммам, в которых есть ошибки, например, к родовым окончаниям прилагательных. Опять-таки все учащиеся отыскивают прилагательные в диктовке. Последовательно определяется их род, число, окончание, подбираются аналогичные примеры. Некоторые сочетания прилагательных с существительными записываются.

Если допущены ошибки на безударные гласные в корнях, учащимся предлагается в тех или иных предложениях найти слова с безударным гласным в корне и подобрать проверочное слово. Проводится небольшая письменная работа по подбору однокоренных слов к тому или иному слову. Такого рода письменная работа может проводиться и по отношению к слову с непроверяемой безударной гласной, если ошибка в нем допущена не одним учеником.

Как видно из приведенных примеров, к активному участию в работе привлекаются не только допустившие ошибки в данной диктовке, но и все другие. Работа по распознаванию орфограмм

и по обоснованию написания слов полезна для учащихся, не сделавших на этот раз ошибок, как средство предупреждения ошибок в дальнейшем.

В конце урока учитель иногда оставляет немного времени для исправления учениками их индивидуальных единичных ошибок. Работа в этих случаях носит несложный характер: написать правильно слово (с заглавной буквы, без пропуска буквы и пр.), написать слово вместе с проверочным. Эти индивидуальные задания очень ограничены и проводятся так же, как и общеклассные, под руководством и контролем учителя. Проходя по классу, учитель дает учащимся конкретные указания. Ученикам, не имеющим ошибок, может быть дано небольшое задание по учебнику или словарю.

Работа над орфографическими правилами, на которые допущены ошибки, находит место на ближайших уроках при орфографическом разборе, при проведении диктовок и другого рода орфографических упражнений обучающего характера. Если ошибки были допущены в знакомых словах, написание которых не проверяется правилами, учитель включает эти слова в предложения для грамматического разбора, дает их учащимся для склонения, спряжения, для подбора к ним однокоренных слов, включает их в тексты диктовок и пр.

Однако коллективная работа над ошибками не устраняет необходимости индивидуальной работы учащихся именно над своими ошибками. Учитель, работая с детьми, постоянно имеет в виду их индивидуальные ошибки и пробелы в правописании. Тетрадь учета ошибок учащихся всегда под рукой у учителя.

У учащихся III—IV классов иногда имеются специальные тетради-словарики для записи слов, в которых были допущены ошибки. В этих тетрадках-словариках отводится по страничке на каждое из изученных правил, а также страничка на слова с непроверяемым правилами написанием. На соответствующей страничке ученик записывает слово, в котором допустил ошибку, в той грамматической форме, в какой следовало употребить его в письменной работе. Если слово стояло, например, в дательном падеже, то и записывается оно в этом же падеже вместе со словом, которое им управляет (*обрадовался книге* или *подошел к пристани*). Слово с безударным гласным, глухим или звонким согласным, нуждающимся в проверке, записывается обычно с проверочным словом (*ловит — изловил, сладость — сладкий*).

Таким образом ученик ведет учет своих ошибок. Периодически учащимся даются индивидуальные задания по их учетным тетрадкам-словарям, например: составить устно или письменно предложения со словами или формами, в которых допускались ошибки. При опросе учащихся на уроке учитель, имея в виду индивидуальные ошибки ученика, ставит ему соответствующий вопрос или дает задание написать слово, сочетание слов, предложение.

Для индивидуальной работы учащихся над правилами, которые ими недостаточно прочно усвоены, учителя нередко используют наборы карточек, содержащих разного рода небольшие упражнения («контрольное» списывание, списывание с подбором проверочных слов, с указанием грамматических форм и пр.). Подобного рода карточки создаются самими учителями. Нередко для этой цели используются некоторые тексты из старых учебников, вырезанные и наклеенные на толстую бумагу. Индивидуальная работа по карточкам дается в качестве домашних заданий, а также время от времени проводится и в классе.

Успех работы над ошибками у каждого отдельного ученика в большой мере зависит от сознательного отношения его к своим ошибкам и от его активного желания избавиться от этих ошибок. Поэтому очень важен в этом деле педагогический такт учителя. Упреки и возмущение учителя по адресу учеников, делающих много ошибок, постоянные указания на плохое состояние навыка грамотности у отдельных учащихся, конечно, не могут дать никаких положительных результатов. Такое отношение учителя не мобилизует, а, напротив, подавляет у ученика волю к преодолению орфографических трудностей, лишает его веры в свои силы и возможности, и он часто вовсе перестает работать. Наоборот, когда учитель, учитывая индивидуальные особенности ученика, спокойно, терпеливо и настойчиво помогает ему избавиться от ошибок, поощряет всякое скромное достижение его и внушает ученику уверенность в его силах, результат получается иной. Ученик чувствует доброжелательное отношение учителя, ощущает его помощь, и у него появляется стремление избавиться от ошибок. Он не боится лишний раз обратиться к учителю с вопросом, зная, что в ответ не услышит упрека, а получит реальную помощь.

11. ОБУЧЕНИЕ ПУНКТУАЦИИ.

Работа над пунктуацией занимает в начальной школе сравнительно небольшое место. Но первые элементарные навыки пунктуации должны быть заложены уже в начальной школе.

Программа предусматривает усвоение следующих знаков препинания при письме.

I класс — постановка точки в конце предложения с употреблением прописной буквы в начале предложения.

III класс — употребление вопросительного знака; употребление запятой при перечислении.

IV класс — употребление точки, вопросительного и восклицательного знаков; употребление запятой в предложениях с однородными членами; употребление запятой в сложном предложении перед союзами *а, но*; постановка двоеточия и кавычек при прямой речи.

Пунктуация нужна для того, чтобы пишущий мог правильно выразить свою мысль, а читающий правильно и легко мог понять

ее. Неправильное употребление знаков или чтение не по знакам препинания искажает мысль. В предложениях *Ты, верно, решил задачу* и *Ты верно решил задачу* смысл разный: в первом мысль высказывается предположительно, что видно из запятой, выделяющих вводное слово, а во втором — утвердительно. Разный смысл при чтении данных фраз передается знаками препинания.

Следовательно, знаки препинания в предложении имеют значение смысловое. А это означает, что они не могут быть усвоены зрительным путем. Поэтому обучение пунктуации строится на понимании учащимися смыслового содержания предложения и соотношения его членов. Пунктуация расчленяет речь на части, имеющие определенное смысловое значение. Точка, восклицательный знак членят сложное высказывание на самостоятельные по смыслу части. Запятая может показывать расчленение сложного предложения на два простых или же отмечать наличие однородных членов.

Одновременно некоторые знаки могут указывать еще и особые оттенки мысли, чувства; знак вопроса указывает на вопросительный смысл предложения, восклицательный знак часто указывает на выражение чувства.

Для методических целей важно точнее установить роль интонации в обучении пунктуации. Известно, что при чтении многие знаки являются «немыми», не вызывающими паузы, и наоборот — многие паузы делаются там, где нет никакого знака (см. главу III, раздел 3. «Обучение выразительному чтению»). Поэтому только в немногих случаях можно обучать пунктуации посредством интонации. Так, перечисление голосом однородных членов предложения подсказывает постановку запятой между ними, но, например, постановка запятой в сложном предложении или двоеточия перед прямой речью требует грамматического анализа предложения и выяснения его смысловых частей, интонация здесь мало помогает.

Первое знакомство с пунктуацией учащиеся получают на уроках чтения. Уже в букварном периоде они начинают усваивать значение точки, вопросительного или восклицательного знака в конце предложения. Естественно, что усвоение пунктуации на уроках чтения осуществляется главным образом через интонацию. Но на уроках письма при постановке точки учащиеся I—II классов опираются уже на грамматические основания: они знают правило употребления точки в конце предложения.

В III—IV классах в усвоении учащимися правил пунктуации преобладают, естественно, грамматические основания. При постановке знаков препинания учащиеся руководствуются не интонацией, а пониманием вида предложения (сложное, с прямой речью, однородными членами). Интонация же привлекается как вспомогательный прием для выяснения смыслового содержания предложений. Уроки чтения и в старших классах начальной школы помогают учащимся овладеть основными правилами пунк-

туации. В то же время внимание к пунктуации на уроках чтения содействует выработке навыка толкового и выразительного чтения.

При выполнении учащимися письменных работ разного рода учитель предупреждает ошибки на незнакомые детям правила пунктуации. Он просто указывает, где и какой знак надо поставить.

При проверке письменных работ учащихся ошибки на знакомые им правила пунктуации учитель обычно не исправляет, но подчеркивает, чтобы заставить ученика подумать, какой надо поставить знак и почему именно тот, а не другой. На уроках работы над ошибками выяснение пунктуационных ошибок и практическая работа над соответствующим правилом ведутся так же, как и над орфографическими ошибками.

12. УЧЕТ НАВЫКОВ ПРАВОПИСАНИЯ.

Учет орфографической грамотности учащихся имеет целью выяснить наиболее слабо усвоенные случаи правописания как у отдельного ученика, так и у класса в целом. Только знание слабых мест дает возможность учителю правильно организовать работу по устранению недочетов, имеющихся у класса или у отдельных учащихся.

Учет состояния орфографической грамотности класса осуществляется учителем повседневно в текущей работе. Учителю приходится ежедневно проверять письменные работы учащихся, выполненные ими в классе и дома. Поэтому у него складывается достаточно ясное представление о степени овладения тем или иным орфографическим материалом разными учащимися.

Кроме того, общее состояние навыков грамотности у учащихся, а также степень практического усвоения ими отдельных орфографических правил проверяется путем проведения контрольных работ. В начальной школе для этих целей обычно применяется контрольный диктант. Контрольные диктанты проводятся в конце каждой учебной четверти, а также после окончания работы над какой-либо орфографической темой.

Каковы требования, предъявляемые к тексту контрольного слухового диктанта?

Для контрольного диктанта чаще используется связный текст, а не отдельные предложения. Связный текст создает более спокойную обстановку работы для учащихся: текст прочитывается учителем, после чего содержание текста уже не отвлекает внимания учащихся в сторону. Отдельные же предложения, наполненные разным содержанием, неизбежно переключают внимание ученика с одного предмета на другой и тем мешают сосредоточению его внимания на орфографической стороне. Кроме того, диктантом проверяется степень готовности учащихся к самостоятельному письму. В жизни же мы имеем дело не с письмом отдельных предложений, а со связным изложением мыслей.

Объем текста для контрольного диктанта к концу учебного года установлен следующий: в I классе — 18—20 слов, во II — 40—45 слов, в III — 60—65 слов, в IV — 85—90 слов. Предлоги, союзы и частицы считаются за отдельные слова. Объем текста в начале учебного года соответствует объему текста для диктанта, проводившегося в конце учебного года в предыдущем классе.

Текст контрольного диктанта должен быть достаточно насыщен изученными детьми орфограммами, «не менее 60% от числа слов диктанта», как указывается в официальном документе Министерства просвещения РСФСР.¹

Слова, незнакомые учащимся по смыслу, не включаются в тексты диктантов, а неизученные орфограммы, если трудно их избежать, выписываются учителем на доске, или же учитель предупреждает ошибки в них в устной форме.

Как диктуется текст?

Если диктуется связный текст, то учитель сначала читает его целиком, чтобы дети уяснили содержание того, что они будут писать. Затем текст диктуется по предложениям.

Каждое предложение повторяется учителем не более двух-трех раз. Очень важно при проведении диктанта обучающего характера приучать детей к тому, чтобы они сразу улавливали мысль предложения и запоминали его формулировку, а не «взяли» бы в отдельных словах. Но в тех случаях, когда диктуемое предложение состоит из 10—12 слов (IV класс), после чтения его целиком оно диктуется по отдельным смысловым частям, например: *Мы решили отправиться в дальнюю рощу* — одна часть, *но ненастная погода помешала прогулке* — другая часть.

Текст диктанта читается учителем в соответствии с обычным литературным произношением, а не «орфографически» (как написано). В последнем случае теряется смысл работы, цель которой — проверить степень умения переводить звуковую речь на расходящуюся с ней графическую. Но понятно, что «орфографическое» чтение допустимо по отношению к неизученным орфограммам (например, в I—II классах по отношению к безударным окончаниям прилагательных).

После того как текст продиктован, учитель читает его еще раз, чтобы дать учащимся возможность проверить написанное.

Контрольный диктант нельзя давать на последних уроках, когда учащиеся утомлены. Более всего для слухового диктанта подходит второй час занятий, когда дети уже полностью включились в работу и в то же время еще не утомлены.

О том, что считать за ошибку в контрольных работах учащихся и каковы нормы оценки работ учащихся, даются подробные указания в документе Министерства просвещения «Нормы

¹ См. Нормы оценки успеваемости учащихся в I—IV классах начальной, семилетней и средней школы, Учпедгиз, М., 1952, стр. 7.

оценки успеваемости учащихся в I—IV классах начальной, семилетней и средней школы».

После проверки контрольных работ учащихся учитель производит точный учет ошибок, допущенных классом и отдельными учениками, чтобы затем на основе этого учета наметить рациональные пути устранения недочетов.

В школе практикуются два вида учета: количественный и качественный.

Количественный учет представляет собою сводку, в которой указывается, сколько учеников не сделало ошибок, сколько сделало одну ошибку, сколько — две и т. д. Этот учет достаточно четко вскрывает характеристику класса.

Качественный учет ошибок имеет целью выявить число ошибок по их отдельным видам (на безударные гласные, разделительный *ь*, падежные окончания существительных и пр.). Этот вид учета в одних случаях нужен учителю для того, чтобы определить, в каких правилах орфографии его класс отстает. Для этого учета составляется табличка орфограмм, знаковых учащихся, и в нее заносится количество ошибок на каждый отдельный вид их, допущенных вместе всем классом. В других случаях такой же учет проводится не только по отношению к классу в целом, но и по отношению к каждому ученику в отдельности. В таблице против фамилии каждого ученика в соответствующих рубриках отмечается, сколько он сделал ошибок на то или другое правило. Затем производится подсчет ошибок по каждому правилу на весь класс.

Образец таблицы учета ошибок для III класса
(в конце года).

| Фамилии учащихся | Виды ошибок | | | | | | | | | | | | | |
|------------------|-----------------|-----------------------------------|--------------------|----------------------------|--------------------------|---------------------|--------------------------------|----------------------------|----------------------|--------------------------------|-----------------------|--------------|-------------------------------------|--------|
| | Заглавная буква | Сочетания <i>жи, ши, ча</i> и др. | Безударные гласные | Глухие и звонкие согласные | Непронозисимые согласные | Удвоенные согласные | <i>ь</i> — показатель мягкости | Разделительные <i>ъ, ь</i> | Предлоги и приставки | Падежные формы существительных | Пропуски, замены букв | Перенос слов | Написания, не проверяемые правилами | Прочие |
| 1. Андреева И. | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. Басова В. | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. Волков К. | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. | | | | | | | | | | | | | | |
| Итого: | | | | | | | | | | | | | | |

Сопоставляя итоговые данные этого учета с результатами предшествующего контрольного диктанта, учитель тем самым выясняет, насколько класс и отдельные ученики продвинулись вперед в усвоении тех или других орфограмм.

Важно, однако, заметить, что результат диктанта может в известной степени зависеть от большого или малого количества возможных ошибок в тексте. Поэтому при сопоставлении количества ошибок класса (или ученика) на одно и то же орфографическое правило нельзя не принимать во внимание соотношение числа сделанных ошибок с числом возможных ошибок. Без учета этих данных показатели продвижения или отставания учащихся в усвоении тех или других орфограмм могут оказаться неточными.

Возможен и другой учет грамотности каждого отдельного ученика, конкретнее характеризующий его ошибки. На отдельном учетном листке, отведенном ученику, выписывается из всех контрольных работ не только то, на какое правило и сколько он сделал ошибок, а самые слова, в которых сделаны те или другие ошибки: *полетели, василек, был на речке, учишься* и т. д. Сопоставляя ошибки в ряде диктантов, учитель легко устанавливает, на какие правила ученик преимущественно делает ошибки. В соответствии с этим намечается, что надо спросить у ученика при опросе, какие индивидуальные задания ему дать.

При оценке грамотности учащихся принимаются во внимание также количество и характер ошибок, какие они делают в изложениях и сочинениях. Именно эти ошибки показывают, насколько подготовлены учащиеся всеми специальными упражнениями к самостоятельному грамотному письму.

13. ОРФОГРАФИЧЕСКИЙ РЕЖИМ В ШКОЛЕ.

На основе всего сказанного о работе над правописанием можно суммировать ряд организационно-методических требований, составляющих в целом орфографический режим в школе.

Чтобы сделать процесс всякого письма учащихся воспитывающим в отношении орфографическом, в работе по всем предметам и всеми преподавателями должны выполняться следующие требования.

1. Добиваться чистого, аккуратного ведения тетрадей и четкого письма в них чернилами.

2. Разными способами предупреждать ошибки на незнакомые правила (письмо учителем перед на доске, вывешивание списков трудных слов, обращение учащихся к словарю и собственным словарикам).

3. Проверять все письменные работы по всем предметам не только со стороны содержания, но и в отношении орфографии, пунктуации.

4. При выдаче письменных работ по любому предмету разбирать с классом наиболее типичные ошибки.

5. При письме учащимися диктовок говорить отчетливо, громко, медленно.

6. Проверять все плакаты, объявления, стенгазеты, вывешиваемые в школе.

7. Добиваться от учащихся правильной посадки при письме, правильного держания ручки, правильного положения тетради.

8. Не утомлять учащихся продолжительностью непрерывного письма, соблюдая установленные для этого нормы (см. гл. II, «Обучение письму и чистописанию»).

Осуществление такого режима создает наилучшие условия для воспитания орфографических навыков. Особенное значение такой режим имеет в случаях, когда записи делаются учащимися не на уроках русского языка. Учащийся в каждый момент письма должен чувствовать, что его письмо контролируется и что писать надо обдуманно. А это ведет к тому, что у него будет вырабатываться привычка контролировать себя при письме, без чего никакое знание правил не может привести к грамотному письму.

VI. ПРАКТИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ К РАБОТЕ ПО ГРАММАТИКЕ И ОРФОГРАФИИ ПО ТЕМАМ И КЛАССАМ.

Изложенные выше общие положения о преподавании грамматики и обучении орфографии различно преломляются в применении к разным грамматико-орфографическим темам.

Как особенности каждой темы, так и возраст учащихся разных классов требуют особого методического подхода и использования различных приемов в работе над грамматическим материалом. Ниже даются практические указания по четырем группам тем: по фонетике, по составу слова, по частям речи, по предложению. В пределах каждой группы тем имеется в виду предусмотренное программой распределение учебного материала по классам. Поскольку изучение грамматики неразрывно связано с обучением правописанию, практические указания касаются и орфографической работы.

ЗВУКИ И СЛОГИ СЛОВА.

Первоначальные знания о звуковом строе русского языка учащиеся получают в I и II классах, причем некоторые сведения практически усваиваются еще на уроках грамоты, а затем углубляются и закрепляются на уроках грамматики во втором полугодии в I классе и далее во II классе.

Деление звуков на гласные и согласные является одной из тем, работа над которой ведется в букварный период. После того как дети узнали ряд звуков и букв, им на основе знакомого материала дается первоначальное понятие о гласных и согласных звуках. Затем при изучении каждого нового звука устанавливается, к гласным или согласным звукам он относится. Эта последовательная работа на протяжении длительного периода обеспечивает достаточно прочное практическое усвоение детьми основных признаков деления звуков на гласные и согласные.

Как при обучении грамоте, так и позднее в грамматической работе проводятся посильные наблюдения детей над артикуляцией звуков (см. главу I, «Обучение грамоте», раздел «Изучение звуков и их букв»).

Наряду со средством различения гласных и согласных по способу их произношения, в школе применяется вполне оправ-

дывающий себя прием различения по признаку того, что гласные звуки могут образовать слог, а согласные этой способностью не обладают. В слогаобразующей роли гласных дети легко убеждаются путем наблюдений над словами, в которых один слог состоит только из гласного: *Оля, ухо, ива*.

Как видно из сказанного, понятие гласных и согласных звуков образуется у детей на основе сопоставления тех и других звуков. Следовательно, работа над гласными и согласными на уроках грамматики идет параллельно.

Одновременно с изучением деления звуков на гласные и согласные учащиеся знакомятся с соответствующей классификацией букв.

Упражнения, связанные с изучением данной темы, имеют в виду научить детей свободному различению гласных и согласных звуков и букв. Эта цель достигается в упражнениях такого рода, как списывание с подчеркиванием гласных (или согласных), группировка слов по признаку начальной гласной и согласной, самостоятельный устный подбор слов, начинающихся на гласный (или согласный), перечисление в слове всех гласных или всех согласных звуков.

Деление слова на слоги усваивается практически тоже в период обучения грамоте. Тогда же вводится в словарь детей термин *слог*. Во втором полугодии на уроках грамматики понятие *слог* уточняется и закрепляется.

Во-первых, учащиеся на основе разбора разных слов прочно усваивают, что слова могут состоять из одного слога, из двух, трех, четырех и более слогов.

Во-вторых, ученики усваивают, что в слове может быть только один гласный и что в слове, следовательно, столько слогов, сколько в нем гласных. Применяя эти знания на практике, учащиеся приобретают умение определять количество слогов в слове по количеству гласных в нем.

Упражнения в определении количества слогов проводятся со словами, воспринимаемыми детьми на слух, а также со словами, воспринимаемыми зрительно. Возможно показывать учащимся предметы или их изображения и предлагать им подсчитать число слогов в названии того или другого предмета. Однако вполне вероятно, что некоторые дети не сразу смогут определить слоговой состав слова на основе зрительного или слухового восприятия его: им потребуется произнести слово по слогам. С целью активизировать внимание всего класса полезен следующий прием: у каждого ученика на парте лежат карточки с цифрами 1, 2, 3, 4; при определении числа слогов в слове дети показывают соответствующую цифру (*лодка — 2, человек — 3*).

В-третьих, дети учатся правильно делить слова на слоги, в частности, слова с *й* и *ь* в середине (*линейка, мельница*). Эти упражнения проводятся как устно, так и письменно.

Вслед за делением слов на слоги учащиеся I класса знакомятся с правилами переноса слов с одной строки на другую. Они практически усваивают четыре правила.

1) Слова переносятся с одной строки на другую по слогам; 2) одна буква не оставляется на строке и не переносится на другую строчку; 3) буква *й* не отделяется при переносе от стоящей перед ней гласной; 4) буква *ь* не отделяется при переносе от стоящей перед ней согласной.

Основным видом упражнения, естественно, является письмо слов с делением их на слоги так, как это требуется правилами переноса слов.

Твердые и мягкие согласные. Первое знакомство с твердостью и мягкостью согласных звуков учащиеся получают на уроках грамоты, когда усваивается навык чтения слов с сочетаниями согласных с гласной буквой *и*, позднее с буквами *е, ё, я, ю*, а также слов с мягким согласным на конце (*уголь, конь*).

К мягким согласным учитель вновь возвращается во втором полугодии в связи с задачей научить детей правильно обозначать при письме мягкость согласных буквами *я, ю, е, ё*, а также буквой *ь*. В «Объяснительной записке» к программе по русскому языку указывается, что эта тема является основной для I класса.

Естественно, что чем тщательнее проводится работа на уроках обучения грамоте по различению твердых и мягких согласных и по уяснению способов обозначения мягкости согласных в письменной речи, тем легче и успешнее дети усваивают написание слов с мягкими согласными. В частности, помогает таблица, которая составляется по мере ознакомления учащихся с гласными буквами на уроках грамоты.

В верхнем ряду таблицы располагаются гласные буквы, которые пишутся после твердых согласных, а в нижнем — гласные буквы, употребляемые после мягких согласных.

| | | | | |
|----------|----------|----------|----------|----------|
| <i>а</i> | <i>у</i> | <i>о</i> | <i>э</i> | <i>ы</i> |
| <i>я</i> | <i>ю</i> | <i>ё</i> | <i>е</i> | <i>и</i> |

Дети сами участвуют в составлении этой таблицы, она продолжительный период находится у них перед глазами; в ходе работы учитель многократно обращается к ней — все это в известной мере способствует образованию у детей правильных связей между понятием мягкости согласных и способами обозначения ее на письме при помощи гласных букв *е, я, ё, ю*.

Работа над программным материалом на уроках грамматики начинается с воспроизведения имеющихся у детей знаний о твердости и мягкости согласных. Понятия твердости и мягкости согласных соотносительны между собой, поэтому для анализа берутся одновременно слова с твердыми и мягкими согласными, противопоставляемыми друг другу: *мышка — мишка, был — бил, рад — ряд, вол — вёл, Луша — Люда* и т. п.

В парных словах отмечается твердое и мягкое произнесение начального согласного, устанавливается, какими гласными обозначается мягкость согласных. Учащиеся вновь подводятся к таблице гласных букв, на которой перед каждым рядом букв пишется соответственно: *после твердых, после мягких*.

Затем дети тренируются в распознавании твердых и мягких согласных звуков в разных словах, сами приводят те или иные примеры по предложению учителя: — Назовите слова, в которых напишете букву *ю* после согласной. Назовите слова с мягким *т* перед гласным и скажите, какую гласную вы напишете после *т* и т. п.

Последующая работа над этой темой заключается в упражнениях в письме слов с гласными *я, ю, е, ё* после согласных. Поскольку правильное письмо этих слов требует умения различать твердость и мягкость согласных звуков, ценными являются упражнения в письме на слух: разного вида диктовки и упражнения с опорой на речедвигательный анализ слова, списывание со вставкой пропущенных гласных букв после мягких, а также и твердых согласных (в учебнике такие упражнения даются¹).

Обозначение мягкости согласных на конце слова буквой *ь* усваивается тоже на основе сопоставления слов с твердым и мягким произношением звуков: *угол — уголь, хор — хорь* и пр.

В той или другой паре слов сопоставляются на слух и по произношению конечные согласные звуки; звуки эти выделяются из слов, и дети упражняются в их произнесении попарно (*л — ль* или *р — рь*), чтобы яснее стали для них твердость одного и мягкость другого звука.

Затем сравнивается количество звуков и букв в том и другом слове. Устанавливается, что количество звуков в обоих словах одинаковое, а количество букв разное: в слове с мягким согласным на конце есть еще буква *ь*, которой нет в другом слове. Дети подводятся к выводу, что буква *ь* пишется на конце слова для обозначения мягкости согласного. На сопоставлении тех же парных слов дети убеждаются, что наличие или отсутствие в слове буквы *ь* изменяет смысл слова: если в слове *уголь* не поставить *ь*, оно будет иметь другое значение (*угол*).

Согласно программе, в I же классе даются первоначальные навыки в постановке *ь* в середине слова в таких простейших

¹ Имеется в виду учебник русского языка I класса начальной школы Н. А. Костина (Учпедгиз, 1955). В дальнейшем все ссылки делаются соответственно классам на следующие учебники для начальной школы: для I класса — Н. А. Костин, Учебник русского языка, первый класс, Учпедгиз, М., 1955; для II класса — Н. А. Костин, Учебник русского языка, второй класс, Учпедгиз, М., 1955; для III класса — М. Л. Закожурникова, Н. С. Рождественский, Учебник русского языка, третий класс, Учпедгиз, М., 1955 и для IV класса — учебник тех же авторов, издание 1955 г.

случаях, как *уголь* — *угольки*, *день* — *деньки*. И здесь проводятся тщательные наблюдения над произношением и звучанием мягких согласных в середине слов перед согласными. Учитель обращает внимание детей на то, что при пропуске *ь* в некоторых словах, например, *огоньки*, они читаются по-другому, и тогда не получается никакого смысла (*огонки*), при пропуске *ь* в других словах, например, *угольки*, получается другой смысл, а не тот, который нужен (*уголки*).

От этих простейших случаев постановки *ь* в середине слова дети подводятся к навыку употребления *ь* и в других словах (*васильки*, *больной*). Попутно повторяется правило переноса слов с буквой *ь*.

Правило постановки *ь*, как показателя мягкости согласных, усваивается, в основном, тоже путем упражнений, опирающихся на слуховое восприятие слова и его проговаривание.

Звук и буква *й*. Употребление *й* при письме усваивается в I классе. Для достижения этой цели, прежде всего, необходимо, чтобы учащиеся умели слышать звук *й* в словах и отличать его от *и* слогового. Это умение приобретается, главным образом, на основе сопоставления слов с *и* и *й*, а также отдельно произносимых этих звуков. Одновременно в связи с этими упражнениями дети усваивают положение, что *и* образует слог, а *й* не образует слога. Для сопоставления берутся такие слова, как *трамваи* — *трамвай*, *сарай* — *сарай*, *герои* — *герой*. На сопоставлении подобных парных слов дети убеждаются, что замена одной буквы другой связана с изменением значения слова и что поэтому надо внимательно следить при письме за тем, ставить ли значок над *и* или нет. В дальнейших упражнениях проводятся наблюдения над тем, что буква *и* пишется только после гласных букв.

Навык письма слов с буквой *й* требует упражнений, опирающихся, в основном, на умение различать звук *й* среди других звуков в устной речи. Поэтому целесообразны разного вида диктовки, списывание со вставкой в словах пропущенных букв *й* и *и*, списывание со вставкой пропущенного слова в соответствии со смыслом предложения, например: *Открой (свои, свой) задачник*.

Обычно правила переноса слов изучаются раньше, чем письмо слов с *й*. В работе над звуком и буквой *й* правило переноса слов с этой буквой повторяется.

Звук и буква *э*. В I классе усваивается правильное произношение слов со звуком *э* и письмо слов с буквой *э*.

Из практики известно, что дети иногда склонны произносить звук *э* как *е*. Для преодоления этой ошибки проводятся упражнения в чтении распространенных в речи слов с буквой *э*, в сопоставлении слов с *э* и *е* (*эхо* — *ехал*, *эти* — *ели*) и в попарном произнесении *э* — *е*. Правильное произнесение слов с *э* усваивается, разумеется, и на уроках чтения.

Навык правильного письма слов с буквой *э* приобретается, так же как и в работе над *й*, путем упражнений, опирающихся

на слуховое восприятие и произношение слов. Однако это положение не может быть полностью отнесено к словам с безударными *э* (*экскурсия, этажерка*), в которых звук *э* не звучит вполне отчетливо. В словарном составе детской речи таких слов немного, поэтому целесообразно опереться в данном случае на зрительное восприятие и зрительную память учащихся. Иначе говоря — вывесить в классе список этих слов.

Шипящие звуки и правописание сочетаний *жи, ши, ча, ща, чу, щу*. Эта тема тоже имеет место в программе I класса. Она имеет в виду усвоение учащимися правил письма слов с данными сочетаниями.

С особенностью сочетания *ши* дети сталкиваются на уроках обучения грамоте, когда знакомятся с буквой *и* и учатся читать сочетания согласных с ней. Дети узнают, что согласные перед *и* произносятся мягко, за исключением согласного звука *ш*, который всегда произносится твердо. Несколько позднее такое же знакомство происходит и с сочетанием *жи*. Однако здесь не ведется тренировочной работы по закреплению умения правильно писать эти сочетания. Эта задача осуществляется на уроках грамматики и правописания во втором полугодии.

Написания *жи, ши, ча, ща, чу, щу* усваиваются, по преимуществу, зрительно-моторным путем. Говорить детям I класса, что сочетания *ча, ща, чу, щу* пишутся так, как слышатся, нецелесообразно. Это только путает учащихся, поскольку мягкость всех других согласных (не шипящих) они уже привыкли обозначать буквами *я, ю* (*люди, дядя*). Поэтому написание сочетаний *ча, ща, чу, щу*, а равно и *жи, ши* подчиняется для них особому правилу, которое они должны усвоить догматически: *жи, ши* пишутся с буквой *и*, а *ча, ща, чу, щу* — с буквами *а, у*. Чтобы помочь учащимся запомнить эти правила, полезно воспроизвести их на таблице и вывесить ее в классе.

При усвоении правил письма сочетаний с шипящими основным видом упражнений является разного рода списывание, но вместе с тем нельзя пренебрегать и письмом на слух, так как учащиеся должны овладеть прочным навыком самостоятельного письма слов с данными сочетаниями. Поэтому вначале даются упражнения такого рода, когда учащиеся зрительно воспринимают слова с сочетаниями шипящих, пишут их и подчеркивают изучаемые сочетания. Затем даются упражнения на изменение слов по данному образцу, требующие от учащихся самостоятельного написания слов с изучаемыми сочетаниями: *еж — ежи, стриж — ...* или *пишу — пиши, держу — ...*. Одновременно с этим вводятся упражнения на списывание со вставкой пропущенных гласных после шипящих. При этом, чтобы активизировать внимание и мышление детей, полезно дать в тексте для списывания слова, в которых гласные буквы пропущены и после других согласных (не шипящих): *Л-ба решала задач-*. Перед пропущенной гласной в том и другом слове — мягкий согласный. Опираясь

на правила, ученик должен в одном случае вставить букву *ю*, в другом — *у*. Из диктовок особенно полезна зрительно-предупредительная, в которой зрительное восприятие и зрительная память сочетаются с осознанным применением правила. Навык пользования правилом при письме слов с данными сочетаниями укрепляется затем в предупредительной и объяснительной слуховой диктовке, а также в полусамостоятельных работах учащихся — в изложениях, сочинениях.

Звук и буква. Уже в начале периода обучения грамоте дети узнают различие между звуком и буквой: звук слышат и произносят, а букву видят и пишут. Умение различать звук и букву укрепляется при постоянной тренировке в связи с чтением по букварю, работой с разрезной азбукой и пр.

Начиная с уроков грамоты, первоклассники постепенно уясняют, что слова не всегда пишутся так, как произносятся. Им приходится сталкиваться с расхождением между звуками и буквами и при чтении, и при письме слов с сочетаниями *жи, ши*, с звонкими и глухими согласными (*лед, сказка*), с безударными гласными, звучащими иначе, чем в ударном положении (*сова, пятно*). У детей накапливается запас наблюдений над несоответствием написаний некоторых слов их произношению. Эти наблюдения углубляются и обобщаются на уроках грамматики главным образом во II классе, когда изучаются звонкие и глухие согласные и безударные гласные.

А л ф а в и т. После изучения всех букв на уроках грамоты учащиеся по прилагаемому в конце букваря алфавиту узнают расположение букв в нем. Проводится короткая беседа, для чего нужно знать порядок букв (расположение фамилий учеников в классном журнале, списках и пр.). Алфавит вывешивается на плакате. Но так как изучение алфавита относится ко II классу, то здесь пока не требуется добиваться от учащихся ни знания его наизусть, ни точных названий букв.

Во II классе учащиеся усваивают общепринятые названия букв (*зэ, ка, эм, ша*) и запоминают их порядок в алфавите (в четыре-пять приемов). Чтобы дети научились правильно называть буквы, полезно прочитать с ними все названия букв в алфавите (они даются в учебнике). Для той же цели предназначаются и следующие упражнения: учащиеся читают слова и называют в них звуки и соответствующие им буквы. Например, читается слово *крот*, ученик говорит: первый звук *к*, буква *ка*, второй звук *р*, буква *эр* и т. д. Естественно, что подбираются слова, написание которых не расходится с их произношением (*рука, стол, липа*).

Знание алфавита закрепляется в упражнениях, требующих расположить в алфавитном порядке ту или иную группу слов (подобные упражнения даются в учебнике).

Полезно также поупражнять учащихся в отыскивании того или иного слова хотя бы в словарике слов с непроверяемыми

безударными гласными, помещенном в конце учебника. Это даст первоначальный навык ориентировки в словаре и наглядно покажет детям важность знания алфавита при пользовании словарем.

Глухие и звонкие согласные — это тема II класса. Она имеет в виду следующие задачи: 1) дать учащимся понятие о глухих и звонких согласных звуках; 2) научить детей различать в словах глухие и звонкие согласные в устной речи; 3) познакомить с оглушением звонких согласных на конце слова и в середине перед глухим; 4) научить проверять написание этих слов. Таким образом, конечная и важнейшая цель — научить детей правильно писать слова с глухими и звонкими согласными.

Понятие о звонких и глухих согласных дается на основе их сопоставления: звонкие произносятся с голосом, глухие — без голоса. Дети произносят последовательно парные звонкие и глухие (*б — п, в — ф* и т. д.), закрывая уши, и устанавливают, который из двух звуков произносится звонко, с голосом, который — глухо, без голоса. Термины «звонкий» и «глухой» подсказываются учителем. Наблюдения над непарными звонкими (*м, л, н, р*) и глухими (*ц, ч, щ*) проводятся после наблюдений над парными согласными. В результате наблюдений все согласные звуки распределяются на две группы: звонкие и глухие. Составляется коллективно под руководством учителя таблица парных согласных — звонких и глухих.

Упражнения на различение звонких и глухих согласных проводятся как в устной, так и в письменной форме. Примерные устные упражнения: а) учитель называет слово, начинающееся на глухой согласный, дети подбирают слово с соответствующим звонким в начале; б) предлагается учащимся назвать слова, начинающиеся на звонкий (или глухой) согласный; в) предлагается поднять руку тем, у кого фамилия или имя начинается на звонкий (или глухой) согласный звук, затем производится коллективно проверка; г) предлагается сказать два названия животных, овощей и пр., чтобы одно начиналось на звонкий, а другое на глухой согласный.

Письменные упражнения на различение глухих и звонких связываются с заданием произвести отбор или группировку слов по признаку начального звука — глухого или звонкого. Помимо упражнений по учебнику, полезно дать задание по словарикам, имеющимся у школьников: выписать слова только на глухой согласный или, наоборот, только на звонкий. Попутно закрепляется навык письма слов, не проверяемых правилами.

Знакомство с оглушением звонких начинается с наблюдений над оглушением звонких согласных на конце слова. Для наблюдений может быть использован примерно такой словарный материал:

| | |
|--------------|--------------|
| грибы — гриб | снопы — сноп |
| глаза — глаз | леса — лес |
| сады — сад | кроты — крот |
| флаги — флаг | уроки — урок |

Сначала проводятся наблюдения над словами в первых двух столбиках. Учащиеся устанавливают, что звонкий согласный *б* перед гласным *ы* произносится отчетливо, ясно, а на конце слова вместо звонкого *б* произносится парный глухой *п*. Аналогичные наблюдения проводятся и над другими парами слов. Тем самым учащиеся подводятся к выводу: согласные *б, в, г, д, ж, з* на конце слова произносятся как глухие, но пишутся так, как звонкие. Так как вслед за усвоением этого вывода детям придется изучать правило проверки написаний слов с глухими и звонкими на конце, при проведении указанных наблюдений обязательно обращается внимание на то, что перед гласными звонкие произносятся всегда звонко.

В целях большей четкости и убедительности для детей сделанного ими вывода полезно провести аналогичные наблюдения над словами с глухими согласными, хотя бы данными выше в третьем и четвертом столбиках (все столбики слов учитель может написать на доске до урока). Дети устанавливают, что глухие согласные на конце слова произносятся так же, как перед гласными. Сопоставление конечных согласных звуков в словах *гриб — сноп, глаз — лес, сад — крот, флаг — урок* убеждают учащихся, что звонкие и соответствующие им глухие согласные на конце слова произносятся одинаково, как глухие.

Для закрепления вывода проводятся дополнительные наблюдения над словами с глухими и звонкими согласными. Например, дети сравнивают произношение согласных в парных словах: *еж — ежи, ерш — ерши; еж — ерш, воз — нос*.

Специальное внимание уделяется затем одинаковым по произношению, но различным по смыслу и написанию словам: *плод — плот, луг — лук* и др. Те или иные парные слова даются в предложениях, например: *Спелый плод упал с дерева. По реке гонят плот*. Учащиеся сравнивают слова *плод* и *плот*. Устанавливается, что произносятся они одинаково, но пишутся различно, потому что смысл у них разный. Эти слова не родственные. С другими парами слов (*луг — лук, пруд — прут*) дети сами составляют предложения и объясняют разное написание этих слов.

Следующий этап работы над звонкими и глухими согласными на конце слова — это работа над правилом проверки письма данных слов. К этому дети подготовлены наблюдениями на предыдущих уроках. Знания учащихся воспроизводятся.

— Как произносятся согласные *б, в, г, д, ж, з* на конце слова? (Как глухие.) А как произносятся глухие согласные на конце слова? (Так же.) Учитель делает вывод: значит, надо проверять, какую букву следует написать на конце слова. Когда звонкие в слове произносятся звонко? (Перед гласными.) Кто догадался, что надо сделать, чтобы проверить, какую букву следует написать на конце слова? Далее учитель формулирует правило так, как оно дано в учебнике: «Согласные на конце слова надо проверить. Для этого надо изменить слово так, чтобы после соглас-

ного звука стоял гласный». Эта формулировка страдает некоторой неполнотой и неточностью: для проверки пользуются не только словоизменением, но и подбором родственных (однокоренных) слов (*дуб — дубок, дубовый*). Но это дополнение усложнило бы формулировку правила и тем самым сделало бы ее трудной для детей. Правило заучивается наизусть.

Далее учащиеся учатся применять правило на практике и упражняются в письме слов с оглушенными звонкими согласными на конце.

Научить применять данное правило — это значит приучить детей перед письмом слова изменять его (подобрать родственное слово) в соответствии с правилом; установить, звонкий или глухой стоит перед гласным, и только после этого писать слово «на правило». Эта привычка применять при письме правило — и не только данное правило, а вообще всякое орфографическое правило — вырабатывается у детей далеко не сразу, нужны соответствующие тренировочные упражнения. Очень важно, чтобы ученик логически последовательно рассуждал при этом. Например, допустим, что в предложении для письма есть слово *завод*. Ход рассуждения должен быть такой:

а) В слове *завод* на конце произносится и слышится глухой звук *т*.

б) Надо проверить, какую букву писать — *д* или *т*, потому что звук *д* на конце слова произносится тоже как *т*.

в) Изменяю слово так, чтобы после этого согласного стоял гласный — *заводы*.

г) Перед гласным слышится звук *д*, значит, и в слове *завод* надо писать букву *д*.

В практике это рассуждение может быть представлено в более краткой форме, но важно, чтобы сохранялась его логическая последовательность. Этой логике мышления учащихся при письме должен соответствовать и порядок выполнения ими задания: сначала слово проверяется, потом пишется. Поэтому в тех многочисленных упражнениях, которые сопровождаются заданием написать в скобках проверяемое слово, целесообразно было бы проверочное слово давать в скобках до проверяемого слова: сначала проверил, а потом написал. Вопреки этому, в упражнениях, имеющих в учебнике, часто дается задание написать проверочное слово в скобках после проверяемого. Это может вести к нарушению логики мысли у ученика: он сначала напишет, а потом будет подводить написанное слово под общее правило, что не способствует и выработке правильного навыка пользоваться правилом при письме.¹

Опыт работы отдельных учителей и школ показывает, что указание учащимися проверочного слова до написания прове-

¹ Примерно в этом же направлении высказывает мысли и дает ценные методические советы А. А. Зацепина в брошюре «Правописание безударных гласных», изд. АПН РСФСР, М., 1949.

ряемого учит их пользоваться правилом и тем самым способствует воспитанию привычки контролировать себя при письме. Навык подбирать проверочное слово до написания проверяемого учащиеся переносят и на другие случаи правописания, в частности, на письмо слов с безударными гласными, что, несомненно, имеет большое практическое значение.¹

В школьной практике по-разному разрешается вопрос о том, проводить ли работу по правописанию глухих и звонких согласных на конце слова отдельно над каждой парой согласных (*б — п, в — ф* и т. д.) или над всеми согласными одновременно.

В учебнике принят первый вариант. Однако вряд ли есть необходимость расчленять работу на шесть этапов, отличающихся один от другого только тем, что изучается новая пара согласных. Правило остается одним и тем же; не изменяется и характер упражнений. При такой системе работы нет последовательного усложнения задач, ставящихся перед учеником в выполнении упражнений, и нет возможности организовать непрерывное систематическое повторение пройденного (число часов на тему все же ограниченное). К тому же однообразие упражнений утомляет детей и не побуждает их к активности мысли.

Если на первых уроках по данной теме дети хорошо усвоили парные звонкие и глухие согласные, а также оглушение звонких на конце слова, то при переходе к работе по правописанию целесообразно, как нам представляется, сначала взять одну пару согласных, на следующем уроке — другую, а затем ввести и все остальные. Опыт убеждает, что эта система не вызывает трудностей у детей и в то же время дает возможность углубить содержание всей работы.²

Наблюдения учащихся над оглушением звонких в середине слова перед глухими организуются примерно так же, как и наблюдения над оглушением звонких на конце слова. Наблюдая над словами *рыба — рыбка, лодочка — лодка, коготь — когти*, а также *репа — репка, веточка — ветка, локоть — локти*, учащиеся под руководством учителя делают вывод, что вместо звонких согласных перед глухими произносятся именно глухие, а пишутся буквы *б, в, г, д, ж, з*. Затем дети знакомятся с правилом проверки согласных в середине слова, устанавливая при этом его сходство с правилом, относящимся к согласным на конце слова.

¹ Опытная работа в указанном направлении была проведена в 1953—1955 гг. в 210-й средней школе при Ленинградском педагогическом институте им. А. И. Герцена и дала положительные результаты. Интересно отметить, что учащиеся II класса, привыкнув писать проверочное слово в работах над глухими и звонкими согласными и безударными гласными до проверяемого, высказывали удивление, если им по каким-либо основаниям предлагался обратный порядок работы. «Ведь мы проверяем для того, чтобы правильно написать», говорили дети.

² В методическом пособии М. Л. Закожурниковой и Н. С. Рождественского — Уроки русского языка во II классе, изд. АПН РСФСР, М., 1952, рекомендуется работа по правописанию одновременно над всеми парными звонкими и глухими согласными.

Затем идут упражнения в письме слов с глухими и звонкими согласными в середине слова. В материал упражнений включаются слова и с фонетическим написанием: *ветка, чашка, лапка*, чтобы ученики не действовали механически, а осознавали бы написание каждого слова. Дети учатся применять правило на практике. Для проверки, какую согласную следует писать в слове, учитель на практических образцах учит учащихся пользоваться разными способами замены или изменения слов:

1. *Слёзка* — *слеза* (замена уменьшительного названия обычным).

2. *Кружка* — *кружечка* (замена обычного названия уменьшительным).

3. *Когти* — *коготь* (замена множественного числа единственным).

Опыт говорит о том, что в словах, обозначающих признаки предметов, учащиеся допускают ошибки чаще, чем в названиях предметов. Повидимому, это объясняется тем, что данные слова вводятся в материал упражнений в меньшей мере, чем названия предметов. Между тем, некоторые из слов, обозначающих признаки предметов и проверяемых в своем написании правилами о глухих и звонких согласных, употребительны в письменной речи детей. К числу этих слов относятся такие, как *низкий, редкий, сладкий, робкий, легкий, гладкий* и др. Им следует уделить специальное внимание.

Отметим, что программой предусматривается практическое знакомство учащихся II класса с родственными (т. е. однокоренными) словами при изучении как безударных гласных, так и глухих и звонких согласных. Поэтому при проверке написания слов с глухими и звонкими согласными возможно рекомендовать учащимся подбирать родственные слова (*сладкий — сладость, узкий — узенький, дуб — дубовый* и т. д.).

Что касается видов упражнений на правописание звонких и глухих согласных как в конце, так и в середине слова, то наиболее целесообразными следует признать те, которые учат детей пользоваться при письме правилами. К таким упражнениям относятся разного вида диктовки, списывание со вставкой пропущенных в словах букв, с заменой одного слова родственным, с написанием в скобках проверочного слова и пр.

Непроизносимые согласные в словах. Эта тема проходит во II классе. Она имеет в виду две задачи: 1) показать учащимся, что погласные звуки *л, д, т, в* не всегда произносятся в словах, 2) научить детей правильно писать слова с непроизносимыми согласными.

Первая задача разрешается на основе сопоставления написанных слов с их произношением: *солнце, известный, поздно, здравствуй* и пр. Дети читают слова и устанавливают, какая буква не читается в том или другом слове. Тем самым учащиеся подводятся к выводу: чтобы не пропустить эту букву при письме,

надо проверять слово. Проводятся наблюдения над «парными» родственными словами, из которых одно является проверочным: *солнечный* — *солнце*, *известие* — *известный*, *опоздать* — *поздно* и т. д. Устанавливается, что в первых словах произносятся все согласные. Делается вывод, что для проверки, следовательно, нужно подобрать родственные слова. Запоминание этого правила не представляет для детей большой трудности, так как им уже знакомо аналогичное правило проверки звонких и глухих согласных в словах. Труднее для учащихся, как убеждает опыт, научиться применять правило в практике письма. Дело в том, что при письме этих слов дети просто не подозревают пропуска звука, и, естественно, у них не возникает потребности в проверке.

К упражнениям в письме слов с непроизносимыми согласными и сводится основная работа над этой темой.

Не будем останавливаться на видах упражнений, так как они примерно те же, что и при усвоении правописания слов с глухими и звонкими согласными.

Ошибки в письме слов с непроизносимыми согласными нередко объясняются тем, что учащиеся неудачно подбирают слово для проверки. Например, для проверки написания слов *радостный*, *грустный* они подбирают слова *радость*, *грусть*, в которых конечный *т* звучит неотчетливо. В результате, допускаются ошибки при письме (пишут: *радосный*, *грусный*). Очевидно, в этих случаях нужна помощь учителя, вместе с тем следует рекомендовать учащимся подбирать для проверки не одно, а два родственных слова.

Другая ошибка, которая наблюдается у учащихся, это вставка буквы *т* между согласными *с* и *н* в словах, где ее не должно быть (*опасность*, *ужасный*, *прекрасный*, *вкусный*). В этих случаях учащиеся допускают ошибку вследствие ложной аналогии со словами *грустный*, *честный* и др. При этом, уверенные в правильности своего письма, они или вовсе не подбирают для проверки родственных слов, или подбирают такие, которые не могут служить проверочными (*опасный*, *прекрасно*). Найти нужное родственное слово для второклассника далеко не всегда сильная задача. На помощь приходит учитель: он подсказывает детям нужное родственное слово (*ужасный* — *ужасы*, *опасность* — *опасаться*, *прекрасный* — *прекрасен*, *вкусный* — *вкусен*).

Чтобы облегчить учащимся практическое усвоение темы «Непроизносимые согласные», полезно вывесить в классе на некоторое время перечень наиболее употребительных слов с непроизносимыми согласными, включив в их число, в частности, слова, написание которых учащимся приходится при всяких условиях просто запоминать: *лестница*, *праздник*, *устный*. Учащиеся не смогут подобрать к ним родственные проверочные слова.

У д а р е н и е в с л о в е. Согласно программе, работа над этой темой начинается в I классе (второе полугодие) и продолжается во II классе, причем программой II класса предусма-

тривается, что упражнения в различении ударения должны проводиться с начала учебного года и вестись систематически. В I классе учащиеся приобретают умение находить ударение в двусложном слове, во II классе — в двусложных и трехсложных словах. Во II классе работа над ударением углубляется в связи с усвоением учащимися правописания безударных гласных, проверяемых ударениями. Этой орфографической теме во II классе отводится большое место.

Такое распределение учебного материала по теме «Ударение в слове» оправдывается, с одной стороны, сложностью данной темы, а с другой — ее большой практической значимостью. Каждый учитель хорошо знает, что умение находить в слове ударный слог (звук) приобретается учащимися далеко не сразу, для многих детей нужны длительные тренировочные упражнения. Однако каждый ученик должен свободно владеть этим умением, так как оно является необходимым условием успешного усвоения правописания слов с безударными гласными.

Если работа над ударением начинается в I классе и систематически ведется с начала учебного года во II классе, то к началу работы над правописанием безударных гласных дети уже научатся свободно распознавать ударение в слове. Таким образом одна трудность будет уже преодолена детьми; орфографическая тема поставит перед ними новую задачу: научиться проверять написание безударных гласных с помощью ударения, т. е. научиться пользоваться своими знаниями и своим умением в практике письма. При отсутствии умения быстро находить в слове ударение ученик допускает ошибку, подбирая для проверки безударного гласного слово с тем же гласным в безударном положении (например, слово *лиса* проверяет словом *лисица*). Ребенок вынужден преодолевать одновременно две трудности: находить ударение в слове и применять правило проверки написания безударных гласных, что, конечно, не может дать положительного результата.

Опыт работы отдельных учителей и школ, проведенный за последние годы, подтверждает целесообразность того распределения работы над ударением, которое предусмотрено программой.

Конечная цель работы над ударением заключается в умении определять ударение в слове путем произнесения его про себя. Именно это умение необходимо учащимся для овладения навыком грамотного письма слов с безударными гласными. Однако этим умением учащиеся овладевают постепенно. Опыт показывает, что первоначально дети учатся узнавать ударение в слове на основе сочетания слухового восприятия с речепроизводительным процессом. Слуховое восприятие слов, произносимых учителем, играет, несомненно, большую роль, но для большинства детей этого недостаточно. Чтобы уловить ударение в слове, дети сами произносят это слово, причем часто произносят его не раз. С этими ступенями в усвоении детьми ударения нельзя

не считаться. Учитель последовательной, систематической и упорной работой ведет детей к преодолению трудностей, связанных с усвоением этой темы.

Как же конкретно строится работа над ударением в I и II классах?

В I классе (третья четверть) учитель показывает детям на конкретных примерах, что в слове один слог произносится сильнее, чем другой. Для наблюдений привлекаются двусложные слова с первым ударным слогом. Обычно для самых первых наблюдений используются уменьшительные имена детей: *Шура, Аня, Миша, Тоня*. Потом, естественно, берутся и другие двусложные слова (*санки, гуси, домик*). Учитель произносит слова, несколько подчеркивая голосом ударный гласный. Дети устанавливают, который из слогов в каждом слове произносится сильнее. Аналогичные наблюдения проводятся затем над двусложными словами со вторым ударным слогом (*рука, лиса, перо, стакан*).

Обязательно проводятся упражнения такого рода: учитель пишет на доске слова и предлагает кому-либо из учеников произнести то или другое слово, может быть, два-три раза и определить ударный слог. Сам учитель этих слов не произносит. Учащиеся пытаются определить ударение на основе собственного произношения. Учитель следит при этом за тем, чтобы дети произносили слова целиком (быстро), не по слогам, так как в последнем случае каждый слог окажется под ударением. Полезно на уроке чтения предложить ученику произнести еще раз то или иное прочитанное слово и найти в нем ударение. Полезны также упражнения в подборе слов с ударением на определенном слоге самими учащимися по заданию учителя. Упражнения в распознавании ударного слога (звука) в слове ведутся на протяжении всего учебного периода в I классе попутно с другой работой на уроках грамматики и правописания, а также на уроках чтения. Отводить целые уроки специально работе над ударением, конечно, нецелесообразно: они были бы утомительны для детей и, естественно, малопродуктивны.

Нет необходимости откладывать введение в употребление терминов «ударение» и «ударный слог» (звук). С одной стороны, эти термины помогают более четкому пониманию самой сущности данного языкового явления, а с другой — пользование ими представляет практическое удобство в работе. Однако определения понятий «ударение» и «ударный слог», «ударный звук» в I классе не дается. Что касается обозначения ударения в слове при письме, то познакомить с ним учащихся I класса уместно, так как это дает возможность сочетать различные письменные работы с заданием найти и обозначить ударение в тех или иных двусложных словах. А это и является, как указывалось, основной целью в работе над ударением.

Во II классе с самого начала учебного года ведутся упражнения того же характера, что и в I классе. Таким образом, к мо-

менту изучения темы «Ударение в слове» (соответственно программе II класса) дети будут практически знакомы с ударением. Задача будет состоять в том, чтобы систематизировать и углубить знания учащихся и подготовить их к использованию этих знаний в практике письма слов с безударными гласными. Углубление знаний сводится к следующему.

Во-первых, упражнения в распознавании ударения ведутся, согласно программе, не только над двусложными, но и над трехсложными словами.

Во-вторых, учащимся показывается смысловое значение ударения. Естественно, что некоторую подготовку в этом отношении дети получают в практической работе, предшествующей изучению темы. Для показа смысловой роли ударения сопоставляются слова, одинаковые по буквенному составу, но имеющие разное значение, определяемое ударением: *кру́жки — кружкí, стрéлки — стрелкí, мою́ — мою́*. Парные слова даются в предложениях, а в некоторых случаях как подписи под предметными рисунками (например, *кру́жки — кружкí*). Дети убеждаются, что нарушение ударения в слове может повести к бессмыслице.

Затем в круг наблюдений учащихся вводятся «парные» слова, представляющие собою разные формы слова, различаемые на основе ударения: *Дорога шла около по́ля. Далеко расстились по́ля.*

В-третьих, в дополнение к понятию ударного звука (слога) учащиеся усваивают понятие безударного звука (слога) и учатся определять в слове безударные гласные звуки, что имеет большое практическое значение в работе над орфографической темой «Правописание безударных гласных».

В-четвертых, обращается особое внимание учащихся на то, что гласный под ударением произносится и слышится всегда ясно, отчетливо и что в родственных словах пишется одинаковая гласная буква, именно та, которая стоит под ударением. В связи с этим проводятся наблюдения над передвижкой ударения в родственных словах (*по́ле, по́ля, полевóй*).

В-пятых, в связи с изучением ударения обращается особое внимание на ошибки в ударении, допускаемые учащимися в устной речи. Полезно при этом вывесить в классе список слов, произносимых детьми с неправильным ударением, и обозначить в них правильное ударение (*слúчай, по́няли, нáчали, поло́жить* и пр.).

После изучения темы «Ударение в слове» упражнения в распознавании ударения в словах и обозначении его при письме продолжают. Опыт показывает, что они нужны и в III, и в IV классах.

Правописание слов с безударными гласными, проверяемыми ударением, как программная тема, относится ко II классу. Она занимает большое место, однако работа над ней не завершается во II классе, а продолжается

и в последующих классах. Навык грамотного письма слова с безударными гласными требует длительных упражнений.

В чем заключается для ученика задача при усвоении этого орфографического навыка? Она заключается в том, чтобы при письме слова с безударной гласной (в корне) быстро найти в слове ударение, отыскать безударный гласный, требующий проверки, подыскать проверочное слово, т. е. изменить проверяемое, подведя безударный гласный под ударение, или подобрать родственное (однокоренное) слово, в котором проверяемый гласный стоит под ударением, после проверки написать слово с нужной гласной в безударном слого.

Для успешного разрешения этой задачи, следовательно, необходимо, чтобы ученик умел, во-первых, быстро находить ударение в слове, а во-вторых, подбирать родственные слова. То и другое достигается в результате продолжительной систематической практики.

Однако и при наличии указанных умений дети все же допускают ошибки в безударных гласных. Это происходит в силу того, что ученику при письме все кажется ясным, бесспорным, ничто у него не вызывает сомнения, и он перестает контролировать свое письмо. Неуклонно воспитывать у детей привычку к самоконтролю при письме — важнейшая задача в обучении орфографии.

Так же, как и при усвоении правописания слов с глухими и звонкими согласными, дети приучаются к тому, чтобы проверка обязательно предшествовала письму слова (а не наоборот, как это нередко наблюдается у детей). С этой целью учитель требует от учащихся, чтобы они вслух рассуждали, какое слово является проверочным и как, следовательно, надо написать проверяемое слово. Например, ученику надо написать слово *кормушка*. Он говорит: «Ударение на *у*, первый гласный безударный, его надо проверить. В родственном слове *корм* под ударением гласный *о*, значит, и в слове *кормушка* надо писать букву *о*». Или: требуется написать слово *грибы*. Ученик рассуждает: «Ударение на *ы*, гласный в первом слого безударный, изменю слово так, чтобы он был под ударением — *гриб*, под ударением *и*, значит, и в слове *грибы* первая гласная *и*». Соответственно этому проверочное слово целесообразно писать в скобках именно перед проверяемым словом, а не после него.¹

Если дети были приучены к такого характера проверке при изучении звонких и глухих, они перенесут этот навык и на письмо слов с безударными гласными.

Иногда ошибки допускаются просто потому, что учащиеся в процессе письма не замечают самой безударности гласных и поэтому не контролируют своего письма. Чтобы заострить вни-

¹ То же рекомендуется в пособии М. Л. Закожурниковой и Н. С. Рождественского, «Уроки русского языка во II классе», изд. АПН РСФСР, М., 1952, стр. 89.

мание учащихся к этим орфограммам, нужны упражнения в распознавании учащимися на слух в предложении, диктуемом учителем, слов с безударными гласными, которые надо проверять при письме. При выполнении письменной работы детям может быть дано задание подчеркнуть (отметить точками) безударные гласные.

Что касается способов проверки при письме слов с безударными гласными, то целесообразно использование учащимися для этой цели слов разнообразных разрядов и форм. Например, можно проверить гласную:

1) через изменение числа существительных (*столы — стол, леса — лес, река — реки, окно — окна*);

2) через замену прилагательных существительными (*ледяной — лед, лесной — лес*) и наоборот (*близна — белый*);

3) через замену глаголов существительными (*бегу — бег, ходить — ход*) и наоборот (*движение — движется*);

4) через замену одной формы глагола другой (*водить — водит, пишу — пишет*).

Чем больше разнообразия будет в практике подбора контрольных слов, тем свободнее учащийся будет осуществлять самоконтроль при письме.

В усвоении детьми письма слов с безударными гласными важным является постепенное нарастание трудностей и в материале для упражнений, и в самих видах упражнений. Сначала упражнения ведутся на двусложных словах, затем вводятся трехсложные. Сначала дети учатся писать слова с одним безударным гласным, позднее вводятся в упражнения слова с двумя безударными гласными в корне (*молодой, сторожить, колоски, веселей, зеленеть*).

Что касается порядка изучения написаний с разными безударными гласными, то в практике обычно работают сначала над словами с безударным *о*, потом с безударным *а*, далее с *е*, *и*, *я*. Эта последовательность соблюдается и в учебнике для II класса. Некоторые учителя считают возможным и целесообразным проводить работу одновременно над всеми пятью гласными, мотивируя это тем, что все они связаны с одним общим правилом.¹ Не подлежит сомнению, что правило следует давать применительно ко всем пяти гласным, но упражнения на усвоение навыка правописания слов с безударными гласными все же целесообразнее дифференцировать. При этом условии материал для усвоения не будет громоздким, а поэтому будет легче восприниматься детьми и прочнее усваиваться. Кроме того, нельзя не принимать во внимание, что изучение отдельных гласных имеет свои особенности.

¹ То же рекомендуется в методическом пособии М. Л. Закожурниковой и Н. С. Рождественского, Уроки русского языка во II классе, изд. АПН РСФСР, 1952. Но авторы делают оговорку, что упражнения на каждую из букв можно давать отдельно (стр. 81).

Первоначальный навык применять правило при письме слов с безударными гласными образуется у детей в работе над словами с безударным *о*. Слов с этим безударным гласным больше, чем с другими. Затем вводятся слова с безударным *а*. Безударные гласные *о* и *а* в литературном произношении звучат сходно (*тропа* — *трава*, *столы* — *станки*). Поэтому после некоторых упражнений на безударный *а* даются упражнения на оба эти гласные. Затем работа ведется над безударным гласным *е*, как наиболее распространенным из трех последних гласных. Специальное внимание обращается на проверку безударного *е* гласным *ё* (*нёс* — *несу*, *стёкла* — *стекло*). Безударные *и*, *я* даются друг за другом, а затем следуют упражнения на *е*, *и*, *я*, поскольку в живой речи в безударном положении они звучат сходно (*перо*, *пила*, *пятно*). Наконец, совершенно необходимыми в системе упражнений на безударные гласные являются упражнения на все безударные гласные одновременно, предлагаемые детям в порядке возрастающей трудности.

При усвоении каждой гласной или нескольких гласных сначала проводятся упражнения, рассчитанные на преодоление учащимися только одной трудности — правильного написания слов с безударными гласными на основе применения правила. К таким упражнениям относится списывание со вставкой пропущенных безударных гласных и с приведением проверочного слова, с обозначением ударения и подчеркиванием безударных гласных, подбор к данному слову родственных слов с ударным корневым гласным и пр. В то же время проводятся диктовки: предупредительные, объяснительные, выборочные. Последующие упражнения характеризуются тем, что наряду с определенной орфографической задачей перед учащимися ставится еще вторая задача: или применение уже знакомых ранее правил (например, правописание глухих и звонких согласных), или задание логико-стилистического характера (ответить на вопросы, восстановить деформированные предложения и т. п.). Дальнейшая стадия усвоения правописания безударных гласных усложняется тем, что учащиеся учатся правильно писать их при самостоятельном изложении мыслей.

Наряду с письменными упражнениями проводятся и устные: подбор проверочного слова, подбор к слову с ударением в корне однокоренных с безударным гласным в корне и пр. Устные упражнения ценны тем, что они, не отнимая много времени, дают возможность тренироваться в быстром распознавании нужных орфограмм и применять правило.

Правописание слов с безударными гласными, не проверяемыми ударением, как программная тема II класса, примыкает непосредственно к предыдущей теме. Однако было бы неправильным рассматривать данную тему только как тему II класса. Навык правильного письма слов с безударными гласными, не проверяемыми ударением, приобретает

постепенно на протяжении всего обучения в начальной школе и далее — в V—VII классах. Программой установлены для каждого класса списки слов, правописание которых не проверяется правилами и должно быть усвоено на протяжении учебного года. В подавляющей своей части слова в списках заключают в себе безударные гласные, не проверяемые ударением.

Отбор и распределение этих слов по классам учитывает, во-первых, содержание тех реальных знаний (например, из области естествознания), которые учащиеся получают, согласно программе, в том или ином классе; во-вторых, учитывается степень потребности и значимости слов для практики письменной речи данного класса; в-третьих, естественно, принимается во внимание степень трудности слова как со стороны его содержания, так и правописания.

Слова в программе для каждого класса даются в алфавитном порядке. Учитель по-своему распределяет их для усвоения учащимися на протяжении всего учебного года. Чем же руководствуется учитель при выборе слов для очередной подачи их учащимся?

На практике этот вопрос разрешается по-разному. Многие учителя берут за основу смысловый признак. Они связывают подачу этих слов с чтением, предметными уроками, с наблюдениями над явлениями природы и трудовой деятельностью людей, с работой по картине, сочинениями и пр. Например, программой по естествознанию для II класса предусматривается тема «Огород». Дети знакомятся с овощными растениями, их частями. Учащиеся узнают также об успехах советских людей в выращивании овощей, о помощи детей в огородных работах и пр. Возникает необходимость научиться правильно писать названия *картофель, огурец, морковь, помидор*, а также такие слова, как *огород, корзина*. Учащимся III класса на уроках чтения дается естествоведческая тема «Поле», в связи с которой учитель вводит в письменный опыт учащихся слова из списка для данного класса: *пшеница, ячмень, клевер, хлопок, комбайн, веялка, сеялка, борона, солома*.

Иногда учитель дает слова с непроверяемыми безударными гласными вне связи с другим учебным материалом, но все же объединяет их по тематическому признаку. Например, одновременно (все или частично) даются во II классе слова *жеребенок, поросенок, теленок, ягненок* или слова из списка III класса: *пассажиры, багаж, билет, вокзал*.

Учителя, сторонники объединения «трудных» слов по тематическому признаку, ссылаясь на свой опыт, утверждают, что такой подход к подаче этих слов помогает учащимся начальной школы сознательнее и прочнее запомнить написания слов, не подчиняющиеся правилам.

Однако те же учителя не считают смысловой подход к выбору слов для подачи их детям единственно правильным, исключаяющим объединение слов по другим признакам. Они не отказываются

вовсе от опоры и на формальный признак, объединяющий ряд слов. Так, например, даются вместе слова, начинающиеся с безударного *о*: *одежда, орех, осина, отец* (II класс) — или с безударного слога *ко*: *комбайн, корабль, костюм* (III класс). Поскольку усвоение написаний этих слов опирается на зрительно-моторное восприятие и зрительную память, прием объединения слов при их подаче по признаку сходства их графических образов, несомненно, имеет положительное значение.¹

В статье Н. С. Рождественского «Как обучать правописанию «трудных» слов в начальной школе» (журнал «Начальная школа» 1953 г., № 9) автор, ссылаясь на результаты специального исследования, указывает, что именно «графическое единство является более существенным фактором, влияющим на лучшее запоминание, чем смысловое сходство при графическом противоречии». Соответственно этому автор утверждает, что объединение слов *медведь* и *заяц* менее способствует их запоминанию, чем такие объединения, как *медведь* и *тетрадь*, *заяц* и *месяц*. Однако автор не отрицает значения и смыслового признака, хотя и считает его роль второстепенной. В пособии для учителей Н. С. Рождественского и М. Л. Закожурниковой «Уроки русского языка во II классе» находит место объединение слов по тематическому признаку, например: *лагерь, пионер; валенки, калоши; кровать, комната*; на основе логического признака объединяются слова *мебель, посуда*. В ряде случаев авторы пособия удачно объединяют «трудные» слова, сочетая смысловой (логический) признак с формальным; таковы, например, специальные уроки на непроверяемые безударные гласные.

В планировании работы над «трудными» словами учителю оказывает помощь и учебник. Например, словари «трудных» слов, предусмотренные программой для III и IV классов, вводятся последовательно в учебниках в связи с разными темами.

Из сказанного очевидно, что вряд ли целесообразно настаивать на каком-то едином принципе отбора слов с непроверяемыми гласными для подачи их детям. Чем бы ни руководствовался учитель в планировании работы над этими словами, важно равномерно распределить их на протяжении всего учебного периода, постепенно вводить в письменную практику детей по одному-два слова, обеспечить четкость восприятия и еще более важно добиться прочности запоминания и устойчивости навыка правильного письма этих слов.

Слова с непроверяемыми безударными гласными обычно записываются учащимися в словарики «трудных» слов. В I классе слова группируются в словарики чаще всего по тематическому признаку (темы: «Родина», «Школа», «Зима», «Животные» и пр.).

¹ На основе сочетания указанных двух признаков подачи учащимся слов с непроверяемыми безударными гласными строилась в последние годы работа, например, в 210-й средней школе при Ленинградском педагогическом институте им. А. И. Герцена. Работа дала положительные результаты.

Многие учителя придерживаются той же группировки и в последующих классах, считая, что она является, во-первых, более легкой, чем алфавитная, для ориентировки детей во всей сумме слов словарика, а во-вторых, более удобной для практического использования в разного рода упражнениях. Другие учителя предпочитают, начиная со II класса, группировать слова в словарики по алфавитному признаку. Они считают, что именно алфавитный порядок слов более удобен для практического использования в работе и что, кроме того, он дает учащимся известный навык пользования словарем вообще. Наконец, третья группа учителей полагает целесообразным, особенно во II классе, группировать слова в словарики по признаку именно непроверяемых безударных гласных в них, чтобы помочь детям лучше запомнить написание слов с той или иной гласной.

Как видим, каждый из способов оформления словариков имеет свои преимущества. Работа учителей в этом отношении всесторонне не изучена (программой 1954 г. впервые установлены обязательные списки слов для каждого класса), не подвергнута сравнительной оценке. Поэтому преждевременно утверждать правильность одного подхода к ведению словариков и отрицать другие.

Усвоение правильного письма слов с безударными гласными, не проверяемыми ударением (а равно и других «трудных» слов, не подчиняющихся правилам), требует многократных упражнений в письме этих слов. Закрепление их написания связывается решительно со всеми видами письменных работ учащихся: диктовками, списыванием, сочинениями и изложениями, грамматическими упражнениями (например, на склонение). Чтобы закрепить письмо тех или иных слов, учитель по-разному группирует их и вводит в тексты диктовок на изучаемые правила, дает задание составить предложения с этими словами. В III классе слова с непроверяемыми безударными гласными используются в упражнениях на склонение существительных; в IV классе они вводятся в предложения при изучении однородных членов и т. д. После того, как учащиеся познакомятся с корнем слова (III класс), полезны упражнения на подбор однокоренных слов к некоторым из «трудных» слов, например: *готов* — *подготовка, приготовил; интересный* — *интерес, интересует; свобода* — *свободный, освободить*. Это упражнение тоже способствует сознательности и прочности усвоения учащимися «трудных» слов.

Учитель дает задание на выписывание слов из словарика по какому-либо признаку: грамматическому (существительные женского рода, слова с *ь* на конце и пр.) или по смысловому (выписать названия птиц, учебных принадлежностей и пр.). Слова, не проверяемые в своем написании правилами, могут и должны найти место на уроках чистописания.

Остановимся еще на вопросе о соотношении тем «Безударные гласные, проверяемые ударением», и «Безударные гласные, не

проверяемые ударением», при их изучении во II классе. В программе вторая тема идет вслед за первой (то же и в учебнике для II класса). «Безударные гласные, не проверяемые ударением», как программная тема II класса, имеет в виду подвести учащихся к более глубокому осознанию того, что наряду с безударными гласными, проверяемыми ударением, есть и непроверяемые безударные гласные. Это противопоставление обостряет внимание учащихся к словам с безударными гласными и, стало быть, способствует укреплению орфографического навыка. Сопоставление проверяемых и непроверяемых безударных гласных приобретает большую четкость и, следовательно, даст лучший практический результат, если оно будет проводиться не сразу по всем пяти буквам, а последовательно, применительно к каждой из гласных букв. Так, после усвоения безударного *о*, проверяемого ударением, даются слова с непроверяемым *о*; слова с непроверяемым безударным *а* даются после *а* безударного, проверяемого ударением, и т. д.

Удвоенные согласные в словах — тема II класса. Программой предусматривается умение правильно писать слова такого типа, как *Анна, касса, масса, ванна* и др.

С удвоением согласных всего удобнее познакомить учащихся путем сопоставления слов с коротким и длительным произношением согласных в начале слова: *вел — ввел, вез — ввез, сора —ссора (вез сено; ввез его во двор)*. Свой особый смысл слова *ввез, ввел, ссора* раскрывают через протяжное произношение согласных. Дальше работа ведется над такими словами с удвоенными согласными, где это удвоение воспринимается на слух: *Анна, группа, сумма, ванна*. Однако и в этих словах удвоенные согласные далеко не всегда слышны в произношении, а в других словах на слух они и вовсе не обнаруживаются. Поэтому слова с удвоенными согласными усваиваются детьми главным образом зрительно-двигательным путем. Проводятся примерно следующие упражнения.

а) Списывание с подчеркиванием удвоенных согласных; б) списывание со вставкой пропущенных согласных — одной или удвоенных; в) выписывание слов с удвоенными согласными с группировкой их по признаку одинаковых букв (сначала выписываются слова с удвоенным *с*, потом *н*, далее *л* и т. д.); г) образование слов по образцу (*рано — ранний, осень — ..., весна — ...*), составление предложений с данными словами; д) предупредительно-зрительная диктовка. Когда учащиеся уже усвоили известное количество слов с удвоенными согласными, в качестве упражнений проводится предупредительно-слуховая или выборочная диктовка.

При усвоении правописания слов с удвоенными согласными обращается внимание детей на правило переноса этих слов: переносится часть слова, начинающаяся со второй из удвоенных согласных (*груп-па, комис-сия*).

Усвоение написаний слов с удвоенными согласными имеет место и на последующих ступенях обучения. По мере расширения круга понятий учащихся в словарном составе речи могут появиться новые слова с удвоенными согласными. Если они могут найти применение в письменной речи детей, написание их, естественно, закрепляется. В списках слов, написание которых не проверяется правилами и которые даны в программе для каждого класса, значатся и слова с удвоенными согласными (*коллективный, коллекция, пассажир* — в III классе, *килограмм, металл, одиннадцать, Россия, телеграмма* — в IV классе).

Разделительные *ь* и *ъ*, согласно программе (1955 г.), изучаются на разных годах обучения. Разделительный *ь* дается во II классе, а разделительный *ъ* — в III классе после того, как учащиеся познакомились с приставкой.

Тема «Разделительный *ь*» является довольно трудной для учащихся II класса. Усвоение правописания слов с разделительным знаком опирается на слуховое восприятие и на наблюдения за произношением звуков слова: разделительный знак пишется между согласной и гласной, когда согласный звук при произношении не сливается с гласным. Значит, усвоение письма слов с разделительным *ь* может быть успешным при условии, что ученик на слух и при произношении про себя улавливает раздельность согласного с гласным.

До изучения разделительного *ь* дети хорошо знают, что буква *ь* служит показателем мягкости согласного звука, теперь им предстоит узнать другое значение мягкого знака. Чтобы обеспечить четкую дифференцировку этих двух значений, предварительно воспроизводятся имеющиеся у детей знания об употреблении *ь*. При повторении учитель обращает внимание детей на то, что *ь*, показывая мягкость согласного, стоит всегда (в середине слова) между двумя согласными. Это поможет им в дальнейшем легче различать то и другое значение буквы *ь*. Переходя к ознакомлению учащихся с разделительным *ь*, учитель указывает, что *ь* употребляется не только для обозначения мягкости согласного, но что у него есть еще другое значение, с которым и познакомятся дети.

При усвоении данной темы от ученика требуется: а) научиться узнавать на слух и при произнесении слова про себя раздельное (не слитное) произношение согласного с гласным; б) знать, что разделительный *ь* пишется после согласной перед гласными *е, ё, я, ю, и*; в) уметь отличить в слове разделительный *ь* от *ь*, показывающего мягкость согласного; г) приобрести умение употреблять разделительный *ь* при письме.

Работа начинается с сопоставления на слух слов типа *Коля* — *колья, полёт* — *польёт*. Устанавливается раздельное произношение согласного с гласным в одних словах (словах) и слитное — в других. На сопоставлении зрительных образов слов уточняется, как обозначается при письме раздельное произношение соглас-

ного с гласным. Затем дается термин «разделительный» *ь* и формулируется правило его употребления.

На следующем уроке дети подбирают слова с *ь* разделительным и устанавливают, перед какой гласной он стоит. Наблюдения детей обобщаются, делается вывод о том, какие гласные может отделять от согласного разделительный *ь*.

Правило употребления разделительного *ь* в словах усваивается путем упражнений. Из письменных упражнений полезны всякого рода диктовки, в частности, предупредительно-слуховая и выборочная, списывание с изменением формы слова, например, единственного числа на множественное: в тексте дается *зеленеют (дерево)*, ученик пишет: *зеленеют деревья*; составление и запись предложений, ответы на вопросы учителя или по учебнику (*Когда идут дожди? Дожди идут осенью и пр.*). Устные упражнения заключаются в подборе слов с разделительным *ь*, в распознавании раздельного произношения согласного с гласным в словах. Проводятся также одно-два письменных упражнения на различение разного значения буквы *ь* в словах. Подобные упражнения даны в учебнике для II класса.

Разделительный *ъ* изучается в III классе после знакомства учащихся с приставкой. Ознакомление учащихся с употреблением *ъ* разделительного проводится путем сопоставления слов с разделительным *ъ* и без него (*съел — сел*). Учащиеся устанавливают, что буква *ъ* показывает, как и разделительный *ь*, что согласный при произношении не сливается с гласным. Затем на основе разбора нескольких слов с *ъ* по их составу (приставка и корень) выясняется, что разделительный *ъ* пишется только между приставкой и корнем именно в тех случаях, когда приставка оканчивается на согласный, а корень начинается на гласный *е, ё* или *я*. Для анализа берутся слова, в которых дети могут определить приставку и корень: *отъезд, объяснение, съедобный, съёжился*.

Для усвоения правописания слов с разделительным *ъ* проводятся упражнения того же характера, что и при изучении разделительного *ь*. Ценными являются также упражнения на образование слов с приставками на согласный перед начальной гласной корня; например, учащиеся образуют приставочные слова от слова *ехал (въехал, съехал, подъехал и т. д.)*.

Из опыта известно, что учащиеся допускают ошибки на смешение разделительных знаков (пишут иногда *въюга, ружье, обьел* и пр.). Поэтому приходится уделять специальное внимание работе по различению разделительных *ъ* и *ь*. Признаком различения для учащихся должно служить то, что разделительный *ъ* пишется только между приставкой и корнем, а разделительный *ь* — в других частях слова. Нужны, разумеется, письменные упражнения на вставку в словах пропущенных разделительных *ъ* и *ь*.

Однако далеко не во всех словах с буквой *ъ* учащиеся могут распознать корень и приставку (например, в словах *объем* и

съемка). Поэтому полезно вывесить в классе таблицу слов с разделительным **ъ**, употребительных в детской речи. Слова на таблице могут быть сгруппированы по-разному. Например, однокоренные слова с разделительным **ъ**, выясняя тем самым их написание, можно сгруппировать по признаку приставок:

| | | | | |
|----------|-----------|------------|-------------|----------|
| въезд | объезд | подъезд | разъезд | съезд |
| въезжать | объезжать | подъезжать | разъезжать | съезжать |
| въехать | объехать | подъехать | разъехаться | съехать |

Из других слов с разделительным **ъ** укажем: *объедки, обьесть, съедобный, съест; объявление, объявить; объяснение, объяснить; объем, подъём; съемка; съезжиться; разъяренный, разъяриться* и некоторые другие. Конечно, учитель сам устанавливает, какие из данного перечня слов целесообразно воспроизвести на таблице.

СОСТАВ СЛОВА.

Состав слова изучается в III классе. Учащиеся знакомятся с корнем, окончанием, приставкой, суффиксом, сложными словами.

К о р е н ь слова. В учебнике для III класса корень слова определяется как «общая часть родственных слов». Практическое знакомство с родственными словами дети получают во II классе в связи с работой над правописанием безударных гласных, а также глухих и звонких согласных. Уже там для проверки написания того или другого слова дети учатся подбирать родственное ему слово. Дети знают, что родственные слова — это слова, имеющие общую часть, т. е. одинаковую по буквам и объединяющую слова по смыслу.

Усвоение понятия родственности слов, а затем и понятия корня является для детей нелегким. При подборе родственных (однокоренных) слов ученик иногда упускает из внимания или смысловой, или формальный признак и допускает ошибку. Так, забыв о смысловом признаке и опираясь только на внешнее буквенное сходство, он может воспринять как родственные (однокоренные) такие слова, как *пушка* и *пушистый*, *лето* и *летит*. Реже бывают случаи, когда ученик, наоборот, забывает о буквенном родстве однокоренных слов и склонен считать родственными словами синонимы: *ливень* — *дождь*, *канавка* — *яма*. Таким образом, учителю приходится следить за тем, чтобы ученик при подборе однокоренных слов учитывал одновременно и смысловую близость слов и буквенное сходство их общей части. Кроме того, детям не всегда легко дается понимание смысловой близости слов. Они судят о ней по своим житейским представлениям, не поднимаясь до языкового обобщения, и поэтому иногда не склонны считать родственными такие слова, как *лес* и *лесник*, на том основании, что первое обозначает деревья, а второе — человека. Эта трудность преодолевается только практической работой по подбору

однокоренных слов. Постепенно у детей вырабатывается понимание того, что родственными могут быть разные слова: обозначающие предметы, признаки и действия. В III классе, когда у учащихся сложилось понятие корня, широко проводятся упражнения в образовании разных слов от данного корня.

Знакомство с родственными словами во II классе является хорошей подготовкой к усвоению понятия корня. При изучении корня в III классе используется и приводится в систему тот запас предварительных сведений и наблюдений, который дети приносят с собой из II класса.

Первоначальное понятие о корне складывается у учащихся на основе наблюдений над родственными словами: *лес, лесной, лесник, лесок* или *сад, сады, садовник, садовые* (цветы). Однокоренные слова обычно включаются в коротенький текст (такие тексты даны в учебнике для III класса). Наблюдения над этими словами приводят учащихся к выводу, что все эти слова близки по смыслу (все они говорят что-то о лесе или о саде), что в них есть одинаковая часть (*лес-, сад-*). Затем дается термин «корень», определение корня, и вводится термин «однокоренные» слова.

При изучении корня материал для упражнений усложняется постепенно. Для первоначальных наблюдений берутся слова, образованные от корней-слов: *лес, сад, гриб, свет, дуб*; затем используются однокоренные слова, образованные от слов типа *рыба, школа, вода*. Сначала наряду с названиями предметов вводятся слова, обозначающие признаки предметов, а вслед за ними слова, обозначающие действия (*боль — больной — болеть*). Естественно, что до знакомства с приставкой для работы над корнем берутся преимущественно бесприставочные слова или такие, в которых приставка не затемняет для детского восприятия корень (*переходить, относить*). После знакомства с приставкой в упражнениях по распознаванию корня обязательно вводятся слова с приставками.

Специальное внимание уделяется корням-омонимам, т. е. корням, одинаковым в звуковом и буквенном отношении, но разным по смыслу: *вод-(а) — вод-(ить)*, *нос-(ить) — нос-(овой)* и др. Учащиеся должны понимать, что, несмотря на полное сходство в звуковом и буквенном отношении, это не один и тот же корень, а два разных корня, имеющих разный смысл.

Практическое значение имеет работа над словами, которые сходно звучат, но пишутся различно в зависимости от корня: *леса — леса, спешил — спиши, воли — валы*. Чтобы обратить внимание учащихся на это, даются предложения с «парными» словами, в которых пропущены гласные в корне. При списывании дети вставляют пропущенные буквы, ориентируясь на корень слова.

Умение распознавать корень в слове и подбирать однокоренные слова приобретается и укрепляется не только путем специальных упражнений, но и в связи с другой работой. В частно-

сти, к отыскиванию корня приходится обращаться в работе над ошибками, в особенности если ошибка допущена на безударную гласную в корне. Полезно при этом подобрать два-три однокоренных слова к слову, в котором допущена ошибка. Этот прием уместен и по отношению к некоторым словам с непроверяемой безударной гласной в корнях, а именно к тем, которые имеют производные слова, употребительные в детской речи. Например: *береза* — *березонька*, *березняк*, *подберезовик*, *березовый* или: *мороз* — *заморозки*, *заморозить* и пр.

Выяснение корня в слове иногда помогает выяснению значения всего слова. Поэтому работа над корнем находит место и на уроках объяснительного чтения, и на уроках изложения.

Окончание слова. Элементарные представления об изменении слов создаются у детей во II классе, когда они учатся изменять слова по вопросам. Однако их наблюдения над окончанием как изменяемой частью слова оформляются только в III классе.

Чтобы подвести детей к этому грамматическому понятию, берется слово, состоящее из корня и окончания, и включается с разными окончаниями в какой-либо текст или в отдельные предложения. Например: *Наша школа новая. В школе светлые классы. Около школы растут деревья. Ребята устроили перед школой цветник. Мы любим нашу школу.* Слово *школа* во всех его формах выписывается в столбик, окончание отделяется от корня черточкой или подчеркивается:

школ-а
школ-е
школ-ы
школ-ой
школ-у

Учитель сообщает, что изменяемая часть слова называется **окончанием**. На ряде других примеров учащиеся упражняются в выделении в словах окончаний. Затем показывается синтаксическая роль окончания. Учитель берет одно из предложений, например: *Мы любим школу.* Что получится, если заменим окончание *у* в слове *школу* другим окончанием (*а, ой*)? Слова не будут связаны по смыслу, получится два рядом стоящих слова *любим, школой*, а связи между ними не будет. Значит, окончание — это изменяемая часть слова, которая связывает слова в предложении по смыслу.

При изучении окончания учащиеся знакомятся также с тем, что слово может не иметь окончания (*брат, сон, у птиц*).

Приставка. В итоге изучения этой темы учащиеся должны усвоить, во-первых, что приставка — это часть слова, стоящая перед корнем; во-вторых, что при помощи приставки образуются новые слова; в-третьих, что приставка, как часть слова, всегда пишется вместе со словом, в связи с этим учащиеся учатся отличать приставку от предлогов. В учебнике для III класса дается

еще правило переноса слов с приставками («При переносе нельзя присоединять к приставке первую букву корня»).

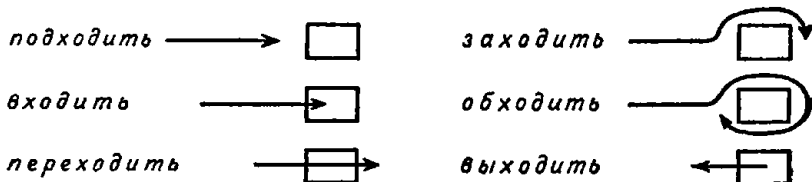
Первое понятие о приставке как о части слова, стоящей перед корнем, дается учащемуся на однокоренных словах, обозначающих действия предметов: *влетает, вылетает, подлетает, отлетает, улетает, перелетает* — или на слове *ходит* с разными приставками. Корень в этих словах выделяется четко, и следовательно, легко обнаруживается часть, стоящая перед корнем, т. е. приставка.

Чтобы сделать словообразующую роль приставок ясной для учащихся, полезно иллюстрировать значение их в слове при помощи действий. Берется, например, слово-корень *нес*. Учащиеся образуют с ним новые слова (*унес, принес, отнес, поднес, перенес, вынес*). Учитель предлагает одному из учеников выполнить разные действия и говорит: *Вот ты принес мне книгу, отнес ее обратно, перенес на другое место, вынес из комнаты* и пр. При помощи беседы выясняется, что общее в действиях ученика в том, что он во всех случаях *нес*. Это общее значение заключено в корне этих слов. Но действия ученика были все же разные: *принес, вынес*. Эти разные действия обозначаются и разными словами. Различное значение им придается частью слова, стоящей перед корнем, — приставкой. Выводится определение приставки как части слова, при помощи которой образуются новые слова.

Затем учащиеся сами составляют при помощи приставок слова с новыми значениями от одного корня (*бить — прибить, разбить, подбить* и пр.) и вводят их в предложения. Это способствует и выработке навыка точной речи у учащихся.

Роль приставки в слове хорошо уточняется для детей и при сопоставлении слов, приобретающих в зависимости от приставок противоположный смысл (слова-антонимы): *подлетел — отлетел, подбежал — отбежал, подходил — отходил*. Для закрепления понятия о приставках дается соответствующий график (см. стр. 326).

Значение приставок можно показать и другим графиком:



Навык слитного написания приставок со словами приобретает путем разного рода письменных упражнений: списыванием с подчеркиванием приставок, с вставкой в слове пропущенных приставок, образованием слов с приставками, диктовками, письмом наизусть и пр.

Однако ошибки все же имеют место. Причина кроется в недостаточно четком различении учащимися предлогов и приставок.

Как учитель помогает детям в преодолении этой трудности? При изучении предлогов во II классе учащимся дается практический прием, помогающий им контролировать себя при письме: между предлогом и названием предмета можно вставить слово. Кроме того, уже со II класса ученик узнает, что предлоги употребляются со словами, обозначающими предметы, но никогда не стоят перед словами, обозначающими действия. В III классе при изучении детьми приставки учитель подчеркивает, что приставки часто бывают в словах, обозначающих действия.

Учащимся дается также прием распознавания предлогов путем постановки после них падежных вопросов: *шёл с братом* — с кем?

После изучения приставки проводятся упражнения на различение приставок и предлогов на основе их сопоставления. Например, учащиеся разбирают предложение, в котором есть предлог, а также слово с аналогичной приставкой (*санки скатились с горы*), сами составляют такого рода предложения, пишут под диктовку и пр.

В связи с изучением приставки учащиеся знакомятся с употреблением *ъ* разделительного в словах (см. раздел «Звуки и слого слова»).

Суффикс. В III классе дети узнают о суффиксе, что это часть слова, которая стоит после корня перед окончанием, и что при помощи суффикса образуются новые слова. Практические умения сводятся к распознаванию суффиксов в словах, где они четко обнаруживаются, и к образованию однокоренных слов от данных слов с помощью простейших суффиксов.

Первое понятие о суффиксах дается на примерах, которые убедительно показывают учащимся роль суффиксов. Для этой цели хорошо использовать такие слова, как *дом, домик, домишко, домище* или *воз, возик, возишко, возище*. Например, из беседы или из текста выделяется предложение: *С горы спускается воз*. Как надо было бы сказать, если бы речь шла о маленьком возе? (*Возик.*) А если об огромном возе? (*Возище.*) Слова пишутся столбиком на доске:

воз
возик
возище

Подчеркивается корень. Устанавливается, что же придает этим словам различное значение. Для этого выделяется окончание в слове *возище* и часть, стоящая между корнем и окончанием или после корня (*-ик, -ищ*). Дается термин *суффикс* и определение суффикса.

Затем следуют практические упражнения: распознавание суффиксов и образование слов с их помощью. В учебнике для

III класса дается довольно большое количество упражнений на суффиксы.

После того как учащиеся познакомились со всеми четырьмя частями слова (корень, приставка, суффикс, окончание), проводятся упражнения по разбору слов по их составу. Учащиеся уясняют, что каждое слово имеет корень, но других частей может в нем и не быть. В качестве наглядного пособия используется соответствующая таблица (см. стр. 372).

Сложные слова. При изучении этой темы учащимся III класса дается понятие о существовании в русском языке слов, имеющих два корня, и о способе образования этих слов при помощи соединительных гласных *о* и *е*. Вместе с тем преследуется практическая цель: научить детей правильно писать сложные слова с соединительными гласными *о* и *е*.

В опыт учащихся вводятся сложные слова, относящиеся главным образом к существительным (*самолет, землекоп, рыболов, сенокосилка*), и некоторые употребительные в речи учащихся прилагательные (*белоствольная, любознательный, разноцветный*).

Сложные слова лучше всего усваиваются при помощи двух приемов: разложения их на составные части и составления из двух слов сложного слова.

Первая работа вводит учащихся в понимание строения сложных слов, а вторая учит, кроме того, написанию этих слов с правильным употреблением соединительных гласных.

На основе наблюдений над двумя рядами таких сложных слов, как *сенокос, рыболов*, с одной стороны, и *землекоп, мышеловка, пиццевод, птицелов*, с другой, учащиеся подводятся к выводу, когда пишется соединительная гласная *о* и когда гласная *е*. Затем следуют упражнения на закрепление правописания сложных слов. Эти упражнения могут проводиться в таких вариантах.

а) На доске даются пары слов для образования сложных слов: *снег, падать; зверь, ловить; лед, колоть* и др. Учащиеся образуют слова *снегопад, зверолов, ледокол*; с некоторыми из них составляются предложения.

б) На доске дается связный текст или отдельные предложения, в которых вместо сложных слов даны в скобках слова для их образования. Например: *На реке закончился (лед, ходить), От пристани отошел первый (паром ходит), Юные (рыбу ловить) готовят удочки* и т. д.

в) На доске даются сочетания слов, которые заменяются учащимися равнозначными по смыслу прилагательными (словами, обозначающими признаки предметов): *флажки разного цвета (разноцветные), береза с белым стволом, мальчик семи лет, корабль быстрого хода* и пр.

Необходимы также диктовки разного рода, списывание со вставкой в сложные слова пропущенных соединительных гласных.

Для зрительного закрепления правила правописания слож-

ных слов используется указанная выше таблица (см. раздел «Наглядность в преподавании грамматики»).

Работа над сложными словами имеет значение для обогащения и уточнения словаря учащихся.

СЛОВО, ЧАСТИ РЕЧИ.

Первое общее знакомство с важнейшими частями речи — именем существительным, именем прилагательным и глаголом — учащиеся получают в III классе. Как указывается в «Объяснительной записке» к программе, это ознакомление является дальнейшим обобщением полученных детьми во II классе сведений о названиях предметов, действий и признаков.

Таким образом, между работой над словами, проводимой во II классе, и изучением частей речи в III классе существует неразрывная органическая связь. Более того, работа над словами во II классе, а через нее и работа над частями речи в III классе тесно связаны с работой над словом в I классе. Поэтому в данном разделе объединяется вся совокупность работы над словом в I—II классах и над частями речи в III—IV классах.

1) Слова, отвечающие на вопросы: кто? что? какой? какая? какие? что делает? что делают? (I класс). Как видно из самой формулировки темы в программе, она имеет в виду следующие цели: а) научить детей находить в предложении слова, отвечающие на указанные вопросы; б) научить ставить вопросы к словам в предложении; в) научить различать, когда ставится вопрос кто? и когда вопрос что?

Уже в букварный период дети практически усваивают, что предложение состоит из слов, что можно сосчитать, сколько слов в предложении, назвать каждое из них в отдельности. На уроках грамматики в третьей четверти эти знания воспроизводятся и закрепляются. Затем идет работа над словами, отвечающими на разные вопросы. Работа начинается со слов, отвечающих на вопросы кто? и что?, причем раньше усваивается вопрос что?

Учитель говорит детям: «У каждой вещи есть свое название, у этой вещи название *карандаш*, у этой — *стол* (указывает на соответствующие предметы). Я буду указывать на разные вещи и спрашивать про них, а вы на мой вопрос будете говорить названия этих вещей». Учитель, указывая на разные предметы, спрашивает: что это? Дети отвечают одним словом. Учитель предлагает учащимся самим задавать вопросы. Для данных упражнений, помимо натуральных предметов, удобно использовать предметные рисунки. Некоторые названия предметов из ответов учащихся учитель записывает (можно заготовить эту запись и до урока). Затем учитель подводит детей к выводу: Какой вопрос мы ставим, когда спрашиваем про вещи? (Что это?) На доске написаны названия вещей, про которые мы говорили. Прочитайте эти

слова (читают). «Какой вопрос вы поставите, когда будете спрашивать про эти вещи? (Что это?) Все эти слова отвечают на вопрос что? Что? — доска; что? — книга; что? — цветок; что? — карандаш. Вот я и напишу над всеми этими словами вопрос что?» Конечно, учитель может использовать и иные приемы ознакомления учащихся с постановкой вопроса что? к названиям вещей.¹

Знакомство с вопросом кто? в целях лучшего его усвоения дается отдельно сначала применительно к словам, обозначающим людей, а потом к названиям животных. В первом случае хорошо использовать картину или отдельные изображения людей ясно выраженной профессии или возраста. Работа ведется аналогично тому, как это указывалось выше по отношению к вопросу что? Возможен и другой прием: дается на доске несколько предложений такого рода: *Кто учит детей? Кто сидит за партами? Кто носит красный галстук? Кто лечит людей?* Дети читают последовательно каждое предложение, дают ответ одним словом, учитель его записывает. Затем следует работа над обобщением. «Что обозначают все эти слова: *учительница, ученики, пионер, врач?* (Людей.) Какой вопрос ставят, когда спрашивают про людей? (Вопрос кто? в предложениях подчеркнут.) Итак, когда мы ставим вопрос кто?, а когда вопрос что?» На следующем уроке дается вопрос кто? к названиям животных, а затем дети упражняются в постановке вопросов кто? или что? к разным словам, обозначающим предметы. Эти упражнения часто связываются на практике с работой по классификации предметов (мебель и посуда, домашние и дикие животные и пр.).

Для ознакомления со словами, отвечающими на вопросы какой? какая? какое?, опять-таки удобно использовать окружающие предметы. Учитель последовательно ставит вопросы, указывая на соответствующие предметы: Мел какой? Стакан какой? Доска какая? Тетрадь какая? Полотенце какое? Окно какое? Ответы учащихся записываются (запись можно заготовить и до урока). Запись на доске получается следующая (пишется столбиком):

Мел белый
Стакан стеклянный
Доска черная
Тетрадь новая
Полотенце чистое
Окно большое

¹ Подробные указания к работе над словами, отвечающими на вопрос что? и на другие вопросы, даны в пособии М. Л. Закожурниковой и Н. С. Рождественского, Уроки русского языка в I классе, изд. АПН РСФСР, М., 1952.

Названия признаков подчеркнуты. Учитель предлагает отвечать на его вопросы одним словом: Мел какой? (*Белый.*) Стакан какой? (*Стеклянный.*) Какие же слова отвечают на вопрос какой? Учитель справа пишет слово *какой?*

Мел белый
Стакан стеклянный } какой?
и т. д.

Какой вопрос вы поставите к слову *черная?* к слову *новая?* (*Какая?*) Вопрос записывается. Далее уясняется вопрос *какое?*

Для знакомства со словами, отвечающими на вопрос *что делает?*, хорошо использовать картинки, ясно выражающие какое-нибудь действие человека или животного, и соответствующие подписи под ними, например: *мальчик читает, бабушка вяжет, птица летит.* Последовательно рассматриваются картинки и читаются подписи под ними. Учитель ставит вопросы: Кто читает? (*Мальчик.*) На какой вопрос отвечает слово *мальчик?* (*Кто?*) Что делает мальчик? (*Читает.*) Какой вопрос ставим к слову *читает?* (*что делает?*) Так же разбирается вторая картинка и второе предложение. К третьему предложению учитель сразу ставит вопрос: Кто найдет слово, которое отвечает на вопрос *что делает?*

В дальнейшем как в I, так и во II классе дети находят слова, отвечающие на тот или иной из указанных вопросов, и сами ставят вопросы к словам в связи с работой разного характера: составлением предложений, изложениями, сочинениями и пр.

2) Слова, обозначающие предметы, действия и признаки предметов (II класс). Эта тема, естественно, распадается на три подтемы, каждая из которых является продолжением и углублением работы, проводимой в I классе.

Слова, обозначающие предметы. Понятие предмета, хотя бы в самом элементарном виде, не раскрывается в I классе. Однако термин «предмет» обычно входит в речевую практику первоклассников в связи с наблюдениями над окружающим, на предметных уроках, при чтении статей и рассказов, в логических упражнениях на классификацию и обобщение. Под предметами дети подразумевают именно неодушевленные предметы: вещи, растения.

Во II классе понятие предмета уточняется и расширяется: учащимся сообщается, что предметы — это не только вещи, но также люди, животные, растения, явления природы (дождь, мороз) — все то, про что можно спросить *что это?* или *кто это?* (Эти вопросы знакомы детям.) Учащиеся упражняются в назывании предметов, находящихся перед глазами, изображенных на

картине, вспоминают предметы, которые видели в саду, в лесу и пр., ставят к названиям предметов вопрос кто? или что?

Если аналогичная работа (без пользования терминами «предмет», «название предмета») проводилась в достаточной степени в I классе, она не представит для учащихся II класса больших трудностей. Значительно труднее для детей разрешение другой задачи: постановка вопросов к названиям предметов, употребленным в предложении в косвенных падежах, т. е. постановка вопросов: кого? кому? кем? о ком? и чего? чему? чем? о чем? Над этим приходится основательно поработать. Трудность объясняется тем, что у детей к этому времени складывается достаточно прочное представление о том, что названия предметов отвечают на вопрос кто? и что? Теперь они узнают, что названия предметов отвечают на ряд еще других вопросов; освоение этого нового, непривычного требует от детей определенных усилий.

Как строится работа? Последовательность ее такова. Сначала дети находят в предложениях слова, обозначающие предметы, по данным вопросам, а затем сами учатся ставить вопросы к названиям предметов в предложениях. Соответственно этому для первого рода работы дается текст (предложения), в котором одно и то же название предмета отвечает на разные вопросы. Например:

Брат приехал в отпуск. Мы не ждали брата. Вся семья обрадовалась брату. Все любят брата. Я горжусь братом. О брате писали в газете.

Устанавливается, что в каждом предложении говорится о брате. На доске даются вопросы: Кто приехал в отпуск? Кого мы не ждали? Кому обрадовалась вся семья? Кого любят все? Кем я горжусь? О ком писали в газете? Учитель предлагает детям отвечать на вопросы одним словом. Затем учащиеся ставят только вопрос и отвечают на него одним словом. Это убеждает их в том, что название предмета может отвечать не только на вопрос кто?, но и на другие вопросы. На следующем уроке проводится аналогичная работа над вопросами что? чего? чему? и т. д. Затем учащимся дается упражнение на вставку в предложения пропущенного названия предмета по вопросам; нужная форма слова или берется из слов для справок (см. упр. 59—61 в учебнике для II класса), или подбирается детьми самостоятельно (упр. 63 в том же учебнике).

Чтобы учащиеся лучше усвоили и запомнили все вопросы, полезно воспроизвести их на таблице и вывесить ее в классе. Далее дети учатся ставить вопросы к словам, обозначающим предметы и употребленным в косвенных падежах. Образец упражнения из учебника: «На опушке леса росла (...) сосна. У (...) сосны красивая длинная хвоя. Ученики подошли к (...) сосне» и т. д. (упр. 62). Дети подбирают вопросы для вставки из данных в учебнике. Затем дети учатся самостоятельно находить в тексте названия предметов и ставить к ним нужные вопросы.

Уменье ставить вопросы к словам, обозначающим предметы, важно не только для распознавания этих слов. Оно имеет большое значение и для уяснения учащимися связей слов в предложении, а также для подготовки к изучению имен существительных в III классе и, в частности, самого трудного в этой теме вопроса — изменения существительных по падежам. Поэтому развитию уменья ставить вопросы к названиям предметов, употребленным в предложении, уделяется должное внимание и во II классе.

Программой предусматривается ознакомление детей с изменением названий предметов по числам. Эта грамматическая тема, как показывает опыт, усваивается учащимися без особых затруднений. В качестве материала для показа детям этого изменения привлекаются или натуральные предметы (карандаш — карандаши, книга — книги), или предметные рисунки. Дети подбирают к ним названия, употребляя их соответственно в единственном или множественном числе, и наглядно убеждаются, что слова, обозначающие предметы, изменяются в зависимости от того, обозначают ли они один предмет или несколько. Затем следуют тренировочные упражнения в распознавании числа данных в предложениях названий предметов, в замене одного числа другим, в группировке названий предметов по признаку единственного и множественного числа, в подчеркивании слов, обозначающих предметы и употребленных в том или ином числе, и пр.

Тема «Слова, обозначающие предметы» — грамматическая. В период ее изучения закрепляются пройденные орфографические правила, в соответствии с этим подбирается и материал для грамматической работы. Целесообразно связать с этой работой усвоение письма ряда слов с непроверяемыми безударными гласными.

Предлог перед названием предмета. Предлог как часть речи не изучается в начальной школе. Однако работа над предлогами имеет место во всех классах, начиная со второго, в связи с изучением и другого грамматического материала. Поэтому в нашем изложении мы характеризуем работу над предлогами не как специальную тему в разрезе всех трех классов, а именно в связи с тем материалом, с которым работа над ними связывается в том или ином классе.

Во II классе учащиеся получают первое понятие о предлоге. Во-первых, они должны усвоить, что предлоги употребляются с названиями предметов и всегда стоят перед ними; во-вторых, уяснить, что предлоги служат для связи слов в предложении; в-третьих, знать, что предлоги как особые слова пишутся отдельно от названий предметов, и практически усвоить это раздельное написание; в-четвертых, знать, что между предлогами и названием предмета можно вставить еще слово, и научиться пользоваться этим как практическим приемом для проверки правильности своего письма; в-пятых, запомнить некоторые наиболее

употребительные предлоги (*у, в, к, с, на, за, от, из, над, под*) и практически овладеть самим термином «предлог».

При первом знакомстве с предлогами важно сразу на убедительных примерах показать детям роль предлогов в речи: они связывают слова в предложении по смыслу. В школьной практике часто используется для этой цели прием, в свое время рекомендованный еще К. Д. Ушинским. Детям показывается ряд картинок, изображающих клетку и птичку в разном положении по отношению к клетке (*в клетке, на клетке, под клеткой, над клеткой*). Такие картинки даны и в учебнике для II класса. К каждой картинке учащиеся составляют короткие предложения: *Птичка в клетке* или *Птичка сидит в клетке*; *Птичка на клетке* или *Птичка сидит на клетке* и т. д. Учитель записывает предложения на доске. Предложения читаются детьми. Учитель стирает предлоги *в* и *на* в соответствующих предложениях. Устанавливается, что слова в предложениях теперь не связаны, в предложениях нет смысла и неизвестно, какое предложение к какой картинке относится. Предлоги восстанавливаются — дети убеждаются, что слова в предложениях теперь связаны и смысл каждого предложения ясен. Такая же работа проводится и над другими предложениями. Дети подводятся к выводу, что слова *в, на, над, под* служат для связи слов в предложении. Учитель дает термин «предлог». Затем уточняется, что предлоги стоят перед словами, обозначающими предметы, и пишутся отдельно от них.

Указанный прием ознакомления с предлогами не является, разумеется, единственно приемлемым. Существуют и другие приемы: роль предлогов выясняется на основе разбора предложений с предлогами, данных учителем (*Книга лежит на столе, у девочки чистая тетрадь*); в пособии М. Л. Закожуриковой и Н. С. Рождественского¹ рекомендуется составление учащимися сказки по картинкам, в процессе чего формулируются предложения, имеющие предлоги, и затем ведутся наблюдения над ними.

После знакомства с предлогами учащиеся учатся находить их в предложении вместе с названиями предметов, к которым они относятся, а также правильно употреблять их в речи. Для последней цели полезны упражнения на вставку пропущенных в предложениях предлогов, при этом предлоги берутся из слов для справок или подбираются учащимися самостоятельно в соответствии со смыслом предложения.

Основная часть времени, отводимая на работу с предлогами, уделяется упражнениям в раздельном письме предлогов со словами, к которым они относятся. Усвоение этого орфографического правила опирается на прочное осознание детьми, во-первых, того, что предлоги — это отдельные слова (а не части слов), а во-вто-

¹ М. Л. Закожурикова и Н. С. Рождественский, Уроки русского языка во II классе, изд. АПН РСФСР, М., 1952, стр. 128—129.

рых — что они употребляются перед названиями предметов, которые, в свою очередь, всегда можно проверить постановкой вопросов: кто? что? кого? чего? и т. д. Прием постановки падежных вопросов после предлогов находит большое применение в IV классе при усвоении учащимися отдельного написания местоимений с предлогами (*пошел с ним, к нему* — с кем? к кому?), поскольку прием вставки слова после предлога в данном случае неприменим.

Что касается приема вставки слова между предлогом и названием предмета, то познакомить с этим учащимся нужно, иначе для них будут непонятны такие сочетания, когда предлог оказывается стоящим перед названием признака, а не непосредственно перед названием предмета (*Стада пробудились на мягких лугах*). Ученик должен знать, что перед названием предмета может стоять слово, отвечающее на вопрос *какой?*, и тогда предлог отделяется этим словом от названия предмета. Проводятся упражнения на отыскивание слов, стоящих между предлогом и названием предмета (см. упр. 96—99 в учебнике для II класса). Затем даются упражнения на вставку слов между предлогом и названием предмета из числа слов, данных для справок (упр. 100 в том же учебнике). После этих упражнений учитель рекомендует учащимся пользоваться приемом вставки слова между предлогом и названием предмета для проверки правильности своего письма. Помимо разного рода списывания, отдельное написание предлогов закрепляется в диктовках, письме наизусть и пр.

Слова, обозначающие действия предметов. В I классе учащиеся приобрели некоторое умение узнавать в предложении слова, отвечающие на вопросы *что делает?* и *что делают?* Во II классе работа над этими словами расширяется и углубляется, но так же, как и в I классе, она носит практический характер.

В чем выражается ее расширение и углубление? Во-первых, учащиеся узнают, что слова, которые отвечают на вопросы *что делает?* и *что делают?*, обозначают действие предметов, и практически овладевают этим термином. Во-вторых, дети узнают, что слова, обозначающие действие предмета, могут отвечать и на другие вопросы: *что делал?* *что сделал?* *что будет делать?* *что сделает?* и т. д., учатся по этим вопросам узнавать названия действий, а также ставить эти вопросы к словам, обозначающим действие предмета. В-третьих, учащиеся практически усваивают, что названия действий предметов могут обозначать действие, которое было в прошлом, действие, которое еще только будет, и действие, которое происходит сейчас, в настоящее время. Никакой терминологии при этом детям не сообщается.

Первоначальное понятие о словах, обозначающих действие, дается на таких примерах, которые наглядно раскрывают самый смысл слова «действие». Естественно, что для первых наблюдений

берутся названия действий, производимых человеком или животными. Удобно взять ряд картинок, изображающих действие человека или животных: мальчик бежит, охотник стреляет, собака лает и т. д. Даются готовыми или составляются учащимися подписи под картинками (*мальчик бежит, охотник стреляет* и др.). В этих предложениях дети указывают слова, которые отвечают на вопрос что делает? Затем учитель обобщает: «Слова *бежит, стреляет, лает*... показывают, что делает предмет; *бежит, стреляет, лает* — это действия предметов. Значит, слова, которые отвечают на вопросы что делает? что делают?, обозначают действия предметов».

Для ознакомления с новым грамматическим материалом могут быть использованы с успехом и картинки, имеющиеся в учебнике для II класса (упр. 64—65).

Усвоение понятия действия и слов, обозначающих действие, можно углубить следующим наглядным примером.

Одному из учащихся предлагается написать на доске свое имя. Ученик пишет. Учитель предлагает классу назвать действие ученика или спрашивает: Что делает ученик у доски? Что обозначает слово *пишет*? (Действие.)

Сведения о словах, обозначающих действие предметов, закрепляются в упражнениях на узнавание названий действий в предложениях и на постановку к ним вопросов что делает? что делают?, в упражнениях на подбор слов, обозначающих действия к названиям предметов, на узнавание предмета по названиям действий этого предмета (упр. 66 в учебнике для II класса и др.).

Постановка вопросов что делал? что сделал? к словам, обозначающим действия, легче усваивается детьми, если эти вопросы даются в сопоставлении с вопросом что делает? и если для первоначальных упражнений берутся такие предложения, из которых совершенно ясно, что действие относится к прошлому. В учебнике для II класса для этой цели предназначается упр. 67 «Вчера и сегодня»: «Вчера Вася ... (что делал?). Сегодня он ... (что делает?)» и т. д. В словах для справок есть слова *читал, читает*, которые и вставляются детьми в предложения соответственно вопросам и смыслу предложения. Затем дети сами ставят вопросы к названиям действий сначала в таких наглядных для них предложениях, как *Вчера ученики писали сочинение, Утром Маша убрала комнату, В прошлом году Ваня гостил у бабушки, Ночью буря сломала дерево* и др. Далее для упражнений берутся предложения без таких подсказывающих слов, как *вчера, ночью* и пр. (см. в том же учебнике упр. 68—70).

Столь же четкие примеры подбираются для первых упражнений в постановке вопросов что будет делать? что сделает? к словам, обозначающим действия.

Постановка правильных вопросов к названиям действий не всегда легко дается детям. Во всяком случае нужны систематиче-

ские упражнения, чтобы дети научились сознательно пользоваться этими вопросами. Поэтому проводятся упражнения на подбор нужных названий действий, пропущенных в тексте, и на постановку вопросов к названиям действий, данным в тексте. Кроме того, эти умения приобретаются при составлении плана под руководством учителя на уроках изложения, сочинения, чтения, при ответах на вопросы учителя или вопросы учебника на тех же уроках. Например, при чтении и разборе басни И. А. Крылова «Чиж и голубь» ставится вопрос: Какими словами автор показывает, что чиж стремится на волю? (*Рвался и метался.*) Поставьте вопросы к этим словам. Что они обозначают?

Работа над словами, обозначающими действия, сначала ведется на названиях действий, которые относятся к человеку или животным, но затем для упражнений используются примеры, где действие связывается с неодушевленными предметами. Таким образом, вопрос что делает? приобретает постепенно более абстрактное, грамматическое значение.

Вся работа над словами, обозначающими действия, является подготовительной ступенью к изучению в III—IV классах глагола.

Слова, обозначающие признаки предметов. Во II классе учащиеся должны усвоить, что каждый предмет имеет свои признаки, что слова, отвечающие на вопросы *какой? какая? каково? как и е?* (о них дети узнают в I классе), обозначают признаки предметов. Практическая задача заключается в том, чтобы научить детей по этим вопросам узнавать в предложении названия признаков, научить детей ставить эти вопросы к названиям признаков, а также шире и свободнее пользоваться словами, обозначающими признаки предметов, в своей речи.

Первоначальное знакомство с понятием признака предмета и со словами, обозначающими признаки, дается на конкретных признаках предметов, непосредственно воспринимаемых учащимися. Конкретные признаки — это цвет, форма, величина, вкус, материал предмета. Соответственно этому, работу удобно начать с наблюдений над признаками каких-либо фруктов, овощей или таких предметов, как тарелка, карандаш, лента и пр. Натуральные предметы могут быть заменены их рисунками. Допустим, что рассматриваются признаки яблока. Учитель спрашивает, *какое оно по цвету (красное, желтое или зеленое), какое по форме (круглое), какое по величине (большое или маленькое), какое по вкусу (сладкое или кислое)*. Для сопоставления можно выяснить признаки, например, лимона. С помощью учителя устанавливается, что слова *красное, круглое, большое, сладкое* показывают *какое* яблоко, слова *желтый, овальный, кислый* показывают *какой* лимон. Учитель сообщает, что *красное, круглое, большое, сладкое* — это признаки яблока; *желтый, овальный, кислый* — это признаки лимона. Итак, что обозначают слова *красное, круглое, большое, сладкое, желтый, овальный, кислый*? (Признаки яблока и лимона.)

По вопросам учителя дети называют признаки еще какого-либо предмета, например, тарелки. — Назовите признаки тарелки; скажите, как она по форме? (*Круглая.*) Как она по материалу? (*Фаянсовая.*) и т. д. Учитель подводит учащихся к выводу: — Скажите слова, которые обозначают признаки яблока. Какой вопрос к ним поставите? (*Какое?*) Скажите слова, обозначающие признаки лимона. Какой вопрос к ним поставите? (*Какой?*) и т. д. Учитель обобщает: Слова, которые отвечают на вопросы *какой? как она? какое? как ие?*, обозначают признаки предметов.

Затем учащиеся упражняются в практическом применении полученных ими новых грамматических сведений. Они учатся по вопросам подбирать названия признаков к указанным предметам; учатся ставить вопросы к названиям признаков; находить в тексте слова, обозначающие признаки, вместе с названиями предметов, к которым они относятся. (В учебнике для II класса даются упражнения указанного характера.)

Дальше могут найти применение следующие виды работы, связанные с развитием речи учащихся, с обогащением и уточнением их словаря.

а) Узнавание предмета по названным признакам:

Белый, холодный, пушистый (снег).

Серый, косой, длинноухий, пугливый (заяц).

Теплая, вязаная, шерстяная (кофточка, шапочка).

Подобные «загадки» учитель может составить сам, написать их на доске, учащиеся списывают их и ищут отгадку. Возможно, разумеется, ограничиться при этом работой устного характера.

б) Такого рода загадки могут придумывать и сами дети и загадывать их в классе. Учитель может дать им несколько слов, обозначающих предметы, и предложить составить на них загадки.

в) Дается несколько названий предметов и столько же слов, обозначающих признаки; учащиеся по смыслу соединяют эти слова в пары, а затем составляют с ними предложения.

Названия предметов: Названия признаков:

гроза

малина

вода

зима

береза

кудрявая

морозная

сильная

прозрачная

сладкая

Предложения: *Прошла сильная гроза. Сладкая малина созрела в саду* и т. д.

г) Подбор к словам, обозначающим признаки предметов, слов, противоположных по смыслу. Слова эти могут быть связаны с названиями предметов: *Лимон кислый, а сахар ...; Камень тяжелый, а пух ...;* и т. д.

Работу над словами, обозначающими признаки предметов,

полезно связать и с коллективным составлением рассказа по картине, с описанием каких-либо жизненных событий или явлений природы. Учащиеся могут подбирать для более точного выражения мыслей слова, обозначающие признаки предметов, находящихся перед их глазами, изображенных на картине или воспринятых недавно из окружающей действительности. Тем самым будут закрепляться и грамматические знания детей.

Вся работа над словами, обозначающими признаки предметов, составляет основу для изучения имени прилагательного в III—IV классах.

После того как пройдены все три группы слов, учитель не считает работу над ними законченной. Из опыта известно, что ошибки в их распознавании встречаются у детей нередко. Поэтому учитель постоянно возвращается к этому грамматическому материалу на уроках грамматики, изложения, сочинения, чтения. Во II классе проводится грамматический разбор, одной из задач которого является научить детей свободно распознавать слова, обозначающие предметы, их действия и признаки. Чем прочнее будут у учащихся знания и навыки, связанные с данной темой, тем лучше они будут подготовлены к усвоению частей речи.

3) Части речи (III и IV классы). Изучить ту или иную часть речи — это значит понять, что она обозначает, какие формы имеет, чем она является в предложении, как изменяется и, соответственно этому, как передается на письме. Разумеется, это разностороннее изучение каждой части речи проводится в известной последовательности и в ограниченных пределах, соответственно возрасту учащихся. Согласно программе (1955 г.), изучение основных частей речи (имени существительного, имени прилагательного и глагола) проходит через два этапа. Сначала в III классе проводится предварительное ознакомление с этими частями речи, а затем идет более подробное их изучение: существительного — в III классе, прилагательного и глагола — в IV классе. В IV классе дети знакомятся с личными местоимениями и наречиями.

В данном разделе характеризуется работа отдельно над каждой частью речи, но с указанием своеобразия работы на том или другом этапе ее изучения. Следует отметить, что первый этап работы над тремя частями речи имеет сходные черты. Общее, во-первых, в том, что вся работа во всех трех случаях опирается на знания и практические навыки, приобретенные детьми во II классе при изучении темы «Слова, обозначающие предметы, действия и признаки предметов», и представляет углубление и обобщение предшествующей работы. Во-вторых, общее заключается в единообразном подходе ко всем трем частям речи: прежде всего раскрывается, какое значение имеет каждая из них и на какие вопросы отвечает. Это придает известное единообразие и формулировке определения каждой части речи. Во всех трех частях речи при предварительном ознакомлении с ними раскрываются в общих чертах их основные грамматические признаки.

Обратимся к характеристике работы над каждой частью речи.

Имя существительное — самая большая тема в курсе грамматики III класса. Понятие существительного в пределах, предусмотренных программой, складывается у детей постепенно, по мере изучения этой части речи. В самом же начале знакомства с существительным учащимся, как указывалось, даются два его признака: значение и вопросы, на которые оно отвечает. Эти два признака входят и в определение, которое дано в учебнике и которым пользуются учащиеся. Имена существительные определяются как слова, обозначающие предметы и отвечающие на вопрос кто это? или что это?

Однако указанное определение все же является в известной мере условным, так как оно не охватывает всех существенных признаков, входящих в понятие имени существительного. В нем нет указания на категории имени существительного, его синтаксическую роль, формальные изменения, между тем как в понятие любой части речи, как указывалось выше, входят и эти грамматические признаки.

Следовательно, овладение понятием имени существительного имеет в виду не только уяснение его значения и постановку вопросов кто? и что?, но уяснение также и того, что существительные имеют род и число, что они изменяются по падежам (склоняются), что в предложении они бывают подлежащими и второстепенными членами. В итоге вся сумма знаний о существительном должна помогать ученику при распознавании этой части речи в конкретных случаях.

Первоначальное понятие о существительном дается учащимся на словах, обозначающих людей, животных, растения, вещи, явления природы, т. е. на том, что учащиеся хорошо знают из курса II класса (слова, обозначающие предметы). Для первого знакомства с существительными хорошо использовать картину, на которой изображены предметы всех этих групп. В школьной практике используются картины с такими сюжетами, как катание детей с горы, колхозник везет детей в школу, деги, застигнутые в лесу грозой. Могут быть использованы также картинки, помещенные на стр. 18 и 22 учебника для III класса.

По предложению учителя дети называют изображенные на картине предметы, про которые можно спросить кто это? Например: дети, ребята, мальчик, девочка, колхозник, птицы, лошади, собака, ёжик и пр. (в зависимости от содержания картины).

Затем называются предметы, про которые спрашивают что это? При этом учитель предлагает сначала назвать растения, потом вещи. Учащиеся называют: дерево, кусты, берёза, ель; сани, пальто, шапка. Наконец, учитель спрашивает, какие явления природы представлены на картине. Ответы: мороз, снег; дождь, молния, гроза. По мере того как учащиеся говорят названия предметов, учитель записывает некоторые из них в соответствующие графы заранее заготовленной на доске схемы-таблицы.

Ведется работа по обобщению. Учитель предлагает прочитать слова, записанные им в первой графе, и назвать одним словом все эти предметы: кто это? (Люди.) Такое же обобщение проводится по всем графам.

Затем следует дальнейшее обобщение: — Что обозначают все слова, которые отвечают на вопрос кто это? или что это? (Предметы.) Учитель пишет в прямоугольнике над вопросами слово *предметы*. Затем, указывая на соответствующие записи в таблице, учитель делает вывод: Люди, животные, растения, вещи, явления природы — это предметы. Значит, здесь написаны слова, обозначающие предметы. Эти слова отвечают на вопрос кто это? или что это?

Слова, обозначающие предметы, называются именами существительными. Имена существительные отвечают на вопрос кто это? или что это? Учитель пишет над таблицей «Имя существительное». После всех этих записей таблица имеет примерно следующий вид.

| Имя существительное Предметы | | | | |
|---|------------------------------------|--|----------------------------------|---------------------------------|
| Кто это? | | Что это? | | |
| Люди | Животные | Растения | Вещи | Явления природы |
| <i>дети колхозник мальчик девочка</i> | <i>лошадь собака птицы</i> | <i>дерево ель береза кусты</i> | <i>сани пальто шапка</i> | <i>мороз снег ветер</i> |

Затем идет работа над запоминанием термина и усвоением определения, проводятся и упражнения в практическом применении новых знаний.

Позднее, когда учащиеся практически усвоят определение существительного, познакомятся с его грамматическими признаками (род, число, падеж), в материал упражнений постепенно включаются в некоторых пределах имена существительные, обозначающие не только реальные предметы и явления природы, но и такие отвлеченные понятия, как работа, песня, север, урожай, весна и т. д. Учащиеся убеждаются, что эти слова, как и другие существительные, отвечают на вопрос что это?, принадлежат к тому или иному роду, склоняются и т. д.

Учащиеся знакомятся также с именами существительными собственными и тренируются в письме их с большой буквы.

Предварительное изучение имени существительного предусматривает знакомство с родом и числом этой части речи. Прочное усвоение этих грамматических признаков важно для более глубокого понимания самого имени существительного, с одной

стороны, а с другой — необходимо при предварительном изучении имени прилагательного, поскольку дети учатся узнавать род и число прилагательного по роду и числу существительного, с которым оно связано по смыслу и грамматически.

Понятие рода существительных в том объеме, в котором оно дается в начальных классах, усваивается учащимися без больших затруднений. Для определения рода существительного в школьной практике используется прием подстановки к существительным слов *мой, моя, мое* и *он, она, оно*. Пользуясь этим приемом, учащиеся выполняют задание по группировке существительных по признаку рода, по подбору существительных определенного рода и т. д. В результате упражнений умение распознавать род становится довольно свободным.

Учителю приходится сталкиваться с одной ошибкой учащихся, причем эта ошибка возникает не при ознакомлении с родом, а позднее. Дело в том, что учащиеся, давая характеристику существительного, говорят иногда, что оно изменяется по родам.

Причиной этого, видимо, является влияние, с одной стороны, изучения изменения существительного по числам и падежам, а с другой — изучение изменения прилагательного по родам. Формулировку этих правил об изменении частей речи дети, не отдавая себе отчета, переносят и на род имен существительных. Чтобы предотвратить эту ошибку, следует, очевидно, обратить особое внимание на правильное понимание формулировки положения: «Имена существительные бывают мужского, женского и среднего рода». Учитель приближает эту формулировку к детскому пониманию путем тщательного разъяснения ее на основе привлечения конкретных примеров. К одним существительным можно подставить слово *мой* или *он*: *мой стол, мой товарищ, мой день, мой чай, мой петух* — это существительные мужского рода; к другим существительным — слова *моя, она* и т. д. Кроме того, непонимание объясняется иногда даваемой учащимся неудачной формулировкой «существительное имеет род», которую дети не могут понять. При ознакомлении с изменением по родам имен прилагательных полезно прибегнуть к сопоставлению: прилагательное может быть и мужского, и женского, и среднего рода, а существительное бывает или мужского, или женского, или среднего рода.

С единственным и множественным числом учащиеся знакомятся во II классе, и поэтому при ознакомлении с существительным эта тема особых затруднений не вызывает.

Изменение имен существительных по падежам изучается после того, как учащиеся ознакомились с именем прилагательным и глаголом. В объяснительной записке к программе подчеркивается, что особенно важным является усвоение изменения имени существительного по падежам (без предлогов и с предлогами), различение падежей и усвоение падежных окончаний и их правописания.

В итоге работы над данной темой учащиеся должны: 1) усвоить, что существительные изменяют свои окончания по вопросам, и научиться склонять их; 2) научиться свободно различать падежи; 3) усвоить, что существительное в именительном падеже бывает в предложении подлежащим, а в остальных падежах — второстепенным членом; 4) знать падежные окончания существительных всех трех склонений; 5) знать основные предлоги каждого из падежей; 6) научиться правильно писать падежные окончания существительных.

Общее понятие о падежных изменениях дается учащимся на предложениях (коротком связном тексте), в которые одно и то же существительное вводится во всех падежах, причем целесообразно взять существительное с ударными окончаниями, чтобы они были более четкими и ясными для детей (*сестра, лиса, слон, скворец, страна, сосна, стол, нож*). Примерный текст: «В зоопарке жил слон. Меня удивил огромный рост слона. Слону давали булку, и он брал ее хоботом. Дети кормили слона сладостями. Все интересовались слонком. Дома я рассказал о слоне бабушке». (Удачные тексты даны в учебнике для III класса, § 26.)

Текст пишется до урока на доске (если только он не берется из учебника), изменяемое существительное подчеркивается. Учащиеся ставят к нему в каждом предложении полный вопрос. Учитель записывает вопросы, несколько сокращая и видоизменяя их:

Жил в зоопарке (кто?).

Удивил рост (кого?).

Давали булку (кому?).

Кормили (кого?).

Интересовались (кем?).

Рассказывал (о ком?).

Учащиеся списывают и прибавляют к каждому предложению существительное *слон* в нужном падеже, окончание подчеркивается. Делается вывод, что слово изменяется в зависимости от того, на какой вопрос оно отвечает.

Аналогичная работа проводится над существительным, отвечающим на вопрос *что?*

Эти наблюдения вплотную подводят учащихся к выводу об изменении существительных по падежам, склонении их.

Обычно на следующем уроке учащиеся ставят к существительному, данному в тексте в разных падежных формах, уже неполные вопросы (*кто? кого? и т. д.*).

Вопросы и существительные в соответствующей каждому из них форме записываются, окончания подчеркиваются. Учитель предлагает кому-либо из учащихся прочитать все изменения существительного по вопросам. Затем учитель сообщает, что изменение окончаний имен существительных по вопросам называется изменением по падежам. «Сколько всего изменений у нас записано? (Шесть.) Каждое изменение — это особый падеж, значит,

всего падежей шесть». Учитель сообщает название каждого падежа и подписывает его слева к соответствующему вопросу и существительному. Получается образец таблицы склонения. Учитель дает и термин «склонение».

Чтобы облегчить детям запоминание названий падежей и вопросов к ним, на стене вывешивается соответствующего содержания таблица: наименования падежей, вопросы к ним и образцы изменения существительных по падежам. (Такая таблица дана в учебнике для III класса на стр. 76.) Этой таблицей учащиеся пользуются при распознавании падежей, а также в первоначальных упражнениях на склонение существительных.

Навык быстрого и правильного узнавания падежей вырабатывается у детей довольно медленно. В особенности их затрудняет различение падежей, имеющих одинаковые вопросы и формы (именительный и винительный падежи существительных неодушевленных и родительный и винительный существительных одушевленных мужского рода). Уже в начальной школе учащиеся приучаются пользоваться разными способами определения падежей. К числу этих способов относятся:

а) Падежные вопросы. Это, несомненно, основное средство для распознавания падежей, но не единственное. Во-первых, вопросы некоторых падежей, как мы только что видели, совпадают. Во-вторых, падежные вопросы не всегда употребительны в живом литературном языке: например, в предложении *Колхозники работают в поле* ставится вопрос где работают? (а не в чем?). В-третьих, сами учащиеся иногда подменяют вопросы падежей: вопрос чего? ставят вместо вопроса что? (купил чего? — тетрадь) и наоборот (я купил что? — хлеба).

Ошибка при пользовании падежными вопросами возникает иногда в силу того, что учащиеся пытаются узнавать падеж существительного, ставя к нему вопрос в отрыве от других слов, с которыми связано существительное. Например, если в предложении *На ели висят шишки* ученик определяет падеж существительного *ели* в отрыве от предлога *на* и глагола *висят*, то, естественно, он может принять данную форму и за родительный, и за дательный падеж, поставив вопрос чего? или чем у? Только по связи с другими словами можно правильно поставить вопрос и определить падеж: на чем висят? Поэтому и важно развивать у детей навык постановки полных вопросов при узнавании падежа, т. е. вопросов, определяемых связью слов в предложении. Особо внимание обращается на то, чтобы учащиеся не отрывали существительное от предлога при постановке вопроса к нему.

б) Предлоги тоже являются показателями падежей. Наличие предлога при существительном, форма которого совпадает с формой именительного падежа, ясно говорит о том, что это винительный падеж: *Раз он в море закинул невод*.

Не прибегая к заучиванию, учащиеся обычно в практике работы над падежными изменениями существительных усваивают

наиболее употребительные с теми или иными падежами предлоги. В числе употребительных предлогов есть такие, которые употребляются только с каким-нибудь одним падежом существительных (*у, от, до, без, из, для* — только с родительным, *к* — только с дательным, *над* — с творительным). Зная эти предлоги, учащиеся по ним могут определить падежи.

В качестве справочного материала в классе вывешивается таблица предлогов, наиболее употребительных с тем или другим падежом.

| |
|--------------------------------------|
| И. |
| Р. <i>у, от, до, без, из, для, с</i> |
| Д. <i>к, по</i> |
| В. <i>в, на, под, за</i> |
| Т. <i>над, под, с, за</i> |
| П. <i>о, в, на, при</i> |

При изучении каждого падежа в отдельности, при усвоении учащимися его окончаний обращается внимание и на предлоги, которые употребляются с данным падежом.

В учебнике для III класса дается соответствующий материал.

в) Определение роли существительного в предложении тоже в известной степени помогает узнаванию падежа. В первую очередь, это относится к именительному падежу. К моменту изучения падежей учащиеся уже знают, что подлежащее отвечает на вопрос *кто?* и *что?* При усвоении именительного падежа дети узнают, что существительное в именительном падеже всегда бывает в предложении подлежащим. Вслед за тем уясняется, что существительное в винительном падеже, а также и в других падежах бывает в предложении только второстепенным членом.

При проведении грамматического разбора в связи с изучением падежей учащиеся упражняются в узнавании именительного падежа по роли существительного в предложении: отыскивают подлежащее. По синтаксической роли может распознаваться также винительный падеж существительного, когда форма его совпадает с формой именительного падежа. Например, чтобы определить падеж существительного *небо* в предложении *Буря мглою небо кроет*, ученик устанавливает, что подлежащим в данном предложении является существительное *буря*, а затем постановкой полного вопроса к слову *небо* — *что буря мглою кроет?* — устанавливает, что это второстепенный член, поясняющий сказуемое, и, значит, стоит не в именительном, а в винительном падеже.

г) Замена одного существительного другим с более ясной падежной формой служит тоже одним из средств различения падежей. Так, винительный падеж существительных мужского и среднего рода, совпадающий по форме и вопросам

то с именительным, то с родительным падежами, распознается путем замены данного существительного существительным женского рода на *а, я*, имеющим характерные для данного падежа четкие окончания. Например: *Мальчик нашел гриб — нашел ягоду, землянику, малину. Колхозница принесла в ясли ребенка — принесла в ясли дочку, девочку.* Конечно, следует избегать замены, ведущей к смысловой нелепости.

д) Окончания существительных в некоторых падежах тоже помогают учащимся распознать падеж. Так, окончания творительного падежа существительных всех родов не похожи ни на какие другие окончания, поэтому творительный падеж нередко узнается учащимися именно по окончанию. То же можно сказать и о дательном падеже существительных мужского и среднего рода.

е) В распознавании винительного и предложного падежей, употребленных с предлогами *в, на*, оказывает помощь постановка смысловых вопросов *куда?* и *где?* Пример: *Корабль вышел в море. Вышел куда? — винительный падеж. Корабль плавает в море. Плавает где? — предложный падеж. Вопрос *откуда?* служит для учащихся показателем родительного падежа.*

Таковы приемы различения падежей. Уменье распознавать падежи имеет большое практическое значение в овладении навыками грамотного письма: правописание падежных окончаний не может быть хорошо усвоено учащимися, если они не умеют достаточно свободно и быстро определять при письме падежи существительных.

Склонение имен существительных. После того как учащиеся познакомились с изменением существительных по вопросам и узнали падежи, они учатся склонять существительных. Сначала они руководствуются при этом таблицей падежей и их вопросов. Когда изучаются типы склонения имен существительных, на помощь приходят таблицы образцов каждого склонения. Учащиеся должны научиться склонять существительные как устно, так и письменно.

В школьной практике последовательно изучается каждый тип склонения и усваивается правописание падежных окончаний существительных этого склонения. Против этого возражать, конечно, не приходится, более того, следует подчеркнуть важность тщательного изучения особенностей склонения каждого типа и орфографических правил, с ними связанных. Однако, как нам представляется, было бы целесообразно предпослать работе по изучению отдельных типов склонения общее ознакомление учащихся с группировкой существительных по трем типам склонения. На конкретных образцах склонения существительных (например, *вода, стол, тетрадь*) учитель показывает, что существительные по-разному изменяют свои окончания по падежам

(склоняются), что по тому, какие у них бывают окончания, все существительные делятся на три группы. Далее указывается, какие существительные относятся к первой группе (склонению), ко второй, к третьей. Эта группировка дается на таблице.

Смысл этого предварительного ознакомления в том, чтобы сразу же создать у детей более сознательное и правильное отношение к изучаемому материалу. Работая над 1-м склонением, учащиеся уже будут знать, что не все существительные, в частности существительные женского рода, склоняются так же, как существительные с окончанием *-а(-я)*, что существительные женского рода без окончания (*сеть, рожь*) имеют другие окончания.

Для ознакомления с падежными окончаниями существительных каждого склонения берутся существительные с ударными окончаниями, как наиболее ясными, а затем по образцу существительных с ударными окончаниями дети склоняют существительные с безударными окончаниями. В итоге работы над тем или иным склонением падежные окончания существительных должны быть усвоены учащимися. Это необходимо для овладения навыками правильного письма существительных с безударными окончаниями.

Правописание падежных окончаний существительных. Из практики известно, что с наибольшим трудом усваиваются учащимися III класса окончания существительных 1-го и 3-го склонения в родительном, дательном и предложном падежах и 2-го склонения в предложном падеже. Ошибки появляются в результате смешения безударных *е* и *и* в окончаниях. На предотвращение и устранение этих ошибок и направляется основное внимание в работе над данным разделом.

Что нужно для того, чтобы ученик не делал ошибок в падежных окончаниях? Во-первых, он должен свободно распознавать падежи, потому что ошибка возникает нередко из-за смешения падежей, пишет *прибежал с речке*, принимая родительный падеж за дательный или предложный и применяя соответствующее правило. Во-вторых, ученик должен знать падежные окончания существительных каждого типа склонения. Ошибка в предложном падеже *жил в деревни* иногда появляется не потому, что ученик не распознал падеж, а просто потому, что не помнит твердо окончания этого падежа и не умеет его проверить ударным окончанием. Следовательно, в данном случае уместно применить прием проверки безударного окончания ударным. В-третьих, ученик должен знать типы склонений и уметь быстро определить, к какому склонению относится то или иное существительное, и в зависимости от этого решить, какое следует писать окончание. Ошибка *писал в тетраде* может появиться в силу того, что ученик неправильно отнес существительное *тетрадь* к 1-му склонению (может быть, неправильно соотнес с существительным *тетрадка*), а затем в соответствии с этим написал в окончании предложного падежа *е*.

Таким образом, навык правильного письма падежных окончаний существительных опирается на грамматические знания и умение применить эти знания на практике к конкретным случаям. К этому и направлены упражнения на правописание падежных окончаний существительных, и следовательно, все они требуют от ученика работы мышления, осознания формы слова, подведения частных случаев под общее правило.

Весьма полезным при усвоении данного учебного материала является прием сопоставления. Сопоставление целесообразно применить: а) при изучении падежей на *и, е* существительных 1-го склонения; б) при изучении предложного падежа существительных 2-го склонения, который сопоставляется с тем же падежом существительных 1-го склонения; в) при изучении существительных 3-го склонения — родительный, дательный и предложный падежи, как имеющие одинаковые окончания, сопоставляются между собою, и, кроме того, дательный и предложный противопоставляются тем же падежам существительных 1-го склонения (окончание *и* противопоставляется окончанию *е*); г) при изучении существительных мужского и женского рода с основой на шипящий и с нулевым окончанием (*луч — ночь, товарищ — вещь*).

При усвоении правописания безударных падежных окончаний применяется сопоставление их с ударными окончаниями тех же падежей. В методических указаниях к программе говорится, что это сопоставление поможет учащимся понять смысл правил правописания окончаний. С самых первых шагов знакомства детей с безударными окончаниями им дается правило: безударные окончания пишутся так же, как ударные. Для учащихся становится ясным, почему, например, в предложном падеже существительных в сочетаниях с предлогом *на* на конце пишется *е*: *на улице, на березе, на крыше, на книге* и т. д.; они знают, что под ударением это *е* звучит отчетливо.

Таким образом, прием сопоставления безударных окончаний существительных с ударными имеет бесспорно важное значение. Однако превращать этот прием в прием подстановки к существительным с безударными окончаниями существительных с ударными окончаниями и рассматривать его как основной прием обучения применительно к указанным орфограммам было бы неверным. Чем подкупает данный прием? Применение его при письме в каждом конкретном случае предотвращает ошибку. Например, ученик пишет *Дети купались в речке*, проверяя при этом неясное для него в слове *речке* окончание подстановкой слов *рекé, водé*. Ошибка не допущена, но нельзя не признать, что ученик в данном случае действовал в значительной мере механически, ему незачем было узнавать, какой это падеж, не было надобности в сознательном применении на практике своих грамматических знаний. Отсюда следует, что данный прием подста-

новки имеет лишь вспомогательное значение. Ученик может им воспользоваться для проверки после того, как он определил падеж, принадлежность существительного к тому или иному склонению, припомнив окончание данного падежа.

Виды упражнений на правописание падежных окончаний существительных разнообразны, но важно, чтобы все они были рассчитаны на сознательную работу учащихся. При выполнении упражнения от ученика требуется сначала решить, как и почему именно так надо писать, а затем уже и писать. К самоконтролю при письме дети прибегают учителем настойчиво и последовательно.

Укажем виды упражнений, наиболее распространенные и оправдавшие себя в школьной практике.

1) Диктовки разного рода: предупредительно-слуховая, объяснительная, выборочная, с предварительной самостоятельной подготовкой.

2) Списывание с разными заданиями: с подчеркиванием окончаний изучаемого падежа, с изменением, дописыванием окончаний, требуемых смыслом предложений, вопросами.

3) Списывание с обозначением падежей существительных, с постановкой вопросов к существительным, со вставкой существительных в нужной форме.

4) Составление предложений с употреблением определенных падежных форм существительных. В методических указаниях к программе (1955 г.) особо подчеркивается необходимость практиковать данный вид упражнений, развивающих у детей умение осмысленно и грамматически правильно пользоваться существительными в разных формах в своей устной и письменной речи.

5) Ответы в письменном виде на вопросы к тексту, данному в учебнике, на вопросы, поставленные учителем по наблюдениям над окружающей действительностью, по картине и пр.

6) Письмо заученного наизусть.

7) Грамматический и орфографический разбор.

8) Небольшие сочинения с заданиями орфографического характера. Например, дать краткое описание речки, рожи или улицы, употребив данное существительное в родительном, дательном и предложном падежах.

Естественно, что в систему упражнений на правописание безударных окончаний существительных включаются изложения и сочинения, преследующие также цели развития речи детей. В предварительной работе над текстом изложения, над планом и содержанием сочинения, а также при разборе написанных учащимися изложений и сочинений учитель обращает их внимание на данные орфограммы.

Приведенный перечень видов упражнений на правописание существительных не является, разумеется, исчерпывающим. В достаточном разнообразии даны упражнения на эту тему

в учебнике для III класса, а также в «Сборнике упражнений по правописанию» для III класса, составленном Д. Н. Ушаковым, Н. Н. Щепетовой и С. П. Редозубовым (изд. 1953 г.).

Имя прилагательное изучается в III и IV классах. Чем должны овладеть учащиеся при изучении имени прилагательного в III классе? Во-первых, учащиеся должны хорошо знать, что обозначает имя прилагательное и на какие вопросы отвечает, и научиться узнавать его в предложении. Во-вторых, они должны усвоить связь прилагательных с существительными и научиться по роду и числу существительного определять род и число прилагательного, которое с ним связано по смыслу. Соответственно этому, в третьих, учащиеся должны усвоить изменение прилагательных по родам и числам, знать родовые окончания и окончание множественного числа (в именительном падеже).

Первоначальное понятие имени прилагательного складывается у детей на основе обобщения знаний, полученных ими во II классе о словах, отвечающих на вопросы *ка к о й? ка к а я? ка к о е? ка к и е?* и обозначающих признаки предметов. Поэтому работа по изучению прилагательного и начинается с воспроизведения и углубления этих знаний. С этой целью проводятся упражнения на отыскивание в предложениях слов, обозначающих признаки предметов, на постановку к ним нужных вопросов, на уяснение связи между названием признака и существительным. (Соответствующие упражнения даны в учебнике для III класса, упр. 225—229.)

Понятие признака предмета уточняется. Уже во II классе дети знали, что каждый предмет имеет ряд признаков и что по названиям признаков предмета можно узнать и самый предмет. В III классе четко устанавливается характер самого признака, т. е. отношение его к форме, цвету, запаху, материалу и пр. Учащимся даются примеры, и они определяют характер признака.

На горе ледяной народ молодой потешается (по материалу, по возрасту).

Черемуха душистая весной расцвела (по запаху).

Румяной зарю покрылся восток (по цвету) и пр.

Называются разные признаки одного предмета, и указывается их характер: лимон — *желтый* (по цвету), *кислый* (по вкусу), *овальный* (по форме). Проводится также работа по группировке названий признаков, данных в тексте (упр. 226 в учебнике). Полезно также взять прилагательные, обозначающие общий признак разных предметов.

*снег
сахар
вата
бумага*

} *белые* (цвет)

*клюква
лимон
щавель
уксус*

} *кислые* (вкус)

На таких примерах учащиеся еще ближе подводятся к отвлеченному понятию признака, так как в данном случае признак дается обобщенно.

В итоге всей совокупности этих упражнений у учащихся создается достаточно четкое представление о словах, которые отвечают на вопросы *к а к о й?* *к а к а я?* *к а к о е?* *к а к и е?*, обозначают разные признаки предметов и связываются по смыслу с существительными. Учителю остается дать определение прилагательного в той формулировке, в какой оно дано в учебнике, и самый термин «имя прилагательное». В определении указываются три существенных признака имени прилагательного: его значение, вопросы, на которые отвечает, и связь с существительным. Однословные указания на эти три признака могут составить план, по которому учащимся будет легко воспроизвести определение прилагательного.

Полученные сведения закрепляются в практике применения их к конкретному материалу. Учащиеся упражняются в распознавании прилагательных в предложениях, в постановке вопросов к ним, в подборе к существительным соответствующих прилагательных из ряда данных, в подборе к данным прилагательным прилагательных с противоположным значением. (Подобного рода упражнения даны в учебнике для III класса, см. упр. 230—240.)

Если первоначальные наблюдения ведутся над прилагательными, обозначающими конкретные, чувственно воспринимаемые признаки предметов (цвет, вкус и т. д.), то затем в материал для работы вводятся прилагательные, обозначающие и отвлеченные признаки предметов, например, их качества (*отважный* летчик, *хитрая* лиса, *новый* дом, *веселая* песня).

Разнообразные упражнения на усвоение прилагательных имеют значение не только для целей грамматических, они обогащают и уточняют словарь учащихся (например, упражнения на прилагательные с противоположным значением).

В методических указаниях к программе 1955 г. подчеркивается необходимость развивать у детей навык осмысленно пользоваться изучаемой частью речи. Имена прилагательные уточняют и украшают нашу речь, поэтому очень важно приучать детей пользоваться ими в их собственной речи. Творческая работа по вставке прилагательных в текст, данный учащимся с пропуском прилагательных, поможет осознать роль прилагательных в речи как слов, уточняющих мысль.

Пример: *Львы живут в пустыне или в горах. Лев — (хищный) зверь. У него (огромная) пасть. Тело зверя покрыто (желтой) шерстью под цвет песков пустыни. У льва (косматая) грива и (длинный) хвост. Лев издает (страшное) рычание, пугающее всех зверей.*

Чтение отрывка из знакомого произведения, например, из стихотворения А. С. Пушкина «Зимняя дорога» (отрывок помещен в учебнике) и последующие наблюдения помогают понять,

что прилагательные либо придают образность и точность описанию, либо сообщают произведению определенное настроение (*печальные поляны, дорога скучная, сердечная тоска* и пр.). На уроках чтения также обращается внимание детей на роль прилагательных в том или ином предложении, тексте.

Работа над прилагательными проводится также на уроках сочинений и изложений, именно во время подготовки к творческой работе, когда под руководством учителя учащиеся подбирают наиболее удачные слова, образные выражения.

Как проводится ознакомление с грамматическими признаками прилагательного — с изменением по родам и числам?

Изменение прилагательных по родам показывается на примерах сочетания одного и того же прилагательного с существительными всех трех родов, например: *красный флаг, красный галстук; красная звезда, красная лента; красное зарево, красное полотно*. В каждом сочетании уясняется род существительного. Затем обращается внимание на то, что прилагательное имеет в данных примерах разные окончания. Выясняется, что изменения прилагательных зависят от рода существительных, с которыми они связаны по смыслу. Чтобы для детей была яснее грамматическая зависимость прилагательных от существительных, учитель может поставить вопросы такого рода: Можно ли сказать *красная флаг?* или *красная галстук?* Выясняется на этих примерах, что прилагательное в данном случае должно иметь другое окончание (*красный*), так как оно связано с существительным мужского рода.

Вывод об изменении прилагательных по родам дается в формулировке учебника.

Дальше учащиеся знакомятся с родовыми окончаниями имен прилагательных. Ознакомление можно провести по-разному: или учащимся дается готовая таблица (см. учебник, упр. 242), они ее анализируют под руководством учителя и устанавливают окончания прилагательных каждого рода; или под руководством учителя учащиеся сами составляют таблицу родовых окончаний имен прилагательных. Учитель называет существительное мужского рода с относящимся к нему прилагательным, например, *большой город*. Дети устанавливают род существительного и прилагательного и окончание последнего. Это сочетание записывается, подчеркивается окончание прилагательного. Учитель предлагает придумать пример на то же прилагательное, но в сочетании с существительным женского рода, а затем среднего (*большая школа, большое озеро*). Примеры записываются, окончания подчеркиваются. Такая же работа проводится над прилагательными с окончаниями *-ый, -ая, -ое* и *-ий, -ья, -ее* (*белый снег, летний вечер*).

Таблица родовых окончаний прилагательных вывешивается в классе, чтобы учащиеся обращались к ней за справками.

Изменение прилагательных по числам называется учащимся на сопоставлении сочетаний одного и того же существительного с одним и тем же прилагательным в единственном и множественном числе (*ясный день — ясные дни*). Для показа берутся существительные разного рода, а прилагательные как с твердой, так и с мягкой основой (см. таблицу в учебнике для III класса, § 23). В результате анализа разных примеров учащиеся подводятся к выводу, что во множественном числе все имена прилагательные имеют одинаковые окончания: *-ые* или *-ие*. Так же, как и родовые окончания, окончания множественного числа запоминаются детьми. Из опыта известно, что ошибки в безударных окончаниях имен прилагательных множественного числа встречаются (пишут: *светлыи синии*). Навык правильного письма этих окончаний образуется в результате осознанного применения при письме знаний об окончаниях прилагательных во множественном числе к конкретным прилагательным.

Правописание родовых окончаний прилагательных (в именительном падеже) усваивается учащимися, согласно программе, в IV классе. Эта тема, как и склонение прилагательных, является естественным продолжением содержания работы над прилагательными в III классе, и поэтому изучению нового грамматического материала предшествует основательное повторение всего пройденного о прилагательном в III классе. Трудность здесь заключается в том, что безударные окончания звучат недостаточно ясно, некоторые из них похожи одно на другое. Например, сходны в произношении окончания *-ая, -ое* (*красная звезда, красное полотно*), еще менее различимы на слух окончания женского и среднего рода прилагательных с мягкой основой (*утренняя заря, утреннее солнце*). На преодоление этих трудностей и направляется внимание в орфографических упражнениях. Кроме того, нередко дети склонны в безударном окончании прилагательных мужского рода писать по аналогии с ударным окончанием букву *о* вместо *ы* (по аналогии с *голубой* пишут *красной* флаг).

Чем же обеспечивается безошибочное письмо родовых окончаний прилагательных? Во-первых, учащиеся должны твердо запомнить окончания каждого рода. В этом поможет и таблица окончаний и упражнения, фиксирующие внимание детей на окончаниях прилагательных. Во-вторых, учащиеся должны уметь быстро распознавать род прилагательного по роду существительного, с которым оно связано. Это умение приобретает учащиеся еще в III классе путем систематических упражнений. Как это умение, так и знание родовых окончаний являются необходимой основой для усвоения правописания прилагательных, но прочный навык правильного письма не может образоваться без специальных тренировочных упражнений. Поэтому, в-третьих,

нужны упражнения на правописание родовых окончаний прилагательных: диктовки разного характера; списывание со вставкой пропущенных окончаний, с изменением формы слова, с подчеркиванием окончаний; составление предложений с прилагательными в именительном падеже единственного числа и пр.

Помимо того, учащиеся должны усвоить, что окончание *-ой* бывает в прилагательных только под ударением. В качестве вспомогательного приема для проверки написания безударных окончаний женского и среднего рода (*-ая, -ое*) учащиеся могут пользоваться приемом сопоставления с ударными окончаниями прилагательных того же рода (*голубая — зелёная, больше — старое*).

Склонение прилагательных, правописание их падежных окончаний.

Какие задачи стоят перед учащимися при изучении данной темы? Учащиеся должны, во-первых, научиться склонять имена прилагательные вместе с существительным и уяснить при этом, что прилагательные мужского и среднего рода во всех падежах единственного числа (за исключением именительного и винительного) имеют одинаковые окончания и что во множественном числе падежные окончания одинаковы для всех имен прилагательных. Во-вторых, дети должны усвоить, что падеж прилагательного так же, как и род и число, определяется по падежу существительного, с которым оно связано, и научиться по падежу существительного узнавать падеж относящегося к нему прилагательного. В-третьих, учащиеся должны овладеть навыками правильного письма падежных окончаний прилагательных.

Ознакомление учащихся с изменением прилагательных по падежам удобно провести на примерах, в которых одно существительное дается в разных падежах. Например: *За школой тянулся молодой сад. Из сада доносился аромат цветов. Прямая дорожка шла по саду. Школьники сами вырастили сад. Они ухаживали за садом. Каждый школьник заботился о саде.*

Текст заранее пишется на доске, причем перед выделенным существительным оставляется место для вставки прилагательного. Последовательно в каждом предложении устанавливается падеж существительного, вставляется в соответствующей форме прилагательное *молодой*. Затем учащиеся выписывают сочетания существительного с прилагательным.

И. *молодой сад*

Р. *молодого сада*

Д. *молодому саду* и т. д.

Делается вывод, что прилагательные изменяются по падежам (склоняются), что в предложении прилагательное стоит в том же падеже, что и существительное, с которым оно связано по смыслу, и что поэтому падеж прилагательного узнается по падежу существительного.

Изучение склонения прилагательных следует начинать с прилагательных с ударными окончаниями. Именно на таких прилагательных учащиеся с большей легкостью усвоят падежные окончания, а это особенно важно для усвоения правописания безударных падежных окончаний прилагательных.

Вслед за склонением существительного мужского рода с прилагательным целесообразно предложить учащимся просклонять существительное среднего рода с тем же прилагательным (*молодое дерево*), или с другим, но тоже с ударным окончанием (*голубое небо*). Окончания того и другого прилагательного подчеркиваются; устанавливается, что они одинаковые для мужского и среднего рода прилагательных. Затем учащимся предлагается письменно просклонять вместе с существительным прилагательные женского рода (*молодая яблоня, большая школа*) и подчеркнуть окончания прилагательных. Таким образом, у детей создается представление о склонении прилагательных всех родов.

Дальнейшая работа имеет в виду, с одной стороны, распознавание падежей прилагательных в предложениях, а с другой — правописание падежных окончаний прилагательных.

Основной прием определения падежных форм прилагательных заключается в предварительном определении падежа существительных, с которыми они связаны по смыслу. Поэтому при всяких ошибках учащихся их внимание непременно привлекается к согласованию прилагательных с существительными. Известную помощь оказывает также таблица склонения прилагательных (вместе с существительными), вывешенная в классе.

Правописание безударных падежных окончаний прилагательных — тема нелегкая для учащихся, и поэтому усвоение ее требует последовательно проводимых систематических упражнений. Наибольшие трудности представляет для детей правописание окончаний родительного, творительного и предложного падежей прилагательных мужского и среднего рода и винительного и творительного падежей прилагательных женского рода. На правописание этих падежных форм и обращается особое внимание при проведении упражнений.

Правильному написанию безударных окончаний прилагательных помогает практикуемый в школе прием сопоставления с прилагательными с ударными окончаниями (*старым лесом — молодым, огромную птицу — большую*). В методических указаниях к программе 1955 г. подчеркивается целесообразность использования этого приема.

Частично помогает и прием подстановки вопроса с окончанием прилагательного (*как о м у дому? — новому; как у ю ткань? — красную*), поскольку окончание этого вопросительного местоимения всегда ударное.

Однако эти приемы не устраняют полностью всех трудностей и возможности ошибок при письме. Так, окончания прилагатель-

ных с основой на мягкий согласный (*зимний, дремучий*) всегда безударные; следовательно, сопоставлять их можно только с прилагательными, имеющими основу на твердый согласный (*голубой, большой*). Но для того чтобы это сопоставление помогало учащимся, они должны твердо знать соответствие окончаний: *-ому — -ему, -ым — -им, -ую — -юю*. Это соответствие, в свою очередь, усваивается не сразу, учащимся приходится прибегать для справок к таблице падежных окончаний прилагательных. Может помочь также рекомендуемая С. П. Редозубовым и Н. С. Рождественским¹ табличка буквенных соответствий в окончаниях прилагательных:

а — я
у — ю
о — е
ы — и

Окончания родительного падежа прилагательных мужского и среднего рода *-ого, -его* учащимся приходится запоминать, так как согласный *г* и конечный гласный *о* не проверяются (в произношении *г* звучит, как *в*, а *о* близко к *а*: *темнова, горячева*).

Не всегда помогает прием подстановки прилагательного с ударным окончанием в написании предложного падежа, потому что дети нередко ставят к нему вопрос в каком? (а не в каком?) и допускают ошибки при письме (*в синим море, в новым доме*). В творительном падеже прилагательных мужского и среднего рода учащиеся, напротив, иногда склонны писать окончание предложного падежа (*над темном лесом, за синем морем*). В этом случае написание *о* и *е* в окончаниях прилагательных объясняется, повидимому, влиянием форм существительных, и проверка приемом сопоставления с ударным окончанием может вскрыть ошибку. В методических указаниях к программе 1955 г. рекомендуется также в данном случае противопоставить окончание прилагательного окончанию существительного.

Однако нельзя не отметить, что указанные приемы, а также пользование справочным материалом окажутся полезными, если будут сочетаться с упражнениями в письме прилагательных. К наиболее ценным видам упражнений относятся: списывание со вставкой пропущенных окончаний в прилагательных, с изменением форм прилагательных, разного рода диктовки, ответы на вопросы, данные учителем или в учебнике, составление предложений с прилагательными, изложения и сочинения с употреблением прилагательных.

Глагол. Общее понятие о глаголе дается учащимся в III классе, более подробное изучение проводится в IV классе.

¹ С. П. Редозубов и Н. С. Рождественский, О преподавании грамматики и обучении орфографии в начальной школе, Методическое пособие для учителей, Учпедгиз, М., 1952, стр. 82.

Объем грамматических сведений о глаголе, получаемых учащимися в III классе, ограничен следующими пределами: дается термин *глагол*, определение понятия глагола, включающее указание на значение глагола и на основной вопрос глагола (что делает?), общее знакомство с основным грамматическим признаком глагола — изменением по временам. Эти знания учащиеся должны уметь применить на практике: распознавать глаголы в предложении, ставить к ним вопросы, определять время, а также, по заданию учителя, подбирать глаголы того или иного времени, отвечающие на тот или другой вопрос, заменять одно время глагола другим.

Понятие глагола дается на основе воспроизведения имеющихся у детей знаний о словах, обозначающих действия предметов и отвечающих на вопрос что делает предмет? Для воспроизведения этих знаний и для подведения учащихся к понятию глагола хорошо использовать картинки, отчетливо изображающие какие-либо действия предметов. Под картинками даются соответствующие предложения с глаголами, отвечающими на вопрос что делает? Эти предложения могут быть составлены самими учащимися и затем записаны. Отыскиваются названия действий, ставятся к ним вопросы. После разбора еще двух-трех примеров (без картинок) делается обобщение, дается термин *глагол* и определение глагола. В учебнике для III класса дается вполне достаточный материал для первоначального знакомства с глаголом и для упражнений в распознавании его (упр. 259—267).

Изменение глагола по временам показывается учащимся на предложениях с употреблением в них одного глагола в разных временах. Например: *Сейчас Вася пишет контрольную работу. Вчера он писал сочинение. Вася написал его отлично. Завтра Вася будет писать письмо сестре. Он напишет ей о своих успехах.* (В учебнике дан текст с употреблением в тех же формах двух глаголов.) Учащиеся устанавливают, в каких предложениях говорится о настоящем, в каких о прошлом и в каких о будущем. Затем последовательно ставятся вопросы к глаголам. Учитель записывает их в таблице. Затем пишет над таблицей: «Времена глагола» и обобщает новый материал, пользуясь формулировкой учебника и опираясь на таблицу.

| Времена глагола | | |
|-----------------|---------------------------|-----------------------------------|
| Настоящее | Прошедшее | Будущее |
| что делает? | что делал? что сделал? | что будет делать? что сделает? |

Новые грамматические сведения закрепляются: учащиеся упражняются в узнавании времен глаголов, ставя к ним вопросы, сами придумывают примеры на употребление разных времен, производят замену глаголов одного времени другим (упр. 273 в учебнике для III класса).

Опыт показывает, что дети не всегда правильно ставят вопросы к глаголам прошедшего и будущего времени: к форме *написал* ставят вопрос что делал? или к форме *буду читать* — что сделают? Конечно, здесь не могут иметь места какие бы то ни было разъяснения видовых различий глаголов, но чисто практическим путем учитель учит детей правильной постановке вопросов. Помогает в данном случае и прием сопоставления: учитель пишет на доске глаголы, например, *читал* и *прочитал*, и отдельно — вопросы что делал? что делал? и спрашивает у учащихся, какой вопрос к какому глаголу подходит.

Изучению глагола в IV классе отводится большое место. Программой предусматривается усвоение учащимися ряда новых грамматических сведений о глаголе и связанных с ними орфографических правил. Остановимся на основной тематике изучения глагола в IV классе.

Изменение глаголов по числам не представляет для учащихся трудностей, так как практически они уже достаточно хорошо знакомы с этим. Тем не менее, полезно проверить и закрепить эти знания учащихся. На доске и в тетрадях пишутся столбиком предложения (см. левый столбец):

| | |
|--------------------------|--------------------------|
| <i>Женщина работает.</i> | <i>Женщины работают.</i> |
| <i>Костер горит.</i> | <i>Костры</i> |
| <i>Звезда сверкала.</i> | <i>Звезды</i> |
| <i>Корабль отплыл.</i> | <i>Корабли</i> |
| <i>Жаворонок запоет.</i> | <i>Жаворонки</i> |

Устанавливается, что существительные и глаголы в левом столбце стоят в единственном числе. Вверху этого столбца пишется: «Единственное число».

Затем детям предлагается дописать глаголы в правом столбце по образцу, данному в первой строке. Вверху пишется: «Множественное число». Предложения в обоих столбиках сопоставляются, и делается вывод об изменении глаголов по числам.

Изменение глаголов по лицам дается на основе имеющихся у детей знаний о личных местоимениях. (Местоимение проходит в IV классе перед изучением глагола.)

Учитель до урока пишет на доске название темы; на левой половине доски пишется: «Единственное число», на правой — «Множественное число». Двумя строками ниже пишется: на лево — *Мальчик идет*, направо — *Мальчики идут*. Учащимся предлагается заменить существительные соответствующими местоимениями. Местоимения записываются на доске перед глаголами (*он идет, они идут*), а слева на доске пишется:

«3-е лицо». Затем предлагается назвать 1-е и 2-е лицо местоимений и присоединить к ним тот же глагол. Учитель записывает это на доске. Та же работа проводится с местоимениями и глаголом множественного числа. В результате создается следующая таблица.

| Изменение глагола по лицам | | |
|----------------------------------|---------------------------------------|--|
| Лицо | Единственное число | Множественное число |
| 1-е лицо 2-е лицо 3-е лицо | <i>Я иду Ты идешь Он идет</i> | <i>Мы идем Вы идете Они идут</i> |

Окончания глагола подчеркиваются. Устанавливается, что глагол, соединяясь с разными личными местоимениями, изменяет окончание. Учитель уточняет формулировку: «Глагол изменяется по лицам. *Иду* — это 1-е лицо глагола единственного числа, *идешь* — это 2-е лицо глагола...» и т. д. Затем учитель стирает на доске местоимения, чтобы понятия лица и изменения глагола по лицам связались у учащихся именно с глаголом, а не с местоимением.

Затем местоимения могут быть восстановлены, чтобы учащимся было легче воспользоваться записью на доске как образцом при самостоятельной работе. По этому образцу учащиеся изменяют по лицам один-два глагола устно, а затем и письменно, подчеркивая при этом окончания.

Новые грамматические сведения закрепляются в упражнениях на изменение глаголов по лицам и числам, на узнавание лица глагола, данного в предложении, на замену одного лица глагола другим.

Для первоначальных упражнений берутся глаголы с ударными окончаниями (как первого, так и второго спряжения), так как именно эти глаголы смогут обеспечить более четкое усвоение личных окончаний глагола. А прочное и четкое усвоение их совершенно необходимо в орфографических целях. В помощь учащимся создается таблица справочного характера, на которой отчетливо представлены личные глагольные окончания.

| Личные окончания глаголов | | |
|---------------------------|--|--|
| Лицо | Единственное число | Множественное число |
| 1-е 2-е 3-е | <i>иду, говорю идешь, говоришь идет, говорит</i> | <i>идем, говорим идете, говорите идут, говорят</i> |

Можно заменить эту таблицу другой, на которой даются только одни глагольные окончания.

Работа над изменением глаголов в настоящем времени по лицам имеет также в виду усвоение учащимися правописания окончаний глагола 2-го и 3-го лица единственного числа. Наличие буквы *ь* в окончании глаголов 2-го лица не поддерживается произношением, поскольку *ш* у нас всегда звучит твердо. Поэтому нужна большая практика в употреблении данных написаний, чтобы они были прочно усвоены и тем было обеспечено в дальнейшем правильное письмо глаголов на *-шься*. Что касается окончания 3-го лица, то очень важно добиться, чтобы все учащиеся усвоили твердость *т* в данном окончании. Это необходимо для усвоения в дальнейшем написания глаголов 3-го лица с частицей *-ся* (*учитс^я*). Известно, что в ряде говоров конечный *т* в 3-м лице глагола произносится мягко (*бе^жить*, *везе^ть*), и в таких случаях учащиеся стремятся отразить эту мягкость согласного в письме и пишут *ь* после *т*. Кроме того, иногда учащиеся ставят *ь* после *т* в окончании 3-го лица по аналогии с *ь* после *ш* в окончании 2-го лица.

Как бороться с указанными ошибками? Прежде всего, учащиеся должны хорошо знать личные глагольные окончания и уметь определить лицо глагола, чтобы контролировать себя при письме. Но этого, конечно, недостаточно: нужны систематические тренировочные упражнения. Для усвоения того и другого окончания нужна практика в распознавании соответствующих глагольных форм, нужны упражнения в списывании с подчеркиванием, с дописыванием окончаний глаголов, упражнения на замену форм 1-го лица формой 2-го или 3-го лица, на составление предложений с глаголами 2-го или 3-го лица, диктовки разного рода, изложения и сочинения с грамматическим или орфографическим заданием. При выборе вида упражнения нельзя не считаться с тем, что общее в обеих орфограммах (окончаниях 2-го и 3-го лица) то, что они требуют от пишущего осознания формы глагола, а различное — то, что при усвоении написания *-шь* в окончании глаголов 2-го лица играет роль зрительно-моторный фактор, а при усвоении твердого *т* в окончании 3-го лица — произносительно-слуховой фактор.

Изменение глаголов по лицам в будущем времени, после того как дети усвоили его в настоящем времени, не вызывает у них особых затруднений. Учащиеся упражняются в изменении глагола по лицам и числам в настоящем и будущем времени (спрагают).

Изменение глагола по родам в прошедшем времени — тема сама по себе не трудная, но усвоение ее дается учащимся не сразу. Изучив изменение глагола по лицам в настоящем и будущем времени, учащиеся переносят имеющиеся у них знания и на прошедшее время, пытаются и здесь находить изменение по лицам. На примерах *я читал, ты читал, он читал* учащиеся легко убеждаются, что глагол во всех лицах в прошедшем времени остается неизменным. Учитель показывает измене-

ние глагола в прошедшем времени по родам на таких примерах, где один и тот же глагол соединяется с существительными (подлежащими) разных родов, например: *клен ронял листья, береза роняла листья, дерево роняло листья*. Устанавливается, какого рода каждое из существительных, с которыми связан глагол. Учитель сообщает, что с существительным мужского рода соединяется и глагол мужского рода и т. д. На примерах тех же существительных и того же глагола, но взятых во множественном числе, показывается, что во множественном числе глагол в прошедшем времени по родам не изменяется.

Особенности глагольных форм прошедшего времени и их отличие от форм настоящего и будущего времени усваиваются постепенно. Прием сопоставления здесь может оказать существенную помощь.

После изучения изменений глагола по лицам, числам и родам (с изменением по временам учащиеся знакомы уже с III класса) учащиеся упражняются в определении этих признаков глагола. Разбор может проводиться не только устно, но и письменно. Из какого-либо текста учащиеся выписывают глаголы (без частицы *-ся*) и указывают их грамматические признаки примерно по следующей схеме.

| Глаголы | На какой вопрос отвечают | Время | Лицо | Число | Род |
|---------|--------------------------|-------|------|-------|-----|
| | | | | | |

При изучении неопределенной формы глагола учащиеся узнают, во-первых, что эта форма, как и другие, обозначает действие, но что она не указывает ни времени, ни лица, ни числа и, следовательно, не изменяется; во-вторых, что неопределенная форма глагола отвечает на вопросы *что делать?* и *что сделать?* Учащиеся должны научиться правильно ставить эти вопросы и по ним узнавать неопределенную форму. Учащиеся усваивают также правильное написание неопределенной формы с *-ть* и *-чь* на конце, а позднее и с частицей *-ся*.

Для ознакомления учащихся с неопределенной формой глагола на доске пишется предложения, включающие глаголы в неопределенной форме на *-ть*, *-чь* и *-ти*. Даются глаголы, отвечающие на вопросы: *что делать?* и *что сделать?* Два-три глагола в неопределенной форме подчеркиваются. Учащимся предлагается поставить вопросы к этим глаголам. С помощью учителя устанавливается, что эти глаголы обозначают действие, но про них нельзя сказать, какого они времени, лица, числа. Учитель дает термин *неопределенная форма глагола*, записывает его

на доске, а также записывает вопросы что делать? что сделать? Затем учащиеся находят остальные глаголы в неопределенной форме и ставят к ним вопросы. Учитель записывает каждый глагол под соответствующим вопросом. Устанавливается, что глаголы в неопределенной форме имеют на конце *-ть, -чь, -ти*. Затем все наблюдения детей обобщаются, и делается вывод, какая же форма глагола называется неопределенной.

Дальше следует работа над формулировкой определения. В формулировке, данной в учебнике, содержится указание на два признака неопределенной формы глагола: на какие вопросы она отвечает и что имеет на конце. Этого достаточно для практического усвоения неопределенной формы. Более подробная ее характеристика, а именно указание на сходство и различие с личными формами глагола, дается только при первом ознакомлении с неопределенной формой с тем, чтобы помочь учащимся легче и глубже уяснить это новое для них грамматическое понятие.

Новый грамматический материал закрепляется в упражнениях по распознаванию неопределенной формы глагола в тексте, по постановке вопросов к неопределенной форме, по образованию неопределенной формы от личных глагольных форм и др.

Орфографическая задача, стоящая перед учащимися, заключается в овладении правильным написанием неопределенной формы глаголов на *-ть, -чь*. Из опыта известно, что учащиеся смешивают написание неопределенной формы с написанием формы 3-го лица.

Здесь уместно прибегнуть к приему сопоставления этих форм. Полезно составить и вывесить таблицу справочного характера примерно в следующем виде.

| 3-е лицо глагола | Неопределенная форма |
|---|---|
| Он — что делает? <i>ловит</i> <i>носит</i> | Надо — что делать? <i>ловить</i> <i>носить</i> |
| Он — что сделает? <i>решит</i> <i>купит</i> | Надо — что сделать? <i>решить</i> <i>купить</i> |

Этой таблицей учащиеся пользуются при выполнении разных заданий практического характера. Целесообразно и в материал упражнений включать для сопоставления глагол в той и другой форме.

Затруднение в усвоении неопределенной формы на *-чь* объясняется тем, что *ь* здесь не обозначает мягкости, учащиеся уже хорошо знают, что звук *ч* всегда мягкий и поэтому мягкость его не обозначается буквой *ь*. В данном случае буква *ь* является показателем неопределенной формы глагола, и учащиеся должны

просто запомнить, что неопределенная форма имеет на конце *-ть, -чь*. Прочности запоминания, несомненно, способствуют разнообразные письменные упражнения. В частности, навык правописания неопределенной формы глагола укрепляется в таких деловых записях, как правила ходьбы по улице в большом городе, правила обращения с тетрадью, ухода за комнатными растениями, за домашней птицей и т. п.

К различению и правописанию глаголов 1-го и 2-го спряжения и в IV классе учащиеся подводятся сначала на глаголах с ударными окончаниями:

берет — *берут*

кричит — *кричат*

дают — *дают*

говорит — *говорят*

Спрягая эти глаголы в единственном и множественном числе, учащиеся выделяют их окончания. Глаголы располагаются на доске в четыре столбца. По первым двум глаголам устанавливаются общие окончания *-ешь, -ет, -ем, -ете*, а в 3-м лице множественного числа *-ут* и *-ют*. Учитель формулирует вывод о принадлежности глаголов с этими личными окончаниями к 1-му спряжению и делает соответствующую надпись на доске над первыми двумя столбиками. Затем устанавливается, какие глаголы относятся ко 2-му спряжению. Окончания во всех глаголах подчеркиваются. На текстах учебника или книги для чтения учащиеся упражняются в распознавании глаголов 1-го и 2-го спряжения (подходящей для таких упражнений является басня «Кукушка и петух»).

Затем на основе тех же образцов спряжения глаголов выводится таблица-график.

1-е спряжение:



2-е спряжение:



Этой таблицей-графиком учащиеся пользуются как в устных упражнениях по определению спряжения глагола, так и в письменных, имеющих в виду правописание личных окончаний глаголов. Задача заключается в том, чтобы научить учащихся узнавать спряжение и по признаку *е, и* в окончаниях глаголов 2-го и 3-го лица единственного числа и 1-го и 2-го лица множественного числа, и по окончаниям 3-го лица множественного числа. Очень важно, чтобы учащиеся хорошо уяснили и запомнили соответствия, представленные в приведенном выше графике. С этой целью проводятся упражнения следующего характера: замена в тексте одной личной формы глаголов другой (например, глаголы 3-го лица множественного числа заменяются теми же глаголами в 3-м лице единственного числа), подбор к данной форме глагола или образование от нее других личных форм того же глагола.

Упражнения начинаются с глаголов с ударными окончаниями. Основную же практическую цель этой темы составляет усвоение учащимися правописания безударных личных окончаний глаголов. При этом работа ведется над глаголами, широко употребительными в речи детей. Помимо указанных упражнений, навык правильного написания личных окончаний глаголов 1-го и 2-го спряжения закрепляется следующими упражнениями: списыванием со вставкой пропущенных букв или дописыванием окончаний, диктовками, письмом наизусть, составлением предложений, несложными творческими работами.

Программой для IV класса особо предусматривается также усвоение учащимися правописания личных окончаний шести глаголов, представляющих исключение из правила: *смотреть, видеть, слышать, дышать, гнать, держать*. Указанные глаголы полезно воспроизвести в таблице с пометкой, что эти глаголы спрягаются по 2-му спряжению и имеют в 3-м лице множественного числа окончания *-ат, -ят*, а в других личных окончаниях — *-и*. Таблица поможет учащимся запомнить дачные глаголы. Естественно, что личные формы этих глаголов включаются учителем в материал для разных упражнений.

Глаголы с частицей *-ся* — тема орфографического характера. Работа над этой темой имеет в виду усвоение учащимися написаний глагольных форм на *-ишься, -тся, -ться, -чься*. Выше указывалось, что для усвоения этих орфограмм имеет большое значение прочный навык правильного письма тех же глагольных форм без частицы *-ся*. Учащиеся усваивают, что к этим знакомым им глагольным формам может быть добавлена частица *-ся* и что это добавление не вносит никаких других изменений в их написание. Учащиеся на конкретных примерах убеждаются также в том, что вопросы к глагольным формам на *-ся* ставятся те же, что и к соответствующим формам без *-ся* (что делаешь? — *учишь, учишься*; что делает? — *торопит, торопится*; что сделать? — *уберечь, уберечься*).

Примем сопоставления глагольных форм с частицей *-ся* с соответствующими формами без *-ся* в большой мере помогает осознанному усвоению правописания глаголов с *-ся*. С этой целью полезно вывесить в классе таблицу следующего содержания (см. стр. 513).

Этой таблицей учащиеся пользуются при воспроизведении правил правописания глагольных форм, а также при выполнении разного рода письменных работ.

Учащиеся нередко смешивают неопределенную форму глагола на *-ться* с возвратной формой 3-го лица (на *-тся*), поскольку произношение их одинаково (*строиться* и *строится* одинаково произносится — *строицца*). Основным приемом для различения этих форм учащимися является постановка вопросов что делать? что сделать? для неопределенной формы глаголов и вопросов что делает? что делает? для 3-го

лица глагола. Так как та и другая форма выясняется только в составе предложения, то учитель требует от учащихся постановки полного вопроса (ученик что делает? — занимается).

Вспомогательным приемом может служить при этом подстановка глаголов без частицы *-ся* (*учиться* — *учить*, *встретиться* — *встретить*). Применяются оба приема, потому что для ряда глаголов может подходить один и не подходить другой. В предложении *Устраивается площадка* трудно поставить вопрос к глаголу, но можно выяснить форму подстановкой глагола без частицы

| 2-е лицо | 3-е лицо | Неопределенная форма |
|--|--|--|
| <p>что делаешь? <i>учишь</i> — <i>учишься</i> <i>бережешь</i> — <i>бережешься</i></p> <p>что сделаешь? <i>отправишь</i> — <i>отправишься</i> <i>развлечешь</i> — <i>развлечешься</i></p> | <p>что делает? <i>учит</i> — <i>учится</i> <i>бережет</i> — <i>бережется</i></p> <p>что сделает? <i>отправит</i> — <i>отправится</i> <i>развлечет</i> — <i>развлечется</i></p> | <p>что делать? <i>учить</i> — <i>учиться</i> <i>беречь</i> — <i>беречься</i></p> <p>что сделать? <i>отправить</i> — <i>отправиться</i> <i>развлечь</i> — <i>развлечься</i></p> |
| -шь — -шься | -т — -тся | -ть — -ться -чь — -чься |

-ся — *устраивает*. Наоборот, для глагола *улыбается* (Мальчик улыбается) невозможно подставить глагол *улыбает*, но легко ставится вопрос что делает?

Однако прием отбрасывания частицы *-ся* имеет большой недостаток в том отношении, что применение его имеет чисто формальный характер, так как при отбрасывании частицы *-ся* меняется смысловое значение глагола. Поэтому в школьной практике им пользуются с осторожностью.

Прием сопоставления неопределенной формы на *-ться* с формой 3-го лица на *-тся* вполне оправданно находит широкое применение в практике, поскольку он учит осознанно пользоваться правилами правописания данных глагольных форм при письме. В тексты для списывания и диктовок обычно включаются обе формы, при этом перед учениками ставится задача установить, какая перед ними форма в том или другом случае и, следовательно, как нужно писать ее: с буквой *ь* или без нее. При списывании глаголы даются недописанными или вовсе пропускаются в предложениях, и учащиеся находят их по вопросам или просто по смыслу предложения самостоятельно или в словах, данных для справок. Аналогичная задача возникает перед учащимися, когда они пишут предупредительно-слуховую или объяснительную диктовку. Полезны также упражнения в составлении предложений с той и другой формой одного и того же глагола. В этой работе ученик тоже будет поставлен перед необходимостью сопоставления этих форм и сознательного выбора нужной из них.

Наконец, как и при усвоении других орфограмм, проводятся работы творческого характера — изложения и сочинения.

Раздельное написание частицы *не* при глаголах — тема, не представляющая больших трудностей для учащихся. Однако было бы неверным думать, что достаточно сообщить учащимся правило и оно будет усвоено. Необходимы, разумеется, упражнения в применении правила при письме. Ошибки в нарушении правила иногда объясняются тем, что ученик принимает частицу *не* за приставку и пишет ее вместе с глаголом. Очевидно, при сообщении правила уместно обратить внимание детей на то, что *не* — это не приставка, а отдельное слово, которое поэтому и пишется раздельно с глаголами.

Сообщение учащимся правила правописания частицы *не* с глаголами учитель сопровождает показом двух-трех примеров.

В качестве первого упражнения на применение правила в практике письма можно предложить следующее.

Учитель заранее пишет на доске примерно такие предложения, объединенные темой «Лето»:

*Солнце греет.
Птицы поют.
Бабочки порхают.
Трава зеленеет.*

Рядом на доске делается надпись «Зима» и пишется первое предложение: *Солнце не греет*. Учащимся предлагается в соответствии с данным образцом написать и другие предложения с отрицанием *не*. Для закрепления правила уместно списывание со вставкой *не* перед глаголом там, где это требуется смыслом (*Маленькая собачка, свернувшись калачиком, ...лежит; ...лает, ...кусает, а в дом ...пускает*), диктовки, письмо наизусть, составление предложений с *не* при глаголах.

Как видим, изучение глагола в IV классе распадается на ряд тем, каждая из которых должна быть основательно усвоена учащимися. Для этого совершенно необходимо систематическое повторение пройденного по глаголу на протяжении всего времени его изучения (а также и в дальнейшем). Одним из важнейших средств закрепления и повторения знаний учащихся о глаголе является частичный грамматический разбор, проводимый в различных формах и с разными заданиями в зависимости от содержания материала по глаголу.

Для целей развития речи изучение глагола дает широкие возможности. Для обогащения и уточнения словаря учащихся привлекаются глаголы-антонимы. Например, при закреплении правила написания глаголов 3-го лица на *-тся* учащиеся к данному ряду глаголов подбирают противоположные им по смыслу (*соглашается — отказывается, радуется — огорчается, удаляется — приближается*). Можно затем ввести эти глаголы в предложения.

Работа над однокоренными глаголами, имеющими разные приставки (*срезать, вырезать, обрезать, подрезать* и пр.), тоже является ценной для уточнения словаря детей. Эти глаголы могут быть даны в словах для справок и затем вставлены в текст соответственно смыслу предложений. Примерные предложения: *Осенью садовник (настоящее время) кусты акации. Малыш (прошедшее время) из бумаги лошадку. Завтра юные садоводы (будущее время) все цветы на клумбе. Девочка (прошедшее время) ножом палец, и пр.*

При усвоении той или иной глагольной формы полезна, как указывалось, работа по составлению учащимися предложений с данной формой. Связывая, например, изучение неопределенной формы глагола с работой по развитию речи учащихся, учитель дает задание написать правила обращения с тетрадью (*Дописывать до конца строчку. Не перегибать тетрадь пополам* и т. д.) или составить правила на тему: «Что надо делать, чтобы быть здоровым», употребляя в тексте неопределенную форму глагола с частицей *-ся* (*Заниматься физкультурой; Остерегаться простуды; Ложиться во время сна*). Эта работа может быть облегчена: даются готовые предложения, но с пропуском глагола в неопределенной форме, который учащиеся и должны вставить: ... *до пояса; При болезни ... к врачу.*

Практикуются также работы на употребление изучаемых глагольных форм в связном тексте. Вот некоторые из таких видов работы.

а) Дается небольшой рассказ, который ведется от 1-го лица. Предлагается глагольные формы 1-го лица заменить формами 2-го лица.

б) Написать по данному началу рассказ, употребляя глаголы во 2-м лице единственного числа (*Встанешь утром рано, испкупаешься в речке, позавтракаешь и бежишь в лес. Там...*).

в) Составить (устно или письменно) небольшое сочинение на тему, например, «Наступление весны» и употребить в нем глаголы разного времени (*Разлились реки. Набухают почки на деревьях. Скоро зацветет черемуха*).

Личные местоимения — тема, предшествующая изучению глагола в IV классе. Значение ее практическое. Основная задача изучения местоимений заключается в том, чтобы научить учащихся пользоваться правильными падежными формами местоимений без предлогов и с предлогами, а также грамотно писать местоимения. Ознакомление учащихся с личными местоимениями имеет, кроме того, значение для подготовки к усвоению изменения глагола по лицам.

Учащиеся IV класса свободно пользуются в практике своей работы личными местоимениями. Теперь они подводятся к анализу и обобщению своего речевого опыта в этом отношении, на основе чего формируется первоначальное понятие о местоиме-

ниях. Это первое понятие о личных местоимениях естественно дать детям именно на разговорной речи. Учитель предлагает двум-трем учащимся сказать, что они делали вчера вечером. Примерные ответы: *Я читал книгу. Я играл с братишкой. Я вышивала* и т. д. Учитель подводит учащихся к первому частичному обобщению: «На мой вопрос Петя ответил: *я читал*, Ваня — *я играл*, Лида — *я вышивала* (учитель делает ударение на слове *я*). Когда же употребляется в речи слово *я*? О ком тогда говорят? Формулируется вывод: «Когда человек говорит о себе, он употребляет слово *я*». Слово *я* записывается на доске. Учитель предлагает прислушаться, какое слово он будет употреблять, обращаясь к отдельным учащимся: «*Ты хорошо написал диктовку. Завтра ты будешь дежурным. Ты решила задачу? Что ты делала вчера вечером?*» Делается вывод, что при обращении к другому человеку употребляется слово *ты*. Это слово записывается под словом *я*.

Дальше возможно познакомить учащихся с употреблением местоимений *мы*, *вы*, но можно также дать сначала 3-е лицо единственного числа, а потом обратиться и к множественному числу. Возьмем первый вариант.

Учитель опять наталкивает учащихся на вывод: «Слово *я* употребляется, когда человек говорит только о себе». А если несколько человек делали что-то вместе, как они скажут о себе? Как вы скажете все вместе о себе, что вы делаете на уроке чтения? (*Мы читаем.*) Учащиеся называют слово *мы*. «А какое слово *я* употребляю, когда обращаюсь не к отдельным ученикам, а ко всем вместе, ко всему классу, например: Завтра *вы* будете писать сочинение.» Дается ответ — *вы*. Слова *мы*, *вы* учитель записывает на доске справа на одной линии со словами *я*, *ты*. Затем над словами *я*, *ты* учитель пишет: «Единственное число», а над словами *мы*, *вы* — «Множественное число».

Прежде чем перейти к 3-му лицу, учитель сообщает учащимся, что слова *я*, *ты*, *мы*, *вы* — это личные местоимения, что *я*, *мы* — это 1-е лицо, *ты*, *вы* — это 2-е лицо. Делается соответствующая запись на доске.

Учитель сообщает, что есть еще местоимения 3-го лица. Понятие о них дается на примерах следующего характера (примеры могут быть заранее написаны на доске, и местоимения подчеркнуты): *Охотник вернулся домой; он принес много дичи. Под окном росла яблоня; она цвела душистыми цветами. На небе появилось облако; оно закрыло солнце.* Устанавливается, о ком говорится в первых двух предложениях; какое слово заменяется словом *он* во втором предложении. Так же разбираются последующие предложения. Учитель обобщает: «Слова *он*, *она*, *оно* — это тоже личные местоимения, они обозначают лицо или предмет, о котором говорят; это местоимения 3-го лица». Учитель записывает местоимение в таблицу. Затем учащиеся изменяют каждое из указанных выше предложений, ставя подлежащее и сказуемое

во множественном числе, и тем самым знакомятся с местоимением *они*. И это местоимение записывается в таблицу.

Получается следующая таблица:

| Личные местоимения | | |
|--------------------|---------------------|---------------------|
| Лицо | Единственное число | Множественное число |
| 1-е | <i>я</i> | <i>мы</i> |
| 2-е | <i>ты</i> | <i>вы</i> |
| 3-е | <i>он, она, оно</i> | <i>они</i> |

С помощью таблицы воспроизводится все, что учащиеся узнали о личных местоимениях.

Для закрепления сведений о личных местоимениях проводятся упражнения по распознаванию их в тексте и определению лица и числа (сначала с помощью таблицы), по составлению предложений с личными местоимениями.

Склонение местоимений представляет для учащихся некоторую трудность вследствие особенностей падежных форм. Трудно осознается переход от именительного падежа к родительному (*я — меня, ты — тебя, он — его, мы — нас*). Но усвоение склонения облегчается тем, что практически учащиеся умеют пользоваться всеми падежными формами местоимений, это — во-первых. Во-вторых, наблюдения над склонением личных местоимений (особенно первые наблюдения) проводятся на связном тексте или на предложениях, где местоимение дается во всех падежах (как и при изучении склонения существительных). Примерный текст: **«Я собирал грибы в густом ельнике. Меня не было видно. Ребята закричали мне «ау». Они боялись потерять меня. Со мной была Жучка. Она сейчас же лаем дала знать об мне».** Местоимения 1-го лица подчеркнуты. Учащиеся ставят к ним падежные вопросы, определяют падеж и выписывают их:

И. кто? *я*

Р. кого? *меня*

Д. кому? *мне* и т. д.

По предложению учителя учащиеся заменяют местоимение *я* местоимением *мы*, и под их диктовку учитель вносит соответствующие поправки в текст на доске. Учащиеся записывают склонение и этого местоимения.

Склонение местоимений *ты* и *вы* учащиеся легко усваивают по образцу склонения местоимений *я* и *мы*. Склонение местоимения 3-го лица лучше показать на связном тексте или на предложениях. При этом сначала дается склонение местоимения без предлогов, а потом с предлогами. Внимание учащихся специально останавливается на вставке буквы *н* при употреблении местоимений 3-го лица с предлогами. С этой целью проводятся упражне-

ния на вставку в предложения местоимений 3-го лица в требуемой форме (*Перед нами была река. По (она) шел пароход. На (он) ехали экскурсанты* и т. д.).

Из практики известно, что под влиянием местного говора учащиеся употребляют в речи местоимения 3-го лица с предлогами без вставочного *н* (*с ей, к ему, у её* и т. п.). В связи с работой над склонением местоимений 3-го лица ставится задача показать учащимся эти ошибки и закрепить в их речи употребление правильных форм.

Равным образом ведется работа по устранению и других ошибок, связанных с употреблением неправильных форм личных местоимений (*у мене, у тебе, к мене* и др.).

Задачи обучения правописанию личных местоимений сводятся к тому, чтобы научить детей, во-первых, правильному написанию безударных гласных в местоимениях *меня, тебя, к нему, у него* и др., а во-вторых, раздельному написанию местоимений с предлогами. Навык правильного письма местоимений с безударным *е* достигается прочным усвоением этих форм местоимений и последующими тренировочными упражнениями. Таблица склонения местоимений может служить при этом для учащихся справочником.

Более трудным является для учащихся правописание местоимений 3-го лица с предлогами. Раздельное написание существительного с предлогом учащиеся умеют проверять посредством вставки слова между предлогом и существительным. Перед местоимением же вставить слово нельзя. Здесь для учащихся дело осложняется обычно и тем, что предлог и местоимение у них сливаются в одно при наличии вставки *н*. Учащиеся пишут слитно *унее, сней*, рассуждая при этом, что нет слов *нее, ней*. Происхождение этой вставки им объяснить не удается, нельзя. Как же усваивается правильное написание местоимений с предлогами? Учащимся рекомендуется пользоваться для проверки при письме местоимений приемом постановки надежных вопросов после предлогов (*был у него — у кого? увидел в ней — в чем?*). Кроме того, учащиеся усваивают, что местоимения никогда не имеют приставок. Для выработки навыка правильного письма местоимений с предлогами проводятся разного вида упражнения. Учащиеся систематически тренируются в письме местоимений с предлогом на основе общего правила: местоимения никогда не имеют приставок.

В письменных работах учащихся, в целях культуры их речи, учитель систематически указывает на важность употребления местоимений, где этого требует нормальный стиль речи. Вместе с тем обращает внимание учащихся на случаи злоупотребления личными местоимениями в письменных работах, что может повести к неясности или двусмысленности высказывания. Эта стилистическая работа над местоимениями связывается, естественно, с разбором сочинений и изложений учащихся.

Наречие — последняя тема из морфологии, изучаемая в IV классе. Учащиеся узнают, что обозначают наречия, на какие вопросы они отвечают (где? куда? откуда? когда? как?), узнают о связи наречия с глаголом, о неизменяемости наречия. По этим признакам учащиеся учатся распознавать наречия в связной речи. Некоторые из наиболее употребительных наречий усваиваются и с точки зрения их написания.

Роль и значение наречий с наибольшей отчетливостью выступают в связной речи, в предложениях. Поэтому для первого знакомства учащихся с наречием используются предложения, в которые включена эта часть речи, причем наблюдения ведутся над наречиями, отвечающими на разные вопросы (где? куда? когда? как?). Постановкой этих вопросов от глаголов выясняется, что наречия показывают, где, когда, как происходит действие, и что наречия связаны по смыслу с глаголами: *Колхозники дружно работали на полях.* (Как работали?) *Всюду слышались их бодрые песни.* (Где слышались?) *Вчера они закончили уборку хлеба.* (Когда закончили?)

Неизменяемость наречий убедительно раскрывается при изменении форм времени, лица, числа глагола, с которым связано то или иное наречие. Например, дается предложение: *Я говорю громко.* Учащиеся ставят глагол в разных формах: *ты говоришь громко, он говорит громко, мы говорим громко, мы говорили громко* и т. д. Они наглядно убеждаются, что изменение глагола не вызывает изменений наречия. Делается соответствующий вывод.

Знания о наречии закрепляются в упражнениях следующего характера.

1) Распознавание наречий в тексте, постановка к ним вопросов.

2) Определение связи между наречием и глаголом, выписывание глаголов с относящимися к ним наречиями.

3) Подбор и вставка наречий в предложения.

4) Составление предложений и небольших сочинений (на основе наблюдений, по картине и пр.) с употреблением наречий.

5) Подбор к данным наречиям наречий противоположного значения (*вверх — вниз, вдали — вблизи, легко — тяжело*).

Что касается усвоения правописания наречий, то часть из них дана в списке слов, написание которых не подчиняется правилам; другие наречия входят в разнообразные упражнения, предлагаемые учебником. В начальной школе не изучается происхождение и образование наречий, поэтому написание их усваивается учащимися по преимуществу зрительно-моторным путем.

РАБОТА НАД ПРЕДЛОЖЕНИЕМ.

С постепенным усложнением работа над предложением ведется во всех классах начальной школы. Эта работа имеет, прежде всего, большое значение для развития речи учащихся.

Предложение — единица речи, прочное овладение которой составляет основу связной речи. Поэтому без практического усвоения учащимися предложения невозможно научить их писать сочинения и изложения, в устной форме передавать содержание прочитанного рассказа или картины, рассказывать о наблюдениях над окружающей действительностью.

Работа над предложением имеет также в виду сообщение учащимся ряда сведений о предложении, которые обеспечивают сознательное овладение элементами синтаксического строя русского языка.

С работой над предложением тесно связывается усвоение детьми элементарных правил пунктуации, что способствует выработке не только навыка правильного письма, но и навыка выразительного чтения.

При изучении синтаксических тем продолжается работа по укреплению орфографических навыков. В тексты упражнений на усвоение синтаксического материала учитель включает те орфограммы, которые считает нужным закрепить, а также слова из списка слов, написание которых не проверяется правилами.

Совершенно естественно, что в число упражнений в связи с усвоением синтаксического материала включаются работы типа сочинений и изложений.

Первоначальное практическое знакомство с предложением дети получают еще на уроках грамоты и даже в предбукварный период. Тогда же в практике работы вводится в речевой обиход детей и термин «предложение». Практическое знакомство с предложением предполагает понимание смысловой его законченности. К этому пониманию предложения дети подводятся, прежде всего, практикой использования предложения. Они составляют предложения на определенную тему (про мальчика, про птичку, про солнце) или на основе содержания картинки, затем выделяют предложение из устной речи, а позднее — из прочитанного букварного текста (выборочное чтение). Вместе с тем уже в букварный период учащиеся усваивают, что предложение составляется из слов и что оно делится на слова. При чтении текстов по букварю, а также при составлении из разрезной азбуки простейших предложений обращается внимание детей на постановку точки в конце предложения и заглавную букву в начале.

На уроках грамматики во втором полугодии это первоначальное практическое знакомство детей с предложением углубляется и закрепляется. Дети учатся определять, о ком или о чем говорится в предложении и что говорится; учатся составлять предложения из трех-четырёх слов, отвечать законченными предложениями. Они учатся также при письме ставить точку в конце предложения и писать его с большой буквы. Работа над этими умениями и навыками ведется, разумеется, не только в тот пе-

риод, когда проходится тема «Предложение», но в течение всего учебного полугодия.

Работа начинается с практического воспроизведения знаний детей о предложении. Для этого используется текст из нескольких коротких предложений, написанный до урока на доске. Содержание текста связывается или с картинкой, или с несколькими картинками с простым сюжетом, или с жизненным опытом самих детей (примерная тематика: Вечером в нашей семье, На уроке в классе, Зимние развлечения, Домашние животные и пр.). Текст читается, устанавливается, сколько в нем предложений. Прочитывается каждое предложение, при этом обращается внимание, с какой буквы оно начинается и что стоит в конце предложения. Учитель формулирует два правила, которые надо помнить при письме предложений: 1) первое слово в предложении пишется с большой буквы; 2) в конце предложения ставится точка. Дети читают эти правила по учебнику, повторяют их наизусть. На следующих уроках учитель спрашивает правила о предложении. Параллельно идут упражнения в письме предложений. Учащиеся подчеркивают начальную букву первого слова или вставляют ее в слова, где она пропущена. (*Пришла зима. ...нег покрыл землю.*)

Уменьше определять, о ком говорится в предложении и что говорится, приобретается на основе двоякого рода упражнений: составления предложений под руководством учителя и анализа предложений, данных в учебнике или учителем. И в том, и в другом случае для первоначальных упражнений обычно привлекаются картинки с простым сюжетом или одна картинка, по которой можно составить три-четыре предложения. Допустим, что на одной из картинок изображен мальчик с книгой в руках, на другой — заяц около куста, на третьей — летящие птицы. Учитель спрашивает, кто изображен на первой картинке, и предлагает составить предложение про мальчика, сказать, что он делает. Примерные ответы: *Мальчик читает книгу, Мальчик учит урок, Мальчик держит в руках книгу.* Учитель записывает одно-два предложения на доске (можно записать их и до урока). Читается первое предложение. Учитель спрашивает, о ком говорится в предложении (о мальчике), и затем — что говорится о мальчике (мальчик читает книгу). Так же составляются и разбираются предложения и по двум остальным картинкам (*Заяц сидит у куста, Птицы летят высоко*).

Можно и иначе провести эти первые наблюдения над тем, о ком говорится в предложении и что говорится.

Учащиеся рассматривают картинки, указывают, кто изображен на картинке и что делает. Учитель открывает написанные на доске три предложения. Предлагается прочитать первое из них и указать, к какой картинке оно относится. Учитель спрашивает, о ком говорится в этом предложении, что говорится. Такая же работа ведется и над другими предложениями. Этот урок мо-

жет быть успешно проведен и на материале, данном в учебнике для I класса (упр. 32). На трех картинках изображаются разные действия девочки и соответственно даются три предложения: *Девочка поливает цветы. Девочка спит. Девочка умывается.* Устанавливается, что на всех картинках нарисована девочка и во всех предложениях говорится о девочке, но говорится в предложениях о девочке разное, потому что и на картинках она нарисована по-разному. Здесь довольно отчетливо для детского восприятия выступают две логические части предложения. Смысл привлечения картинок для первоначального уяснения детьми того, что в предложении о ком-то говорится и что-то говорится, и заключается в том, что они делают более наглядным и понятным для детей это логическое расчленение предложения.

После этих первоначальных упражнений дети учатся определять, о ком, а также о чем говорится в предложении, руководствуясь лишь словесным выражением смысла предложения, без опоры на картинки. Предложение читается с доски, по учебнику (см. в учебнике для I класса упр. 33—34), или же учитель устно произносит его, например: *Солнце светит ярко.* Устанавливается, о чем говорится в предложении и что говорится. В случае затруднения учитель помогает: О чем говорится *светит ярко?* (О солнце.) Значит, о чем же говорится в этом предложении? (О солнце.) Что говорится о солнце? (Солнце светит ярко.)

Для закрепления знаний учащихся целесообразно провести такого рода упражнения в составлении предложений: учитель пишет на доске (или устно дает) два-три названия предметов и говорит: «На доске написано, о чем (о ком) говорится в первом предложении, во втором и т. д. А вы придумайте, что говорится, и составьте предложения». Проводится работа и обратного порядка: детям дается, что говорится в предложении и предлагается сказать, о чем или о ком это говорится (... *сидит у конуры, ... растет в лесу*). В обоих случаях упражнение может носить характер дописывания предложений с использованием слов, данных для справок.

Все эти упражнения помогают детям практически усвоить, что каждое предложение заключает в себе законченную мысль. На основе этого дети учатся в «сплошном» тексте (написанном без заглавных букв и точек) определять, где кончается одно предложение и начинается другое (см. материал упр. 37—39 в учебнике для I класса). Сначала учащиеся устно отделяют одно предложение от другого, читают каждое предложение с соответствующей интонацией, т. е. с понижением голоса к концу предложения, определяют, о ком или о чем говорится и что говорится в данном предложении. Обращается внимание на то, что читать эти предложения трудно потому, что нет заглавных букв в начале и точек в конце. Затем детям предлагается списать данный текст с употреблением заглавных букв и точек. Перед пись-

мом текст читается еще раз, причем учащиеся указывают, какое слово надо писать с большой буквы и после какого слова надо ставить точку.

Работа над предложением углубляется при знакомстве учащихся со словами, отвечающими на вопросы кто? что?, и со словами, отвечающими на вопросы что делает? что делают? Дети учатся ставить эти вопросы к словам в предложении, отвечать на них словами предложения. Это ведет к тому, что они практически усваивают постепенно, что слово, которое указывает, о чем говорится в предложении, отвечает на вопрос что? или кто? и что в предложении обычно есть слово, которое отвечает на вопрос что делает? Никаких обобщений при этом не делается, тем не менее, основа для усвоения в дальнейшем понятий «подлежащее» и «сказуемое» закладывается.

Работа над предложением в I классе не ограничивается какими-либо календарными сроками. Она занимает большое место в разного рода учебных занятиях. На уроках грамматики и правописания составление ответов на поставленные вопросы представляет собою вид упражнения, связанного с каким-либо грамматическим или орфографическим заданием (например, упр. 83 в учебнике связано с усвоением письма слов с буквой *й*). Составление предложений по данным вопросам широко практикуется в работе по картинкам, когда пишутся элементарные сочинения. Простейший вид изложения тоже сводится к ответам на поставленные вопросы. На уроках чтения дети формулируют ответы на поставленные учителем вопросы по содержанию прочитанного. Та же работа имеет место и на предметных уроках.

Как видим, практическое усвоение предложений учащимися I класса осуществляется в связи с разной учебной работой и является необходимой основой развития навыка связной речи детей.

Во II классе практическая работа по усвоению учащимися предложения продолжается и ведется систематически на протяжении всего учебного года.

Углубляются и грамматические представления учащихся о предложении, о его составе. Знакомясь со словами, обозначающими предметы, их действия и отвечающими на вопросы кто? что? и что делает?, дети учатся находить их в предложении. В практике этих упражнений у учащихся уточняются представления о том, что в предложении есть слово, отвечающее на вопрос кто? или что? и обозначающее именно тот предмет, о котором говорится в предложении, и есть слово, отвечающее на вопрос что делает? и указывающее действие предмета, т. е. то, что сказано о нем в предложении. Наблюдения над словами, обозначающими признаки предметов, а также упражнения в распространении предложений по вопросам подводят детей к пониманию, что в предложении могут быть слова, поясняющие другие слова.

Никаких выводов в связи со всеми этими наблюдениями во II классе не делается, но, как видим, учащиеся путем практических упражнений почти вплотную подводятся к уяснению состава предложения, его главных и второстепенных членов.

В программный материал II класса включена тема «Связь между словами в предложении». Учащиеся должны усвоить, что слова в предложении связаны между собой, что каждое из них отвечает на какой-либо вопрос, и научиться устанавливать связь слов в предложении при помощи вопросов: кто? что? что делает? что делают? что делал? что делали? какой?

Чтобы связь между словами предложения была вполне понятна детям, важно, чтобы они научились ставить вопрос от слова, с которым связано данное слово. Например, в предложении *Щебечет веселая ласточка* вопросы к словам ставятся следующим образом: Кто щебечет? (*ласточка*). Что делает ласточка? (*щебечет*). Какая ласточка? (*ласточка веселая*) и пр.

Помимо упражнений в постановке вопросов к словам предложения, практикуются и другие упражнения, помогающие детям понять связь между словами предложения. Упражнения эти примерно следующие.

а) Распространение предложений по вопросам. Пример: *Поспела (к а к а я?) малина. Летом пионеры уехали (к у д а?)*.

Слова для вставки учащиеся берут в отделе слов для справок или находят их в своих словариках трудных слов. Этот вид работы может проводиться и на небольшом связном тексте.

б) Составление полных ответов на вопросы, поставленные учителем или данные в учебнике. Содержание для вопросов и ответов может быть почерпнуто из наблюдений над окружающей действительностью, из познавательного опыта детей. Возможно также использовать картину.

в) Восстановление деформированного предложения.

г) Составление предложений применительно к содержанию картины, а также в связи с непосредственными наблюдениями над действительностью.

Вся эта работа над предложением, постепенно усложняясь, ведется на протяжении всего учебного года.

В III классе, согласно программе, учащимся дается определение предложения, понятие о подлежащем и сказуемом, понятие о второстепенных членах; продолжается и углубляется работа по установлению связи между членами предложения. Таким образом, здесь обобщаются и оформляются те наблюдения и практические умения, которые накопились у детей в практической работе над предложением в младших классах. Из пунктуационных правил в III классе усваивается постановка вопросительного знака в конце предложения и постановка запятой при перечислении в простейших случаях.

Предложение определяется как группа слов, выражающая законченную мысль. Понимание смысловой законченности предложения уже достигается к III классу, поскольку учащиеся в I и II классах научились определять, о чем (о ком) говорится и что говорится в предложении, и делить «сплошной» текст на отдельные предложения, опираясь именно на их смысловую законченность. В III классе эти знания и умения детей воспроизводятся. При этом, чтобы приучить учащихся к формулировке определения предложения, учитель спрашивает о том или ином предложении, какая законченная мысль в нем выражена.

Определение предложения формулируется учителем и читается учениками по учебнику. Чтобы обеспечить сознательное усвоение учащимися формулировки определения и облегчить им ее запоминание, учитель уточняет: «Чтобы уметь сказать, что называется предложением, надо запомнить: первое — что это группа слов, а второе — что она выражает законченную мысль». Учитель пишет на доске два пункта плана для воспроизведения детьми формулировки определения.

Предложение:

- 1) группа слов
- 2) законченную мысль

Пользуясь этим планом-намеком, учащиеся формулируют и запоминают определение предложения.

Для более глубокого осознания учащимися второй части определения, именно того, что не всякая группа слов может быть названа предложением, а только та, которая выражает законченную мысль, полезно прибегнуть к сопоставлению двух примеров. Для сопоставления берутся законченное предложение и просто сочетание слов (незаконченное предложение), например: *Ранним утром все колхозники вышли в поле* и *Ранним утром все колхозники*. Устанавливается, что в том и другом примере группа слов, но в первом примере она выражает законченную мысль, а во втором примере группа слов не выражает законченной мысли: о колхозниках ничего не сказано. Значит, первую группу слов назовем предложением, а вторую нельзя назвать предложением.

Знакомство с подлежащим и сказуемым опирается, прежде всего, на умение учащихся ответить на вопросы, о ком или о чем говорится в предложении и что говорится. Во II классе дети уже приобретают навык постановки вопросов кто? что? что делает? к словам предложения, а также хорошо различают слова, обозначающие предметы, и слова, обозначающие действия. Эти знания и умения служат опорой в усвоении новых грамматических понятий «подлежащее» и «сказуемое».

Понятие подлежащего, а равно и сказуемого выводится из анализа предложений, данных учителем, или из предложений,

составленных самими учащимися под руководством учителя на основе непосредственных наблюдений над реальными фактами или над содержанием картины.

Хотя подлежащее и сказуемое определяются в предложении в зависимости друг от друга, но все же ознакомление с ними проводится не на одном уроке. Учащиеся должны в отдельности хорошо овладеть вопросами для узнавания сначала подлежащего и затем сказуемого.

В предложениях, например, *Воробей чирикает, Солнце сияет* устанавливается, о ком, о чем говорится? (О воробье, о солнце.) Ставятся вопросы от сказуемого: Кто чирикает? (Воробей.) Что сияет? (Солнце.) Слова *воробей, солнце* подчеркиваются, над ними надписываются соответственные вопросы кто? что? Выводится определение: «Слово, которое обозначает, о ком или о чем говорится в предложении, называется подлежащим. Подлежащее отвечает на вопрос кто? или что?»

Для более четкого и сознательного усвоения понятия подлежащего и формулировки его определения полезно расчленить формулировку на отдельные части-мысли и дать это учащимся в виде плана, подсказывающего логическую последовательность мыслей в определении.

П о д л е ж а щ е е:

- 1) слово
- 2) обозначает, о ком, о чем говорится
- 3) отвечает на вопросы кто? что?

Дальнейшими упражнениями навык распознавания подлежащего закрепляется. Основные виды работ с ним следующие.

Дети находят подлежащие в предложениях, данных в учебнике или учителем, и ставят к ним вопрос кто? или что? от сказуемых. Другой вид упражнений: учащиеся по данным вопросам вставляют в предложения пропущенные подлежащие. (Эти основные виды упражнений в достаточном количестве представлены в учебнике для III класса.)

Учащиеся и сами составляют предложения по данному им подлежащему. Учитель может при этом разнообразить задание: он не дает определенного слова для использования его в роли подлежащего, а предлагает подобрать подлежащее, например, из названий животных, деревьев и пр., используя при этом словарь «трудных» слов. Возможен и такой вид работы: учащимся предлагается ряд слов, обозначающих действия (сказуемые), обычно объединенных тематически; предлагается подобрать к ним соответствующие подлежащие или самостоятельно или из «слов для справок». Например:

| Кто? | Что? |
|--------------|--------------|
| ... лает | ... светит |
| ... хрюкает | ... журчит |
| ... мяукает | ... гремит |
| ... ржет | ... шумит |
| ... кудахчет | ... сверкает |

К первой группе сказуемых учащиеся сами смогут подобрать подлежащее, а для второй группы можно дать вразброс слова (*лес, ручей, молния, солнце, гром*), которые дети соединят по смыслу с данными сказуемыми.

Для раскрытия понятия сказуемого целесообразно использовать картинки, на которых изображены конкретные действия предметов. Такие картинки даны в учебнике для III класса, к ним даны и предложения: 1) *Утки летят. Охотник стреляет.* 2) *Мальчик бежит. Девочка плачет.* В предложениях указываются подлежащие, затем уточняется последовательно в каждом предложении, что говорится о подлежащем, отмечается слово, которое обозначает то, что говорится о подлежащем. После этого устанавливается, что это слово отвечает на вопрос что делает? (что делают?). Определение сказуемого дается учителем, затем читается учащимися по учебнику. Работа над формулировкой определения сказуемого и упражнения в распознавании сказуемого в предложении проводятся примерно так же, как это указывалось по отношению к подлежащему. Но поскольку дети уже знают подлежащее, они учатся распознавать в предложении оба эти члена предложения. Они соотносительны между собой: подлежащее легко узнается по связи со сказуемым, а сказуемое — по связи с подлежащим. В предложении *Бурый медведь спит в берлоге* к подлежащему ставится вопрос кто спит? (*медведь*), а к сказуемому что делает медведь? (*спит*). Эту связь между подлежащим и сказуемым учащиеся в процессе упражнений постепенно уясняют. Дети и сами составляют предложения, состоящие только из подлежащего и сказуемого; в учебнике для этой цели предназначаются специальные картинки (см. упр. 57).

В материал упражнений на усвоение подлежащего и сказуемого обязательно включаются и такие предложения, в которых на первом месте стоит сказуемое (*Дует ветер, Улетают птицы на юг*). Иначе у детей образуются неверные связи, и они механически иногда называют подлежащим первое слово предложения.

Уменьше выделять из распространенного предложения подлежащее и сказуемое подводит учащихся к уяснению того, что, кроме подлежащего и сказуемого, в предложении есть еще другие слова, которым противопоставляются подлежащее и сказуемое. Учитель сообщает, что подлежащее и сказуемое — это главные члены предложения. Учащиеся практикуются в отыскивании в предложениях главных членов, устанавливают между ними связь по вопросам и определяют, который из них является подлежащим и который сказуемым.

К знакомству с второстепенными членами предложения учащиеся подготовлены, с одной стороны, работой по распространению предложений, проводившейся во II классе, а с другой — работой по выделению из ряда слов в предложении главных членов.

В итоге работы над второстепенными членами учащиеся должны: 1) научиться распознавать второстепенные члены в предложении; 2) уяснить их роль в предложении как слов, поясняющих главные и другие второстепенные члены предложения; 3) уметь поставить вопрос к второстепенному члену от поясняемого слова и тем самым определить, какое именно слово в предложении он поясняет.

Задачи, стоящие перед учащимися в работе над второстепенными членами, усложняются постепенно. Первоначальные наблюдения проводятся на предложениях, в которых только один второстепенный член или два, из которых один поясняет подлежащее, а другой — сказуемое. (*Дует сильный ветер. Колхозники работают в поле. Седые туманы плывут к облакам.*) На предложениях этого типа учащиеся приобретают первые навыки распознавания второстепенных членов и постановки к ним вопросов (см. в учебнике для III класса упр. 70—74).

Как происходит первое знакомство с второстепенными членами предложения? В учебнике для III класса используется прием вставки второстепенного члена, поясняющего подлежащее или сказуемое, соответственно вопросу, данному в предложении в скобках (*Поспела (какая?) пишица. Листья падают (с чего?)*) и т. д., см. упр. 70). Слова для вставки в предложения даны как справочные. Учащиеся вставляют их при списывании предложений, подчеркивают подлежащее и сказуемое и убеждаются, что в предложениях есть еще слова, поясняющие подлежащее или сказуемое.

Возможен и несколько иной прием для ознакомления детей с второстепенными членами. Учитель до урока пишет на доске несколько предложений с одним второстепенным членом, например: *Наступает золотая осень. Пospели вкусные яблоки. Листья пожелтели на деревьях. В роще умолкли птицы. Ребята собираются в школу.* В каждом предложении учащиеся находят подлежащее и сказуемое, то и другое подчеркивается. Затем ставится вопрос к неподчеркнутому слову и устанавливается, который из главных членов оно поясняет. Вопросы записываются учителем над второстепенными членами.

Независимо от того, какой из приемов применяется при ознакомлении детей с второстепенными членами, определение их формулируется так, как оно дается в учебнике: «Слова, которые поясняют подлежащее или сказуемое, называются второстепенными членами предложения». Обращается внимание на то, что второстепенные члены предложения могут отвечать на разные вопросы: *какой? на чем? где? куда?* и т. д.

Для закрепления вывода учащиеся и сами составляют предложения, в которых, кроме подлежащего и сказуемого, есть один второстепенный член, а также учатся узнавать его в предложениях, данных в учебнике или учителем.

Вслед за тем учащиеся практикуются на предложениях в узнавании второстепенных членов, поясняющих подлежащее и сказуемое, и в установлении связи их с главными членами при помощи вопросов. Приведем пример: На доске написано предложение *Спелые помидоры лежат в корзине*. Учащиеся находят подлежащее и сказуемое, подчеркивают, как обычно, подлежащее одной чертой, сказуемое — двумя. Устанавливается, что слова *спелые* и *в корзине* — второстепенные члены. Последовательно ставятся вопросы: *помидоры* как и е?, *лежат* в чем?, и уясняется, что первый второстепенный член поясняет подлежащее, а второй — сказуемое.

Потом в работе над второстепенными членами перед учащимися ставится новая задача: усвоение того, что второстепенные члены могут пояснять в предложении другие второстепенные (а не только главные) члены. Если учащиеся к этому времени достаточно хорошо овладели навыком постановки вопросов к словам в предложении и при помощи этих вопросов научились правильно устанавливать связь между словами, новая задача не представит для них больших затруднений. Для упражнений используются преимущественно такие предложения, в которых второстепенный член, поясняющий другой второстепенный член, отвечает на вопрос *какой?* (является определением): *Стада пробудились на мягких лугах. В пионерском лагере состоялся большой праздник.* (Этого типа предложения составляют материал для упражнений в учебнике для III класса.) Возможно также для данной цели использовать предложения, в которых второстепенный член, поясняющий другой второстепенный член, выражен существительным в родительном падеже и четко отвечает на вопрос *чего?* Например: *Утренняя роса блестела на листьях (чего?) орешника. Пассажиры смотрели из окон (чего?) вагонов.*

Основные виды упражнений заключаются в узнавании второстепенных членов, поясняющих второстепенные члены на основе вопроса от поясняемого слова, в установлении парных связей слов, во вставке в предложения второстепенных членов по вопросам.

Как видно из изложенного, усвоение второстепенных членов предполагает работу по установлению связи между членами предложения. Первоначальное умение устанавливать по вопросам связь слов в предложении учащиеся приобретают во II классе. В III классе работа в этом направлении расширяется и углубляется, связываясь с разбором предложения по его членам. Учащиеся находят в предложении подлежащее и сказуемое, вопросами устанавливают связь между ними, затем ставят вопросы к второстепенным членам от главных, с которыми они связаны, и от второстепенных членов к другим второстепенным членам, их поясняющим.

Примерный образец разбора предложения *Колхозные ребята помогают в уборке урожая*. — В предложении говорится о ребятах. Кто помогает? — *ребята*. Это подлежащее. Что делают ребята? — *помогают*. Это сказуемое. Какие ребята? — *колхозные*. Это второстепенный член, поясняет подлежащее. В чем помогают? — *в уборке*. Это второстепенный член, поясняет сказуемое. В уборке чего? — *урожая*. Это второстепенный член, поясняет другой второстепенный член — *в уборке*.

Связь между членами предложения может быть обозначена при помощи дуг и стрелок (или ломаных линий), если оно написано на доске или в тетрадях учащихся, причем стрелка направляется от поясняемого слова к поясняющему (как ставится и вопрос):

Колхозные ребята помогают в уборке урожая.

Применяется и другой график для обозначения парной связи слов в предложении:

| | |
|------------------|-----------------|
| Кто? | Что делают? |
| <i>Ребята</i> | <i>помогают</i> |
| какие? | в чем? ↓ |
| <i>колхозные</i> | <i>в уборке</i> |
| | чего? ↓ |
| | <i>урожая</i> |

Весьма полезным упражнением на уяснение связи слов в предложении является также выписывание попарно слов, связанных между собою. Учащиеся должны усвоить, что члены предложения связаны между собою попарно:

*Ребята помогают
колхозные ребята
помогают в уборке
в уборке урожая*

Это упражнение может проводиться как в письменной, так и в устной форме.

Работа по установлению связи между членами предложения имеет значение не только для уяснения основ синтаксического строя русского языка и не только для овладения практикой построения предложений, но и для усвоения орфографических навыков, поскольку окончания существительных, прилагательных, глаголов определяются связью этих слов в предложении с другими словами. Эта работа проводится на протяжении всего учебного года. Широко используются при этом такие виды упражнений, как распространение предложения, восстановление дефор-

мированного предложения, составление предложений по вопросам учителя, по картине и пр.

В III классе, согласно программе, учащиеся практически знакомятся с предложением, заключающим в себе вопрос, и учатся ставить в конце предложения вопросительный знак.

К этому времени дети уже многократно на уроках чтения сталкивались с вопросительным предложением, узнавали его по наличию вопросительного знака и учились читать с соответствующей интонацией. Поэтому работа над предложением, заключающим вопрос, не представляет для учащихся III класса трудностей. Основная задача для них — научиться ставить вопросительный знак.

Представления учащихся о предложениях, в которых содержится вопрос, уточняются на основе сопоставления данных предложений с предложениями, содержащими ответы на вопросы. Например, на доске пишутся две группы предложений:

Куда улетают осенью птицы?
Когда они возвращаются к нам?
Какие птицы прилетают первыми?
Чем полезны птицы?

Осенью птицы улетают на юг.
Они возвращаются к нам весной.
Первыми прилетают грачи.
Птицы уничтожают вредных насекомых.

Предложения читаются попарно, устанавливается, что в первом предложении задается вопрос, поэтому в конце стоит знак вопроса, а во втором предложении ни о чем не спрашивается, дается ответ, в конце стоит точка. Затем дети делают вывод: В конце предложений, в которых о чем-нибудь спрашивают, ставится вопросительный знак. Формулировка правила читается по учебнику. Для закрепления правила учащиеся находят предложения, в которых ставится вопрос, произносят их с вопросительной интонацией, сами составляют предложения этого вида и указывают, какой знак надо поставить в конце предложения.

Основные виды упражнений: списывание предложений с постановкой в конце нужного знака — вопросительного или точки; выборочная диктовка; составление предложений с вопросом к данным повествовательным предложениям (см. в учебнике упр. 44).

Запятая при перечислении в простейших случаях — тоже тема III класса. Простейшие случаи — это несколько подлежащих при одном сказуемом (*На колхозных полях зреют пшеница, рожь, ячмень, овес*); несколько сказуемых при одном подлежащем (*Ученики в школе читают, пишут, считают, рисуют*); несколько второстепенных членов, относящихся к одному члену предложения и выраженных существительными в одном и том же падеже (*Ребята вырастили морковь, репу, горох, капусту; Голоса птиц слышатся в садах, в лесах, в рощах*).

Во всех этих случаях учащиеся руководствуются одним общим правилом: при перечислении после каждого слова, кроме последнего, ставится запятая. Основной вид упражнения — списывание с постановкой пропущенной запятой при перечислении. Полезно также письмо под диктовку: учащиеся должны научиться на слух улавливать интонацию перечисления. Вместе с тем они учатся и сами передавать интонацию перечисления. С этой целью проводятся упражнения в чтении предложений с перечислением, а также в составлении таких предложений самими учениками. Дети произносят составленные ими предложения с правильной интонацией и указывают, где нужно поставить запятую при письме.

В IV классе тема «Предложение» имеет в виду повторение и дальнейшее расширение знаний и навыков по синтаксису, полученных учащимися в III классе.

В III классе, согласно программе, усвоена постановка вопросительного знака в конце предложения. В IV классе учащиеся практически усваивают постановку восклицательного знака при письме. Как известно, восклицательный знак ставится в разных случаях. С основными из них учащихся следует познакомить.

До урока учитель пишет на доске ряд предложений с восклицательным знаком, выражающих какое-либо чувство (радость, гнев), призыв, просьбу, приказание, приветствие. Предложения подбираются из знакомых учащимся литературных текстов (например, басен), привлекаются знакомые призывы и обращения к пионерам, школьникам, кратко и эмоционально выраженные советы, как обращаться с книгой, как переходить улицу в городе и пр. Предложения читаются с соответствующей интонацией, устанавливается, что в каждом из них выражается, и делается вывод о том, когда ставится восклицательный знак в конце предложения.

Последующие упражнения имеют целью научить учащихся правильной постановке знаков препинания в конце предложений. Помимо упражнений, которые даются в учебнике, проводятся также диктовки разного вида, письмо заученного наизусть, подбор и составление учащимися предложений с разными знаками на конце.

При повторении знаний о составе предложения большее внимание уделяется второстепенным членам предложения. Учащиеся упражняются в распознавании второстепенных членов по вопросам *кого? чего? кому? чему?* и др.; *какой? какая?* и др.; *где? куда? откуда? когда? как?* Вопросы ставятся от поясняемых слов. Естественно, что в постановке этих вопросов учащиеся IV класса достигают значительно большей свободы, чем в III классе. В материал упражнений включаются предложения с разными второстепенными членами, требующими постановки к ним разных вопросов.

В частности, в качестве материала для упражнений используются предложения, в которых к сказуемому относятся не один,

а два поясняющих его второстепенных члена, например: *Луч солнца весело заиграл на стене комнаты. Колхозники закончили весенний сев на полях.*

Опыт показывает, что для детей иногда представляет трудность разбор предложений, в которых к сказуемому относятся два второстепенных члена, выраженных существительными, как это имеется во втором из приведенных выше предложений. Определяя связь слов в предложении, учащиеся правильно указывают, что второстепенный член *сев* поясняет сказуемое, и правильно ставят вопрос: *закончили что?* Но при постановке вопроса к второстепенному члену *на полях* от поясняемого слова они нередко ставят ошибочный вопрос *сев где?* и, следовательно, рассматривают второстепенный член *на полях* как поясняющий не сказуемое, а второстепенный член *сев*. Трудность преодолевается в практике разбора, поэтому на предложениях этого типа и следует поупражнять учащихся. Вот несколько образцов подобного рода предложений: *Сильный ветер срывает листья с деревьев. Песню раннюю запел в лазури жаворонок звонкий. Журавли в облаках перекличку ведут. Пестрый ковер покрывает осенью дорожки в парке. На печальные поляны льет печальный свет она (луна).* Полезно в связи с разбором подобного рода предложений упражнение в установлении парной связи между членами предложения.

В IV классе учащиеся знакомятся с делением второстепенных членов на дополнения, определения и обстоятельства (без их классификации). Усваиваются вопросы, на которые отвечает каждый из этих второстепенных членов, терминология.

В интересах наибольшей четкости усвоения этого материала изучение каждого из второстепенных членов проводится отдельно. В связи с этим знания учащихся о составе предложения приобретают большую отчетливость и системность.

Для выяснения понятия дополнения учащиеся проводят наблюдения над предложениями, в которых дополнения выражены разными падежами существительных (материал дан в учебнике). К каждому дополнению ставится вопрос. Наблюдения над вопросами обобщаются: это все вопросы падежей (кроме именительного). Учитель сообщает, что второстепенный член предложения, который отвечает на вопросы *кого? чего? кому? чем у?* и т. д., называется дополнением. Затем следуют упражнения в распознавании в речи дополнений, в распространении предложений путем вставки дополнений, в составлении предложений с определенными существительными (например, из числа «трудных» слов) в роли дополнений.

В практике иногда наблюдаются ошибки на смешение подлежащего с прямым дополнением, имеющим сходную форму (*деревья роняют листья, облако заслоняет солнце*). Для предотвращения и устранения этих ошибок полезны специальные упражне-

ния на различие этих членов в предложении и на составление предложений с одним и тем же существительным в разной роли (подлежащее и дополнение).

Понятие определения выводится тоже на основе наблюдений над ним, как второстепенным членом, отвечающим на вопросы *какой? какая? какое? какие?* и связанным по смыслу с существительным.

Аналогичным образом путем анализа предложений выясняется, какие второстепенные члены предложения называются обстоятельствами.

Понятия дополнения, определения, обстоятельств, отвечающих на разные вопросы, закрепляются в разного рода упражнениях, связанных с их разбором.

В начальной школе усваиваются типичные случаи построения простого предложения и типичные случаи выражения как главных, так и второстепенных членов. Но как известно, второстепенные члены, выраженные существительными, иногда допускают возможность постановки к ним двойных вопросов: *На березе (где? или на чем?) было гнездо птицы. Прямо к станции (куда? или к чему?) летит тройка удалая.* Как поступать в этих случаях?

Было бы нецелесообразным добиваться от учащихся непременно единого решения, так как логическое мышление учащихся IV класса еще недостаточно развито, чтобы они с полной очевидностью осознали правильный выбор одного из вопросов. Сам же учитель руководствуется в приведенных случаях при разборе основным соображением: сохраняет ли существительное в сочетании с предлогом свое предметное значение (дополнения) или же оно утрачивает его и вместе с предлогом приобретает наречное значение (обстоятельства). Например, во втором из указанных примеров (*к станции*) существительное с предлогом выражает место, к которому направлено действие, а не самый предмет, поэтому, естественно, ставится вопрос *куда?* В первом примере возможен тот и другой вопрос (*где и на чем?*).

При разборе предложений и установлении связи между его членами в IV классе применяются те же графики, что и в III классе, наглядно воспроизводящие связь между словами. Навык постановки вопроса от поясняемого слова к поясняющему укрепляется и в работе по составлению предложения из слов, данных в начальной форме. Например, учащиеся составляют предложение из слов *колхозники, убирать, спелый, пшеница, с, поле*, употребляя их в соответствующей форме: *Колхозники убирают спелую пшеницу с поля.* Выполняя это задание, учащиеся ставят определенные вопросы от слова к слову.

Само собой разумеется, что в работе над данной синтаксической темой (как и над другими) практикуется составление предложений и небольших связных текстов по данной учителем теме или по картине. Например, учащимся предлагается напи-

сать короткое сочинение на тему «Весна идет». Им дается несколько нераспространенных предложений: *Солнце греет. Снег тает. Бегут ручейки. Двигается лед. Птицы вернутся. Ребята ждут.* Учащиеся дополняют каждое предложение двумя-тремя второстепенными членами. Конечно, учитель может дать при этом, если считает нужным, вопросы или примерный словарь. В результате у учащихся получается, например, такой вариант сочинения: «Весеннее солнце ласково греет. Снег быстро тает под лучами солнца. С гор торопливо бегут ручейки. С шумом движется лед по реке. Скоро птицы вернутся из теплых стран. Ребята нетерпеливо ждут прилета скворцов».

В IV классе учащиеся знакомятся с однородными членами предложения (без обобщающих слов и повторяющихся союзов). При этом берутся только те предложения, в которых однородные члены выражены именами существительными, или глаголами. Учащиеся знакомятся также с употреблением союзов *и* (без повторения) *а*, *но* для связи однородных членов предложения и с правилом постановки запятой между однородными членами.

В итоге изучения этой темы учащиеся должны, во-первых, научиться распознавать однородные члены в предложении как при наличии союзов, их связывающих, так и без них; во-вторых, уметь составить предложение с однородными членами и применить его в своей речевой практике; в-третьих, научиться правильно ставить запятые в предложениях с однородными членами.

Сначала учащиеся знакомятся с предложениями, в которых однородными являются главные члены, а потом уже с предложениями, имеющими однородные второстепенные члены. Для анализа берутся, например, такие предложения:

Плотники, каменщики, кровельщики построили дом.
В саду цветут яблони, вишни, сирень.
Ребята плавали, ныряли, плескались в реке.
Бегут, шумят, журчат весенние ручьи.

Приступая к разбору первого предложения, учитель спрашивает учащихся, о ком в нем говорится (учащиеся перечисляют). Устанавливается, что все перечисляемые слова отвечают на вопрос *кто?* и, следовательно, являются подлежащими. Отыскивается сказуемое — оно одно при трех подлежащих: обо всех подлежащих говорится одно и то же. Так же разбирается второе предложение. Делается вывод, что при одном сказуемом в предложении может быть несколько подлежащих. Учитель сообщает, что такие подлежащие являются однородными членами. Делается надпись над примерами для разбора «Однородные члены предложения». Подлежащие в разобранных примерах подчеркиваются.

Разбираются два следующих предложения. Устанавливается (применительно к первому из этих предложений), что слова *плавали, ныряли, плескались* отвечают на один и тот же вопрос (что делали ребята?) и относятся к одному и тому же подлежащему. После разбора последнего предложения делается вывод, что при одном подлежащем может быть несколько сказуемых. Учитель сообщает, что такие сказуемые являются однородными членами предложения. Сказуемые подчеркиваются. Выводы еще раз воспроизводятся.

Затем внимание учащихся обращается на запятую при однородных членах. Это правило, по существу, уже знакомо учащимся: они в III классе усваивают постановку запятой при перечислении. Учитель предлагает послушать, как он прочитает первое предложение, и затем объяснить, почему в предложении есть запятые. Естественно, что учащиеся отмечают перечисление. Учитель указывает, что однородные члены всегда читаются тоном перечисления. Учащиеся читают вслух другие предложения. Затем формулируется правило: «Однородные члены предложения отделяются друг от друга запятой».

Правило об отсутствии запятой между однородными членами при наличии союза *и* выводится на основе сопоставления предложений с однородными членами без союза *и* и с ним, например: *Ветер воет, гудит и Ветер воет и гудит; Зеленеют сады, рощи и Зеленеют сады и рощи*. Вполне возможно также использовать и приведенные выше примеры: учитель стирает последнюю запятую в предложении и ставит вместо нее союз *и*; делается соответствующий вывод.

При ознакомлении учащихся с однородными второстепенными членами в предложении особо подчеркивается, что однородными являются только те второстепенные члены, которые поясняют одно и то же слово и отвечают на один и тот же вопрос. Для первоначальных наблюдений берутся предложения такого типа, как *Кипит работа на полях, в садах и на огородах; Люди передвигаются на поездах, на самолетах, на трамваях, на автомобилях*. Затем разбираются предложения с наличием еще одного второстепенного члена, относящегося к тому же слову, что и однородные второстепенные члены: *Колхозники посеяли на полях рожь, пшеницу и ячмень*. Уясняется, что второстепенный член *на полях* не является однородным со словами *рожь, пшеница, ячмень*, поскольку отвечает на другой вопрос, хотя и поясняет, как и другие второстепенные члены, сказуемое.

Специальное внимание уделяется правилу постановки запятой при наличии союзов *а, но* между однородными членами. В этих предложениях однородность членов не всегда улавливается детьми, поэтому для усвоения правила не следует брать нечетких, трудных примеров. Пригодны такого рода предложения: *Экскурсанты поехали не на поезде, а на пароходе; Вчера уче-*

ники писали сочинение, а не диктовку; Наша собака лает, но не кусает; Зимой солнце светит, но не греет.

Упражнения на закрепление знаний и навыков по данной теме проводятся примерно следующие: списывание с подчеркиванием однородных членов, списывание с самостоятельной постановкой запятой, предупредительная диктовка, дописывание в предложении новых однородных членов (*В огороде растут огурцы, помидоры...*), составление предложений с однородными членами — по данным однородным членам (*свекла, морковь, репа; пилят, колют*) на основе изменения слов, данных в начальной форме (*колхоз, привезти, новый, сеялка, веялка, сенокосилка*), по картине или по теме, предложенной учителем. Упражнения в составлении предложений с однородными членами закрепляют синтаксические знания и пунктуационные навыки учащихся и в то же время развивают речь детей, учат их пользоваться изучаемым видом предложений в их собственной практике.

Сложное предложение дается в IV классе в порядке практического элементарного знакомства с ним. Учащиеся знакомятся только со сложным-сочиненным предложением, состоящим из двух простых, соединенных без союза или при помощи союзов *и, а, но*. Из правил пунктуации учащиеся усваивают правило постановки запятой перед союзами *и, но*.

Учащиеся хорошо знают, что предложение выражает законченную мысль. Для ознакомления со сложным предложением целесообразно взять такие сложные предложения, в каждом из которых учащиеся могли бы обнаружить законченную мысль. Предположим, даются такие предложения: *Земля потрескалась от жары, а дождь проходил стороной. На небе показывались облачка, но ветер разгонял их. Ночью прошел дождь, вся природа ожила.*

Учащимся предлагается прочитать первое предложение (им известно, что конец предложения обозначается точкой). Потом читается только первая часть (до запятой), предлагается найти в этой части подлежащее и сказуемое (*земля потрескалась*). Так же отыскивается подлежащее и сказуемое во второй части (*дождь проходил*). Учитель суммирует: Следовательно, в этом предложении два подлежащих и два сказуемых. Можно ли сказать, что это предложение с однородными членами? Уточняется, что однородных членов здесь нет: каждое подлежащее имеет свое сказуемое. Учитель обобщает: В каждой части этого предложения есть свое подлежащее и свое сказуемое, значит, каждая часть — отдельное предложение. А все предложение состоит из двух отдельных предложений.

Дается определение сложного предложения, термины «сложное» и «простое» предложения. Учитель обращает внимание учащихся на запятую между простыми предложениями, входящими в состав сложного. Чтобы детям было понятно, почему два отдельных предложения, соединенных вместе, называют тоже

предложением, хотя и сложным, учитель разъясняет, что в обоих этих предложениях вместе заключена одна мысль: *земля потрескалась без дождя* (из-за отсутствия дождя).

Аналогичным образом разбираются и два других предложения. Затем обращается внимание на слова (союзы), соединяющие простые предложения в сложные. Устанавливается, что простые предложения могут соединяться как при помощи союзов, так и без них. В последнем предложении вставляется союз *и* и уточняется, при помощи каких же союзов простые предложения соединяются в сложное. Правило постановки запятой перед *и* в сложном предложении не дается. Запятая перед союзами *а, но* усваивается без затруднений, поскольку это правило совпадает с другим правилом, знакомым учащимся (постановка запятой перед *а, но* при однородных членах).

При изучении этой темы проводятся упражнения в распознавании сложных предложений в тексте, в делении их на простые и в составлении сложных предложений из двух простых при помощи союзов или без них, в постановке запятой в сложных предложениях. Опыт показывает, что учащимся не сразу дается умение различать сложные предложения и предложения с однородными членами, поэтому нужны упражнения на различение этих видов предложений.

Тема «Прямая речь» имеет в виду ознакомление учащихся IV класса только с тем случаем, когда прямая речь стоит после слов автора. При этом усваивается и правило пунктуации: двоеточие после слов автора и кавычки при прямой речи.

На уроках чтения, в частности при чтении текста по ролям, учащиеся получают достаточно отчетливое представление о том, что автор произведения часто передает слова (речь) действующего лица так, как будто говорит это самое лицо (*а* не автор). Изучение нового грамматического материала целесообразно связать с этим имеющимся у учащихся опытом. Поэтому для показа прямой речи лучше всего взять два-три предложения с прямой речью из знакомых учащимся литературных текстов.

Каждое предложение читается выразительно. Устанавливается, где слова автора, где слова действующего лица. Учитель дает термин «прямая речь» и формулирует, что называют прямой речью. После этого обращается внимание на то, что перед прямой речью и после нее ставятся кавычки, а после слов автора ставится двоеточие. Указывается также на большую букву, с которой начинается прямая речь, как и всякое предложение.

Учащиеся упражняются в распознавании случаев употребления прямой речи после слов автора. Основная практическая задача состоит в том, чтобы научить учащихся правильно ставить знаки препинания при прямой речи и писать ее с большой буквы. Соответственно этому, проводится списывание со вставкой нужных знаков, зрительно-предупредительная и предупредительно-

слуховая диктовка, дополнение предложений прямой речью (*Учитель сказал: «...»*). Дети учатся пользоваться в установленных программой пределах прямой речью в их творческих сочинениях, изложениях. Практически они уже несколько подготовлены к этому, поскольку уже в III классе учитель обычно дает конкретные образцы использования прямой речи (одного предложения) в той или иной творческой письменной работе детей.

ПРИМЕРНЫЕ УРОКИ ПО ГРАММАТИКЕ И ПРАВОПИСАНИЮ.

ТВЕРДЫЕ И МЯГКИЕ СОГЛАСНЫЕ. ОБОЗНАЧЕНИЕ МЯГКОСТИ СОГЛАСНЫХ БУКВАМИ И, Я, Ю, Ё, Е.

(I класс.)

С твердым и мягким произношением согласных звуков дети знакомятся в период обучения грамоте. На уроке, предшествующем данному, с целью воспроизведения знаний проводятся упражнения в распознавании в словах твердых и мягких согласных.

Цель данного урока заключается в ознакомлении учащихся с тем, что после согласных твердых пишутся буквы *ы, а, у, о*, а после мягких — *и, я, ю, ё, е*.

До урока на доске пишутся предложения:

В книге нарисованы *мышка* и *мишка*.

Стройся в *ряд!* Петя *рад*.

Вырос зелёный *лук*. *Люк* плотно закрыт.

Брат *вёз* *воз* сена.

Ход урока:

1. Сопоставление и разбор «парных» слов. Учащиеся последовательно читают записанные на доске предложения. После чтения каждой строки детям предлагается найти сходные по буквам слова. Парные слова прочитываются.

Учащимся предлагается произнести отдельно первый звук слова *мышка*, а затем первый звук слова *мишка*. Учитель спрашивает: — В котором слове звук *м* произносится твердо и в котором мягко?

— Какая буква показывает, что звук *м* в слове *мышка* твердый? (*ы*)
А какая буква показывает, что согласный звук *м* в слове *мишка* мягкий? (*и*)
Учитель записывает слова *мышка* и *мишка* на одной строке на некотором расстоянии одно от другого.

— Прочитайте похожие слова в двух следующих предложениях. В котором из слов первый звук произносится мягко? (В слове *ряд*.) Произнесите этот звук.

— Какая буква в слове *ряд* показывает, что первый звук надо произнести при чтении мягко? (*я*)

— Как произносится звук *р* в другом слове? (Учитель указывает на слово *рад*.) Какая гласная стоит после него?

Слова *рад*, *ряд* записываются на доске соответственно под словами *мышка*, *мишка*.

— Читайте два следующих предложения. Какие слова в них похожи? Что такое *люк*?

— В котором из слов звук *л* произносится твердо и в котором мягко? Какая гласная буква стоит после твердого *л* и какая после мягкого? В каком столбике надо записать на доске слово *лук*? а слово *люк*? (Учитель записывает.)

— Прочитайте последнее предложение. Сравните слова *вѣз* и *воз*. Почему в слове *вѣз* после *в* написано *ѣ*, а не *о*?

— В какой столбик надо записать слово *вѣз*? а слово *воз*?

— Как произносится согласный звук *с* в слове *сено*? (Мягко.) Найдите во всех этих предложениях слоги с *е*. Проверьте, как произносятся согласные звуки перед *е*. В какой же столбик запишем слово *сено*?

На доске получается следующая запись:

| | |
|--------------|--------------|
| <i>мышка</i> | <i>мышка</i> |
| <i>рад</i> | <i>ряд</i> |
| <i>лук</i> | <i>люк</i> |
| <i>воз</i> | <i>вѣз</i> |
| | <i>сено</i> |

2. Вывод из анализа примеров.

— Прочитайте оба столбика и скажите, в котором из них первые звуки мягкие и в котором твердые.

— Назовите гласные буквы, которые стоят после твердых согласных. Теперь назовите гласные буквы, которые стоят после мягких согласных.

Учитель подчеркивает те и другие гласные, выписывает их столбиком и делает над столбиками соответствующие надписи. После этого запись на доске имеет следующий вид.

После твердых согласных:

| | |
|--------------|----------|
| <i>мышка</i> | <i>ы</i> |
| <i>рад</i> | <i>а</i> |
| <i>лук</i> | <i>у</i> |
| <i>воз</i> | <i>о</i> |

После мягких согласных:

| | |
|--------------|----------|
| <i>мышка</i> | <i>и</i> |
| <i>ряд</i> | <i>я</i> |
| <i>люк</i> | <i>ю</i> |
| <i>вѣз</i> | <i>ѣ</i> |
| <i>сено</i> | <i>е</i> |

На основе записи делается обобщение.

— Какие гласные буквы пишутся после твердых согласных? Какие гласные буквы пишутся после мягких согласных?

Формулировка вывода о гласных буквах после мягких согласных повторяется два-три раза.

3. Устные упражнения на закрепление вывода.

а) Отыскиваются в предложениях на доске слова с мягкими согласными; устанавливается, какие гласные стоят после них.

б) Распознаются мягкие согласные в словах, называемых учителем; указывается, какую гласную надо писать после того или другого мягкого согласного.

в) Дети сами называют несколько слов с мягкими согласными и указывают, какие гласные пишутся после них.

4. Письменное упражнение. Списываются предложения с доски, причем учитель предварительно стирает ударные гласные в словах и ставит вместо них черточки (*кн-ге, нарис-ваны, П-тя* и т. д.). Дети при списывании вставляют пропущенные буквы. Количество предложений для списывания, разумеется, может быть сокращено.

5. Проверка выполнения упражнения может быть ограничена только чтением слов, в которых вставлены буквы *и, я, ю, ъ, е*.

6. Задание на дом.

7. Подведение итогов работы на уроке.

— Какое правило вы узнали на этом уроке?

На дальнейших уроках идут упражнения в письме слов с буквами *я, ю, ъ, е* после согласных.

МЯГКИЙ ЗНАК НА КОНЦЕ СЛОВА.

(I класс.)

Цель урока: Научить детей различать на слух твердые и мягкие согласные на конце слов и ознакомить с постановкой буквы *ь* после мягких согласных.

Для наблюдений, на основе которых делается вывод, берутся в сопоставлении слова типа *угол* — *уголь*, *хор* — *хорь*, *кон* — *конь*.

Для урока желательно иметь предметные рисунки, изображающие угол и уголь.

Ход урока:

1. Сопоставление слов *угол* и *уголь* на слух.

— Назовите по порядку все звуки в слове *угол*. Сколько всего звуков? Назовите еще раз последний звук и скажите, как он произносится: твердо или мягко? (*л* твердый.)

Назовите звуки в слове *уголь*. Сколько всего звуков? (Четыре.) Назовите последний звук и скажите, как он произносится (*л* мягкий.)

— Теперь один ученик назовет первый звук в слове *угол*, а другой — в слове *уголь* тоже первый звук; потом так же по очереди будут называть и другие звуки. А вы затем скажете, в каком звуке разница в словах *угол* и *уголь*.

Вызываются двое учащихся, которые поочередно называют звуки в данных словах. Класс устанавливает, что разница в последнем звуке.

— Чем же отличается один звук от другого? (В слове *угол* звук *л* твердый, а в слове *уголь* звук *л* мягкий.) А сколько звуков в каждом слове? (Четыре.)

2. Сопоставление буквенных образов слов *угол* и *уголь* и уяснение роли мягкого знака. Одному из учащихся предлагается составить из разрезной азбуки (или написать) слово *угол* под соответствующим рисунком.

— Сколько букв в этом слове? Какие? А сколько звуков? (Тоже четыре.)

— Называйте звуки в слове *уголь*, а я буду ставить под этим рисунком (изображающим уголь) буквы. (Под диктовку детей учитель ставит четыре буквы и останавливается.)

— Прочитайте это слово. Подходит ли оно к рисунку? Что же надо еще сделать, чтобы получилось слово *уголь*? (Поставить на конце букву *ь*.)

Учитель ставит букву *ь*.

— Прочитайте слово. Как произносится в нем последний звук? (Мягко.)

— Вот, чтобы показать, что *л* в слове *уголь* надо произнести мягко мы и ставим после него *ь*. Эта буква и называется мягким знаком потому, что означает, показывает, что звук перед ним мягкий.

Учитель записывает на доске слова *угол*, *уголь*.

3. Уяснение роли мягкого знака на других примерах. Учитель говорит два предложения: *В школе пел хор. Хорь таскает кур.*

— Найдите в этих предложениях похожие по звукам слова (значения слов детям знакомы с букварного периода).

— Сравните эти слова: в котором из них согласный звук на конце слова мягкий? Значит, как надо написать слово *хорь*? (На конце поставить букву *ь*.)

Учитель пишет слова *хор*, *хорь* под словами *угол*, *уголь*.

Аналогичная работа проводится по словам *кон*, *конь* (или *мел*, *мель*).

4. В ы о д. На доске получается запись:

| | |
|-------------|--------------|
| <i>угол</i> | <i>уголь</i> |
| <i>хор</i> | <i>хорь</i> |
| <i>кон</i> | <i>конь</i> |

На основе этой записи делается вывод.

— Как произносятся согласные на конце слов в первом столбике? (Твердо.)

— Как произносятся согласные на конце слов во втором столбике? (Мягко.)

— Какая буква стоит на конце слов после мягких согласных? (Мягкий знак.)

— Скажите правило, после каких согласных на конце слов пишется мягкий знак.

Формулируется правило: «После мягких согласных на конце слов пишется мягкий знак». (Формулировка может быть несколько иной.)

5. Устные упражнения на усвоение правила.

а) Учитель называет несколько слов, учащиеся поднимают руку, когда называется слово, в котором конечный согласный мягкий и, следовательно, надо писать на конце слова букву *ь*.

Полезно использовать и такой прием. Заранее заготавливаются по числу учащихся карточки с написанным на них на одной стороне мягким знаком (высота буквы 8—10 см). При назывании учителем слова с мягким согласным на конце все учащиеся показывают букву *ь*; при наличии твердого согласного на конце показывается обратная сторона карточки. Этот прием активизирует внимание учащихся и вовлекает всех в работу. Карточки используются и на последующих уроках, а также при ознакомлении с употреблением мягкого знака в середине слова.

б) Учащиеся сами называют слова, в которых на конце пишется буква *ь*.

6. Письменное упражнение на применение правила.
Текст упражнения пишется учителем на доске до урока:

... сложили в

... пел. ... утащил курицу.

... стоит в конюшне. В игре бывает

Учащимся предлагается списать предложения, вставляя в них пропущенные слова из числа ранее записанных на доске. При этом предварительно уясняется, какие слова нужно вставить в каждое предложение (*Уголь сложили в угол. Хорь утащил курицу. Конь стоит в конюшне. В игре бывает кон*).

7. Задание на дом: Выполнить упражнение аналогичного характера из учебника Н. А. Костина для I класса или упражнение на изменение слов по образцу *кони — конь, столы — стол*... из того же учебника.

На последующих уроках дети учатся на слух определять мягкость согласного на конце слова и обозначать ее при письме посредством буквы *ь*. Для этой цели полезны упражнения типа диктовок — выборочной, предупредительно-слуховой.

РАЗДЕЛИТЕЛЬНЫЙ МЯГКИЙ ЗНАК.

(II класс.)

Цель урока: Ознакомить учащихся с постановкой в словах мягкого знака как разделительного знака и дать им первоначальные умения в распознавании раздельного (не слитного) произнесения согласного с гласным.

Ход урока:

1. Воспроизведение знаний учащихся о мягком знаке как показателе мягкости согласного звука.

— Когда в середине слова пишется буква *ь*? Что буква *ь* показывает?

2. Сообщение цели урока: На этом уроке вы узнаете, что буква *ь* может иметь другое значение в слове, пишется и в других случаях.

3. Наблюдения над раздельным и слитным произнесением согласного с гласным в словах. Знакомство с ролью разделительного *ь*.

— Назовите первый слог в слове *Коля*. Скажите звуки этого слога раздельно. Какой звук *к* — гласный или согласный? Какой звук *о*? Как же произносятся согласный с гласным в слоге — раздельно или слитно? (Слитно.)

— Скажите второй слог. Как в слог *ля* произносятся согласный с гласным? (Слитно.)

— Теперь я скажу другое слово — *колья*. Для чего нужны *колья*? Где вы видели их? Сравните слова *Коля* и *колья*. В котором слог в этих словах разнится: в первом или во втором? (Во втором.) Как произносятся согласный с гласным в слог *ля*? А в слог *лья*?

Аналогичным образом проводятся наблюдения над словами *семя — семья*.

Учитель делает предварительный вывод:

— Значит, есть такие слова, в которых согласный при произношении не сливается с гласным.

Учитель составляет из разрезной азбуки на доске слово *Коля*.

— Прочитайте второй слог (*ля*). Прочитайте его раздельно по буквам.

(*л, я*) Как произносится согласный с гласным в слоге *ля*? (Слитно.)

— Теперь я отделию гласную от согласной, поставлю между ними букву *ь*, пусть мягкий знак разделит согласную и гласную. Прочитайте, какое слово получилось.

— Как же в этом слове произносятся во втором слоге согласный с гласным: слитно или раздельно? А как они будут читаться, если убрать букву *ь*?

Аналогичная работа проводится со словами *семья* — *семья*.

— Что же показывает буква *ь* в словах *колья, семья*? (Согласный с гласным произносится раздельно.)

4. Работа над выводом. Учитель обобщает:

— В словах *колья, семья* мягкий знак разделяет согласную и гласную, он и называется разделительным мягким знаком. (Термин пишется на доске.) Разделительный *ь* пишется после согласной буквы перед гласной, чтобы показать, что согласный звук произносится раздельно с гласным, а не слитно.

Вывод воспроизводится учащимися по частям в виде ответов на вопросы учителя.

— Как называется мягкий знак, о котором вы сегодня узнали? (Разделительный *ь*.)

— После каких букв он пишется? (После согласных.)

— Перед какими буквами пишется разделительный *ь*? (Перед гласными.)

— Что же показывает разделительный *ь*? (Согласный не сливается с гласным; или: согласный с гласным произносится раздельно.) Значит, вы будете писать разделительный *ь* в слове тогда, когда надо показать, что согласный звук произносится раздельно с гласным.

5. Устные упражнения на закрепление правила употребления разделительного *ь*.

а) Учитель называет слова с разделительным *ь* и без него. Учащиеся устанавливают, в каких словах и где именно надо писать *ь*. Примерный перечень слов: *платье, друзья, воробей, воробы, бельё, осень, осенью*.

б) Учащиеся сами называют несколько слов, в которых надо писать в качестве разделительного мягкий знак.

6. Письменное упражнение может быть следующего вида.

а) Списывание предложений со вставкой пропущенных слов (упр. 247 из учебника Н. А. Костина).

б) Списывание с изменением слов по образцу (упр. 252—254 из того же учебника).

в) Выборочный предупредительно-слуховой диктант. Учитель говорит небольшое предложение. Учащиеся находят в нем слово, которое пишется с разделительным *ь*; под руководством учителя уточняется написание слова, а затем дети пишут его.

Примерные предложения для диктанта: *Петя и Шура — друзья. Падают хлопья снега. На верёвке висит бельё. Ночью шёл снег. Кусты и деревья пожелтели. Воробьи чирикают на берёзе. Дети пьют молоко. Зое купили платье. Льёт дождь*. Вместо предложений для выборочной диктовки могут быть взяты отдельные слова.

7. Задание на дом: Упражнение 254 из учебника Н. А. Костина на образование слов по данному образцу: *Брат — братья. Стул — ...*

8. Подведение итогов. Что вы узнали сегодня на уроке?

На следующем уроке учащиеся знакомятся с тем, перед какими гласными пишется разделительный *ь*. К выводу дети подводятся на основе наблюдений над словами с разделительным *ь*. Эти наблюдения можно организовать двояким образом:

а) учащиеся, по предложению учителя, называют слова с разделительным *ь*. Учитель записывает их по два-три слова с каждой гласной, группируя

запись так, чтобы легко было воспринять записанное и сделать нужный вывод;

б) учащиеся подводятся к выводу на основе разбора текста упражнения, содержащего набор слов с разделительным *ь* (упр. 249 из учебника Н. А. Костина).

На этом же уроке закрепляется формулировка всего правила о разделительном *ь*. (Указания к работе над этой формулировкой см. в главе V «Методика обучения правописанию», раздел 6.)

НЕПРОИЗНОСИМЫЕ СОГЛАСНЫЕ В СЛОВАХ.

(II класс.)

Первый урок.

Цель урока: Познакомить учащихся с тем, что в некоторых словах звуки *в*, *л*, *д*, *т* не произносятся, хотя буквы пишутся, и научить узнавать непроезносимые согласные на основе сопоставления написания слов с их произнесением.

Ход урока:

1. Сообщение цели урока.

— Когда вы изучали глухие и звонкие звуки, вы узнали, что согласный звук может произноситься не так, как он обозначается при письме: буква пишется одна, а звук произносится другой. Приведите примеры таких слов. Сегодня вы узнаете, что еще может происходить с согласными звуками в некоторых словах.

2. Наблюдения над написанием и произнесением слов с непроезносимыми согласными. На доске до урока написан текст для разбора. Примерно:

Прилетел *вестник* весны — грач.
Настали *радостные* дни.
Ярко светит *солнце*.
Ночи *звёздные*.
Вся *местность* изменилась.
В природе словно *праздник*.
Здравствуй, весна!

В словах *вестник* и *радостные* буква *т* подчеркнута.

Текст читается учащимися. Уясняется, почему грач назван вестником весны (грачи прилетают к нам первыми, они приносят весть, что весна идет), почему говорится, что в природе словно праздник.

— Прочитайте слова с подчеркнутой буквой. Какая буква подчеркнута?

— Попробуйте заметить, что происходит со звуком *т*, когда произносим слово *вестник*.

Слово произносится учителем и отдельными учениками. Устанавливается, что звук *т* не произносится.

Аналогичные наблюдения проводятся и над словом *радостные*.

— Найдите в следующем предложении слово, в котором один согласный звук не произносится. (*Солнце*.)

Так же устанавливаются непроезносимые согласные в словах *звёздные*, *местность*, *праздник*, *здравствуй*. По мере того как дети называют непроезносимые согласные, учитель подчеркивает их в словах.

3. Вывод. Что же вы узнали о согласных звуках? (В некоторых словах они не произносятся.) Если согласные звуки не произносятся в словах, про них говорят, что они непроезносимые согласные. (Учитель записывает над текстом термин.)

— Посмотрите на подчеркнутые буквы и скажите, какие согласные звуки не произносятся в некоторых словах. (Учитель записывает на доске буквы *л, д, т, в*.) Прочитаем, что сказано в учебнике об этих звуках.

4. Письменное упражнение. Учащиеся выписывают из текста слова с непроизносимыми согласными, подчеркивая соответствующую букву (до этого учитель стирает черточки под буквами). В дополнение к этому учитель пишет на доске ряд слов, из числа которых учащиеся выбирают для списывания слова с непроизносимыми согласными. Примерный перечень слов: *поздно, опоздал, грустный, лестница, известие, известный*. Вместо этого упражнения возможно списывание текста с доски.

После выполнения упражнения производится коллективная проверка.

5. Задание на дом: Упражнение 274 из учебника Н. А. Костина.

6. Подведение итогов урока. Что же вы узнали на уроке?

Второй урок.

Цель урока: Познакомить учащихся с правилом проверки написания слов с непроизносимыми согласными.

Ход урока:

1. Проверка домашнего задания и опрос учащихся. Вызывается один из учеников.

— Скажи, над какими словами ты работал дома? (С непроизносимыми согласными.) — Читай слова по тетради и указывая в них непроизносимые согласные. (Читается несколько слов.)

— Какие же звуки не произносятся в некоторых словах?

Другие ученики продолжают чтение и разбор слов.

Попутно учитель записывает на доске столбиком несколько слов: *сердце, пастище, солнце, поздняя, местность*, подчеркивая непроизносимые согласные.

2. Сообщение цели урока.

— Сегодня вы узнаете, как надо проверять при письме слова с непроизносимыми согласными, чтобы не пропустить в них букву.

3. Уяснение правила проверки написания слов с непроизносимыми согласными. Устанавливается связь с пройденным материалом.

— Как вы проверяете безударные гласные в словах? (Подбираем родственные слова, изменяем слово.)

— Как вы проверяете глухие и звонкие согласные в словах? (Аналогичный ответ.)

— Подберем родственные слова к словам с непроизносимыми согласными, написанными на доске. Какой согласный не произносится в слове *сердце*? Подберите родственные слова. (*Сердечко, сердечный*.) — Произносятся ли звук *д* в этих словах? (Произносится ясно.) — Значит, как надо писать слово *сердце*? (Тоже с буквой *д*.)

Учитель записывает слова *сердечко, сердечный* рядом со словом *сердце*, подчеркивая в них букву *д*.

— Подберите родственные проверочные слова к слову *пастище* и объясните, почему в слове *пастище* надо писать букву *т*.

Ответ: Родственные слова *пасти, пастих*. В этих словах ясно произносятся и слышится звук *т*; значит, в родственном слове *пастище* тоже надо писать букву *т*.

Аналогичная работа проводится и над другими словами; в качестве проверочных подбираются слова: *солнышко, солнечный; опоздал; место*.

— Значит, как же проверить, нужно ли писать в слове согласную букву, если звук в нем не произносится?

Учащиеся сами формулируют правило, а затем оно читается по учебнику.

4. Упражнение в применении правила на практике. Учащиеся выполняют упр. 271 из учебника Н. А. Костина. При списывании уча-

щиеся подбирают к словам с непроизносимыми согласными проверочные слова и пишут их в скобках перед проверяемыми словами.

5. Задание на дом: Упражнение 270 из учебника Н. А. Костина: списать и вставить пропущенные буквы, руководствуясь данными в тексте проверочными словами (*известие— извест...но, извест...ный*).

6. Подведение итогов. Чему же научились на уроке?

СОЧИНЕНИЕ СО СЛОВАМИ, НАПИСАНИЕ КОТОРЫХ НЕ ПРОВЕРЯЕТСЯ ПРАВИЛАМИ.

(II класс.)

Цель урока: Упражнение в письме ряда знакомых учащимся слов, написание которых не проверяется правилами, на основе включения их в связный текст.

Ход урока:

1. Сообщение цели урока.

— На этом уроке вы будете учиться писать без ошибок некоторые слова, письмо которых нельзя проверить правилами. С этими словами напишете сочинение.

2. Работа по отбору слов из словариков.

— В сочинении вы напишете о ребятах, которые живут в пионерском лагере. Стоит ненастная погода. Пионеры сидят в комнатах и занимаются разными делами. В сочинении надо сначала сказать о погоде, а потом о пионерах. Подумайте, что можно сказать о ненастной погоде? (Идет дождь; ветер; небо серое; грязь и лужи на улице и пр.)

— Чем могут заниматься пионеры в комнатах? (Рисуют, читают, играют и пр.)

— Откройте ваши словарик. Просматривайте их по порядку и называйте слова, которые могут пригодиться для описания погоды и для описания занятий пионеров. Я запишу эти слова.

Учащиеся называют слова, учитель записывает на доске налево слова, относящиеся к описанию погоды, а направо слова, относящиеся к описанию занятий пионеров. Слово *лагерь* пишется наверху (для включения в заголовок).

При записи слов формы некоторых из них изменяются соответственно содержанию намеченного сочинения. Например, учащиеся называют слово *облако*; уточняется, что в ненастную погоду небо сплошь покрыто облаками; следовательно, надо записать *облака*. Вместо слова *рисую* пишется *рисовали* и т. д.

Если дети не назвали какого-либо слова из числа намеченных учителем, он помогает им наводящим вопросом. Предположим, не названо слово *товарищи*. Учитель спрашивает: — Как можно сказать про пионеров — кто они между собой? Нет ли в словариках слова, которым можно было бы заменить в сочинении слово *пионеры*?

На доске получается примерно следующая запись:

| | | |
|---------------|---------------|-------------------------|
| | <i>лагерь</i> | |
| <i>погода</i> | | <i>пионеры, комнаты</i> |
| <i>облака</i> | | <i>рисовали</i> |
| <i>шёл</i> | | <i>рассказ</i> |
| | | <i>товарищи</i> |

3. Составление сочинения с данными словами (устно).

— Составьте с каждым из слов, написанных на доске слева, по одному предложению, чтобы получилось описание ненастной погоды.

Заслушиваются ответы учащихся. В случае надобности в них вносятся поправки, дополнения.

Аналогичным образом проводится работа над словами, написанными на доске справа. Учащимся предлагается составить тоже четыре предложения, причем в первое предложение включить два слова (*пионеры, комнаты*).

Затем один ученик рассказывает все целиком.

— Посмотрите, какое слово написано на доске наверху и составьте с ним заглавие к рассказу. (*В дождливый день в лагере. В ненастье в лагере* и пр.)

4. Орфографическая подготовка к письму сочинения. Учащиеся последовательно устанавливают, какая трудность в написании каждого слова и, следовательно, о чем надо помнить при письме. Например, учащиеся указывают: — В слове *погода* в слоге *по* непроверяемая безударная *о*. В слове *облака* гласная *о* проверяется словом *облако*, гласную *а* в слоге *ла* проверить нельзя, ее надо запомнить. В слове *шёл* надо запомнить букву *ё* и т. д.

По мере того, как слово разобрано, учитель стирает непроверяемую букву и ставит вместо нее черточку.

Кроме того, учитель при разборе каждого слова учитывает варианты предложений с ним и обращает внимание учащихся на написание слов, которые могут быть ими употреблены, например: *ненастная, покрыли* и др. Некоторые из этих слов могут быть записаны на доске.

5. Письмо сочинения. У детей получаются несколько различные тексты сочинений. Примерный образец:

В дождливый день в лагере.

Погода была ненастная. Облака покрыли небо. Шёл дождь. Пионеры сидели в комнатах. Вера и Зина рисовали. Миша читал вслух рассказ. Товарищи слушали.

Данный урок проводится в конце учебного года во II классе или в начале года в III классе.

ПОНЯТИЕ ОБ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОМ.

(III класс.)

Цель урока: Дать учащимся понятие о прилагательных, как о словах, обозначающих признаки предметов и отвечающих на вопросы: *какой? какая? какое? какие?*

Данному уроку предшествуют: а) воспроизведение знаний учащихся о словах, отвечающих на вопросы *какой? какая? какое? какие?* и обозначающих признаки предметов; б) упражнения в определении разных признаков предметов (цвет, форма, материал). Материал для этого рода упражнений имеется в учебнике для III класса М. Л. Закожурниковой и Н. С. Рождественского (упр. 225—227).

Ход урока:

1. Сообщение цели урока. — Вы знаете слова, которые называются именами существительными. На этом уроке узнаете еще об одной группе слов.

2. Разбор конкретных примеров. До урока на доске готовится таблица, которая заполняется постепенно в ходе работы. К концу данного этапа урока таблица имеет следующий вид (см. таблицу «Имя прилагательное» на стр. 548).

К началу работы в таблице заполнена только графа «Предметы», написаны четыре названия предметов.

— Прочитайте первое название предмета. (*Лимон.*) Назовите слова, которые указывают, какой лимон, обозначают признаки этого предмета.

Учащиеся называют слова, учитель заносит их в соответствующие графы таблицы.

Имя прилагательное

| Предметы | Вопросы | Признаки предметов | | | | |
|----------|---------|--|--|---|--|---------------------------------|
| | | цвет | форма | величина | материал | вкус |
| Лимон | какой? | <i>жёлтый</i> | <i>овальный</i> | <i>крупный</i> <i>небольшой</i> | — | <i>кислый</i> |
| Тарелка | какая? | <i>белая</i> <i>серая</i> <i>голубая</i> | <i>круглая</i> <i>продолговатая</i> | <i>большая</i> <i>маленькая</i> | <i>фаянсовая</i> <i>алюминиевая</i> | — |
| Яблоко | какое? | <i>красное</i> <i>зеленое</i> | <i>круглое</i> <i>овальное</i> | <i>большое</i> <i>крупное</i> <i>мелкое</i> | — | <i>сладкое</i> <i>кислое</i> |
| Столы | какие? | <i>чёрные</i> <i>коричневые</i> | <i>четырёхугольные</i> <i>круглые</i> | <i>большие</i> <i>маленькие</i> | <i>деревянные</i> | — |

Теперь говорите слова, которые обозначают признаки тарелки, указывают, какая она.

Опять заполняются соответствующие графы таблицы.

Аналогичная работа проводится над словами, обозначающими признаки двух остальных предметов.

— Что показывают слова *жёлтый*, *белая*, *серая*, *голубая*, *красное*, *зелёное*, *чёрные*, *коричневые*? Ответьте одним словом. (Цвет.)

Учитель записывает слово *цвет* в таблицу. Так же обобщаются названия других признаков (форма, величина, материал, вкус). Учитель указывает на все слова, обозначающие признаки.

— Что же обозначают все эти слова? (Признаки предметов.) Учитель записывает в таблицу *признаки предметов*.

К названиям признаков по каждой горизонтали ставятся вопросы.

— Поставьте вопрос к слову *жёлтый*, к слову *овальный* и т. д.

Вопросы заносятся в таблицу.

— Значит, на какие вопросы отвечают слова, обозначающие признаки предметов?

3. Работа над выводом. Указывая соответственно на таблицу, учитель ставит вопросы:

— Что же обозначают все эти слова: *жёлтый*, *алюминиевая*, *сладкое*, *деревянные*, *чёрные*, *большое*? (Признаки предметов.)

— На какие вопросы отвечают слова, обозначающие признаки предметов?

Учитель дает формулировку определения прилагательного, знакомит детей с термином:

— Слова, которые обозначают признаки предметов, называются именами прилагательными. Имя прилагательное отвечает на вопросы: *какой?* *какая?* *какое?* *какие?*

Учитель пишет над таблицей «Имя прилагательное».

— Прочитайте, как называются слова, которые обозначают признаки предметов.

— На какие вопросы отвечает имя прилагательное?

— Теперь скажите вместе, какие слова называются именами прилагательными, что обозначает и на какие вопросы отвечает имя прилагательное.

Формулировка определения повторяется два-три раза. Учитель облегчает запоминание формулировки тем, что пишет на доске пункты плана, по которому и воспроизводится формулировка:

1) Что обозначает (или: Обозначает признак).

2) Вопросы.

4. Упражнения в распознавании прилагательных:
а) Учитель говорит несколько предложений, учащиеся находят в них имена прилагательные.

Примерные предложения: *Показалась темная туча. Холодный ветер дул в лицо. Хитрая лиса обманула волка. На ручей рябой и пёстрый за листком летит листок. Наступили морозные дни.*

Указывая прилагательные, учащиеся ставят к ним вопросы.

б) Списывание предложений с подчеркиванием в них имен прилагательных. Для этой работы может быть использован текст упр. 229 из учебника М. Л. Закожурниковой и Н. С. Рождественского.

5. Задание на дом: Упражнение, аналогичное выполнявшемуся в классе. Берется один из текстов, имеющихся в указанном учебнике, по усмотрению учителя.

6. Подведение итогов работы. — Что нового вы узнали сегодня на уроке?

На следующем уроке выясняется связь прилагательных с существительными. Учащиеся упражняются в определении этой связи путем постановки вопросов от существительного к прилагательному.

На том же уроке усваивается и полная формулировка определения прилагательных, данная в учебнике в виде краткой описательной характеристики. Для лучшего запоминания формулировки учитель опять дает план, но уже из трех пунктов:

- 1) Что обозначает.
- 2) Вопросы.
- 3) С чем связано.

ВРЕМЕНА ГЛАГОЛА.

(III класс.)

Цель урока: Дать учащимся первоначальное понятие об изменении глагола по временам.

До урока учитель пишет на доске текст: *«Сейчас Вася пишет сочинение. Вчера он писал диктовку. Вася написал её без ошибок. Завтра Вася будет писать письмо сестре. Он напишет ей о своих успехах».*

Ход урока:

1. Сообщение цели урока. — Вы узнаете на уроке, как изменяется глагол.

2. Ознакомление учащихся с новым учебным материалом. — Вы знаете, что глаголы обозначают действия предметов. Но глаголы не только обозначают действие, они еще показывают время действия, т. е. показывают, когда происходит действие предмета: происходит оно теперь, или происходило раньше, или потом произойдет.

Ученики читают текст на доске.

— Найдите предложение, в котором говорится, что действие происходит сейчас, в настоящее время. Назовите глагол и поставьте к нему вопрос (*Пишет — что делает?*)

Учитель записывает глагол *пишет* и вопрос *что делает?* на доске; вопрос подчеркивается.

— Этот глагол показывает, что действие происходит теперь, в настоящее время.

Слово *настоящее* надписывается над глаголом *пишет* и вопросом к нему.

— Найдите предложения, в которых говорится о действиях, которые уже раньше происходили. Назовите глаголы. Поставьте вопрос к глаголу *писал*. (*Что делал?*) Поставьте вопрос к глаголу *написал*. (*Что сделал?*)

Глаголы и вопросы к ним учитель записывает на доске.

— Глаголы, отвечающие на вопросы *что делал?* и *что сделал?*, показывают, что действие уже происходило раньше, что действие прошло, показывают прошедшее время.

Над только что сделанной записью учитель пишет прошедшее.

— Это глаголы прошедшего времени.

Так же происходит первое знакомство учащихся с будущим временем глагола.

В ходе работы на доске создается следующая таблица.

Времена глагола.

| Настоящее | Прошедшее | Будущее |
|----------------------------|---|--|
| <i>Пишет</i> — что делает? | <i>Писал</i> — что делал? <i>Написал</i> — что сделал? | <i>Будет писать</i> — что будет делать? <i>Напишет</i> — что сделает? |

3. Работа над выводом.

— Назовите по таблице настоящее время глагола. Назовите прошедшее время. Назовите будущее время. Сколько времен имеет глагол? Назовите времена глагола.

— Значит, глагол изменяется по временам. Глагол имеет три времени: настоящее, прошедшее и будущее.

— На какой вопрос отвечает настоящее время глагола? Назовите какой-нибудь другой глагол настоящего времени.

— На какие вопросы отвечает прошедшее время глагола? Скажите глагол *читает* в прошедшем времени.

— На какие вопросы отвечает будущее время глагола? Поставьте глагол *читает* в будущем времени.

Читается формулировка, данная в учебнике.

4. Устное упражнение на распознавание времен глагола.

— Я буду говорить предложения. Вы будете находить в них глаголы и говорить, какое это время глагола: настоящее, прошедшее или будущее. Как вы будете узнавать время глагола? (По вопросу.)

Примерные предложения: *В зимние каникулы Петя ходил на ёлку. Летом Саша поедет в лагерь. Девочка отвечает урок. Мой брат уехал в деревню. Воробей весело чирикает. Осенью Катя пойдёт в школу.*

Затем могут называться одни глаголы вне предложений. Дети ставят вопрос и определяют время глагола.

Хорошо, если у каждого ученика будут на руках три карточки с начальными буквами названий времен. Как на данном уроке, так и в особенности на последующих при устном упражнении на распознавание времени глагола учащиеся показывают учителю соответствующую карточку. Это вовлекает в активную работу весь класс.

5. Письменное упражнение. Учащиеся выполняют упр. 268 из учебника русского языка М. Л. Закожурниковой и Н. С. Рождественского.

6. Задание на дом: Упражнение 269 из того же учебника.

7. Подведение итогов. — Как изменяется глагол? Сколько времен имеет глагол? На какие вопросы отвечает каждое из времен глагола?

ИЗЛОЖЕНИЕ В СВЯЗИ С ЗАКРЕПЛЕНИЕМ ПРАВОПИСАНИЯ ПАДЕЖНЫХ ОКОНЧАНИЙ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ 1-го СКЛОНЕНИЯ.

(III класс.)

Данная работа потребует двух уроков: на первом — проводится подготовка к письменному изложению текста; на втором уроке учащиеся пишут.

Текст для изложения.

СОВЕНОК.

Один раз Павлик и Вася собирали грибы на опушке роши. Вдруг с берёзы послышался жалобный писк птицы. Мальчики подбежали к старой берёзе. В дупле дерева было гнездо совы. Там сидел совёнок и пищал. У него было повреждено крыло.

Ребята взяли совёнка и в корзинке принесли его домой. Они устроили птенцу гнездо в клетке. Клетку Павлик поставил около форточки.

Вечером к дому прилетела сова. Она уселась на ветке ёлки и закричала. Совёнок ответил ей. Сова стала прилетать каждый вечер. Она усаживалась на крыше или на ёлке и звала птенца.

Прошло несколько дней. Крыло у совёнка зажило. Мальчики выпустили птенца из неволи. Вместе с матерью он полетел к роще.

(По тексту из Сборника диктантов для начальной школы К. Ф. Тюриной.)

Ход урока:

1. Сообщение цели урока. — На этом уроке вы будете писать изложение. В рассказе встретятся существительные 1-го склонения. Вы поучитесь писать их окончания без ошибок.

2. Краткая предварительная беседа. — Рассказ, который вы будете писать, называется «Совёнок». Кто видел сову? Что вы о ней знаете?

3. Чтение текста учителем и беседа по содержанию. Вопросы после чтения:

Где мальчики нашли совёнка?

Почему они взяли его домой?

Как вела себя сова?

Что можно заключить из её поведения?

Как поступили потом мальчики с совёнком?

Каким вы считаете их поступок?

4. Повторное чтение текста и деление его на части.

— Я еще раз буду читать рассказ, а вы установите, на сколько частей он делится и о чем говорится в каждой части.

Учитель медленно читает текст. Затем учащиеся сообщают, кто сколько частей установил в нем. Ответы детей разбираются, уточняются. В итоге устанавливается, что в рассказе четыре части. Учащиеся кратко сообщают, о чем говорится в каждой части.

5. Составление плана для изложения и устный пересказ текста.

— Составим план для письменного изложения рассказа. Подумайте, о чем вы будете писать сначала, и назовите первую часть плана.

Из предложенных учащимися формулировок выбирается наиболее удачная. Затем уточняется второй пункт плана, третий и четвертый. План записывается учителем на доске.

Примерный образец плана: 1) Нашли совёнка. 2) Совёнок в неволе. 3) Беспкойство совы-матери. 4) На свободу!

Один из учеников, по предложению учителя, передает содержание рассказа по составленному плану.

6. Орфографическая работа над текстом изложения.

— Подумайте, что вы напишете по первому пункту плана. Составьте про себя нужные предложения.

Учитель дает учащимся время для обдумывания.

— Подумайте, какие существительные 1-го склонения с безударными окончаниями понадобятся вам в родительном, дательном или предложном падеже. (Учитель пишет на доске начальные буквы этих падежей.)

— Называйте эти существительные вместе с нужными предлогами или с теми словами, с которыми они связаны. Сами указывайте падеж и окончание.

Ответы учащихся:

Собирали на опушке — где? предложный падеж, окончание *е*;

на опушке — чего? — *рощи* — родительный падеж, окончание *и*;
с берёзы — с чего? от куда? — родительный падеж, окончание *ы*;
к берёзе — к чему? — дательный падеж, окончание *е*;
писк птицы — писк кого? — *птицы* — родительный падеж, окончание *ы*.

Естественно, что учащиеся могут употребить те же существительные, но в иных падежах, в иных сочетаниях или даже подобрать другие существительные.

Называемые учащимися существительные учитель записывает на доске, ставя вместо окончаний черточку.

— Назовите слова на другие правила, которые могут понадобиться вам.

Учащиеся называют слова и объясняют, как и почему так надо их писать, например: *жалобный* (писк) — прилагательное мужского рода, безударное окончание *-ый*; *повреждено* — приставка *по-*, гласная после буквы *р* проверяется словом *вред*, гласная после *д* — словом *повреждение*, и т. д.

Обращается также внимание на слова, написание которых не проверяется правилами (*опушка*, *берёза*). Слова на незнакомые детям правила (например, *собирали*) выписываются на доске.

Запись слов на доске по первой части плана выглядит примерно так:

| | |
|---------------------------|-------------------|
| <i>на опушк...</i> | <i>собирали</i> |
| <i>на опушк... рош...</i> | <i>опушка</i> |
| <i>с берёз...</i> | <i>послышался</i> |
| <i>к берёз...</i> | |
| <i>писк птиц...</i> | |

Аналогичным образом проводится орфографическая работа и по остальным частям плана. (Существительные во второй части — *в корзинке*, *в клетке*, *около форточки*; в третьей — *на ветке*, *на ветке ёлки*, *на ёлке*, *на крыше*; в четвертой — *из неволи*, *к роще*.)

В указанный вариант орфографической работы учитель, исходя из своих соображений, может внести следующие поправки: а) провести еще раз орфографический разбор падежных окончаний существительных; б) записать существительные на доске сначала с окончаниями, а затем их стереть и поставить черточки.

В начале второго урока, перед тем как учащиеся начнут писать изложение, учитель еще раз читает текст.

По окончании письменной работы учащимся предлагается проверить правильность написания падежных окончаний существительных 1-го склонения.

СКЛОНЕНИЕ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ МУЖСКОГО РОДА НА *-ИИ* И СРЕДНЕГО РОДА НА *-ЕЕ*.

(IV класс)

Цель урока: Познакомить учащихся с падежными окончаниями прилагательных мужского рода на *-ий* и среднего рода на *-ее*.

Урок планируется из расчета, что на предыдущих уроках учащиеся познакомились со склонением прилагательных мужского и среднего рода с ударными и безударными окончаниями после твердого согласного основы.

Ход урока:

1. Опрос и проверка домашнего задания. В связи с этим воспроизводятся знания, необходимые для усвоения нового учебного материала.

До урока на одной части доски учитель пишет предложение с пропуском окончаний прилагательных, например: *Из колхозн... сада тропинка вела к овсян... полю*. На другой части доски пишется: *И. темн... обл... ко*.

Для опроса вызываются три ученика. Одному из них предлагается разобрать по частям речи написанное на доске предложение, вставить в слова пропущенные окончания и объяснить написание этих окончаний. Другому ученику дается задание просклонять письменно сочетание *темное облако*, подчеркнуть

окончания прилагательных, в слове *облако* вставить нужную гласную, ответить, чем отличаются падежные окончания прилагательных среднего рода от окончаний прилагательных мужского рода.

Пока эти ученики, вызванные для опроса, выполняют задания, третьему ученику предлагается сказать правило правописания безударных падежных окончаний прилагательных. Затем ему задаются вопросы, связанные с выполнением домашнего задания. Такого же рода вопросы могут быть поставлены всему классу. Потом заслушиваются ответы первого и второго из вызванных учеников.

Классу ставится вопрос: — Каким образом можно проверить при письме безударное окончание прилагательного? Уточняется: 1) надо определить падеж существительного, с которым связано данное прилагательное, припомнить окончание прилагательного в том же падеже; 2) можно подставить прилагательное в том же падеже с ударным окончанием; 3) можно поставить к прилагательному вопрос (какой?) и по нему определить падеж и окончание.

2. Сообщение учащимся цели урока.

— Вы узнали, какие окончания имеют при склонении прилагательные мужского рода с окончанием *-ой, -ий* в именительном падеже и прилагательные среднего рода с окончанием *-ое*. Какие еще окончания имеют в именительном падеже прилагательные мужского и среднего рода? (Окончания *-ий, -ее*.) Когда прилагательные имеют эти окончания? (После мягкого согласного и после *ж, ш*.) На этом уроке вы познакомитесь со склонением прилагательных, которые в именительном падеже оканчиваются на *-ий, -ее*.

3. Наблюдения над склонением прилагательных мужского рода с окончанием *-ий*.

Материалом для работы служит таблица склонения прилагательных (*ясный зимний день*), имеющаяся в учебнике IV класса. Возможно воспроизвести таблицу такого рода на доске или на большом листе бумаги. (Работа ведется сначала над таблицей склонения прилагательных только мужского рода.)

Учащимся предлагается читать вслух склонение прилагательного *ясный*, называя при этом окончание каждого падежа и указывая, какой звук перед окончанием — твердый или мягкий. (Образец ответа: Родительный — к а к о г о? *ясного*, окончание *-ого*, звук *н* перед окончанием — твердый.) Обобщается: во всех падежах прилагательного на *-ий* согласный перед окончанием твердый.

Аналогичная работа проводится над прилагательным *зимний* (в сочетании с существительным *день*). Делается вывод, что в этом прилагательном звук *н* перед окончанием мягкий.

4. Работа над выводом.

— Сравните, какие гласные в окончаниях после твердого согласного и после мягкого согласного (после твердого *ы, о*, после мягкого *и, е*.)

— Сравните окончания прилагательных *ясный* и *зимний* в именительном, винительном и творительном падежах. Чем они отличаются от других? (В одних окончаниях *ы*, в других — *и*.) Сравните окончания этих прилагательных в трех остальных падежах. (В одних окончаниях *о*, в других — *е*.)

Учитель пишет на доске или вывешивает заранее приготовленную табличку соответствий гласных в падежных окончаниях прилагательных:

| После твердых | После мягких |
|---------------|--------------|
| <i>ы</i> | <i>и</i> |
| <i>о</i> | <i>е</i> |

— Вы уже знаете, как можно проверить безударные окончания прилагательных *-ого, -ому, -ым, -ом*. (Учитель указывает на эти окончания на таблице.) Они пишутся, как ударные. Если вы запомните эту табличку, то всегда сможете легко проверить при письме и окончания *-его, -ему, -им, -ем* (показывает на таблице).

Указывая на табличку буквенных соответствий, учитель продолжает: — Надо только знать, что если в окончании *о* после твердого согласного, то после мягкого согласного — *е*; если после твердого согласного — *ы*, то после мягкого — *и*.

— Слушайте предложение: *Лес окутан густым туманом*. Укажите прилагательное, назовите падеж, скажите окончание. Замените это прилагательное прилагательным *утренним*. Какое окончание в этом прилагательном?

5. Наблюдения над склонением прилагательных среднего рода с окончанием *-ее*. Материалом для наблюдений служит таблица склонения прилагательных *ясное* и *зимнее* в сочетании с существительным *утро*. Работа над этой таблицей проводится примерно по такому же плану, по какому она проводилась при ознакомлении учащихся со склонением прилагательных мужского рода: сопоставляются окончания прилагательных, делается аналогичный вывод.

6. Сопоставление падежных окончаний прилагательных мужского и среднего рода. Сначала сопоставляются окончания прилагательных *ясный*, *ясное*, учащиеся формулируют вывод (с которым они уже знакомы). Затем сопоставляются последовательно падежные окончания прилагательного мужского рода *зимний* и среднего рода *зимнее*, делается аналогичный вывод.

7. Воспроизведение основных выводов. Учитель последовательно ставит учащимся вопросы: 1) Что общего и что различного в склонении прилагательных мужского рода с окончанием *-ий* и среднего рода с окончанием *-ее*? 2) Какой звук перед окончаниями этих прилагательных во всех падежах (твердый или мягкий)? 3) Когда в окончаниях пишется *е* и когда *и*? 4) Как можно проверить при письме эти окончания?

Учитель помогает учащимся формулировать ответы, обращаясь соответственно к той или другой таблице или к табличке буквенных соответствий.

8. Упражнение на закрепление новых знаний. Учащимся предлагается просклонять письменно какие-либо прилагательные на *-ий* и *-ее* вместе с существительными (*соседний колхоз*, *осеннее солнце*), пользуясь для справок таблицей склонения прилагательных с ударными окончаниями (см. в учебнике таблицу на стр. 27).

9. Задание на дом: Упражнения по учебнику по выбору учителя.

Примечание. Склонение прилагательных на *-ий*, *-ее* после согласных *ж*, *ш* дается учащимся на следующем уроке.

НЕОПРЕДЕЛЕННАЯ ФОРМА ГЛАГОЛА.

(IV класс.)

Цель урока: Познакомить учащихся с неопределенной формой глагола.

Ход урока:

1. Сообщение цели урока. — На уроке вы узнаете новую форму глагола.

2. Повторение пройденного. Учащиеся отвечают на следующие вопросы учителя: Что обозначают глаголы? Как они изменяются? Глаголы какого времени изменяются по лицам? Как изменяются глаголы прошедшего времени?

3. Разбор конкретных примеров для ознакомления с неопределенной формой глагола. До урока на доске пишется такой текст:

Вы знаете, как разжигают костёр? Пионер должен это знать. Сначала надо положить мелкую растопку. Потом надо принести сухих веток покрупнее. Принесёшь их и положишь на растопку. Теперь можно разжечь костёр.

В тексте даются подчеркнутыми глагольные формы: *знаете*, *разжигают*, *принесёшь*, *положишь*. Текст читается.

— Как называются слова, которые подчеркнуты в тексте? Как вы узнали, что это глаголы? (Обозначают действия; отвечают на вопросы что делается? что делают? и что сделаешь?; изменяются по лицам.)

— Назовите время, лицо и число первого подчеркнутого глагола.

Разбираются все четыре глагола.

— Значит, что обозначают все эти глаголы? (Действия предметов.)

— Посмотрите, нет ли в тексте еще слов, обозначающих действие и одно-
коренных с подчеркнутыми.

Учащиеся называют глаголы *знать, положить, принести, разжечь*. Учитель
подчеркивает их цветным мелком (или выделяет как-либо иначе).

— Это тоже глаголы; они, как и другие, обозначают действия. Поставьте
к ним вопросы.

Устанавливается, что глагол *знать* отвечает на вопрос *что делать?*,
остальные глаголы — на вопрос *что сделать?*

— Сравним глаголы *знаете* и *знать*. В котором из них вы можете опре-
делить время, лицо, число? Можно ли сказать, какое время, лицо, число
глагола *знать*? (Нельзя.)

Так же сравниваются и другие глагольные формы.

4. Вывод и его первоначальное закрепление. Учитель сообщает:

— Значит, глаголы могут только называть действие, но не указывать ни
времени, ни лица, ни числа. Это неопределенная форма глагола.
Неопределенная форма глагола не определяет время, лицо, число, а лишь ука-
зывает действие. — Поставьте вопросы к глаголам в неопределенной форме.

Учитель пишет над текстом: «Неопределенная форма глагола».

— Какую же новую форму глаголов вы узнали? Чем неопределенная
форма сходна с другими формами глагола? Чем она отличается от них? На
какие вопросы отвечает неопределенная форма глагола?

Текст стирается с доски. Под названием темы учитель пишет вопросы:
Что делать? Что сделать?

— Я буду говорить предложения, вы находите в них неопределенную форму
глагола; ставьте вопросы.

Примерные предложения: *Брат любит решать задачи. Я стараюсь понять
и решить задачу. Беречь школьное имущество — наш долг. Однажды лебедь,
как да щука везти с поклажей воз взялись. Пионеры решили помочь колхоз-
никам. Надо отнести книгу в библиотеку.*

По мере того как учащиеся называют глаголы в неопределенной форме,
ставя к ним вопрос, учитель записывает эти глаголы под соответствующим
вопросом. На доске получается запись.

Неопределенная форма глагола

| Что делать? | Что сделать? |
|---------------|-----------------------|
| <i>решать</i> | <i>понять, решить</i> |
| <i>беречь</i> | <i>помочь</i> |
| <i>везти</i> | <i>отнести</i> |

Аналогичную запись в процессе работы учащиеся делают в своих тет-
радах.

— Посмотрите на глаголы в неопределенной форме на первой строчке. Все
они имеют на конце *-ть*. Посмотрите на глаголы на второй строчке. Они имеют
на конце *-чь*, а глаголы на третьей строчке *-ти*.

Учитель соответственно подчеркивает *-ть, -чь, -ти*. То же делают и ученики
в тетрадях.

— Назовите еще глаголы в неопределенной форме, имеющие на конце *-ть*
(затем *-чь, -ти*).

— Что же еще вы узнали о неопределенной форме?

5. Работа над формулировкой вывода.

— Припомните все, что вы узнали о неопределенной форме глагола.

Учитель пишет на доске план для воспроизведения всей формулировки
вывода:

- 1) что обозначает;
- 2) чего не указывает;
- 3) вопросы;
- 4) что имеет на конце.

Пользуясь планом, учащиеся излагают все, что узнали о неопределенной форме глагола. Читается формулировка учебника. В этой формулировке дается указание на два признака неопределенной формы: на какие вопросы отвечает и что имеет на конце. Этого достаточно для дальнейшего практического усвоения неопределенной формы.

6. Задание на дом: Упражнение на списывание с подчеркиванием глаголов в неопределенной форме.

7. Письменное упражнение на закрепление новых знаний. Проводится предупредительно-слуховой диктант.

Примерные предложения: *Мы просили жителей столицы рассказать о метро. Приятно поработать в поле, а потом прилечь под деревом и отдохнуть. Собаки помогают пастухам стеречь стадо. Весной ребята решили привести в порядок берёзовую аллею. Надо было сжечь сухие листья, вымести и посыпать аллею песком.*

VII. РАЗВИТИЕ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ.

1. ЗНАЧЕНИЕ РАБОТЫ НАД РЕЧЬЮ УЧАЩИХСЯ.

Развитие речи учащихся — одна из важнейших задач, стоящих перед школой. Эта задача логически вытекает из марксистско-ленинского учения о языке.

Язык является орудием общения между членами общества, обмена мыслями между ними, средством воздействия на людей. В нашей стране каждый гражданин участвует в общественной и политической жизни, что требует от него умения свободно владеть речью.

Подготовка советских школьников к активному участию в строительстве коммунизма предполагает в качестве необходимого условия овладение высокой речевой культурой. Систематическая работа над развитием речи учащихся ведется в советской школе непрерывно с I по X класс.

Но навыки устной и письменной речи нужны ученику не только как подготовка к полноценному участию в общественно-политической жизни. Они нужны ему в его настоящей деятельности, в учении. Изю дня в день школа воспитывает учащихся, систематически вооружает их знаниями, развивает. Успешная воспитательно-образовательная работа немислима без умения учащихся хорошо понимать речь учителя и письменную, книжную речь в ее многообразных формах. Равным образом немислимо успешное усвоение учащимися знаний без умения оформить их в слове.

Великий русский педагог К. Д. Ушинский видел в родном языке неисчерпаемую сокровищницу знаний. Он считал язык величайшим учителем и наставником, лучшим истолкователем окружающей ребенка природы и жизни людей. «Дитя, которое не привыкло вникать в смысл слова, — писал Ушинский, — темно понимает или вовсе не понимает его настоящего значения и не получило навыка распоряжаться им свободно в изустной и письменной речи, всегда будет страдать от этого коренного недостатка при изучении всякого другого предмета».¹ Поэтому

¹ К. Д. Ушинский, Собр. соч., т. VI, изд. АПН РСФСР, М., 1949, стр. 263.

К. Д. Ушинский призывал всесторонне и систематически развивать речь детей.

Необходимость и значение работы над развитием речи учащихся находят в наше время естественно-научное обоснование в учении И. П. Павлова о двух сигнальных системах. Первую сигнальную систему действительности, общую у нас с животными, составляют, по учению И. П. Павлова, «впечатления, ощущения и представления от окружающей внешней среды как общеприродной, так и от нашей социальной, исключая слово, слышимое и видимое».¹ Слова составляют вторую сигнальную систему, специально человеческую. «Именно слово сделало нас людьми».² Слово для человека является таким же реальным раздражителем, как и все другие, общие с животными, но вместе с тем этот многообъемлющий условный раздражитель не может идти ни в количественное, ни в качественное сравнение с условными раздражителями животных, учит Павлов. Слово заменяет собой первые сигналы. Более того, вторая сигнальная система стала для человека, как указывает И. П. Павлов, основной, ведущей, регулирующей сложные взаимоотношения его и среды, его сознательную деятельность.

Подчеркивая роль второй сигнальной системы, И. П. Павлов в то же время указывает на неразрывную связь ее с первой сигнальной системой. В учебной деятельности младшего школьника тесная связь той и другой сигнальной системы выступает особенно отчетливо.

Марксизм учит, что язык неразрывно связан с мышлением, что «язык есть непосредственная действительность мысли» (Маркс). Развивая этот тезис, И. В. Сталин пишет: «Какие бы мысли ни возникли в голове человека и когда бы они ни возникли, они могут возникнуть и существовать лишь на базе языкового материала, на базе языковых терминов и фраз. Оголённых мыслей, свободных от языкового материала, свободных от языковой «природной материи» — не существует».³

Это положение марксизма является той незыблемой основой, на которой строится в советской школе работа над развитием речи учащихся. Следовательно, задача развития речи учащихся неотделима от задачи развития их мышления.

Мысль о связи работы над речью с работой над мышлением детей красной нитью проходит через все методические труды К. Д. Ушинского. Он был глубоко убежден в том, что для развития у детей способности языка необходимо прежде всего развивать у них способность правильно мыслить. «Развивать язык отдельно от мысли невозможно, — писал К. Д. Ушинский, — но даже развивать его преимущественно пред мыслью положи-

¹ И. П. Павлов, Полное собр. соч., т. III, стр. 568—569.

² Там же.

³ И. Сталин, Марксизм и вопросы языкознания, Госполитиздат, 1951, стр. 39.

тельно вредно». ¹ Форма мысли только тогда хороша, по убеждению Ушинского, «когда она органически вырастает из мысли». ²

Ушинский предупреждает при этом об опасности формальных упражнений в языке и мышлении, превращенных в умственную и словесную гимнастику, лишенную конкретного содержания. Умственные силы и способности ученика, указывает К. Д. Ушинский, должны развиваться в работе над усвоением и выражением реальных знаний и идей, развиваемых этими знаниями.

Эти мысли К. Д. Ушинского нашли конкретное выражение в его учебных книгах «Родное слово» и «Детский мир». Советская школа, опираясь в работе над развитием речи учащихся на данные современной науки, творчески преломляет в практике и развивает плодотворные мысли К. Д. Ушинского.

В действующей программе начальной школы (1955 г.) нет специального раздела «Развитие речи». Все вопросы работы над развитием речи учащихся включены в раздел чтения и в раздел грамматики и правописания. Таким расположением программного материала, разумеется, ни в какой мере не умаляется значение работы над речевой культурой учащихся. Напротив, тем самым подчеркивается связь работы над развитием речи учащихся со всем содержанием их учебной деятельности, подчеркивается необходимость вести работу над речью учащихся решительно на всех занятиях: при обучении грамоте, в связи с объяснительным чтением, на предметных уроках, на экскурсии, при изучении детьми грамматики, при усвоении навыков правописания. Работа над развитием речи — это ни в какой мере не привесок ко всем другим занятиям, она органически сочетается с ними.

Эта глава имеет в виду дать в целом характеристику работы над речью учащихся. В ней освещаются общие вопросы, связанные с задачей развития речи детей, обобщенно раскрываются содержание и последовательность разных видов работы по развитию устной и письменной речи. Но конкретные формы связи этой работы с другими видами учебной деятельности по русскому языку рассматривались соответственно в предыдущих главах книги. Поэтому система работы над культурой речи учащихся в целом выясняется из знакомства не с одним каким-либо разделом, а со всеми разделами языковой работы.

2. ТРЕБОВАНИЯ К РЕЧИ УЧАЩИХСЯ И УСЛОВИЯ ИХ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ.

Что значит хорошо владеть речью? Каким основным требованиям должна удовлетворять речь учащихся?

1. Речь учащихся должна быть содержательной. М. И. Калинин настойчиво призывал заботиться прежде всего

¹ К. Д. Ушинский, Собр. соч., т. V, изд. АПН РСФСР, М., 1949, стр. 19.

² Там же, стр. 20.

о внутреннем содержании речи, а не превращать ее в «пустоцвет». Он говорил, обращаясь к учителям: «Требуйте, чтобы они (учащиеся) сначала думали, а потом говорили, но не говорили, а потом думали. В этом основа». ¹ Это требование предъявляется учащимся с I класса, и всякая попытка говорить только для того, чтобы сказать что-нибудь, пресекается учителем.

2. Речь учащихся должна быть правильной. Под правильностью речи понимается верное употребление грамматических форм слов, определяющихся связью слов в предложении. В качестве примеров, иллюстрирующих неправильность речи, можно привести такие выражения: *благодарен вами, обучение детей грамоты, пришел со школы, у маме, удивляюсь на тебя, радуюсь тобой* и пр.

Работа над правильностью речи, несомненно, теснейшим образом связана с изучением грамматики, но она проводится также на других уроках русского языка и на уроках по остальным предметам.

Требование правильности речи предъявляется и к правильному произнесению слов соответственно нормам литературного произношения. К числу неправильностей этого рода относятся, например, такие искажения слов: *оммануть* (обмануть), *первьий, шешнадцать* и т. д.

3. Речь ученика должна быть точной. Богатство словаря русского языка позволяет с предельной точностью передавать в речи все оттенки мысли. Задача учителя — учить детей выбирать из имеющегося у них запаса слов именно те слова, которые с наибольшей точностью выразят их мысль.

Несомненно, вопрос о точности речи тесно связан с вопросом об обогащении детского словаря. Чем богаче словарь, тем легче с большей точностью выразить мысль.

Неточность выражения мысли ведет к неправильному пониманию ее. Русский язык богат синонимами. Нельзя, например, без ущерба для точности в передаче мысли заменить слово *расчетливый* его синонимами *скупой, бережливый*: при сходстве значений этих слов они имеют различные смысловые оттенки.

4. Не менее важным является требование ясности речи. Ясность речи, т. е. такое выражение мысли, при котором она всеми понимается одинаково и схватывается без затруднений, зависит от ряда условий: и от полноты выражения мысли, и от правильного расположения слов в предложении, и от умения пользоваться предлогами, местоимениями и пр. Неудачным порядком слов как раз нередко и отличается речь учащихся. При всяком нарушении ясности речи учитель предлагает учащимся подумать, как лучше расположить слова в предложении. Ве-

¹ М. И. Калинин, О коммунистическом воспитании, Избранные речи и статьи, Газетно-журн. и книжное изд-во, Л., 1947, стр. 48.

дется систематическая работа, направленная на предотвращение ошибок этого рода.

Ясность речи страдает также при наличии в ней «лишних» слов типа *значит, ну, вот* и пр. Эти лишние слова не только засоряют речь, но и затемняют ясность мысли. Поэтому учитель всемерно борется за устранение их из речи учащихся.

5. Необходимо добиваться чистоты речи у учащихся. В этом отношении внимание учителя направлено на устранение из речи детей вульгаризмов. Правда, в связи с общим культурным ростом населения нашей страны, в языке все реже и реже встречаются эти элементы речи, но надо окончательно изгнать их из словаря учащихся.

Борьба за чистоту речи учащихся ведется также и в отношении лексических (словарных) диалектизмов — слов, встречающихся в говоре какой-либо отдельной местности и не свойственных общепринятому литературному языку. Диалектизмы мешают выработке литературной речи, поскольку ведут к обособлению от речи, принятой в печати и понятной всем окружающим.

6. Важное требование к речи учащихся — *связность и л о ж е н и я м ы с л е й*. Связная, логически-последовательная речь является высоким показателем речевой культуры ученика. Естественно, что и вырабатывается это свойство у детей далеко не сразу. Учителю приходится вести систематическую и упорную работу в этом направлении.

Связная, логическая речь имеет своей основой правильное логическое мышление. Поэтому учить связному изложению — это значит, прежде всего, учить логически мыслить. К. Д. Ушинский постоянно напоминал о том, что «развить в детях дар слова — значит почти то же самое, что развить в них логичность мышления».

7. Ряд требований предъявляется к *п р о и з н о ш е н и ю* учащихся при всякой их устной речи:

а) Отчетливое, в меру громкое произнесение отдельных слов в предложении и предложений в целом.

б) Средний темп речи, соответствующий каждому отдельному учащемуся, без излишней быстроты и ненужной замедленности.

в) Правильные ударения в словах.

г) Возможная выразительность в речи. Это значит, что учащийся, во-первых, должен правильно и четко интонировать речь в повествовательной, вопросительной, восклицательной, повелительной форме, а также при передаче прямой (чужой) речи; во-вторых, произносить предложения с четким подчеркиванием ударных слов, как наиболее значимых в смысловом отношении; в-третьих, речь учащегося должна удовлетворять требованиям литературного произношения.¹

¹ См. раздел «Литературное произношение» в гл. III «Методика чтения».

Таковы важнейшие требования к речи учащихся начальной школы. Как видим, одни из требований относятся к связному изложению мыслей, другие — к оформлению предложений, третьи — к словарной стороне, четвертые — к произносительной стороне речи. По этим основным линиям и ведется в начальной школе работа над развитием речи учащихся.

Каковы же условия, обеспечивающие развитие речи учащихся? Для образования навыка речи, отвечающего указанным требованиям, необходима планомерная, систематическая работа, построенная на правильной методической и организационной основе.

1) Поскольку речь неразрывно связана с мышлением, на учителя падает забота всемерно развивать мышление учащихся.

Правильное мышление воспитывается в процессе овладения конкретными знаниями. Очень важно учить учеников начальной школы наблюдениям над природными явлениями, над жизнью и трудом людей, учить устанавливать между предметами, явлениями связи, систематизировать наблюдения, обобщать и делать посильные выводы. Богатый материал для этой цели дают такие учебные занятия, как экскурсии, предметные уроки, сочинения, опирающиеся на личный опыт и наблюдения детей над окружающей действительностью, работа по картине. Во всех этих занятиях ученик учится обобщать и систематизировать свои наблюдения и в речи выражать свои мысли.

Мыслительные способности учащихся, а значит, и их речь развиваются под систематическим воздействием учителя решительно на всех уроках русского языка: объяснительного чтения, грамматики, орфографии.

В учебную работу начальной школы включается решение учащимися элементарных логических задач, тесно связанных с этими видами работы на уроках русского языка. Развивая у детей навыки правильного мышления, упражнения в решении логических задач в то же время развивают и их речь.

2) Развитая речь ученика — результат работы над его языком. Осуществление указанных требований достигается всей совокупностью занятий по русскому языку. Каждый урок русского языка, независимо от содержания и характера его, дает возможность работы над культурой детской речи.

На уроках чтения, например, речь детей обогащают образцы художественного слова. Деловая статья учит формулировать мысли и последовательно излагать их. Предметные уроки, развивая логическое мышление, развивают и речь учащихся. Пересказ прочитанного развивает навык связного изложения, учит правильному построению предложений, активизирует словарь детей и т. д.

Исключительно большое значение для развития навыков устной и письменной речи имеет изучение учащимися грамматики. Ребенок приходит в школу, практически владея навыками грам-

матического оформления речи. Но этот навык усвоен им путем подражания в практике общения со взрослыми. Речь ребенка, поступающего в школу, не является осознанной, поскольку он не знает ни основ грамматического строя, ни правил изменения слов и сочетания их в предложениях, ни фонетических явлений в языке. Только с изучением грамматики, когда язык становится предметом специального внимания ученика, его речь постепенно превращается в сознательную, контролируемую им самим деятельность.

Однако развитие речи учащихся на уроках русского языка осуществляется не стихийно, не от случая к случаю. В программе указываются для каждого года обучения виды работ, рассчитанные на определенный уровень развития речевых навыков. Как и другие учебные занятия, работа по развитию речи планируется учителем. Своеобразие этой учебной работы требует при планировании, с одной стороны, учета постепенного усложнения задач в развитии речи учащихся, с другой — конкретизации форм связи работы над речью детей с разными видами их учебной деятельности.

3) Работа над культурой речи учащихся только тогда дает хорошие результаты, когда, помимо планомерной работы на уроках русского языка, школа единым фронтом активно борется за успешное разрешение этой важной задачи, когда в школе установлен строгий речевой режим. На это указывал в свое время еще Ф. И. Буслаев в книге «О преподавании отечественного языка».

Речь детей формируется при условии всестороннего систематического воздействия на нее. Недостаточно работы над речью детей только на уроках русского языка, необходимо работать над формированием ее на занятиях по другим учебным предметам. Возможности для этого имеются на каждом уроке. На уроках арифметики дети усваивают условие задачи, ставят вопросы при решении ее, сами придумывают задачи, рассуждают при решении задач и примеров — все это упражнения для развития речи. На уроках естествознания, географии, истории ученики слушают рассказы учителя, рассказывают сами, отвечают на вопросы, усваивают новую терминологию. Это — тоже пути формирования детской речи. Всякое высказывание ученика, на каком бы уроке оно ни происходило, обязывает учителя внимательно отнестись к нему: исправить неправильное выражение, заменить неточно употребленное слово более удачным, помочь последовательно и связно передать мысли и т. д.

Все письменные работы учащихся по любому учебному предмету исправляются не только по содержанию, но и в стилистическом отношении.

4) Большое значение в деле развития навыка речи учащихся имеет речь самого учителя. Речь учителя является для учащихся образцом для подражания: со свойственной им восприимчи-

востью дети перенимают все особенности речи своего учителя. Это налагает на учителя большую ответственность и требует от него постоянного внимания по отношению ко всем своим высказываниям. Учитель стремится сделать свою речь действительно достойной подражания.

5) Речевой режим, последовательно осуществляемый, требует особого внимания и ко всем мероприятиям внеучебного характера. В первую очередь, следует отметить в этом отношении роль школьной библиотеки и внеклассного чтения. Высококачественный подбор книг, вся работа с маленькими читателями — организация коллективного чтения, часов рассказывания, читательских конференций — оказывают большое влияние на развитие речи учащихся.

Большую пользу приносят детские радиопередачи, в которых принимают участие артисты и опытные рассказчики. Радио дает детям возможность усваивать образцы хорошей, правильной речи. С точки зрения внешних качеств устной речи (отчетливость, выразительность, правильность произношения) образцом для подражания может служить речь хорошего диктора. Театр, детские утренники, без сомнения, тоже имеют немаловажное значение в борьбе за культуру речи учащихся.

6) Наконец, еще одним из условий речевого режима является соблюдение безукоризненной стилистической грамотности в оформлении стенгазет и разного рода плакатов, объявлений, вывешиваемых в школе.

3. УСТНАЯ И ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ, ИХ РАЗЛИЧИЕ И ВЗАИМОСВЯЗЬ. ВНУТРЕННЯЯ РЕЧЬ.

Большая часть указанных выше требований к речи учащихся относится как к устной, так и к письменной речи, и лишь некоторые из них имеют отношение только к устной речи.

Правильная постановка работы по развитию устной и письменной речи зависит в большей мере от понимания учителем сходства и разницы их, с одной стороны, и взаимосвязи, с другой. Та и другая речь является средством общения людей, воздействия на общественную среду. Но для педагогических целей важно осознать, прежде всего, различие природы устной и письменной речи.

Исходным моментом для различения той и другой речи является их разное назначение при общении: устная речь всегда предназначена для слухового восприятия, а письменная — для зрительного. Устная речь возникает на основе общения с определенным собеседником, а письменная чаще не имеет точного адресата. Этим и определяется их разница в строении и полноте. Устная речь, особенно разговорная, обычно менее полная. Это получается потому, что собеседники часто могут иметь какие-либо общие интересы и поэтому могут понимать друг друга

«с полуслова». Взаимопонимание может обуславливаться не только общностью интересов, но и соответствующей обстановкой. И то, и другое позволяет говорить неполными предложениями с опущением даже главных их членов (за чайным столом говорят: «Вам крепкого?»). Кроме того, неполнота устной речи естественно возникает в силу того, что говорящий выражает часто свою мысль не только словами, но и другими, чисто внешними дополнительными средствами. К ним относится интонация, темп речи, а также мимика и жесты. Благодаря этому не только разговорная, но и ораторская речь может отличаться неполнотой употребляемых предложений.

Устная речь обычно более свободна по своему построению, по расположению слов в ней. Это объясняется тем, что говорящий всегда может сделать ясной свою мысль путем интонационного подчеркивания логических центров в предложении при любой расстановке слов в нем.

Письменная речь, лишенная дополнительных средств выражения мысли и определенного собеседника, должна делать ясной излагаемую мысль через зрительное восприятие написанных слов. Поэтому она обычно полнее устной речи, так как в ней то, что выражалось в устной речи интонацией, жестом, мимикой, должно быть сказано словами. Поэтому же она подчинена определенным нормам в расположении слов в предложении, так как написанное не звучит, и смысловой центр предложения, ударное слово в нем читающему нужно схватить уже самому. Для этого неизбежно должны существовать в письменной речи какие-то определенные привычные способы конструкции, вытекающие из необходимости облегчить схватывание мысли при чтении.

Основные признаки обычного для русского языка расположения слов в предложении можно назвать следующие.

1. Подлежащее ставится раньше сказуемого.
2. Согласуемое определение — раньше определяемого слова.
3. Дополнение — после управляющего им слова.
4. Инфинитив (неопределенная форма) обычно следует за глаголом (люблю читать; случается спускаться).

5. Обстоятельства, выраженные наречиями, не имеют строгого прикрепления к определенному месту в предложении и могут ставиться как перед словами, с которыми связаны, так и после них.

Вот пример обычного принятого построения предложения «Колхозный трактор быстро вспахал поле». Члены предложения могут опускаться или добавляться, но построение в основном будет соответствовать данному порядку слов в повествовательном предложении: «Наш новый колхозный трактор начал вспахивать большое поле». Отступления от обычного порядка определяются уже какими-либо намерениями автора.

Наконец, в разговорной речи мы пользуемся по преимуществу простыми и сложно-сочиненными предложениями. В письменной же речи мы гораздо чаще, чем в устной, прибегаем к сложно-под-

чиненным предложениям и предложениям с причастными и деепричастными оборотами.

Из этого сопоставления двух видов речи следует, что письменная речь, в отличие от устной, — своего рода искусственная речь. Она как бы наш «второй язык», которым ученику надо овладеть в процессе учения. Поэтому она развивается медленнее, чем устная речь. Если устная речь возникает в результате естественного общения непроизвольно, то письменная требует осознания, почему именно так, а не иначе надо писать. А осознать письменную речь в законах ее построения — значит уже владеть в большей мере способностью отвлеченно мыслить: анализировать и обобщать.

Устная речь требует упражнений в правильном произношении (в орфоэпии), а письменная — в орфографии.

Но педагогу важно учитывать в работе не только различие устной и письменной речи, а и их взаимосвязь.

Некоторые виды устной речи приближаются по характеру изложения мыслей, по своему строению к письменной форме речи. Сюда относятся такие виды монологической речи, как лекция, доклад. При подготовке к устным выступлениям мы записываем мысли не только для того, чтобы лучше запомнить их, но и чтобы придать этим мыслям большую четкость и изложить их в более строгой логической последовательности.

Школьнику в его речевой практике приходится много пользоваться монологической устной речью. К этой форме речи он прибегает при изложении своих знаний по любому учебному предмету, при рассуждении о том, как надо писать то или другое слово, как решать ту или иную арифметическую задачу. К видам устной монологической речи относятся также формулировки разных выводов, которые делаются учащимися на основе анализа конкретных данных; широко практикуемые в начальной школе полные ответы на поставленные учителем вопросы; устные сочинения как подготовка к письменным, с заданием «расскажи так, как будешь писать».

Во всех этих случаях развивается и совершенствуется устная речь учащихся. В то же время указанные виды устной монологической речи помогают формированию навыка письменной речи, а некоторые из них — устные сочинения, полные ответы — имеют прямое отношение к развитию навыка письменной речи. Поступая в школу, дети в какой-то мере владеют навыком устной речи, письменная же их собственная речь представляет для них новую и сложную деятельность. Поэтому устная речь в некоторых ее видах становится естественным помощником в формировании у учащихся начальной школы навыка письменной речи.

Вместе с тем, и устная, и письменная речь ученика развивается в большой степени под воздействием письменной книжной речи, которую он воспринимает при чтении книг, учебников. Не случайно в начальной школе широко практикуются разного вида

устные пересказы и письменное изложение прочитанного. Передавая в той или иной форме содержание текста, дети учатся излагать мысли в определенном порядке, правильно строить предложения, расширяют свой активный словарь.

Что касается умения самостоятельно изложить в письменной форме свои собственные мысли, то в начальной школе оно носит элементарный характер. Это умение образуется постепенно, с одной стороны, на основе многообразной устной и письменной практики в передаче чужих мыслей, а с другой — в результате систематически проводимых специальных упражнений обучающего характера, среди которых видное место занимают устные упражнения в изложении детьми своих мыслей.

Как видно из изложенного, развитие письменной речи учащихся в начальной школе тесно связано с практикой устной речи. Однако необходимо развивать ту и другую речь соответственно их специфическим особенностям.

Речь, которой мы пользуемся в ее устной или письменной форме при общении с другими людьми, — это внешняя речь. Мышление же наше протекает в форме внутренней речи. Мы ею пользуемся при обдумывании мыслей, прежде чем выразить их вслух или в письменном виде.

Внутренняя речь — это речь про себя. Однако нередко, в особенности у детей, она обнаруживается в элементах артикулирования. Иногда внутренняя речь находит внешнее звуковое выражение: человек начинает размышлять вслух.

Внутренняя речь отличается от внешней устной речи своей сокращенной формой. Формулировки мыслей носят отрывочный характер, по синтаксическому строению — это неполные предложения. Но когда мы обдумываем мысли с целью выразить их доходчиво для слушателей, внутренняя речь приобретает более полное и четкое оформление, приближаясь по своему строению к внешней речи.

Для развития у учащихся начальной школы навыков правильного логического мышления и правильной логической речи эта произвольная внутренняя речь, направляемая учителем, имеет большое значение. Ценной с этой точки зрения является мыслительная деятельность учащихся, когда она регулируется планом, данным учителем или составленным коллективно классом, как это практикуется в работе над сочинением, над грамматическим выводом, над применением в практике письма орфографического правила, над кратким пересказом прочитанного и пр. Дети учатся логически последовательно думать и так же логически последовательно выражать мысли вслух. Бесспорно полезны также в этом отношении задания такого рода, как обдумать ответ на поставленный вопрос и выразить его в одном-двух предложениях, обдумать ответ и доказать правильность своей мысли и др.

4. СЛОВАРНАЯ РАБОТА.

ЗАДАЧИ И ЗНАЧЕНИЕ СЛОВАРНОЙ РАБОТЫ.

Если кратко сформулировать основные задачи словарной работы в начальной школе, то они сводятся к следующим.

1. Обогащение словаря учащихся. Дети приходят в школу с довольно скудным запасом слов. Школа пополняет, расширяет этот детский словарь планомерной, систематической работой, связанной с познавательной деятельностью учащихся.

2. Уточнение словаря детей. Нередко в словарном запасе учащихся имеются слова, смысл которых недостаточно усвоен ими. Дети употребляют эти слова в неточном или даже неверном значении. Школа ведет последовательную работу над уточнением значений слов, которыми пользуются учащиеся.

3. Активизирование детского словаря. Активизировать детский словарь — значит научить учащихся осмысленно пользоваться словом в своей речи. У детей, так же как нередко и у взрослых, словарный запас значительно больше, чем то количество слов, которыми они пользуются в речи. Задача и заключается в том, чтобы перевести слова из пассивного состояния в активное.

4. Борьба за чистоту речи учащихся: а) полное изгнание из речи учащихся всяких вульгаризмов (положительное воспитательное влияние на учащихся должен оказать весь режим школьной жизни, в силу которого употребление этих слов рассматривается как нечто недопустимое); б) устранение из речи учащихся словарных диалектизмов, мешающих выработке у них общепринятого литературного языка (*кочет* вместо *петух* и пр.).

Значение словарной работы бесспорно. В словарном составе языка отражаются и закрепляются результаты всей познавательной деятельности человека. Работа над расширением словаря учащихся — это работа над расширением круга детских представлений и понятий, так как всякая работа над словом предполагает, прежде всего, усвоение его значения. Словарь учащихся расширяется и уточняется в связи с их наблюдениями над природой и жизнью людей, в связи с классным и внеклассным чтением, в связи с другими видами учебной деятельности детей. Разнообразные знания, получаемые учащимися, фиксируются в словах.

С другой стороны, чем богаче словарь ученика, тем точнее он воспринимает и тем глубже и прочнее усваивает сообщаемые ему знания, в особенности, если источником познания служит книга, а не непосредственный чувственный опыт.

Язык немыслим без словаря. Работа над словарем учащихся — неотъемлемая часть всей работы над развитием их речи. «Словарный состав отражает картину состояния языка: чем богаче и разностороннее словарный состав, тем богаче и развитее

язык». ¹ Это положение применимо и к речевой культуре школьников. Наличие богатого активного словаря у ученика — показатель высокого развития у него речи. Для того чтобы выразить свои мысли и довести их до понимания слушающего, ученик должен обладать достаточным запасом слов. Человек, не владеющий словарным запасом, испытывает в своих высказываниях большие трудности, не находя для выражения своей мысли подходящих слов. Скудость словаря делает речь бесцветной, однообразной, а нередко непонятной, недоходчивой до слушателя. Поэтому обогащение словаря учащихся — задача первостепенной важности.

Расширение и уточнение словаря учащихся не может идти в отрыве от работы над их связной речью, над навыком оформления мысли в предложении. Значение слова с наибольшей полнотой и ясностью раскрывается в сочетании с другими словами в речи, в предложении. Равным образом, новые для учащихся слова закрепляются в их активном словаре тоже через практику употребления в речи, в частности в предложении. Однако в данной главе в интересах большей методической четкости изложения вопросы словарной работы рассматриваются отдельно в особом разделе.

ПРАКТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ СЛОВАРНОЙ РАБОТЫ.

Задачи словарной работы в начальной школе могут быть успешно разрешены только при условии систематичности и планомерности этой работы.

Каждый год обучения дает учащимся определенную сумму новых слов, причем приток этих слов не является случайным. Эта сумма слов определяется, в первую очередь, программным учебным материалом для каждого класса. Программный же материал конкретизируется в учебниках, в книгах для чтения, в наглядных пособиях, например, картинах. Таким образом, основная сумма слов, подлежащая усвоению в том или ином классе, дана в учебных пособиях. Следовательно, учитель заранее представляет себе тот основной словарный запас, который станет достоянием учащихся на том или ином году обучения. Это дает учителю возможность наметить ориентировочный план работы над словарем учащихся, равномерно распределить ее во времени, определить связь с другими видами учебных занятий. Работа над словарем учащихся включается во все разделы работы по языку (обучение грамоте, чтение и предметные уроки, грамматика и правописание). Ее место указывалось при изложении соответствующих разделов. Естественно, словарная работа является неизбежным спутником изложений и сочинений разных видов.

¹ И. Сталин, Марксизм и вопросы языкознания, Госполитиздат, 1951, стр. 23.

Именно при изложении детьми своих мыслей активизируется словарный запас их речи.

Заслуженная учительница РСФСР М. К. Щербак, рассказывая о своем интересном опыте словарной работы, пишет о том, как она готовится к проведению словарной работы с детьми: «Еще до начала занятий я наметила минимум слов-понятий, которые ученики должны будут усвоить в связи с их наблюдениями за сезонными изменениями в природе. Эти слова должны постепенно войти в активный словарь детей и обогатить их. Сама я познакомилась со словарем книги «Родная речь», внимательно прочитав и проанализировав каждое помещенное в ней произведение». ¹ Успехи работы не только над словарем, но и над культурой речи детей в целом в большой мере определяются как у М. К. Щербак, так и у других учителей продуманностью плана словарной работы.

Остановимся на некоторых практических вопросах словарной работы, не затронутых в предшествующих разделах книги.

Связь словарной работы с логическими упражнениями. В практику начального обучения прочно вошли детально разработанные и обоснованные в свое время К. Д. Ушинским упражнения в соотношении родовых и видовых понятий, в классификации предметов и явлений, упражнения в их сравнении.

С этими логическими задачами учащиеся сталкиваются на уроках объяснительного чтения, на предметных уроках, а также в работе над грамматическим и орфографическим материалом. Решение логических задач развивает мыслительные способности учащихся. Вместе с тем, связанные с усвоением учащимися реальных знаний, логические упражнения помогают систематизации и уточнению этих знаний. Уточняя при этом значения слов, в которые заключены знания, логические упражнения служат целям обогащения словаря детей.

Исследования В. К. Ягодовой, проведенные в области бытового словаря первоклассников, показывают, что у детей часто отсутствует понимание различия в словах, обозначающих родовые и видовые понятия. Так, при назывании детьми животных в одном ряду оказываются корова, лошадь, собака, птичка, ворона, журавль, цапля, рыбка, медведь, щука и т. п. ² Ошибки подобного рода известны многим учителям. В. К. Ягодовская приводит факты, иллюстрирующие неясность содержания для детей таких родовых понятий, как мебель и посуда, фрукты и овощи. ³

¹ М. К. Щербак, Словарная работа во II классе, изд. АПН РСФСР, М., 1953, стр. 8.

² В. К. Ягодовская, Работа над словом с учащимися I класса, изд. АПН РСФСР, М., 1953, стр. 27.

³ Там же, стр. 27—29.

Подобные факты подтверждают необходимость в младших классах школы упражнений на соотнесение родовых и видовых понятий, на классификацию предметов по их родовому или какому-либо иному обобщающему признаку.

Задачи этого рода имеют в школьной практике примерно следующие варианты.

а) К названиям однородных предметов учащиеся подбирают слово, обозначающее родовое понятие:

Пчела, бабочка, муха, комар — ?
Окунь, карась, щука — ?

б) Названия разнородных предметов группируются по родовому признаку. Так, в упр. 50 учебника Н. А. Костина для II класса предлагается распределить указанные в тексте предметы по группам: орудия труда, одежда, мебель, посуда.

Другой вариант аналогичной задачи: учащимся даются только общие понятия, которые они должны сами конкретизировать подбором однородных предметов к каждому обобщенному понятию. Предлагается, например, указать растения, которые называются деревьями, кустарниками, травами.

в) Учащимся дается ряд слов, обозначающих разнородные предметы, например: *дрозд, мячик, ромашка, диван* и пр. К этим словам учащиеся подыскивают «парные» из другого ряда слов, обозначающих родовые понятия: *игрушка, мебель, цветок, птица*. Указывается образец выполнения задачи: *Дрозд — птица*.

г) Классификация предметов производится не на основе родового признака, а по иному обобщающему признаку, например: по цвету, вкусу, форме и т. д.; по действию, производимому предметом: кто прыгает? кто ползает? кто ходит? кто летает?; по материалу: что сделано из дерева? из железа? из глины? и пр.

В учебной практике начальной школы широко используется логический прием сравнения. Сравнение предметов и явлений играет большую роль в познавательном процессе. Известно, что Ушинский придавал исключительно большое значение развитию у детей способности сравнивать, так как он считал, что это основная способность сознания. Сличать, различать, сравнивать — это и значит, по Ушинскому, сознать.

Сущность этой логической работы заключается в установлении сходства и различия между предметами (или явлениями). Предположим, что учащиеся на предметном уроке сравнивают ель и сосну. Они устанавливают общие для этих деревьев основные признаки: оба дерева хвойные, плоды у обоих — шишки, оба растут в лесу. Затем устанавливаются признаки отличия: иглы у сосны длиннее, а шишки более длинные у ели; хвоя у сосны темнее, чем у ели; вершина у ели острая, а у сосны округлая; сосна растет в сухом месте, а ель любит влажную почву, и пр.

Отдельные замечания учащихся суммируются, и затем ведется работа над речевым оформлением сравнительного описания.

Ценность таких упражнений в том, что они, во-первых, развивают умение наблюдать; во-вторых, обогащают познавательный опыт учащихся, поскольку уточняют их представления и понятия (известно, что дети склонны называть все хвойные деревья елкой); в-третьих, наполняют словарь учащихся точным реальным содержанием; в-четвертых, упражняют навыки последовательного словесного оформления мыслей, отражающего логическую последовательность выведения самих мыслей (сначала нахождения признаков сходства, а затем различия).

Эти результаты могут быть достигнуты, разумеется, лишь при условии систематических упражнений, имеющих в виду операцию сравнения.

Основные варианты упражнений на сравнение примерно следующие.

а) Сравнение двух предметов по какому-либо одному признаку. Например, учащиеся сравнивают по вкусу клюкву и сахар, редьку и мед, по цвету — ландыш и незабудку; другие предметы сравниваются по материалу, из которого они сделаны, по форме и пр. Это наиболее простой вид упражнения, посильный и для детей I класса.

Очень важно, особенно для первоначальных упражнений, чтобы сравниваемые предметы или их изображения находились перед глазами учащихся, и уж совершенно необходимо, чтобы дети хорошо представляли себе эти предметы.

б) Сравнение двух однородных предметов по нескольким признакам. Например, сравниваются два стола, два яблока, две тарелки и пр. Столы сравниваются по форме, величине, окраске, назначению, яблоки — по цвету, вкусу, форме (круглое или овальное), по плотности и т. д. Позднее берутся для сравнения и более сложные предметы: два класса, внешний вид двух домов, две собаки и пр.

в) Сравнение с разных сторон двух предметов, относящихся к одной родовой группе: ворона и сойка, береза и осина, лошадь и корова (см. выше — ель и сосна). Это упражнение связывается с предметными уроками, с объяснительным чтением. Так, в книге для II класса после чтения статей соответствующего содержания предлагается сравнить льва и тигра, в книге для III класса — гадюк и ужей.

Указанными примерами, разумеется, не исчерпывается многообразие упражнений на сравнение.

Задача сравнения, сопоставления и различения встает перед учащимися в работе над антонимами и синонимами. При этом задача сравнения усложняется тем, что ученик имеет здесь дело не с конкретными предметами, а обычно с отвлеченными понятиями.

Антонимы — это слова противоположного значения. Учащиеся сталкиваются с ними в самый первоначальный период обучения в школе, когда они практически усваивают такие пространственные понятия, как *ближе — дальше, выше — ниже, шире — уже, больше — меньше* и пр. В I же классе учащиеся, решая элементарные логические задачи на сравнение предметов по тому или другому признаку, пользуются антонимами: этот дом *большой*, а тот — *маленький*; сахар *сладкий*, перец *горький*.

В следующих классах задачи на противопоставление понятий усложняются. Учащиеся имеют дело с антонимами, выраженными различными частями речи: *шум — тишина, потеря — находка, радость — горе, смелый — трусливый, сильный — слабый, чистый — грязный, светлеть — темнеть, терять — находить, высоко — низко, трудно — легко, весело — скучно*.

Работа над антонимами имеет место на уроках чтения при объяснении непонятных слов, при характеристике персонажей, а также на уроках грамматики, связанных с задачами словарного характера.

Основные приемы работы над антонимами следующие.

1) Подбор к данным словам слов с противоположным значением.

Этот вид упражнения может связывать во II классе с усвоением понятия о признаке предмета, в III классе — о прилагательном:

молодой — старый
скучный — ...
храбрый — ...

здоровый — ...
сильный — ...
теплый — ...

Данные слова-антонимы сочетаются с существительными и включаются в предложения. Только при этом условии сполна раскроется противоположный смысл слова.

Другой вариант этой работы: несколько пар слов с противоположными значениями даются учащимся (пишутся на доске) в смешанном виде, например, *близкий, тёмный, смелый, грязный, печальный, далёкий, трусливый, короткий, весёлый, светлый, чистый, длинный*. Учащимся предлагается выписать парами слова с противоположными значениями.

2) Замена в предложении или связанном тексте некоторых слов их антонимами. При этом учащиеся наблюдают, как меняется от этой замены смысл текста. Например, предлагается заменить в тексте выделенные слова словами противоположного значения, данными в словарице-справочнике.

УСПЕЛ.

Я шел к поезду. Дул *теплый попутный ветер*, было *легко* идти. Наша деревня *близко* расположена от вокзала. Дорога шла *под гору*. Пришел я к вокзалу, а поезд *подходит*. *Хорошо*, что я *успел* на этот поезд.

Слова для справок: *в гору, опоздал, далеко, встречный, трудно, холодный, отходит, плохо*.

Замена выделенных слов их антонимами совершенно изменит содержание рассказа и потребует нового названия его: «Опоздал».

Синонимы — это слова, имеющие сходный смысл, но различающиеся по звучанию и оттенкам значений. Русский язык богат синонимами. Это дает нам возможность с предельной точностью выражать мысли в речи.

Под точностью речи разумеется такая речь, которая верно отражает реальное жизненное содержание. Выражение «Дворник взвалил на себя охапку дров и понес ее в дом» будет неточным, не соответствующим действительности, так как охапку на себе нельзя нести, можно нести на себе вязанку.

В предложении «Ведро сделали из ветхого железа» также нет точного соответствия действительности, так как в действительности ведро можно сделать не из ветхого, а из старого, но еще крепкого железа.

Из примеров видно, как важен для точной речи умелый выбор слова из ряда близких по значению, но отличающихся по смысловым оттенкам, т. е. синонимов.

Работа над синонимами многообразна. Она ведется в средней школе на всех годах обучения. Но в самом элементарном виде эта работа имеет место и в начальной школе. Однако самый термин *синоним* здесь не дается.

Работа над синонимами имеет двоякую задачу: во-первых, научить учащихся подбирать синонимы к данному слову или находить их в тексте, во-вторых, научить выбирать нужный синоним при выражении мысли в предложении.

С подбором синонимов к данному слову учащиеся часто сталкиваются, во-первых, на уроках чтения, когда надо объяснить или уточнить значение слова в тексте. Так, к слову *юркий* («Хочет барину помочь юркий старичишка») при разборе «Генерала Топтыгина» Н. А. Некрасова ученики подбирают синонимы *живой, подвижный*. Во-вторых, при пересказах устного и письменного характера учитель сам наталкивает учащихся на возможность замены слова, данного в тексте, другим, однозначным.

Что касается умения выбрать наиболее подходящий синоним из ряда возможных, то этому ученик учится при выражении собственных мыслей. Обычно эта задача ставится перед учащимися в подготовительной работе к сочинению на основе жизненных наблюдений или впечатлений или по картине. Для выражения той или иной мысли или для передачи того или иного образа учащиеся предлагают слова-синонимы, учитель записывает их на доске. Затем сообща обсуждается, какой из данных синонимов является наиболее удачным, т. е. наиболее точно передает содержание мысли. В одном из третьих классов при подготовке к сочинению по картине К. Маковского «Дети, бегущие от грозы» подбирался глагол, указывающий на появление тучи. Были предложены глаголы *набежала* и *надвинулась*. Класс отверг гла-

гол *набежала* на том основании, что *набежать* могло облачко или небольшая тучка, а грозная туча, изображенная художником, именно *надвинулась*.

Иногда проводится работа над синонимами и на основе предложений. На доске пишутся предложения с пропуском одного из слов: *Мальчик стрелю ... из комнаты. Дедушка ... на крыльцо подышать свежим воздухом* и пр. Под предложениями или сбоку пишутся синонимы: *выбежал, вылетел, вышел*. Учащиеся должны выбрать и вставить в предложение подходящий синоним. В этой работе особенно важным моментом является обсуждение мотивов, почему именно тот, а не другой глагол следует выбрать. Учитель обращает внимание учащихся на общий смысл фразы. Стремительность действия мальчика («стрелю») подсказывает им выбор синонима *вылетел*, а спокойное действие пожилого человека — *вышел*. Для упражнений данного типа подбираются такие предложения, в которых смысл фразы определяет выбор только одного из данных синонимов.

Работа над синонимами развивает у учащихся умение находить различие и сходство между словами-синонимами, воспитывает у них чутье к слову, приучает к точному употреблению его в речи, обогащает словарный состав речи учащихся.

Обогащение словаря учащихся элементами образительности языка. Здесь имеются в виду такие образительные средства языка, как эпитет, сравнения, метафора. Мы в нашей речи пользуемся этими средствами с целью ярче показать, подчеркнуть какой-либо признак предмета или явления. Следовательно, эпитет или метафора, так же как и синонимы, способствуют точности и ясности выражения мысли говорящего. Только под этим углом зрения и можно говорить об обогащении речи учащихся начальной школы элементами образительности.

С образительными средствами языка учащиеся сталкиваются, начиная с I класса, при чтении художественных произведений. Работа над содержанием текста тесно связывается с раскрытием тех образительных средств языка, которыми пользуется автор. Чтение художественных произведений — это основной путь, ведущий учащихся к пониманию образной речи.

Но обогащение словаря детей и их речи в целом предполагает некоторое элементарное умение практически пользоваться в своей речи элементами образительности языка. Это умение приобретается, главным образом, в работах творческого характера: в изложениях и особенно в сочинениях как устных, так и письменных. Но дело, конечно, не в том, чтобы учащиеся употребляли в своих сочинениях эпитеты или сравнения, предложенные учителем. Важно, чтобы подходящий эпитет был найден самими учениками, чтобы он был подсказан их мыслью и отражал бы их конкретные представления о предмете или явлении, о котором они рассказывают.

Поэтому на уроке подготовки к сочинению словарь намечается самими учащимися. Но учитель руководит работой: он может натолкнуть детей на меткий эпитет или яркое сравнение, напомнив об их наблюдениях на экскурсии или о каком-нибудь словесном образе из знакомого художественного произведения. С этой точки зрения большое значение имеет последовательное и целенаправленное обогащение словаря учащихся и при чтении, и при наблюдениях над предметами и явлениями природы и общественной жизни. Поучительным примером в этом отношении служит опыт заслуженной учительницы РСФСР М. К. Щербак, систематически и планомерно работавшей над словарем детей, связанным с тематикой сезонных явлений в природе. К моменту сочинения у детей накапливается богатый запас слов: названий предметов и явлений, названий признаков и действий, ценных с точки зрения изобразительности языка. Ценно то, что накопленный материал систематизируется и фиксируется в тематических словариках, которыми учащиеся затем широко пользуются. Например, в словарики второклассника есть страничка, заключающая в себе определения весны: Весна (какая?) *ранняя, молодая, долгожданная, поздняя, дружная, тёплая, весна-красна, гостя дорогая*. Выбор эпитетов для устного или письменного описания весны, как видим, богатый. Вот страничка с запасом глаголов, передающих движение льдин во время ледохода: *Льдины (что делают?) плывут, спешат, ломаются, шумят, шушат, кружатся, сталкиваются, громоздятся, догоняют одна другую*. Эти названия действий не просто «придумывались» учениками, а подбирались ими на основе их наблюдений над ледоходом на реке (в Москве).¹ Подобного рода словарная работа с ведением тематических словариков проводится и другими учителями советской школы и положительно оценивается ими.

В качестве упражнений, подготавливающих учащихся к самостоятельному использованию изобразительных средств языка в практике их речи, могут служить тексты, в которых пропущены эпитеты, слова с переносным смыслом или сравнения. Учащиеся коллективно под руководством учителя или самостоятельно с помощью своих словариков подбирают нужные слова. Например, при изучении имен прилагательных учащимся дается небольшой текст к картине Шишкина «Корабельная роща» с пропуском эпитетов-прилагательных. На доске написано:

Высоко вытянулись вверх ... сосны. Сквозь верхушки сосен виднеется ... небо, ... ручей вьется между сосен. В его ... воде отражаются берега и деревья.

Учащимся предлагается подобрать подходящие определения к существительным. Примерный словарь: *лазурный, извилистый, прозрачный, стройный, зеркальный, изгибный*. Обсуждается целесообразность выбора того или другого слова.

¹ М. К. Щербак, Словарная работа во II классе, изд. АПН РСФСР, М., 1953.

А. РАБОТА НАД ПРЕДЛОЖЕНИЕМ.

Предложение является основной ячейкой речи-мысли. Учащиеся овладевают предложением как единицей речи-мысли под воздействием ряда факторов. Несомненно, большое значение имеют литературные образцы, а также речь учителя как постоянного образца для подражания. Но практически учащиеся учатся правильно строить предложения, прежде всего, в систематически проводимой грамматической работе и во всякой другой учебной деятельности, связанной с необходимостью формулировать мысли.

Работа над предложением начинается с добукварного периода, когда дети учатся составлять предложения на основе содержания картинок в букваре. В букварный период наряду с этим упражнением широко практикуется составление предложений с тем или иным словом, а также упражнения в отыскивании в букварном тексте предложений соответственно заданию учителя.

Программой по грамматике предусматриваются систематические упражнения на построение предложений на всех годах обучения в начальной школе. Уже первоклассники усваивают, что в предложении о ком-нибудь или о чем-нибудь говорится и что-нибудь говорится, уже они умеют определить в связной речи границы предложения. Система работы над предложением на уроках грамматики с I по IV класс раскрыта в главе «Практические указания к работе по грамматике». Здесь же ограничимся перечислением тех основных упражнений на построение предложений, которые непосредственно отвечают целям развития речи учащихся и широко применяются в практике.

К этим видам упражнений относятся:

1) Составление предложений с определенными грамматическими формами (с прилагательными, со словами с *ъ*, с глаголами неопределенной формы и пр.).

2) Переделка предложений путем замены одной грамматической формы другой (настоящего времени глагола прошедшим, первого лица вторым, единственного числа существительного или глагола множественным и пр.).

3) Распространение предложений по вопросам или путем дополнения их определенными членами предложения (обстоятельствами или определениями), частями речи (прилагательными, наречиями).

4) Восстановление деформированных предложений (*птицы, тёплые, улетают, страны, в, осенью*).

5) Составление предложений из слов, данных в начальной форме (*На колхозный, поле, начинаться, дружный, работа, по уборка, урожай*).

6) Формулировка ответов в виде повествовательных предложений на поставленные вопросы.

7) Составление предложений определенной синтаксической конструкции по данному образцу (*Сильный ветер качает деревья* — определение, подлежащее, сказуемое, дополнение в винительном падеже; *Морковь и репа растут в огороде* — однородные подлежащие, сказуемое, обстоятельство, показывающее место). Этот вид работы рассчитан на IV класс.

Упражнения в построении предложений тесно связываются со словарной работой: с выбором нужного слова при составлении или дополнении предложения, с правильным употреблением данного слова в сочетании с другими. Работа над синонимами, над эпитетами, над переносным значением слова только тогда и получает смысл, когда она проводится на основе предложения.

Ежедневными упражнениями на построение предложения на любых занятиях являются ответы учащихся на поставленные им вопросы. Правильность формулировок ответов зависит, прежде всего, от доступности содержания вопросов, поставленных детям, и затем в большей мере от характера этих вопросов. Формулировки вопросов имеют свою последовательность усложнения.

Для первых классов, естественно, прибегать к вопросам, ответы на которые являются, по существу, только «перевернутыми» вопросами: *Куда улетают птицы на зиму? (Птицы улетают на зиму в тёплые страны)*. Ответ оформляется уже вопросом. Задача заключается в том, чтобы заменить вопросительное слово требуемым по смыслу и изменить порядок слов, согласно общепринятому строю предложения. Из практики известно, что дети не сразу справляются с этой задачей. Слово, требуемое вопросом, они нередко ставят на место вопросительного слова или относят его на самый конец предложения (*В тёплые страны улетают птицы на зиму, Улетают птицы на зиму в тёплые страны*). Следовательно, трудность для ученика заключается в перестановке слов в предложении. В одних случаях ученик все внимание направляет на замену вопросительного слова и не задумывается над порядком слов; в других случаях он, в силу еще недостаточного речевого развития, не чувствует необходимости в перестановке слов в предложении. Навык правильного построения предложения вырабатывается практикой. Под руководством учителя дети пробуют по-разному переставить слова и находят наиболее приемлемый вариант.

Постепенно характер вопросов усложняется. Учащиеся учатся давать ответы на вопросы, требующие от них подбора новых слов и предложений: *Почему ты не был в школе? (Я не был в школе, потому что был болен.)* Еще сложнее будет ответ на вопрос: *Что такое...?* Учащиеся для полного ответа должны уже самостоятельно подобрать слова и расположить их в предложении, так как вопрос не подсказывает слов ответа. Этот тип вопроса относится, по преимуществу, к III и IV классу.

Последовательное усложнение ответов учащихся на поставленные вопросы, естественно, заключается также в постепенном

увеличении количества слов в формулируемых детьми предложениях.

Важно решить вопрос, когда надо требовать от учащихся полных ответов.

В устной речи учащихся полные ответы имеют место в беседах резюмирующего характера, в выводах, т. е. в тех формах устной речи, которые по строю своему приближаются к нормам письменной речи. Особенно важно также требовать полных ответов в старших классах при грамматическом разборе. Полные ответы учащихся, практикуемые в работах устного характера, имеют большое значение для целей выработки у детей правильного построения предложения. Уменьше отвечать полными ответами особенно необходимо для изложения мыслей в письменной форме. Но полные ответы оправдывают свое значение только в том случае, если учитель неуклонно следит за правильностью и точностью их формулировок. Нельзя, например, принять от ученика ответ *Время года была зима* (на вопрос: *Какое было время года?*) или такой ответ (с двойным подлежащим): *Белка, она питается орехами.*

Однако не во всякой беседе и не во всякой другой работе устного характера требование полных ответов уместно. Если учащиеся рассматривают картину и делятся при этом своими впечатлениями и соображениями или проводят опыт и высказывают свои непосредственные наблюдения, то требование полных ответов при этой беседе будет перебивать наблюдения детей и мешать сосредоточенности в работе. Если на уроке идет живой обмен мнениями по поводу только что прочитанного художественного произведения или виденной накануне пьесы в театре, требование полных ответов в этом случае также будет мешать переживаниям детей, внесет в живую беседу элемент принужденности и свяжет детский язык.

Б. РАБОТА НАД ДЕФОРМИРОВАННЫМ ТЕКСТОМ.

Подготовительной ступенью к развитию умения логически последовательно излагать мысли в пересказах и сочинениях может служить работа учащихся по составлению рассказа из деформированного текста. Деформированный текст состоит из отдельных предложений, при расположении которых в определенном порядке получается связный рассказ.

Для данной работы подбираются повествовательные тексты, в которых мысли строго вытекают одна из другой. Этой последовательностью учащиеся и руководствуются при восстановлении деформированного текста.

По содержанию эти тексты должны быть близки интересам и опыту детей, иначе детям будет трудно уловить по отдельным предложениям смысл текста и восстановить его. Вот образцы для данной работы.

- 1) Снег тает на солнышке.
Побежали ручейки.
Дети пускали лодочки.
Им было весело. (I класс)
- 2) У Васи была грядка в огороде.
Он посеял на ней морковь и репу.
Вот появились первые зеленые ростки.
Вася заботливо ухаживал за этими ростками.
Выросла вкусная репка и морковка.
Вася угощал ими сестру и брата. (II класс)

Работу по восстановлению деформированного рассказа можно связать с картинками. Картинки подскажут детям содержание текстов. К 4—5 картинкам, изображающим последовательное развитие действия, даются предложения, но в произвольном порядке. Детям предлагается списать эти предложения в порядке картинок. В результате получается связный рассказ.

Другой пример: к картинке соответствующего содержания может быть дан в деформированном виде следующий текст.

Дети сделали кормушку.
Они повесили ее на дерево.
Рая насыпала в кормушку крошек.
Прилетели птицы и стали клевать крошки.

Работа по восстановлению деформированного текста проводится во втором полугодии в I классе, а также и во II классе. Во II классе она может быть осложнена тем, что от детей требуется не только восстановить рассказ из готовых предложений, но сначала составить каждое предложение из слов, данных вразброс.

Первоначально работа над деформированным текстом проводится коллективно всем классом под руководством учителя, а потом учащиеся упражняются в ней самостоятельно.

При коллективной работе предложения, составляющие рассказ, пишутся учителем на доске. Затем сообща разбирается, про кого или про что написан рассказ, какое предложение надо поставить первым, какое вторым, третьим, почему именно так надо сделать. Очень важно разобрать всякий неправильный ответ и разъяснить, почему он неудачен.

Вся эта работа направлена к установлению логических связей между отдельными мыслями, выраженными в предложениях. По мере того как учащиеся восстанавливают текст, учитель обозначает цифрами порядок предложений. Затем учащиеся списывают предложения в нужном порядке и придумывают к тексту заглавие, если оно не было дано раньше.

Когда учащиеся несколько научатся восстанавливать деформированные тексты с помощью учителя, им предлагается аналогичная работа для самостоятельного выполнения, причем сначала

в помощь даются вопросы, которыми дети и руководствуются при установлении порядка предложений, а затем справляются с заданием и без них. После выполнения работы проводится коллективная проверка.

Для самостоятельной работы полезно дать учащимся дидактический материал, представляющий собой карточки с предложениями, составляющими рассказ. Этот карточный материал конкретизирует для детей процесс работы: они пробуют по-разному положить карточки-предложения и наглядно убеждаются, какой порядок будет наиболее правильным.

Очень хорошо, если учитель изготовит комплект конвертов с этим карточным дидактическим материалом, чтобы обеспечить им всех учащихся. Тексты в этих конвертах должны быть разные или повторяться не больше двух-трех раз. Это позволит провести указанную работу в классе много раз, причем каждый раз ученик будет получать новый текст. При наличии в школе двух-трех параллелей класса указанный карточный набор может быть изготовлен общими усилиями учителей и использован во всех параллелях для классной работы. После составления учащимися своих рассказов они читают их, и класс под руководством учителя исправляет неудачное расположение предложений. Затем учащиеся могут списать свои рассказы в тетради.

В. ПИСЬМЕННЫЕ ИЗЛОЖЕНИЯ.

Под изложениями понимаются письменные пересказы прочитанного. Следовательно, изложения, так же как и устные пересказы, развивают у учащихся навык связной передачи чужих мыслей, но только в письменной форме. Так же как устные пересказы, изложения учат детей логически последовательно мыслить, правильно оформлять мысли и в определенном порядке передавать их. При этом учащимся не приходится самим отбирать материал для изложения, он им дается в готовом виде. Работа над изложением имеет в виду также развитие и укрепление навыков грамотного письма. Изложения включаются в общую систему письменных упражнений, начиная с I класса. На каждом году обучения характер работы над изложением последовательно усложняется.

Каким общим требованиям должен отвечать материал для изложения?

Во-первых, по тематике материал для изложения отбирается разнообразный, имеющий идейно-воспитательную и образовательную ценность. На каждом году обучения привлекаются тексты на темы общественного значения, воспитывающие моральные качества советского школьника, на темы, расширяющие познавательный опыт ученика, его умственный кругозор, рассказы из жизни людей, природы.

Содержание текста должно быть понятно и интересно для детей. Тема, совершенно незнакомая ученикам, далекая от их опыта, не годится: она потребует широкого разъяснения и тем самым может отвлечь внимание учащихся от прямой цели. По тем же соображениям не предлагается учащимся для изложения текст, в котором много новых, непонятных для них слов.

Во-вторых, тексты для изложения должны быть невелики по объему. В I классе тексты для изложения вначале берутся объемом 12—15 слов, позднее 18—20 слов; во II классе объем текстов в начале года — 25—30 слов, в конце года — 50—60 слов. В III классе к концу года объем текста доводится до 130—160 слов, а в IV классе до 250—300 слов (считая предлоги и союзы).

В-третьих, поскольку текст для изложения служит образцом для подражания, он должен отличаться высокими качествами языка. Словарь текста и строение предложений должны быть доступными для учащихся. В частности, для учащихся начальной школы трудны тексты с наличием причастных и деепричастных оборотов.

Что касается прямой речи в текстах для изложений, то на первых порах (в I, II классах и в начале учебного года в III классе) она не дается. Однако в дальнейшем отказываться от текстов, в которых есть одно-два предложения в виде прямой речи вряд ли целесообразно: прямая речь придает им большую живость и, естественно, повышает интерес к ним у учащихся.

В-четвертых, особое внимание при выборе материала для изложения обращается на простоту и ясность построения текста. Четкий план текста способствует лучшему и быстрейшему пониманию его. План текста является также планом изложения и для учащихся; следовательно, план этот должен быть предельно ясным.

Наконец, в-пятых, в зависимости от конкретных целей орфографического характера в каждом отдельном случае, текст включает в себя определенные орфограммы.

Для изложения чаще используются тексты повествовательного характера, в которых последовательно развивается одно действие, одно событие. Но было бы неправильным отказываться и от статей описательного характера, например, от описания какого-либо животного, растения, предмета окружающей обстановки или несложного описания явления природы. Элементарное умение логически последовательно передавать содержание простых описательных текстов тоже приобретает в начальной школе.

В качестве образцов текстов для изложения приводим рассказ «Рожь горит» и описательный текст «После дождя» (из «Сборника статей для изложения» П. О. Афанасьева и др.). Оба текста рассчитаны на использование их в III классе.

РОЖЬ ГОРИТ.

Летней ночью на колхозных полях загорелась рожь. Повалил густой дым. Вспыхнуло зарево пожара.

Колхозники крепко спали. Вдруг раздался крик: «Пожар! Пожар! Хлеба горят!»

Колхозники волной хлынули в поле. Они кольцом окружили пламя. Одни лопатами взрывали землю, чтобы остановить огонь, другие хлестали по пламени ветками. Огонь не уступал.

Но вот подошел трактор. Через минуту он пластами свежей земли стал заваливать рожь. Дым резал глаза тракториста, слезы ручьями текли у него по щекам.

Огонь лизал бока трактора. Но тракторист мужественно продолжал отстаивать колхозное добро. Он успел два раза окружить горевшее поле полосой рыхлой земли.

И вот пламени уже нет выхода. Пожар стих. Урожай спасен.

Рассказ ценен, прежде всего, в воспитательном отношении: в нем на конкретном факте показываются черты советского человека (отношение к общественной собственности, мужество).

В этом рассказе — четкий план развития действия, ярко выраженная логическая последовательность мыслей. В нем нет деталей, не укладывающихся в рамки единого плана и отвлекающих внимание учащихся от основного стержня рассказа. Построение предложений в этом рассказе простое. Вместе с тем в нем есть доступные детскому пониманию элементы образной речи, которые обогащают язык учеников: *Колхозники волной хлынули в поле, Огонь лизал бока трактора* и др.

ПОСЛЕ ДОЖДЯ.

Появились облачка на светлом небе, взгромозились они в темные тучи, а к вечеру проливной дождь освежил луга и нивы.

Повеселели поблекшие полевые растения; невидимо потянули они своими тоненькими корешками питательные соки из размякшей почвы. Трава зазеленела; цветы приподняли головки; яркие листья на деревьях жадно впитывают влажный воздух. Весело заколыхались на нивах и рожь, и ячмень, и пшеница: стали быстро наливаться зернышки в усатых колосьях. (К. Д. Ушинский.)

Эта описательная статья является тоже вполне четкой по содержанию и по строению. В ней две части: описание дождя и описание ожившей после дождя природы. В первой части указаны три последовательных момента в жизни природы. Во второй части указывается, что сделалось с растениями после дождя, причем автор упоминает отдельно о траве, цветах, деревьях, хлебных злаках. Таким образом, с точки зрения плана эта статья вполне понятна учащимся и удобна для письменного изложения. Построение предложений тоже не представляет затруднений. Ценно в данном описании наличие изобразительных средств языка: цветы приподняли головки, усатые колосья и пр.

Помимо прозаических рассказов и статей, в IV классе для изложений используются басни. Басни обычно просты и четки по плану и невелики по объему. Но, естественно, что изложению басни предшествует тщательная работа над ее содержанием и

языком. Для изложения учащимся даются басни, которых они не знают наизусть. Знание наизусть мешает изложению своими словами.

Текст для изложения дается учащимся по-разному: или он воспринимается учащимися из чтения учителя, или дети сами читают его. Во втором случае в I—II классах текст обычно пишется на доске, а в III—IV классах дается для чтения по книге. В книгах для чтения «Родная речь» для III и IV классов помещено несколько текстов, предназначенных именно для письменного изложения: «Купанье медвежат» В. Бианки, «Русак» Л. Н. Толстого — в III классе; «Ловля птиц» М. Горького, «Вскрытие реки» С. Т. Аксакова, «Ночевка в лесу» П. Мельникова-Печерского — в IV классе.

Как тот, так и другой вариант подачи учащимся текста для изложения нужен в практике. В задачи обучения входит научить детей излагать в письменной форме содержание текста, как прочитанного самими, так и воспринятого на слух. Каждый из вариантов имеет свои преимущества: текст, воспринимаемый зрительно, лучше запоминается детьми и со стороны содержания, и с орфографической стороны; восприятие текста на слух обеспечивает более свободную передачу его содержания и более свободный выбор слов и синтаксических средств для изложения.

Работа над изложением строится по-разному в зависимости от конкретной цели урока, от степени овладения учащимися навыком самостоятельного изложения мыслей, от характера текста и способа подачи его учащимся. Принимая во внимание все эти условия, тем не менее все же можно говорить об общих основах построения работы над изложением. Поэтому дальше раскрывается общий типовой план урока изложения, а затем указываются некоторые варианты работы над изложением.

Работа над изложением проходит через три этапа: 1) подготовка к изложению, 2) письменное изложение, 3) обсуждение написанных учащимися работ. Поскольку изложения носят обучающий (а не проверочный) характер, подготовительная работа и последующий разбор ученических изложений требуют тщательно продуманной и обоснованной методики их проведения. Само собой понятно, что подготовительная работа и самое изложение в III—IV и даже во II классах потребует времени больше, чем один урок (полтора-два урока). В I классе работа обычно завершается на одном уроке, но в некоторых случаях она тоже может потребовать несколько больше времени, чем урок.

Из каких же основных этапов складывается типовой урок изложения?

Примерный план его следующий.

1. Краткая предварительная беседа.
2. Чтение текста учителем или самими учащимися.
3. Беседа по содержанию и объяснение непонятных слов и выражений в тексте.

4. Работа над планом.
5. Работа над словарным материалом для использования его при изложении.
6. Орфографическая подготовка к письму.
7. Устный пересказ или повторное чтение текста.
8. Письменное изложение.
9. Самопроверка учащимися написанного.

Поскольку данный план является примерным, в нем возможны некоторые перестановки отдельных его частей (например, пп. 4 и 5).

1. Предварительная беседа не является обязательной на уроке изложения. Цель ее та же, что и на уроках чтения: обеспечить правильное восприятие основного содержания текста. Поскольку материал для изложения, как указывалось, берется простой и понятный детям — предварительная беседа или вовсе отсутствует в уроке, или проводится очень кратко.

2. Текст читается учителем медленно, отчетливо, с соблюдением правильных логических пауз и ударений, чтобы учащиеся могли лучше понять и усвоить содержание текста. Если текст дается на доске или учащиеся должны прочитать его по книге, то текст читается сначала про себя, а потом вслух.

3. Беседа после чтения текста имеет целью уточнить понимание учащимися содержания прочитанного и основной его мысли. Ученик сможет сознательно и достаточно свободно изложить содержание текста, если он понимает основной замысел автора. Конечно, не во всяком тексте возможно и нужно такого рода обобщение. Не требуется, например, раскрывать с детьми замысел коротенького рассказа из трех-четырёх предложений, который пишут первоклассники на тему о том, как дети сделали снежную куклу или как увидели в лесу зайца.

Примерные вопросы к рассказу «Рожь горит».

Когда произошел пожар на ржаном поле?

Как люди узнали о пожаре? (Дым, зарево, крики.)

Что сделали колхозники, узнав о пожаре? Кто помнит, как сказано в рассказе? (Волной хлынули...)

Почему так сказано? Как можно эту мысль выразить иначе?

Как тушили огонь колхозники?

Как тракторист потушил огонь?

Что затрудняло его работу? Как сказано в рассказе об этом?

Каким можно назвать поведение тракториста?

Что придавало ему мужество?

Что же хотел показать автор в этом рассказе? (Советские люди, пренебрегая опасностью для жизни, упорно борются за спасение общественного добра.)

В данном случае вопросы помогают довольно подробно воспроизвести содержание рассказа. Это необходимо для того, чтобы у детей (особенно городских) сложилось ясное представление об обстановке и действиях колхозников и тракториста.

Данный текст учащиеся воспринимают на слух; если бы они читали его сами, понадобилось бы меньшее количество вопросов. Меньше вопросов понадобилось бы и в том случае, если бы сюжет рассказа, обстановка действия в нем были ближе непосредственному жизненному опыту детей.

Когда вслед за чтением текста в целом намечается чтение и разбор по частям, что часто имеет место во II—III классах, беседа по тексту в целом ограничивается двумя-тремя вопросами, направленными на выяснение основного содержания. Детальное же уяснение содержания производится по мере чтения отдельных частей.

Из приведенного примера видно, что в связи с уточнением содержания текста уточняется и смысл отдельных слов и выражений, как это делается на уроках чтения.

4. Работа над планом. Порядок мыслей в тексте и в изложении его учащимися обычно один и тот же. Поэтому работа над планом текста является в то же время работой над планом изложения его содержания учащимися. Только в тех случаях, когда в IV классе перед учащимися ставится задача передать содержание текста в сокращенном виде, план изложения может быть несколько изменен.

В I классе и в начале учебного года во II классе план дается учителем в виде вопросов. Постепенно во II классе части плана формулируются в виде повествовательных, а затем назывных предложений. Во второй половине учебного года во II классе, а также в III классе план составляется учащимися коллективно под руководством учителя. В IV классе, наряду с изложениями по коллективно составленному плану, практикуются изложения по индивидуальным планам учащихся.

Основные пути составления плана следующие.

а) Если текст воспринимается учащимися на слух, учитель читает его по предварительно намеченным им частям. После чтения каждой части и разбора ее содержания, если до того не проводилось подробного разбора по содержанию всего текста в целом, учащимся предлагается подумать, что самое главное в прочитанной части, и озаглавить ее. Заголовки, предлагаемые учащимися, анализируются, наиболее удачные записываются на доске. Эти заголовки и образуют план для изложения текста.

При зрительном восприятии текста детьми он читается тоже по частям, и каждая часть озаглавляется.

Это наиболее легкий путь составления плана, посильный для учащихся II класса. В III—IV классах он применяется, когда в самом тексте нет достаточно четкого деления на части.

б) Текст не читается по частям. После подробной беседы по содержанию всего текста учитель, если текст давался в его чтении, перечитывает его. При этом учащимся предлагается внимательно следить, где кончается одна часть и начинается другая.

Затем дети указывают, сколько частей в тексте, по их мнению, и какие это части. Даются заголовки.

Возможен и такой вариант: Как только учащиеся установили границу первой части, они поднимают руку. Учитель спрашивает, как они озаглавили эту часть. Затем чтение продолжается, пока учащиеся вновь не поднимут руку и не установят границы между второй и третьей частями и т. д.

Если текст находится перед глазами учащихся, им дается задание перечитать его и установить, на какие части он делится.

Этот путь работы над планом находит место в III—IV классах.

в) После беседы по содержанию текста и, если учитель найдет это нужным, после повторного чтения его устанавливается, о чем надо писать сначала, и формулируется первый пункт плана. Потом выясняется, о чем следует говорить дальше, дается формулировка следующего пункта плана и т. д. Таким образом, план составляется на основе текста в целом.

Аналогичная работа проводится и в том случае, когда текст для изложения читается учащимися.

Указанный путь составления плана для изложения находит место в III—IV классах, частично он используется во II классе в конце учебного года в работе над текстом, в котором четко выражена последовательность мыслей.

Помимо этой осуществляемой в разных формах работы над логическим планом, в практике изложений проводится работа над картинным планом. Учащиеся словесно рисуют картины соответственно последовательному ходу развития действия в рассказе для изложения. Это словесное рисование обеспечивает яркость и конкретность детских представлений, что помогает, с одной стороны, более глубокому пониманию текста, а с другой — точности и яркости передачи содержания излагаемого рассказа.

Работа над картинным планом может проводиться как до составления логического плана, так и после него.

5. Работа над словарем, по существу говоря, имеет место на протяжении всей подготовительной работы к изложению. Она проводится и в связи с разбором содержания текста, и при составлении плана, когда формулируются пункты плана.

Кроме того, часто проводится специальная работа над тем словарным материалом, который может быть использован учащимися при изложении текста. Под руководством учителя учащиеся подбирают к ряду слов и их сочетаний синонимы, которыми могут быть заменены при изложении данные в тексте слова. Так, работая над текстом «Рожь горит», учащиеся III класса подобрали следующие синонимы: зарево *вспыхнуло* — *запылало*; *раздался* крик — *послышался*; огонь *не уступал* — *не сдавался*, *не утихал*; тракторист *продолжал отстаивать* — *продолжал бороться*, *боролся*; колхозное добро — *богатство*; *пожар стих* — *огонь был побежден*. Излагая содержание рассказа, учащиеся

имели возможность выбрать наиболее подходящее, с их точки зрения, слово. Конечно, ученик может при изложении употребить и иное слово, не названное в классе. Эта словарная работа имеет в виду расширение и активизирование словаря учащихся.

В одних случаях словарь подбирается ко всему тексту в целом, в других — применительно к каждой части текста отдельно, в соответствии с пунктами плана. Выбор того или другого приема определяется степенью трудности текста для данного состава детей, а также объемом намечаемого словарного материала.

В целях экономии времени на уроке учитель нередко записывает заранее на доске словарь текста. В этот словарь могут входить (по усмотрению учителя), во-первых, слова и выражения из текста, которые учитель считает желательными для включения в изложения; во-вторых, слова и сочетания слов, к которым учащиеся будут подбирать слова и сочетания синонимического значения, и, в-третьих, слова, которые требуют предварительной орфографической работы, или слова на незнакомые учащимся орфографические правила.

6. Орфографическая подготовка к изложениям. Разбирается и обосновывается написание слов на знакомые учащимся орфографические правила. При этом некоторые буквы в словах учитель стирает, ставя вместо букв черточки, если он считает нужным обратить особое внимание детей на написание этих слов при изложении. В словах на неизвестные учащимся правила или в незнакомых словах, не проверяемых правилами, буква, на которую надо обратить внимание, подчеркивается.

7. Устный пересказ текста проводится чаще всего сначала по отдельным частям, согласно плану, а затем кем-либо из учащихся рассказ передается целиком. Дети пользуются при этом по своему выбору словарем, записанным на доске.

В некоторых случаях, когда проведена подробная беседа после чтения текста и составлен подробный план изложения, можно отказаться от устного пересказа. Отказ от устного пересказа имеет свои положительные стороны: в таком случае учащимся предоставляется больше самостоятельности в выборе слов, выражений при изложении, так как устные рассказы товарищей могут вызвать у некоторых учеников стремление буквально подражать им при письменном изложении.

При отсутствии устного пересказа в урок включается повторное чтение учителем текста для изложения. Оба варианта имеют место в практике.

8. Письменное изложение текста. В то время как учащиеся пишут изложение, учитель оказывает помощь нуждающимся в ней: отвечает на вопросы по поводу написания отдельных слов, формулировок предложений и пр.

9. По мере того как учащиеся заканчивают изложение, им предлагается прочитать его про себя. Перечитывание

учеником своей работы имеет значение самопроверки. Он следит за тем, не допустил ли он ошибок по содержанию, плану, построению предложений, а также проверяет написание слов с орфографической стороны.

Затем изложения поступают на проверку к учителю. При проверке работ учителем, а также при обсуждении и разборе их в классе обращается внимание на следующие стороны: а) соответствие содержанию прочитанного текста, б) полноту изложения (не пропущено ли что-либо существенное), в) соблюдение плана изложения, г) правильность отдельных оборотов речи, д) удачный или неудачный выбор отдельных слов, е) орфографическую сторону, ж) внешнее оформление работы.

Разбору изложений в классе учитель уделяет достаточное внимание, так как разбор этот учит детей, как надо излагать мысли. Это — тоже метод обучения. Так и надо подходить к вопросу о цели разбора работ учащихся, ни в каком случае не превращая его только в перечисление оценок работ учащихся. Классному разбору подвергаются 2—3 работы среднего и хорошего качества.

В IV и частично в III классе практикуется с о к р а щ е н н о е изложение текста. Навык краткой передачи как в устной, так и в письменной форме содержания прослушанного или прочитанного текста имеет большое практическое значение в жизни и, в частности, в учебной деятельности учащихся. Поэтому недооценка этого вида изложения в практике обучения детей письменной речи является неоправданной.

Методика обучения детей сокращенному изложению текста имеет свои отличительные особенности. Так же, как и при устной сокращенной передаче прочитанного текста, перед учащимися стоит сложная задача — отобрать для изложения из всего содержания текста самое главное, существенное, без чего неясны смысл текста и связь между отдельными мыслями.

К решению этой задачи, требующей умения анализировать и обобщать, учащиеся подготавливаются постепенно, начиная с младших классов. К концу букварного периода или в послебукварном первоклассники выполняют под руководством учителя задание выписать из текста предложения, которые являются ответами на поставленные учителем вопросы. Вопросы в количестве трех-четырёх заранее пишутся учителем на доске. Из ответов на эти вопросы получается сжатый пересказ текста или его части.

Аналогичного характера работа проводится во II и III и даже IV классах на более сложном материале. Так, например, во II классе для сжатого текстуального изложения может быть использовано начало рассказа Н. Вагнера «Кошка и белка», имеющегося в книге «Родная речь» для II класса. На доске пишутся вопросы: 1) Какая беда случилась у кошки? 2) Кто жалел ее? 3) Как дети утешали кошку? 4) Как кошка встретила

зверька? 5) Как кошка оберегала приемыша от собаки? При этом по отношению к третьему вопросу учитель указывает, что для ответа на третий вопрос надо найти в тексте два предложения, а на остальные вопросы по одному предложению. У детей получается сжатый пересказ первой части рассказа.

Как на образцы подобного рода работы в III и IV классах можно сослаться на задания, предлагаемые в книгах «Родная речь»: для III класса к главе третьей рассказа Л. Н. Толстого «За ягодами», для IV класса к главе III сказки В. Гаршина «Лягушка-путешественница».

Параллельно этому виду работы на уроках чтения ведется систематическая работа над навыком краткого устного пересказа прочитанного. Несомненно, эти пересказы тоже имеют значение как подготовка к сжатому изложению текста в письменной форме.

Полезны упражнения в устном сжатом изложении текста, прочитанного учителем. Для пересказа текста учитель дает вопросы или план. По вопросам сокращенный пересказ с помощью учителя могут дать ученики II класса, по плану — учащиеся старших классов. Работа носит обучающий характер, поэтому по каждому вопросу или пункту плана проводится коллективное обсуждение того, что необходимо включить в данную часть. Затем учащиеся излагают содержание отдельных частей, стремясь к предельной краткости. В изложение одного ученика вносят поправки другие. Таким образом, работа ведется коллективно.

На уроках обучения сокращенному изложению текста в письменной форме в качестве предварительной проводится устная работа над данным текстом в том ее виде, как об этом только что говорилось. Эта устная работа предшествует письменному изложению текста и в том случае, когда он читается учителем, и в том случае, когда учащиеся читают его сами. Пока у учащихся еще не сформировался навык сжатой передачи текста, предварительная устная работа над его сокращением проводится с особой тщательностью.

Когда текст таким образом отработан для сокращенного изложения, учащиеся приступают к письменной работе. Как и в других случаях, проводится необходимая орфографическая подготовка.

Работа над письменным сокращенным изложением несложного текста, проводимая под руководством учителя, имеет место и в III классе. В IV классе, по мере того как учащиеся овладевают умением излагать содержание текста в краткой форме, им предоставляется больше самостоятельности в работе. Если в начале работы над сокращенным изложением план для изложения текста дается учителем, то позднее он составляется коллективно самими учащимися.

Приведем примерный образец работы над сжатым изложением в IV классе. В качестве материала для изложения

используется отрывок (около полутора страниц) из рассказа Л. Воронковой, отдельные главы которого помещены в книге «Родная речь» под общим названием «В новой семье». Работа над сжатым изложением проводится после того, как весь текст прочитан на уроках чтения, раскрыты образы и идейный замысел рассказа, хорошо усвоено учащимися его содержание.

Учитель сообщает ученикам, что им предстоит рассказать кратко в письменной форме о том, как Валентинка спасла Романка во время ледохода на реке. Для краткого изложения берется только этот эпизод. Если рассказ читался сравнительно давно, то намеченный для работы текст (I глава со слов «Все нечаевские ребятишки высыпали на реку» до конца главы) перечитывается. Воспроизводится и уточняется содержание текста по следующим вопросам: 1) Как Романок очутился на льдине? 2) Что ему угрожало? 3) Как Валентинка спасла Романка? 4) В чем заключалась для нее опасность? 5) Как оценивали поступок Валентинки девочки? 6) Как Валентинка сама объясняла свой поступок? 7) Почему она плакала, когда Романок уже был спасен? Эти вопросы направляют внимание учащихся на основное, о чем им придется говорить в кратком пересказе.

Напомнив конкретную тему сжатого изложения, учитель предлагает учащимся подумать, от каких подробностей в содержании рассказа возможно отказаться при сокращенном изложении его, но чтобы при этом не было ничего неясного в кратком пересказе. Учащиеся высказывают разные соображения, мотивируют свои предложения. В итоге устанавливается, что не следует в кратком пересказе говорить о том, что девочки были у бабушки Славиной, не следует включать разговоров ребят, но упомянуть о том, как оценили девочки поступок Валентинки, нужно. Указываются еще некоторые подробности содержания, которые следует опустить в кратком изложении.

После этой подготовительной работы коллективно составляется план сжатого пересказа. Примерно: 1) Ледоход. 2) Ребята на берегу. 3) Романок на льдине. 4) Поступок Валентинки. 5) Отношение девочек к поступку Валентинки. 6) Как Валентинка объяснила свой поступок. 7) Заключение.

Вслед за составлением плана устно оформляется по каждому пункту плана содержание сокращенного изложения. Поскольку текст рассказа находится перед глазами детей, им разрешается пользоваться в этой работе книгой. По каждому пункту плана заслушивается несколько сообщений. Изложение отдельных частей текста, предлагаемое учащимися, обсуждается с точки зрения его ясности и краткости, вносятся поправки.

Так, например, по первому пункту плана мало сказать *На реке ледоход*. Надо показать движение льдин, чтобы потом яснее представить себе опасность положения Романка, когда льдина с ним стала отплывать от берега. Поэтому можно использовать формулировку, близкую к книжной (в тексте: «Льдины плыли

по реке, сталкивались, натывались на берега и снова мчались куда-то»).

По второму пункту плана нельзя ограничиться указанием на то, что мальчики стояли у самой воды. Необходимо указать, что на берегу собрались все ребята, иначе будет непонятно, откуда взялась Валентинка и ее подруги. В то же время в сокращенной передаче можно не говорить, чем забавлялись мальчики, стоя у самой воды.

Что необходимо сказать по третьему пункту плана? Устанавливается: надо сказать, что случилось с льдиной, что сделали мальчики, почему Романок не последовал их примеру, что ему угрожало. Содержание этой части оформляется.

Примерно так же идет работа по уточнению последующих частей краткого пересказа и по их оформлению. Помощь учителя особенно понадобится в работе над шестым пунктом плана. Здесь проще для детей воспользоваться прямой речью (словами Валентинки), чем переводить ее в косвенную. При этом им разрешается формулировать мысли девочки тоже в более сжатой форме. Затем учитель предлагает дать заключение к кратко изложенному рассказу, выразив в нем своим предложением мысль, объясняющую слова и поступок Валентинки, примерно: «Любовь к Романку у Валентинки была сильнее страха».

После этой устной работы учащиеся пишут сжатое изложение текста. Письму предшествует, как обычно, небольшая орфографическая и словарная подготовка.

Примерный образец сжатого изложения:

Льдины плыли по реке, сталкивались, натывались на берег.

Ребята собрались на берегу. Романок и другие мальчики стояли на льдине у самой воды.

Вдруг льдина с мальчиками оторвалась от берега. Мальчики попрыгали на берег. Романок растерялся и стоял на льдине. Льдина отплывала.

Валентинка забыла все на свете и прыгнула в воду. Она схватила Романка и вместе с ним выскочила на берег. Она взглянула на льдину, на воду. Только теперь ей стало страшно.

Девочки удивлялись смелости Валентинки. Они даже теперь поживались от страха.

Валентинка сказала им: «Мало ли что страшно! Если бы Романок был ваш, вы тоже прыгнули бы в воду».

Любовь к Романку была у нее сильнее страха.

Среди прочих видов письменного изложения в III—IV классах находят место изложения с элементами творческой работы следующего характера: а) передача содержания текста от имени одного из действующих лиц; б) передача содержания текста, данного от первого лица, в третьем лице.

Тот и другой вид пересказа практикуется в устной форме на уроках чтения (см. раздел «Творческая работа в связи с чтением произведений», гл. IV «Методика чтения»). Эти устные пересказы являются подготовительной ступенью к письменным. Кроме того, на уроках письменного изложения текста с измене-

нием формы лица, от которого ведется рассказ, письменной работе предпосылается устная с целью подготовить учащихся к письменному пересказу в соответствующей форме.

Г. УСТНЫЕ И ПИСЬМЕННЫЕ СОЧИНЕНИЯ.

Сочинения, так же как устные и письменные пересказы, учат детей связно излагать мысли. Но в пересказах учащиеся излагают мысли других, а в сочинениях — свои. Сочинения связаны с большей деятельностью творческого воображения детей, поэтому они и причисляются к творческим работам. Творческий характер сочинений придает им эмоциональную окраску и способствует выявлению в сочинениях индивидуальных особенностей детской личности.

Учащиеся отражают в творческих сочинениях накопленные ими наблюдения, пытаются систематизировать их и прямо или косвенно устанавливают свое отношение к тем или иным явлениям действительности. А это значит, что творческие сочинения помогают выработке у детей первоначальных основ для формирования мировоззрения. Сочинения служат одним из средств коммунистического воспитания учащихся. Идеальная направленность тем для сочинений и соответствующее руководство учителя в работе над сочинениями способствуют формированию у детей моральных качеств, присущих советским людям.

Индивидуальные особенности детской личности отражаются также в языке и стиле творческих сочинений. Сочинения культивируют индивидуальный стиль речи учащихся, что, несомненно, является очень важной задачей школы в работе над речевой культурой детей.

Сочинения вызывают умственную активность учащихся. Они требуют от них большой аналитико-синтетической деятельности. Дети учатся отбирать нужный материал, систематизировать его, обосновывать свои суждения, располагать мысли в определенной последовательности, облекать их в нужную форму. Таким образом, работа над сочинением способствует развитию мышления учащихся.

Образовательно-воспитательное значение сочинений может быть, однако, оправдано лишь при условии четкой методической системы в работе над ними.

Сочинения бывают устные и письменные. Устные сочинения являются своего рода подготовительной ступенью к письменным, поскольку ученик приходит в школу, уже владея навыками устной речи. Однако было бы неправильным оценивать устные сочинения только под этим углом зрения. Они имеют большое самостоятельное значение как средство развития устной речи учащихся. Поэтому в школьной практике устные сочинения занимают свое место рядом с письменными.

Работа над планом для сочинений.

Работа над сочинением неизбежно связывается с работой над планом. Говорить связно — значит, прежде всего, говорить по плану, излагать мысли последовательно. Мысли в связной речи располагаются не случайно, они следуют одна за другой, подчиняясь тому или иному порядку. В одном случае, когда, например, о чем-либо повествуется, события передаются в хронологическом порядке, в другом случае, при рассуждении, мысли излагаются в логической последовательности. Поэтому необходимой предпосылкой к образованию навыка связной речи и является умение составить план.

Составляя план, ученик приводит в систему свои мысли, отделяет главное от второстепенного. Задача эта не легкая, и умение составить план дается учащимся не сразу, над ним приходится систематически работать.

Работа по составлению плана по готовому материалу проводится на уроках чтения, а также на уроках изложения. Эта работа помогает выработке умения у учащихся составлять план для связной передачи собственных мыслей.

Работа по составлению детьми плана для сочинений, устных или письменных, имеет место во всех классах. В I классе она носит элементарный характер: учащиеся придумывают названия к отдельным картинам, объединенным общим сюжетом (рассказ в картинах), и затем по этим картинам составляют рассказ. В других же, более сложных случаях (составление рассказа по одной картине, описание экскурсии) учитель сам дает в I классе план в виде вопросов. То же имеет место в начале учебного года и во II классе. Позднее учащиеся II класса уже могут с помощью учителя составить коллективно план для рассказывания о проведенной экскурсии, празднике, для составления рассказа по картине. В III классе этот навык совершенствуется. Ученики этого класса коллективно под руководством учителя составляют планы для сложных устных и письменных сочинений.

Ход работы по составлению плана к устным и письменным сочинениям учащихся может быть двояким. Первый путь коллективного составления плана заключается в следующем.

Учитель предлагает вопрос: С чего мы начнем сочинение? (После уточнения содержания сочинения.) Учащиеся высказывают свои предположения. Классом выбирается более подходящее начало. Учитель предлагает формулировать первый пункт плана. Лучшая из предложенных формулировок записывается на доске. Затем учитель говорит: О чем же будем говорить дальше? Таким образом составляется весь план.

Особенность этого способа работы над планом заключается в том, что учащиеся устанавливают порядок мыслей сочинения, исходя из каждой предыдущей мысли и подбирая к ней требуемое смыслом продолжение.

Другой путь составления плана для сочинения отличается от первого тем, что учащиеся к плану приходят от суммы всех мыслей на данную тему сочинения.

Этот путь работы над планом применим в особенности к сочинениям, основанным на материале жизненных наблюдений и впечатлений учащихся и их личного опыта. Например, намечено сочинение на тему о том, как ходили на реку наблюдать ледоход, или о том, как собирали шишки в лесу, и пр. Учащимся предлагается указать все то, о чем, по их мнению, надо сказать в сочинении. Учащиеся называют разные условия и моменты события, о котором будут писать: *шишек было много; всем хотелось набрать побольше; погода была хорошая* и пр. Учитель кратко записывает на доске в виде не отделанных стилистически заголовков высказывания учащихся одно под другим. После этого в беседе устраняется все лишнее. Оставшиеся заголовки приводятся учащимися с помощью наводящих вопросов учителя к последовательному расположению. (О чем скажем сначала? О чем потом?) Пункты плана обозначаются цифрами. Наконец, каждый пункт уточняется по формулировке, и получается стройный законченный план, который заново пишется на доске.

Как видно из изложенного, путь работы по составлению плана лежит через коллективную работу под руководством учителя и приводит к самостоятельному составлению плана. Это путь особенно ценный. Активно участвуя в коллективной работе, учащиеся наглядно, на конкретном материале уясняют сущность плана и технику работы над ним. Очень важно при этом проводить обсуждение с детьми предложенных ими заголовков плана, указывая с соответствующей мотивировкой удачные и неудачные из них.

Самостоятельное составление учащимися плана сочинения практикуется в IV классе. Варианты плана, предлагаемые учащимися, обсуждаются и со стороны соответствия пунктов плана основным мыслям сочинения, и со стороны правильности их формулировок.

В IV классе в план сочинения могут включаться в виде отдельных пунктов «вступление» и «заключение» в тех случаях, когда это подсказывается темой и содержанием сочинения.

Коллективные сочинения.

Коллективные сочинения являются необходимой ступенью в обучении сочинениям. Работа над коллективным сочинением, проводимая под руководством учителя, наглядным образом раскрывает перед детьми весь процесс составления сочинения.

Последовательный ход работы над коллективным сочинением рисуется примерно в следующем виде.

После того как учителем предложена тема для сочинения (по картине или на основе личного опыта и впечатлений детей), уста-

навливается общее содержание сочинения. Оно подсказывается картиной, воспроизведением наблюдений учащихся, осмысливанием их опыта и т. д. В связи с этим производится отбор материала: уточняется, о чем же надо говорить в сочинении. Подбирается заголовок сочинения. Потом составляется план сочинения.

Затем по этому плану создается сочинение. Ученики последовательно устно излагают мысли. Формулировки мыслей коллективно обсуждаются, исправляются, выбираются наиболее удачные из них. При этом обращается внимание на следующее: а) соответствует ли формулировка содержанию сочинения; б) все ли в данной формулировке мысли ясно, нет ли лишних слов; в) хорошо ли расставлены слова в предложении; г) не следует ли какое-либо из слов заменить другим, более удачным.

Каждое предложение после такого обсуждения и исправления записывается учителем на доске. Когда таким образом записан весь рассказ, он прочитывается один-два раза учащимися. Затем они переписывают его в тетради.

Коллективные сочинения практикуются не только в младших классах, но также в III—IV классах, когда в практику вводится какой-либо новый вид сочинения.

Таким образом, при коллективном сочинении учащиеся проходят через все стадии, которые неизбежны в работе над индивидуальным сочинением, а именно: обдумывание содержания, озглавливание, выработка плана изложения, словесное оформление. Каждый из этих моментов под руководством учителя подвергается коллективному обсуждению, каждая деталь тщательно взвешивается и отбирается, причем все должным образом обосновывается. Понятно, что при такой постановке дела дети усваивают процесс работы над сочинением. Отсюда ясна роль коллективных сочинений как подготовительного этапа в работе над индивидуальными сочинениями учащихся.

Тематика и виды сочинений.

Темы для сочинений не могут быть случайными. Учитель, планируя свою работу в том или ином классе, заранее устанавливает и тематику сочинений.

При выборе тем учитель руководствуется, с одной стороны, воспитательно-образовательной ценностью темы, а с другой — соответствием ее интересам и возрасту учащихся.

Тема, далекая от интересов детей, не затрагивающая их воображения, не вызовет у них нужных эмоций и не заставит активно работать их мысль. Она не дает и стимула для выявления индивидуальных особенностей речи детей.

Тематика сочинений в начальной школе многообразна. В ней находят отражение жизненный опыт самих детей, жизнь их классного коллектива, пионерского отряда, трудовая жизнь взрослых, природа, сезонные явления, события общественного характера,

внешкольные мероприятия и, конечно, знания, получаемые учащимися в их учебной работе.

Каковы основные виды сочинений в начальной школе?

Как уже отмечалось, сочинения бывают устные и письменные, коллективные и индивидуальные. Все они могут иметь разные варианты и могут быть построены на разном материале.

Сочинения в начальной школе даются по преимуществу повествовательного характера. Они легче описательных. Повествование требует от ученика умения изложить отдельные моменты какого-либо события в определенной хронологической последовательности. Это посильно детям, так как план изложения подсказывается этой последовательностью. Описание требует умения различить и описать разные признаки предмета. Например, при описании какого-нибудь цветка надо выделить в нем как отдельные признаки цвет, форму лепестков, величину, запах и затем суметь описать все эти признаки в определенной логической связи, дающей представление об этом предмете. Поэтому описания занимают меньшее место в системе работы над сочинениями.

По материалу, который используется для сочинений, они могут быть разделены на следующие основные группы:

- а) сочинения по картине;
- б) сочинения на основе личного опыта, наблюдений и впечатлений учащихся;
- в) сочинения в связи с чтением литературного материала: рассказов и деловых статей;
- г) сочинения на основе творческого воображения учащихся, опирающегося на их знания и опыт.

В дальнейшем и дается характеристика работы над сочинениями по этим основным группам. Однако характеристика работы над сочинениями, связанными с литературными произведениями, поскольку о ней говорится в главе о творческих работах в связи с чтением, здесь занимает незначительное место.

Работа по картине.

Картина, как и произведение художественной литературы, способна оказать сильное воздействие на мысль, чувство и волю учащихся. Поэтому она является одним из средств коммунистического воспитания детей на уроках русского языка. Вместе с тем картина вполне заслуженно завоевала себе прочное место в школьной практике как средство развития речи учащихся. Интересная для детей картина «развязывает язык», вызывает на оживленные высказывания даже самых упорных молчаливиков. Еще К. Д. Ушинский говорил: «Начните показывать картинки, и класс заговорит, а главное заговорит свободно, непринужденно».¹ Но

¹ К. Д. Ушинский, Собр. соч., т. VI, изд. АПН РСФСР, М., 1949, стр. 268.

значение картины не только в том, что она «развязывает язык» детям, но и в том, что она организует и культивирует речь учащихся. Картина ограничивает высказывание ученика рамками своего содержания, тем самым придавая его речи целенаправленный характер. В то же время конкретное восприятие образов картины, понятной ученику по содержанию, способствует точности, яркости и выразительности речи ученика при передаче мыслей и впечатлений, вызванных картиной.

Какие основные требования предъявляются к картине, используемой на уроках русского языка?

Картина должна быть ценной в воспитательно-образовательном отношении, содержательной, художественной и соответствующей возрасту учащихся. Последнее требование относится как к содержанию, так и к оформлению картины. Для учащихся начальной школы более доступны картины жанрового характера. Пейзаж реже вызывает у детей яркие эмоции и меньше влияет на их творческое воображение. В младших классах используется простая, понятная четкая картина и по сюжету, и по композиции. Трудно, например, в I классе проводить работу по картине, на которой обилие действующих лиц. Усложнение сюжета и композиции картин вводится постепенно.

Для устных и письменных сочинений в школьной практике чаще используются картины большого формата. В I классе это имеет значение в том отношении, что на них легче сконцентрировать внимание всего класса. Кроме того, работа ведется по картинам, имеющимся в книгах для чтения, а также по открыткам с репродукциями картин, используемым в качестве раздаточного материала.

В начальной школе практикуется также составление рассказов по серии картин, изображающих последовательные моменты в развитии какого-либо сюжета. В серии бывает 2—4 картины. Это не что иное, как картинный план рассказа. Сочинения по серии картин практикуются обычно в младших классах. Эта работа учит детей логически последовательно мыслить и в логической последовательности излагать свои мысли.

Сочинения по картине проводятся во всех классах начальной школы. Естественно, что в каждом классе есть свои особенности работы, соответствующие возрасту и степени подготовленности детей. Однако основой для работы по картине в любом классе может служить общий типовой план. Поэтому в данной книге рассматривается сначала типовой план работы по картине, а после этого характеризуются особенности работы по классам. Поскольку методика работы по одной картине и методика работы по серии картин не совсем одинакова, сначала раскрывается работа по одной картине, а затем отмечается своеобразие работы по серии картин.

Работа по картине складывается из следующих основных этапов: 1) подготовительная работа к восприятию картины,

2) непосредственное восприятие ее, 3) «чтение», т. е. творческое осмысление картины, 4) придумывание названия, 5) составление плана, 6) работа над словарем для сочинения, 7) устное сочинение, 8) орфографическая подготовка (пп. 7 и 8, если предполагается письменное сочинение), 9) сочинение, 10) самопроверка сочинения (при письменной работе) или обсуждение устного сочинения. Как правило, вся эта работа по картине занимает два урока.

Подготовительная работа имеет целью подготовить учащихся к восприятию картины: в одних случаях необходимо дать учащимся предварительные разъяснения, подводящие их к пониманию содержания картины, например, эпохи, события и пр.; в других случаях важно создать у детей соответствующее для восприятия картины настроение, дать им должную эмоциональную зарядку.

Виды и формы подготовительной работы различны. В одних случаях это небольшая беседа, опирающаяся на жизненный опыт и знания учащихся. Так, перед показом картины К. Маковского «Дети, бегущие от грозы» дети кратко рассказывают о том, как их заставала гроза в лесу или в поле; перед работой по картине Ф. Решетникова «Прибыл на каникулы» в краткой беседе уточняется, что учащиеся знают о суворовцах. В других случаях упоминается знакомый литературный материал, близкий по тематике к содержанию картины. Например, перед показом картины, изображающей катанье на санках с горы, хорошо вспомнить первые строфы стихотворения И. Сурикова «Детство» («Вот моя деревня...»); перед работой по картине В. Маковского «Свидание» вспоминается рассказ А. П. Чехова «Ванька».

Следующий момент — восприятие детьми картины, молчаливое рассматривание. Дети молча минуту или две рассматривают картину, всматриваясь в ее детали. Очень хорошо после этого вызвать детей на непосредственный обмен впечатлениями. Иногда это достигается просто тем, что учитель не останавливает детей, обменивающихся при восприятии картины короткими репликами. Иногда же он вызывает на высказывания вопросом: «Чем вам нравится картина?»

В тех случаях, когда картина может быть неправильно воспринята учащимися, учитель предлагает им ответить одним-двумя предложениями, что изображено на картине.

Затем наступает этап «чтения» картины, ее творческого осмысливания. Учащиеся под руководством учителя последовательно рассматривают картину, изучают и осмысливают на фоне целого отдельные детали ее. Учитель заранее готовит вопросы для разбора картины. Намечая вопросы, он предусматривает все детали картины, но это не значит, что все без исключения вопросы в намеченном порядке обязательно будут поставлены учащимся. Учащиеся по связи с одним вопросом могут сами дать ответы и на другие вопросы ранее, чем они будут поставлены. Поэтому в вопроснике для разбора картины намечаются основные вопросы и

вопросы подсобные, дополнительные. Эти подсобные вопросы ставятся, если ученики не дают развернутого ответа на нужный вопрос. В младших классах вопросы при рассматривании картины даются подробные, в старших классах они имеют более общий характер.

Начиная с I класса, дети приучаются не только констатировать, что изображено на картине, но и обосновывать свои суждения. А это, в свою очередь, потребует от учащихся при рассматривании картины установления связей между деталями картины.

При чтении и осмыслении картины уточняются следующие основные вопросы: а) где происходит действие? б) когда происходит действие? в) кто изображен на картине? г) что происходит?

Порядок этих вопросов не может быть одинаковым, он определяется содержанием картины. Так, если на картине изображено какое-либо происшествие на реке во время ледохода или весеннего половодья, естественно, в первую очередь уточнить, когда и где происходит действие. При чтении картины Ф. Решетникова «Прибыл на каникулы», прежде всего, выясняется, кто изображен на картине.

В некоторых случаях, когда сюжет картины понятен детям и вся обстановка действия ясна для них, нет необходимости обязательно по вопросам вести выяснение содержания картины. Учитель предлагает учащимся подумать и рассказать, что изображено на картине. При этом он дает иногда три-четыре руководящих вопроса. После рассказа одного из учеников другие дополняют его.

Что требуется от учащихся при ответах на каждый из приведенных выше основных вопросов?

На вопрос, где происходит действие, учащиеся дают описание материальной (вещественной) обстановки действия: природы, местности, помещения и пр.

Ответы учащихся на вопрос, когда происходит действие, могут быть разносторонними в зависимости от содержания картины. В одних случаях они заключают в себе указание на эпоху, в которую происходит действие (картина В. Маковского «Свидание»); в других — указание на определенную дату (картина Ф. Решетникова «Прибыл на каникулы»); в третьих случаях в ответах указывается время года, дня, а также описываются явления природы, с которыми связано событие, изображенное на картине (картина К. Маковского «Дети, бегущие от грозы»).

Вопросы, кто изображен на картине и что здесь происходит, тесно связаны между собой, один вопрос выясняется по связи с другим. На основе внешнего облика и общей обстановки определяется социальное положение действующих лиц. Определяются их отношения между собой (родственные, общественные и пр.). Затем обращается внимание на позы, жесты, выражения лиц. На основе этого вскрываются мысли, переживания действующих лиц: мать на картине Маковского «Свидание» печальна, она погружена

в тяжелые думы о горькой жизни сына, это видно из выражения ее лица, из позы; мальчик, изображенный на картине Баюскина «Сигнал» (школьная серия), думает только о том, чтобы остановить поезд и предотвратить катастрофу, в его лице и позе чувствуется сильное напряжение.

Учащиеся, творчески осмысливая содержание картины в целом, нередко придумывают, что говорят действующие лица, как воспринимаются слова одного из них другим или другими. Далее, если это необходимо для более углубленного осмысления картины, устанавливается, что могло непосредственно предшествовать событию, изображенному на картине (например, по картине Маковского «Свидание»: откуда пришла мать, как мальчик ее встретил и т. п.), или что должно непосредственно следовать за моментом, изображенным на картине. Благодаря этим приемам картина заставит активно работать творческое воображение учащихся и в результате этой творческой работы сама оживет, станет полноценно восприниматься учащимися.

Чтение картины сопровождается словарной работой. Перед учащимися стоит задача не только правильно понять содержание картины, ее образы, но и правильно и точно передать их при помощи словесных средств. Поэтому после ответа того или иного ученика учитель обычно обращается к классу с вопросами: Как можно сказать по-другому? Кто скажет точнее? Какое слово здесь больше подойдет? А еще какое? и т. п. Например, характеризую общий облик мальчика, изображенного на картине Маковского «Свидание», учащиеся указывают определения: *жалкий, измученный, несчастный* и т. д.

Наиболее удачно подобранные учащимися слова и обороты речи учитель записывает на доске: они пригодятся при сочинении.

Следующий этап в работе по картине — придумывание названия к ней. Придумывание названия к картине — работа обобщающего характера, заставляющая учащихся уточнить еще раз содержание картины. Здесь же уместно, если это доступно детям, раскрыть идейный замысел художника, написавшего картину. Например, по отношению к картине Маковского «Свидание» устанавливается, что художник хотел показать безотрадную, тяжелую жизнь детей в царское время; основную мысль картины «Сигнал» можно выразить словами: «Так поступает советский пионер».

Придумывая название к картине, учащиеся в краткой формулировке выражают основное содержание ее. Поэтому целесообразнее давать детям для работы картину без указания названия ее. Готовое название обычно связывает учащихся, и на протяжении всей работы они чувствуют себя как бы на поводу у него. Названия, предлагаемые детьми, разумеется, разнообразны и по характеру, и по формулировке. Так, к картине Маковского «Свидание» могут быть даны названия: «Встреча», «Свидание матери с сыном», «Печальная жизнь», «Тяжелая жизнь», «В мальчиках» и др. Неудачные названия подвергаются разбору и с соот-

ветствующей формулировкой отклоняются. В некоторые названия вносятся поправки и уточнения. В итоге из принятых названий выделяются одно-два наиболее удачных. Если же название дано под картиной, то выясняется, почему художник дал картине именно это название.

После этого проводится непосредственная подготовка к сочинению по картине. Прежде всего, намечается план сочинения. В I классе и в начале учебного года во II классе план дается учителем в виде вопросов. Во второй половине учебного года во II и в III классе план составляется учащимися под руководством учителя. Устанавливается, о чем надо сказать сначала, о чем потом и т. д. В конце III и в IV классе учащиеся часто сами намечают все части плана. План подвергается обсуждению, уточняется и записывается. Несомненно, в IV классе возможны сочинения по картине по индивидуальным планам учащихся. Нельзя не учесть, что общий для всех план сочинения, помогая ученику, в то же время связывает его определенным порядком расположения мысли и лишает сочинение своеобразия в этом отношении. Поэтому в некоторых случаях ученику предоставляется возможность проявить самостоятельность и в расположении мыслей.

Дальше проводится работа над словарем. Точнее говоря, эта работа продолжается, потому что начинается она, как указывалось, в связи с анализом содержания картины. Нередко именно при чтении картины словарная работа находит особенно отчетливое выражение. Придумывание названий к картине, по существу говоря, тоже включает в себя работу над словарем.

Но работа над словарным материалом для сочинения по картине может найти продолжение и непосредственно перед сочинением. В соответствии с содержанием той или другой части плана сочинения учащиеся с помощью учителя подбирают слова-синонимы, отдельные меткие и выразительные слова и сочетания слов, из числа которых можно выбрать нужные для сочинения.

Так, учащиеся IV класса, готовясь к устному сочинению по картине Репина «Бурлаки», предложили такие эпитеты к слову солнце: *жгучее, знойное, беспощадное, раскаленное*; к слову бурлаки подобрали определения *обессиленные, измученные, изможденные*. На вопрос, как передвигались бурлаки, учащиеся указали: *шли, выбиваясь из сил, с трудом волоча ноги*.

Следующий этап в работе по картине — устное сочинение. Чтобы облегчить учащимся изложение содержания картины, учитель предлагает дать имена действующим лицам (возможно, только главным). Понятно, что в тех случаях, когда главным действующим лицом является группа людей (например, «Бурлаки»), имена не даются.

Если устное сочинение является конечной целью работы по картине, то, пользуясь планом и словарем, записанными на доске,

учащиеся составляют сочинения по картине. Сочинения разбираются, исправляются, дополняются.

Что касается устных сочинений, когда они проводятся с целью подготовки к письменным сочинениям, то в младших классах и частично в III классе они почти всегда нужны. Но во втором полугодии в III классе и в IV классе устные сочинения не являются необходимостью. Известно из практики, что учащиеся при письме сочинений склонны подражать прослушанному ими устному рассказу, в особенности, если он дан сильным учеником, причем подражают не только в расположении материала, но и в выборе отдельных слов и выражений. Поэтому в старших классах желательны в ряде случаев письменные сочинения по картине без предварительных устных сочинений, чтобы дать учащимся возможность проявить свои творческие способности и индивидуальные особенности речи.

В младших же классах устные сочинения, предшествующие письменным, проводятся в двух вариантах. Первый вариант — учащиеся свободно рассказывают по плану, не ограничивая свою речь определенными рамками. Это вариант, имеющий значение для развития устной речи учащихся. Второй вариант — учащиеся рассказывают так, как они будут писать, т. е. сжато. Работа над этим вариантом устного сочинения проводится следующим образом.

Учитель заранее намечает, соответственно возможностям класса, из скольких примерно предложений должно состоять письменное сочинение. После свободного устного сочинения по картине детям предлагается подумать, как можно кратко составить первую часть сочинения (по первому пункту плана), чтобы можно было ее записать. Заслушиваются несколько ответов учащихся, вносятся поправки и добавления. Так же ведется работа и над последующими частями. Затем, если учитель находит это нужным, один из учеников воспроизводит сочинение целиком так, как он будет писать его.

Перед письмом проводится орфографическая подготовка, подобно тому, как это делается при изложении.

После этого учащиеся пишут. Очень важно, чтобы у детей образовалась привычка проверять свои сочинения. Поэтому после написания сочинения, а равно и изложения, учащимся рекомендуется внимательно прочитать написанное, чтобы проверить, не пропущена ли какая-нибудь нужная мысль в сочинении или какое-нибудь нужное слово в предложении. Затем учитель предлагает проверить написание слов на важнейшие знакомые детям правила, а также написание слов, не проверяемых правилами.

Приведенный полный план работы по картине является типовым. В отдельных его вариантах некоторые звенья могут выпадать или перегруппироваться, в зависимости и от характера картины, и от конкретной цели урока, и от степени подготовленности учащихся.

Особенности работы по серии картин. Работа по серии картин отличается от работы по одной картине, главным образом, процессом рассматривания, разбора картин. В картинах, изображающих последовательные моменты в развитии одного события, заключается целый рассказ. Когда учащиеся знакомятся с этими картинами, они, как умеют, улавливают основное содержание рассказа. Затем на основе общего понимания основного содержания картин идет подробный разбор их. Поэтому первый вопрос, который ставится учащимся после того, как они посмотрели картины, относится к основному смыслу рассказа в картинах: Что здесь произошло?

После этого рассматривается по порядку каждая из картин. Часто развертывание события, изображенного на нескольких картинах, дается на фоне одной обстановки. Поэтому она рассматривается именно на первой картине, а при разборе последующих обращается внимание на то, как изменялась обстановка, если это нужно для понимания содержания картин. Например, при разборе картин «Туда и обратно» («Родная речь», I класс, стр. 119) местность описывается при рассматривании первой картины. При разборе второй картины внимание обращается уже на разлив реки.

То же следует сказать и о действующих лицах: при «чтении» первой картины описывается их внешность. Словом, разбор первой картины идет примерно так же, как и в том случае, когда работа ведется по одной картине.

После разбора первой картины учитель предлагает учащимся дать связное описание ее. В младших классах, если дети затрудняются, учитель приходит на помощь вопросами: Где происходит действие? Когда? Кто изображен? Что они делают? и пр.

После передачи двумя-тремя учениками содержания первой картины следует «чтение» второй картины. Разбор второй картины и последующих будет менее подробным, чем разбор первой картины. На всех последующих картинах внимание обращается на изменение общей ситуации: как изменилась обстановка, что делают изображенные на картине действующие лица, кто появляется на данной картине впервые. Таким образом, на этих картинах рассматривается все новое, чего не было на первой картине.

После того как разобраны все картины и учащиеся описали содержание каждой из них, учитель предлагает им составить рассказ по всем картинам. Методика проведения дальнейшей работы по нескольким картинам та же, что и в работе над одной картиной.

В работе по серии картин в школьной практике находит применение следующий вариант. Картины показываются учащимся не все сразу, а последовательно, по одной. Это возможно, если для работы берутся классные картины большого формата или

если раздаточные картины находятся не на одном листе бумаги, а каждая дается в отдельности. Особенность этого варианта работы в том, что после рассматривания каждой картины учащиеся на основе ее могут предполагать, что может или должно следовать за моментом, изображенным на данной картине. Этот прием угадывания повышает у детей интерес и активность в работе. Поэтому, если есть для того технические возможности, желательно ввести в практику и данный вариант работы по серии картин.

Виды работы по картинам в разных классах обучения. Работа по картине проводится на всех годах обучения. Последовательно усложняется при этом как самый материал, так и виды работы над ним.

В I классе используются для работы как одна общеклассная картина, так и серии картин, объединенных общим сюжетом. В первом полугодии практикуются устные сочинения, во втором и устные и письменные.

Виды работ:

- а) составление устного рассказа по серии картин;
- б) составление устного рассказа по одной картине по вопросам учителя;
- в) составление рассказа по одной или нескольким картинам из данного учителем деформированного текста с последующей записью;
- г) коллективное сочинение по вопросам учителя с последующим списыванием текста с доски;
- д) письменные сочинения в виде ответов на записанные на доске учителем конкретные вопросы с использованием для сочинения слов, данных на доске.

Во II классе тоже практикуются работы как по одной картине, так и по серии картин. Виды работ, указанные применительно к I классу, проводятся и во II классе, но на более сложном материале. Кроме того, во II классе имеют место и такие виды сочинений по картине:

- а) самостоятельные письменные сочинения по вопросам учителя, предполагающим в ответе не одно, а два-три предложения (с предварительной устной работой), с использованием словаря, записанного на доске;
- б) аналогичного рода сочинения по плану, данному учителем в форме назывных предложений;
- в) сочинения по коллективно составленному под руководством учителя плану с использованием словаря, записанного на доске.

В III классе тоже проводится работа и по одной, и по нескольким картинам. Основные виды сочинений по картине, помимо указанных для II класса, следующие:

- а) самостоятельные письменные сочинения по плану, предложенному учителем или составленному коллективно классом, с использованием словаря;

б) рассказ по картине с творческим дополнением эпизода, изображенного на картине, событиями, предшествующими ему или следующими за ним, если эти события легко угадываются из содержания картины;

в) устный рассказ о событии, изображенном на картине, от лица одного из участников события.

В IV классе виды сочинений по картине, в общем, те же, что и в III классе, но проводятся на более сложном материале. Преобладает работа по одной картине, сочинения составляются не только по общему плану, но также по индивидуальным планам.

Сочинения на основе наблюдений и личного опыта детей.

В сочинениях данной группы учащиеся описывают те предметы и явления, которые они близко наблюдали, и рассказывают о тех событиях, в которых они сами принимали участие.

Наша многогранная действительность — успехи социалистического строительства, труд советских патриотов, жизнь советских детей, богатство природы нашей Родины — дает для сочинений учащихся материал, имеющий исключительно большое значение в идейно-воспитательном и образовательном отношении.

В сочинениях учащихся находят отражение разные стороны нашей действительности:

а) общественные события, доступные детскому пониманию: революционные праздники, памятные дни, демонстрация трудящихся, физкультурный парад и пр.;

б) школьная и пионерская жизнь: взаимопомощь в учебной работе, экскурсии, пионерские сборы, работа на пришкольном участке, помощь колхозу и пр.;

в) домашняя жизнь детей: семья, труд дома, развлечения, друзья-животные и пр.;

г) труд взрослых: в поле, на заводе, на колхозных фермах, на постройке дома и пр.;

д) предметы и явления природы: животные, растения; погода, сезонные явления (листопад, метель, ледоход, гроза и др.).

В эту группу сочинений входят не только повествовательные сочинения, но и описательные. Сочинения бывают устные и письменные, коллективные и индивидуальные. Данные сочинения проводятся во всех классах, начиная с I класса. Характер усложнения их примерно тот же, что и в системе сочинений по картине.

Чтобы рассказывать в устной или письменной форме о своих наблюдениях, учащиеся должны, прежде всего, уметь наблюдать, уметь замечать в предметах и явлениях главное, существенное, выделять те или другие их признаки. Известно, что дети приходят в школу, обладая разной степенью наблюдательности. Развитие у них способности наблюдать составляет одну из важных задач, стоящих перед учителем. Умение наблюдать необходимо уча-

щимся во всей их учебно-познавательной деятельности. Без умения наблюдать невозможна успешная работа и над сочинениями, отражающими результаты детских наблюдений.

Учитель систематически учит детей наблюдать явления окружающей действительности: природу, жизнь людей. Для развития наблюдательности имеют большое значение такие элементы учебной деятельности ученика, как изучение каких-либо объектов на предметных уроках, рассматривание картин, систематические наблюдения над погодой, ведение календаря природы, наблюдения на экскурсиях, на пришкольном участке, наблюдения по заданию учителя над тем или иным предметом или явлением (над домашним животным, над деревьями весной и пр.). Учитель направляет эти наблюдения учащихся, указывает, на что надо обратить внимание, в нужных случаях дает вопросы или план для наблюдений, сам личным примером показывает, как нужно наблюдать.

Умение рассказать что-либо из своего личного опыта тоже не возникает само по себе. Чтобы рассказать о каких-то фактах из своего жизненного опыта, ученик должен осмыслить их, уметь выбрать наиболее существенное, значительное и отбросить второстепенное. Это умение тоже достигается практикой, руководимой учителем.

Под руководством учителя учащиеся приобретают умение правильно, точно, логично отражать в устных и письменных сочинениях свои наблюдения над окружающей действительностью и свой опыт. Последовательно дети учатся не только констатировать факты и явления, но в доступной для них мере обосновывать их, высказывать свое отношение, давать посильную оценку. Тем самым усиливается воспитательное значение этого рода сочинений.

Выбирая тему для сочинения, учитель учитывает, прежде всего, ее воспитательную и образовательную значимость. Во-вторых, он считается с близостью темы интересам детей, принимая во внимание при этом местные условия, в которых находится школа, ее реальное окружение. В-третьих, учитель заботится о том, чтобы тема была для детей вполне конкретной, определенной, имеющей четкие границы.

Запас жизненных представлений и наблюдений из той или иной области, имеющихся у детей, обычно шире содержания сочинения, предусмотренного темой. Если тема сочинения не будет четко целенаправленной, а содержание его ограниченным определенными рамками, неустойчивое внимание детей легко может быть отвлечено за пределы сочинения. Поэтому для сочинений, опирающихся на личный опыт и наблюдения учащихся, особенно важно наличие плана. План удерживает внимание учащихся в рамках намеченного содержания, но не мешает им высказывать свои суждения и по-своему оформлять мысли.

В методике работы над сочинениями данной группы много

общего с методикой работы над изложениями и сочинениями по картине. Поэтому в даваемой ниже характеристике основных видов сочинений данной группы эти общие элементы (работа над планом, озаглавливание, работа над словарем, орфографическая подготовка и др.) не рассматриваются. Что касается приведенного ниже деления на виды сочинений на основе личного опыта и наблюдений учащихся, то оно является условным, принятым в практических целях более четкого изложения материала.

Остановимся на основных видах сочинений рассматриваемой группы, наиболее часто практикуемых в начальной школе.

Описание несложного предмета, находящегося перед глазами учащихся. Материалом для этих описаний часто служат чучела животных (лиса, заяц — I класс; белка, дятел — II класс), растения и их части (овощи, листья деревьев — II класс; хлебные злаки — III класс).

Как можно судить по приведенным примерам, эти сочинения нередко проводятся в связи с предметными уроками, с объяснительным чтением и демонстрацией к нему наглядных пособий. Описательные сочинения являются обобщением наблюдений, завершением работы.

Работа ведется в определенной последовательности. Сначала учащиеся внимательно рассматривают предмет. Затем учитель ставит вопросы, направленные на раскрытие существенных признаков предмета и тем самым на уточнение и упорядочение самостоятельных наблюдений детей. Так, если намечается описание животного, например, лисы, или зайца, или белки, то учитель ставит примерно такие вопросы: Какой величины это животное? (Сравнивается с другим знакомым животным.) Какого цвета шерсть? Что еще можно сказать о шерсти? (Мягкая, пушистая.) Какие части тела? Какая голова, глаза, уши, зубы? Какой хвост? Какие ноги? Как передвигается? После этого учащимся дается план для описания внешнего вида животного: в I классе в виде вопросов, во II — в форме назывных предложений. Во второй половине учебного года во II классе и в III классе план составляется классом под руководством учителя.

Само собой разумеется, что содержание сочинения может быть расширено. Непосредственные наблюдения учащихся дополняются имеющимися у них знаниями. Так, в описание животного включаются сведения о том, где оно живет, чем питается, как защищается от врагов, чем полезно или вредно. Естественно, что чем старше учащиеся, тем больше возможностей для более развернутого описания предмета.

Описание более сложного предмета на основе предварительно проведенных наблюдений. Предметом описания в младших классах может служить, например, какое-либо домашнее животное (собака, корова), в старших классах даются описания, например, школьного сада, колхозного двора, реки или озера и пр.

Руководство наблюдениями учащихся заключается в том, что учитель указывает учащимся, на что надо обратить внимание, дает примерный план для наблюдений, обычно в устной форме. Наблюдения проводятся детьми самостоятельно во внеучебное время.

На уроке наблюдения учащихся суммируются. Учитель пишет на доске план, по которому дети излагают свои наблюдения и в связи с ними свои суждения. Сначала высказываются по первому пункту плана, сообщение одного ученика дополняется другими. Потом переходят ко второму пункту и т. д. После этого дается описание предмета целиком, вносятся поправки и добавления.

Описание явлений природы и событий общественной жизни. В практике начальной школы, соответственно возрастным возможностям детей, описание явлений природы занимает большее место, чем описание событий общественной жизни. Вполне понятно, что школьник младшего возраста еще часто не в состоянии осмыслить общественные события, которые происходят у него на глазах.

Сочинения, содержание которых составляют наблюдения учащихся над природой, проводятся по-разному в зависимости от характера наблюдений и от возраста детей.

Учащиеся (II—III класс) ведут наблюдения над сезонными изменениями природных предметов в течение более или менее длительного срока, причем наблюдения записывают в краткой форме. Например, учащиеся наблюдают за каким-либо деревом в период листопада, за распусканием весной веток, находящихся в классе, за таянием снега в определенном месте, за весенними всходами на пришкольном участке, за ледоходом на реке и т. д. Иногда наблюдения ведутся отдельными звеньями учащихся за разными объектами.

В итоге учащиеся рассказывают о своих наблюдениях, пользуясь записями как своего рода конспектом. Сообщение одного ученика дополняется другими. Затем составляется план, по которому ученики в связной форме дают описание. В процессе всей работы уточняется словарь для использования в сочинении.

Другой вариант работы связан с использованием календаря природы, который ведут учащиеся (II—III класс): дети записывают в календарь наблюдения за погодой и за явлениями в природе. На основе этой записи за какой-либо срок составляются сочинения, например: «Зима в январе», «Первые признаки весны» и т. д.

Третий вариант работы над сочинением — описание какого-нибудь одного явления природы: грозы, метели, ледохода, листопада, первого снега и т. д. Материалом для этих сочинений служат непосредственные наблюдения и впечатления учащихся, а также их воспоминания из прошлого опыта наблюдений, если

сочинение проводится в III—IV классах. Кроме того, в качестве дополнительного материала привлекаются знакомые учащимся литературно-художественные произведения.

Эти сочинения требуют определенной полноты в описании явления природы и, стало быть, достаточно полного выяснения его признаков. А затем требуется описать явление природы в определенной последовательности. Как проводится эта работа?

При подготовке к описанию, например, грозы, у учащихся спрашивается, что они наблюдали во время грозы. Учащиеся называют разные признаки этого явления. Учитель записывает кратко на доске: а) сильный гром, б) буря, в) дождь, г) туча, д) прячутся животные. Если учащиеся указывают мало признаков, учитель помогает им вопросами: А как люди ведут себя в грозу? Что вы заметили в природе после окончания грозы?

Когда признаки намечены, учитель предлагает припомнить, в какой последовательности наблюдались эти отдельные явления во время грозы. Тем самым намечается план для сочинения. Так как составление плана опирается на запись на доске всех признаков грозы, план получается довольно подробный. Примерно:

- а) Туча приближается.
- б) Темнеет небо.
- в) Наступает тишина.
- г) Поднимается буря.
- д) Молния и удары грома.
- е) Проливной дождь.
- ж) Все живое прячется.
- з) Гроза прошла.
- и) Ожила природа.

В связи с работой по уточнению признаков грозы и с составлением плана сочинения ведется работа над словарем. Словарь уточняется и расширяется непосредственно перед сочинением. Учащиеся устанавливают, как правильнее и лучше сказать о движении тучи, какие определения подойдут к грозовой туче. Словарная работа ведется и по отношению к ряду других пунктов плана.

После этого, пользуясь планом, учащиеся составляют описание грозы.

В работе над этим описанием хорошо использовать описание грозы у какого-либо мастера слова: Л. Н. Толстого, И. А. Гончарова и др. С чтения отрывка с описанием грозы может быть начата подготовительная работа к сочинению. Но это описание должно явиться только толчком для воспоминаний и высказываний учащихся. Можно это описание грозы использовать и иначе, а именно: прочитать его в заключение всей работы, когда уже закончено обсуждение сочинений учащихся.

Аналогично описанию явлений природы проводится работа и по описанию событий общественной жизни. С учениками III—IV классов проводится, например, описание по их наблюдениям первомайской демонстрации, первого сева на колхозном поле, встречи новичков-первоклассников в школе, парада физкультурников-школьников и пр.

Описание трудовых процессов, которые учащимся удалось наблюдать. Наблюдения эти организуются при проведении экскурсий специального назначения: на колхозное поле, в какую-нибудь мастерскую, находящуюся недалеко от школы, на молочную ферму, в МТС, в колхозный сад, на постройку дома и т. д. Перед экскурсией учитель проводит с детьми беседу с целью подготовить их к правильному и более глубокому пониманию того трудового процесса, который им предстоит наблюдать.

На уроке в школе материал наблюдений подвергается известной обработке. Задача заключается в том, чтобы, во-первых, уточнить, что осталось для учащихся неясным в процессе наблюдений; во-вторых, упорядочить полученные наблюдения, а это значит, что нужно привести в ясность последовательность отдельных действий в том трудовом процессе, который детям пришлось наблюдать; в-третьих, сделать для детей эту последовательность понятной, иначе говоря — обосновать ее, показать детям взаимозависимость отдельных звеньев сложного процесса.

Затем составляется сочинение. Сочинение это носит характер не чисто описательный, а описательно-повествовательный, поскольку каждый процесс представляет собою ряд последовательно производимых действий.

Наблюдения над несложными трудовыми процессами учащиеся проводят и самостоятельно, в результате чего у них складываются определенные представления об этом процессе. Если намечается сочинение о данном процессе, учитель дает задание обратить внимание на те или другие стороны этого трудового процесса. Затем наблюдения учащихся упорядочиваются, систематизируются, и на их основе составляется сочинение (уборка снега в городе, лов рыбы сетями, сплав леса и др.).

Сочинения на основе личного опыта и переживаний учащихся. Эти сочинения занимают большое место в системе сочинений, практикуемых в начальной школе. На этих сочинениях дети учатся отбирать из своего опыта важное и существенное, учатся отдавать себе отчет в своей собственной деятельности, осмысливать ее. Все то, что близко учащимся, что касается непосредственно их самих, их детского коллектива, вызывает у них живой, эмоциональный отклик. Они охотно рассказывают о своих делах, о событиях своей жизни. Эта готовность детей помогает учителю в осуществлении воспитательных задач. Многие сочинения помогают учителю в этом отношении. Но сочинения, связанные непосредственно с жизненным опытом

учащихся, по существу говоря, входят в воспитательную работу, являются ее частью.

О воспитательной ценности этих сочинений говорят их тематика и содержание. В них находит отражение жизнь классного коллектива, пионерского отряда, общественные дела пионеров и школьников, участие в революционных праздниках, коллективный труд и отдых, жизнь детей в семье, помощь старшим, заботливое отношение к младшим и пр. Этот беглый обзор содержания сочинений убеждает в значении их для воспитания советских школьников в духе коммунистической морали.

Сочинения этого вида подразделяются на две группы. Одни сочинения имеют общую для всего класса тему и общее содержание. К ним относятся все сочинения, в которых рассказывается о разных фактах из жизни класса: «Как мы работали на огороде», «Как мы сажали ягодные кусты», «Как мы готовились к прилету птиц», «Как мы ухаживаем за комнатными растениями», «Наш пионерский сбор», «Елка в школе», «Наш праздник Первого мая», «Чему мы учимся на уроках труда», «Прогулка в лес (парк)» и пр. Сочинения этого рода проводятся и как коллективные, и как индивидуальные, т. е. имеющие общие для всех тему, содержание, а часто и план, но по-разному оформляемые словесно каждым учеником.

Другая группа сочинений — это сочинения, имеющие общую тему, но разное содержание. Например, всем ученикам предлагается одна тема «Как я помогаю дома старшим», но содержание сочинения у каждого ученика, естественно, иное. Такого рода сочинения тоже нередко практикуются в школе, особенно в III—IV классах. Учащиеся устно рассказывают или пишут сочинения на темы: «Как я провел выходной день», «Летом в пионерском лагере» или «Летом в деревне», «Что я делал в зимние каникулы», «Мое любимое занятие» и пр.

Остановимся на некоторых особенностях работы над сочинениями на основе личного опыта учащихся.

В сочинении на основе наблюдений, а также по картине содержание его достаточно четко определяется объектом наблюдений или содержанием картины. В работе над сочинением на основе личного опыта детей тема указывает на содержание, но чтобы оно определилось более или менее четко, нужно решить, о чем и что рассказывать в сочинении. Этот отбор материала производится под руководством учителя. Дети далеко не сразу овладевают умением отделять существенное, главное от второстепенного, этому они учатся и в данной работе.

По предложению учителя учащиеся высказывают свои соображения, о чем же надо рассказать в сочинении. Учитель обычно кратко записывает предложения учащихся, пока не упорядочивая их (подобно тому, как это делается в работе над описанием явления природы). Получается некоторый намек на содержание сочинения.

После этого, казалось бы, надо произвести отбор из того, что учащиеся предложили, затем на основе оставшейся на доске записи составить план и дальше рассказывать по этому плану, развивая каждый его пункт. Но чем будут руководствоваться учащиеся при отборе материала и при расшифровке пунктов плана? Чтобы дети действовали здесь не случайно, не наугад, а вполне обоснованно, им предлагается подумать, какие основные мысли (а иногда главную мысль) надо выразить в сочинении.

Допустим, что речь идет о сочинении на тему «Как мы готовились к прилету птиц». Какие же основные мысли надо выразить в этом сочинении? Во-первых: птицы полезны, надо заботиться о них; во-вторых: наша работа была успешной, потому что мы работали дружно. Уяснение этих основных мыслей сочинения поможет учащимся упорядочить отбор материала, план и более сознательно подойти к конкретному раскрытию плана. Вместе с тем осознание основных мыслей сочинения поможет учащимся глубже осмыслить их деятельность, связанную с подготовкой к прилету птиц.

Вполне возможно начать работу над содержанием сочинения именно с осознания его основных мыслей. Помощь в этом со стороны учителя, особенно на начальном этапе работы над сочинениями указанного вида, несомненно, нужна.

Понятно, что по отношению к некоторым темам сочинений, например, к темам о детских развлечениях («Катанье с горы»), нет надобности добиваться выявления основных мыслей. Но наличие оценочного суждения, хотя бы в виде концовки «Всем было весело» или «Игра шла дружно», желательно.

При проведении сочинений на основе личного опыта учащихся устные сочинения как подготовка к письменным имеют место чаще, чем в работе над другими видами сочинений, опять-таки потому, что в данном случае содержание сочинения является менее определенным, требующим тщательной работы по его уточнению.

Таковы основные особенности работы над сочинениями на основе личного опыта учащихся. В остальном работа над этими сочинениями не имеет значительных отступлений от общего типового плана. Словарная и орфографическая работа проводится обязательно.

Составление писем, предусматриваемое программой начальной школы, является для учащихся тоже одним из видов сочинений. Письма адресуются кому-либо из родных, товарищам, школьникам другой школы. В письмах учащиеся сообщают о каких-либо событиях в их школьной и пионерской жизни, о работе, экскурсии и т. д. Иначе говоря, материал для писем черпается из жизненного опыта самих детей. Своеобразие этого вида сочинения заключается в том, главным образом, что оно имеет особое оформление в начале и в конце: обращение к адресату, выражение приветствия и пожеланий, подпись, дата. Кроме того,

иногда учащиеся обращаются к адресату с каким-либо вопросом, с просьбой сообщить о чем-нибудь. При составлении писем учащиеся учатся писать адрес в соответствии с установленным стандартом.

Составление заметок в стенную газету предусмотрено программой IV класса. Кроме заметок в свою стенную газету, учащиеся иногда посылают корреспонденции в «Пионерскую правду» и в местную пионерскую печать.

Учащиеся должны усвоить следующее: 1) в газетных заметках сообщается о чем-нибудь значительном, представляющем интерес для читателей; 2) заметка пишется кратко, без излишних подробностей; 3) в газетной заметке есть такие части: заголовок; изложение сути дела; вывод, предложение, пожелание или призыв (в зависимости от содержания заметки); подпись корреспондента.

Составление газетных заметок практически усваивается учащимися двояким путем. Во-первых, под руководством учителя разбирается ряд лучших заметок из пионерской газеты. При этом разбор учащиеся усваивают и составные части заметки. Во-вторых, дети учатся составлять заметку коллективно на предложенную учителем тему, близкую учащимся. Таким образом, работа над газетной заметкой, как новым для детей видом сочинения, сначала ведется коллективно. Затем учащиеся учатся составлять заметки самостоятельно.

Сочинения в связи с чтением литературного материала.

На уроках чтения иногда практикуются устные сочинения творческого характера (см. главу III «Методика чтения»). Эти сочинения имеют значение и для более глубокого понимания читаемого произведения, и для развития навыка связной речи учащихся.

Кроме этого рода сочинений, в практике начальной школы находят место сочинения, связанные с чтением научно-популярных статей. Как известно, объяснительное чтение этих статей часто сопровождается показом наглядных пособий, наблюдениями на экскурсиях и т. д. Поэтому материалом для сочинений познавательного характера, наряду с книгой и живым словом учителя, служат также проводимые в связи с чтением наблюдения.

Сочинения этого рода являются как бы обобщением какой-то части познавательного опыта учащихся. Темы для сочинений берутся по преимуществу из области естественных знаний учащихся: «Какую пользу приносят птицы», «Что мы знаем об овощах» (II класс), «Что мы знаем о хлебных злаках», «Что я знаю об И. В. Мичурине» (III класс). Частично используются посильные для детей темы общественного характера, например: «За что мы любим нашу Советскую Армию» (III класс). В IV классе со-

чинения познавательного характера связываются с изучением естествоведческого, географического и исторического материала.

В подготовительной работе к сочинению, естественно, прежде всего воспроизводятся знания учащихся по теме сочинения. Затем следует работа над планом сочинения, его устное изложение и письменное оформление с предварительной словарной и орфографической подготовкой.

Чтение литературного материала служит иногда основой для сочинений по аналогии, имеющих место в начальной школе. Для сочинения дается тема, аналогичная теме статьи, прочитанной и усвоенной детьми. Эта статья служит для учащихся образцом того, о чем, в какой последовательности и как надо писать сочинение.

Для сочинения по аналогии обычно используются статьи, в которых описывается какой-либо предмет или несложный процесс. Например, в книге для чтения «Родная речь» для III класса в статье «Хлебные растения» дается описание ржи. По образцу этого описания учащиеся могут составить описание другого хлебного растения, знакомого им. В той же книге имеется текст «Перед грозой» (по Гончарову); после него дается задание составить рассказ о наступлении грозы по аналогии с прочитанным рассказом.

Тексты, по аналогии с которыми пишутся сочинения, иногда даются в чтении учителя. В этом случае, так же как и на уроке изложения, содержание текста и план построения его тщательно выясняются. В «Сборнике статей для изложения» П. О. Афанасьева, Е. И. Кореневского и И. Н. Шапошникова дается ряд текстов, пригодных для этой цели. Например, по аналогии со статьей «Карась» учащимся предлагается рассказать, что они знают о щуке (III класс); по аналогии с описанием вскрытия реки (С. Аксаков) учащимся предлагается задание описать виденное ими вскрытие реки (IV класс).

Сочинения по аналогии составляются сначала коллективно под руководством учителя, элементы самостоятельности усиливаются постепенно, как и во всякой другой работе над новым видом сочинения.

Сочинения на основе творческого воображения.

Всякое сочинение в той или иной степени опирается на деятельность творческого воображения учащихся. И в сочинениях по картинам, и в сочинениях, связанных с чтением рассказов и статей, и даже в сочинениях, представляющих собой отражение личных переживаний и впечатлений детей — везде есть элементы творчества. Сочинения эти справедливо называются творческими. Поэтому выделение специальной группы сочинений на основе творческого воображения учащихся является в известной мере условным.

В чем отличительные особенности этих сочинений?

Тема для сочинения дается учащимся в развернутом виде: это или сжато изложенная фабула, или достаточно прозрачный намек на нее. Учащиеся развивают тему, уточняют ее, дополняют ее подробностями, подсказываемыми самой же фабулой. При развитии фабулы учащиеся прибегают к творческому вымыслу. Однако творческий вымысел — это не плод беспочвенного фантазирования. Он целиком состоит из элементов действительности и не может возникнуть на пустом месте. Когда учащиеся «придумывают» подробности содержания сочинения, они мобилизуют свои знания, свои впечатления, воспоминания, опираясь в конечном счете на имеющийся у них опыт. Они отбирают из своего опыта то, что «подходит» в данном случае. Учитель руководит работой детей и предотвращает всякое отклонение от жизненной правды. Необходимо, разумеется, чтобы тема была близкой опыту и интересам детей.

Ценность этих сочинений не только в том, что они развивают творческие способности и воображение, они развивают также мышление детей, так как требуют от них большой аналитико-синтетической работы, умения понять и установить правильные связи между явлениями, отобрать нужный материал. Кроме того, эти сочинения способствуют выявлению личности ученика.

Основные варианты этих сочинений следующие.

С о ч и н е н и я п о ф а б у л е, иначе — распространение рассказа. Перед учащимися ставится задача: развернуть фабулу в рассказ. Пока учащиеся еще не освоились с этим видом работы, им даются в помощь вопросы, на основе которых они и вносят нужные добавления в текст.

Образцы текстов для работы:

1) По реке плыли льдины. На одной льдине стояла собака. Мальчики принесли багор. Они притянули льдину к берегу. Собака была спасена.

2) Мать Кати положили в больницу. Катя растерялась. В огороде посеяли овощи. Надо было убирать урожай. Пионеры помогли Кате.

В книге «Занятия по развитию речи во втором и третьем классах» Ю. И. Зволинской, Е. А. Сыроечковой и М. С. Шейниной (Учпедгиз, 1954) для распространения дается такой текст (III класс):

3) Дети пошли в лес. Испугались. Забежали в чащу леса. Заблудились. Настал вечер. Проезжал лесом колхозник. Он взял к себе на телегу детей и привез их домой.

Прочитав текст, заранее написанный учителем на доске, учащиеся убеждаются, что он очень краток и поэтому не совсем понятен. Они указывают, что именно неясно, чем следует дополнить текст. Например, по поводу первого текста отмечается, что следует сказать: когда происходило действие, кто эти мальчики, как они заметили собаку на льдине, почему у них оказался багор, как вела себя собака, очутившись на берегу, были ли довольны мальчики.

Текст наполняется подробностями, оживает. При этом нет никакой необходимости отвергать варианты предлагаемых учениками дополнений, если они оправданы ситуацией, данной в тексте. В связи с работой над содержанием учитель записывает некоторые слова. Затем составляется и записывается на доске план. Учащиеся придумывают заглавие к рассказу. После этого, пользуясь кратким текстом, планом и словарем, записанным на доске, учащиеся с должной полнотой передают рассказ. Если работа имеет в виду устное сочинение, рассказывают несколько учащихся, другие дополняют, уточняют. Если же предполагается письменное сочинение, устные рассказы ограничиваются.

Сочинения этого характера во II классе проводятся обычно в устной форме, в III и IV классах — как в устной, так и в письменной форме.

Сочинения по опорным словам. Учитель пишет на доске ряд слов, которые в совокупности своей являются остовом рассказа. По этим словам учащиеся составляют рассказ. Например, даются слова: *жарко ... сено на лугу ... туча ... колхозники ... торопились ... недалеко пионерский лагерь ... пионеры ... на помощь ... успели.*

Эти слова подсказывают учащимся содержание сочинения, и на основе их они создают рассказ о том, как пионеры помогли колхозникам при приближении дождя убрать сено. Опорные слова располагаются в той последовательности, в какой они должны войти в рассказ. Это своего рода скрытый план, который должен лечь в основу творческих рассказов учащихся.

Необходимо стремиться к тому, чтобы опорные слова объединялись определенным сюжетом, а не являлись бы канвой описательного сочинения. Нежелательны поэтому такие ряды слов: *колхозники ... поле ... работали... трактор ... рано; или дети ... речка ... рыба ... много.* Эти ряды слов не содержат намека на событие, происшествие и не дадут сильного толчка для деятельности творческого воображения учащихся. Сюжетный рассказ ближе и проще для них, чем описание. Он их больше интересует и увлекает.

Вот еще образцы:

- 1) Ребята ... лес ... ягоды ... отстал ... не откликнулись... высокое дерево ... влез ... сторожка лесника ... пошел ... лесник ... дорога к дому.
- 2) В школьном саду ... яблони ... зима ...однажды ... следы на снегу ...зайцы ... обглоданные яблони ... ребята ... быстро ... еловые ветки ... спасли от гибели.

Сочинения по опорным словам проводятся, начиная со II класса. Они могут быть устные и письменные, коллективные и индивидуальные.

При коллективной форме сочинения, а равно и при подготовке к индивидуальному сочинению по опорным словам ход урока следующий.

1. Учащиеся читают написанные учителем на доске слова, устанавливают связь между ними, улавливают и кратко формулируют общее содержание предполагаемого рассказа.

2. Придумывают заглавие к рассказу, который они должны составить на основе данных слов. Заглавие дает определенное направление творческой мысли учащихся. Если учитель находит необходимым облегчить учащимся работу, он сам дает заглавие вместе с опорными словами.

3. Устанавливается содержание рассказа. На основе каждого из опорных слов создается часть рассказа. Например, на основе первого слова *жарко* (из приведенного образца) учащиеся устанавливают, когда происходило действие, какая была погода: «Стояли июльские жаркие дни. Давно не было дождя». На основе слов *сено на лугу* формулируются примерно следующие мысли: «Сенокос в разгаре. На огромном лугу разбросано колхозное сено. Оно уже почти сухое».

Попутно с работой над содержанием учитель записывает некоторые слова на доске.

4. Отдельные учащиеся связно излагают весь рассказ, другие вносят в него дополнения и поправки.

В практике школьных сочинений вместо опорных слов иногда дается план, тоже являющийся конкретной основой для составления рассказа. Пример: 1) Жаркая погода. 2) Сено на колхозном лугу. 3) Приближается туча. 4) Колхозники спешат убрать сено. 5) Помощь пионеров. 6) Успели.

Сочинения по началу. Как показывает название этого вида сочинений, учащиеся составляют их устно или письменно на основе начала, данного учителем. Это начало служит толчком для деятельности творческого воображения учащихся, и в основном оно предопределяет дальнейшее содержание рассказа. Начало рассказа, так же как и опорные слова, о которых говорилось выше, должно содержать намек на какой-то сюжет. Мало того, в нем должна быть завязка какого-то действия, какого-то события, описание которого и составит дальнейшее содержание рассказа. С этой точки зрения неудачным будет такое начало: «Шел дождь, на улице было грязно...» или «Приближалась весна. В колхозе готовились к севу...» Оно не толкнет детей на творчество, не подскажет направления их творческой мысли и мало заинтересует их.

Иное дело, если детям предложить такое начало для сочинения: «Поздно вечером Вася с отцом возвращались домой. Было темно. Дорога шла густым лесом. Вдруг...» Ситуация, которая дается в этом начале — поздний вечер, темнота, густой лес, взрослый и мальчик в этой обстановке и, наконец, это *вдруг* — наталкивает учащихся на творческие догадки: что же было дальше?

Еще образцы:

1) «Миша с отцом встречали мать. Народу на платформе было много. Миша боялся потеряться и держал отца за руку...»

Учащиеся продолжают рассказ, предполагая, что могло случиться с Мишей, когда подошел поезд.

2) «Заяц выскочил из-за куста и осмотрелся кругом. Опасности как будто не было. Но только что он начал с аппетитом объедать кору, как...»

Проводятся эти сочинения по преимуществу в III и IV классах. Однако и во II классе можно практиковать устные сочинения по началу в форме коллективной работы.

Типовой план коллективной работы над сочинением по началу следующий.

Ознакомившись с началом, написанным учителем на доске, учащиеся высказывают предположения, что могло произойти дальше. Предположения могут быть разнообразными. По приведенному выше первому образцу начала учащиеся могут предположить, что отец с сыном услышали плач ребенка и нашли заблудившуюся девочку, или услышали вой волка и увидели его за кустами, или неожиданно с лаем выбежала им навстречу их собака, или напугала своим криком сова и пр. Учащиеся останавливаются на каком-либо одном из предложенных вариантов. Дальше развертывается содержание рассказа.

Когда содержание рассказа определилось, обычно составляется план с целью упорядочить изложение мыслей. По плану передается рассказ несколькими учениками.

При устных самостоятельных сочинениях по началу у учащихся будут разные по содержанию рассказы. Начало для всех послужит толчком к творчеству, но направление творческой мысли будет различно. Несколько из составленных учащимися рассказов прослушиваются в классе и обсуждаются, как всякие другие сочинения.

Что касается озаглавливания составляемых учащимися рассказов, то работа эта проводится по-разному. Если учитель считает нужным натолкнуть учащихся при составлении рассказа на определенную фабулу, он дает заглавие вместе с началом. Если детям предоставляется больше свободы в их творческой работе, они сами придумывают заголовок после того, как определилась фабула рассказа. Наконец, при самостоятельных индивидуальных рассказах детей по началу каждый ученик сам подбирает заголовок к своему сочинению.

Помимо указанных видов сочинений, в школьную практику заслуженно вводятся сейчас сочинения по кинофильмам. В кинофильме, так же как в книге или на картине, детям показывается страница жизни. Но, в отличие от книги, этот показ рассчитан на зрительное восприятие образов, событий; в отличие от картины, сюжет дается в динамике, раскрывается в действии. Вместе с тем целенаправленность содержания и основной идеи кинорассказа держит внимание и мысли ученика в определенных рамках, не давая им уклоняться в сторону. Все это убеждает в целесообраз-

ности использования кинофильма как материала для сочинения. Это подтверждается и практикой школьной работы.

Общий типовой план работы над сочинением по кинофильму в разных своих частях совпадает с типовыми планами работы над сочинениями других видов, рассмотренными выше, но, естественно, имеет и свои особенности.

Схематически этот план представляется в следующем виде.

1) Краткая предварительная беседа, имеющая целью создать у детей определенную установку внимания, ввести их в понимание содержания и образов кинофильма. Однако если кинофильм вполне доступен для детского понимания и интересен для учеников, надобность в предварительной беседе отпадает.

2) Просмотр кинофильма, его непосредственное восприятие детьми. После просмотра учащимся дается возможность высказать свои непосредственные впечатления.

3) Краткая беседа по уточнению основного содержания кинофильма, выявление главной мысли (в зависимости от степени трудности содержания кинофильма для детей, выяснение основной мысли может быть проведено после передачи содержания кинофильма).

4) Составление плана для изложения содержания кинофильма.

5) Изложение содержания кинофильма по отдельным пунктам плана и попутная словарная работа.

6) Повторный просмотр кинофильма. Если кинофильм немой, учитель сопровождает кинофильм некоторыми репликами, имеющими целью обратить внимание детей на некоторые детали, уточнить, подсказать какую-либо формулировку мысли.

7) Словарная работа применительно к отдельным пунктам плана.

8) Устное или письменное сочинение. Письменное сочинение может представлять собой рассказ не по всему фильму, а по одной части его. Например, распространенный в школах кинофильм «Верный друг» (о собаке) легко распадается по содержанию на 4 части, из которых каждая является относительно законченной, дающей материал для сочинения.

Письму сочинений предшествует, как обычно, орфографическая подготовка.

Требования к сочинениям учащихся.

На основе вышесказанного о сочинениях можно сформулировать основные требования, которым должны отвечать сочинения учащихся, оканчивающих начальную школу, иначе говоря, уточнить, чему же должен научиться ученик в этой области.

1) Содержание сочинения должно полностью соответствовать теме. Приступая к изложению, ученик должен хорошо знать, о чем и что он будет писать или рассказывать, и в тех случаях,

когда это подсказывается содержанием, определять основную мысль своего сочинения.

2) Сочинение должно отличаться логичностью и последовательностью изложения мыслей. У ученика должно быть умение пользоваться планом. Наличие четкого плана обеспечит также и соразмерность отдельных частей сочинения.

3) Каждая мысль в сочинении должна быть выражена точно, ясно, правильно. Это достигается правильным отбором слов и правильным построением предложений.

4) Письменные сочинения должны быть написаны грамотно в орфографическом отношении. Они входят в общую систему письменных работ, и орфографические требования предъявляются к ним те же, что и ко всем другим работам.

5) Письменные сочинения, как всякие письменные работы учащихся, должны удовлетворять требованиям безукоризненного внешнего оформления.

6) Устные сочинения должны излагаться выразительно, в соответствии с общепринятыми нормами литературного произношения.

Все эти требования осуществляются постепенно. Ученик последовательно преодолевает одну трудность за другой. В этом ему помогает не только правильная методика работы над сочинением в каждом отдельном случае, но также не в меньшей мере плановость, систематичность в усложнении видов работы над сочинением на протяжении всего времени обучения его в начальной школе.

Д. ОБЩИЙ ОБЗОР ОСНОВНЫХ ВИДОВ ИЗЛОЖЕНИЙ И СОЧИНЕНИЙ ПО КЛАССАМ

Наращение трудностей в работе над изложениями и сочинениями в каждом последующем классе выражается, во-первых, в усложнении самого материала, используемого для творческих работ, во-вторых, в применении более сложных видов изложений и сочинений; в-третьих, в предоставлении учащимся большей самостоятельности в работе.

Что касается сочинений, то в каждом классе имеют место как устные, так и письменные сочинения. Устные сочинения, имея самостоятельное значение для развития устной речи учащихся, в то же время служат целям подготовки к письменным сочинениям того же характера. Поэтому в приводимом ниже обзоре указываются виды письменных сочинений, устные же подразумеваются сами собой. Виды устных сочинений, однако, указываются для I класса, поскольку письменные сочинения на этом году обучения вводятся позднее. Они указываются также для других классов, когда письменное сочинение того же вида не проводится.

В приводимом ниже обзоре по каждому классу указываются сначала виды изложений, а затем виды сочинений.

I к л а с с. 1) Изложение написанного на доске текста из трех-четырёх предложений — по вопросам учителя.

2) Изложение краткого текста, прочитанного учителем, по вопросам учителя.

3) Составление устного рассказа по вопросам учителя по одной картине и по серии картин.

4) Составление рассказа по картинам и без них из предложений деформированного текста.

5) Устный рассказ о событиях личной жизни или на основе наблюдений — по вопросам учителя.

6) Письменное коллективное сочинение по картине, серии картин или на основе личного опыта на близкие детям темы — по вопросам учителя.

7) Элементарное описание несложного предмета, находящегося перед глазами детей, по вопросам учителя, коллективно.

8) Письменное индивидуальное сочинение по картинам, о событиях из жизни классного коллектива, по наблюдениям над предметами и явлениями окружающей действительности — в виде ответов на вопросы учителя, с тщательной устной подготовкой.

Во всех указанных видах работы формулировка вопросов последовательно усложняет задачу, которая ставится перед детьми. Вопросы ставятся постепенно в более общей форме и требуют от учащихся более самостоятельной формулировки ответов. Слова для ответов, отсутствующие в вопросах, пишутся учителем на доске.

II к л а с с. Практикуются изложения текста, как прочитанного с доски или по книге, так и прослушанного в чтении учителя.

Проводятся коллективные и индивидуальные с предварительной устной подготовкой сочинения по картине, серии картин, на основе личного опыта и наблюдений, но на более сложном материале.

Постепенное усложнение сочинений, а также изложений заключается в следующем: 1) вопросы учителя предполагают в ответе не одно предложение на каждый вопрос, а два-три; 2) вместо вопросов учитель дает план, состоящий из повествовательных и назывных предложений; 3) план для сочинения составляется учащимися коллективно под руководством учителя.

Кроме того, во II классе имеют место следующие виды сочинений.

а) Сочинение на сравнение двух простых предметов по вопросам или плану, предложенному учителем (морковь и капуста, ель и сосна).

б) Сочинения на основе знаний, полученных из книг, рассказов учителя и наблюдений («Чем полезны птицы», «Что мы знаем об овощах»).

в) Коллективное сочинение по опорным словам.

г) Устное сочинение по данной фабуле (распространение сжатого текста) с помощью вопросов.

д) Устное сочинение по кинофильму.

III класс. Изложения проводятся по плану, составленному учащимися под руководством учителя. Работа над планом осуществляется в разнообразных формах (см. описание работы над планом на стр. 587—588).

Из новых форм изложения находят место:

а) Рассказ от третьего лица вместо первого и, наоборот, от первого вместо третьего лица.

б) Изложение небольших статей описательного характера в связи с чтением естественно-географического материала. Текст для изложения читается самими учащимися.

в) Сокращенное изложение текста, проводимое с тщательной предварительной работой устного характера (во 2-м полугодии).

г) Изложение сопровождается в отдельных случаях, когда содержание текста стимулирует к этому, заключением детей, в котором они высказывают кратко свое отношение к прочитанному.

Из сочинений в III классе практикуются сочинения по картине, на основе наблюдений над окружающей действительностью, на темы из жизни школьного коллектива, на основе наблюдений и знаний, полученных из научно-популярных статей. Эти сочинения проводятся по коллективно составленному плану.

Кроме этих видов сочинений, проводятся следующие.

а) Сочинения по картине с творческим дополнением эпизода, изображенного на картине, событиями, предшествовавшими ему или следующими за ним.

б) Устный рассказ о событии, изображенном на картине, от имени одного из действующих лиц.

в) Сочинение по кинофильму с предварительной устной подготовкой.

г) Сочинения по опорным словам, по фабуле, по началу с предварительной коллективной работой, с использованием плана.

д) Сочинения по аналогии с прочитанным по плану, данному учителем или составленному коллективно.

е) Описание трудового процесса на основе наблюдений.

IV класс. Помимо изложений, практиковавшихся в III классе, проводятся и новые виды изложений.

а) Изложение рассказов и описаний по самостоятельно составленному учащимися плану.

б) Изложение с употреблением прямой речи (один вопрос и один ответ).

в) Сжатое изложение рассказа.

г) Изложение содержания басни.

Устный пересказ текста перед письменным изложением проводится в тех случаях, когда учащиеся работают над каким-либо новым для них видом изложения.

Из сочинений практикуются те виды, которые указаны для III класса. Они проводятся или по коллективно составленному плану, или по плану, составленному каждым учеником самостоятельно и проверенному учителем. Все эти сочинения строятся на более сложном материале. Для сочинений привлекается материал естественно-географический и общественно-исторический.

Помимо этого, в IV классе находят место: а) составление письма; б) составление заметки в стенную газету; в) элементарное рассуждение («За что мы любим нашу Родину», «Кем я хочу быть», «Моя любимая книга»).

Е. ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ И ИСПРАВЛЕНИЕ ОШИБОК В СОЧИНЕНИЯХ И ИЗЛОЖЕНИЯХ. РАЗБОР СОЧИНЕНИЙ.

Ошибки в сочинениях, а также в изложениях учащихся бывают четырех родов: 1) логические, 2) в плане изложения, 3) стилистические и 4) орфографические.

В начальной школе сочинения и изложения носят обучающий характер. Поэтому подготовительная работа к сочинению или изложению проводится учителем очень тщательно. Этой предварительной работой предупреждаются ошибки всякого рода. Работа над содержанием предупреждает логические ошибки, работа над планом предотвращает ошибки, выражающиеся в нарушении плана в сочинении, устные сочинения и предварительная словарная работа предупреждают стилистические ошибки, орфографическая подготовка — ошибки в правописании.

Кроме того, в процессе письма ученики обращаются к учителю за советом или помощью. Иногда учитель разрешает пользоваться во время работы словарями, таблицами справочного характера. После окончания работы учащиеся проверяют свои сочинения и изложения с разных сторон, исправляя допущенные ошибки.

Тем не менее, ошибки разного рода наблюдаются в сочинениях и изложениях, и поэтому вопрос об исправлении их не снимается. Исправление ошибок в самостоятельных письменных работах учащихся рассматривается как один из методов обучения учащихся. Исправлять ошибки в сочинениях и изложениях надо для того, чтобы помочь учащимся от них избавиться. Одни из допущенных учащимися ошибок обсуждаются в классе и исправляются коллективно. Другие ошибки исправляет учитель. В младших классах, естественно, ошибки исправляет учитель, в старших — учитель прибегает к другим приемам. Иногда он делает в тетради учащегося пометки, на основе которых учащийся самостоятельно исправляет свои ошибки.

При наличии логической ошибки учитель может поставить на полях знак вопроса, указывающий на ошибку, или сде-

лать иную пометку с тем, чтобы остановиться на данной ошибке в беседе с учащимися.

Ошибки в порядке изложения мыслей (в плане) исправляются обычно путем расстановки в соответствующих местах цифр, показывающих, что те или другие части надо переставить. При помощи цифр учитель указывает, какие места сочинения или изложения надо объединить, поставить рядом. При наличии большого количества таких ошибок в плане изложения мыслей полезно предложить учащемуся переписать работу, чтобы он мог увидеть, насколько лучше станет она при перегруппировке материала.

Стилистические ошибки — это неправильное построение предложений, неправильное употребление слова и формы слова, неудачный выбор слова. Обычно стилистические ошибки исправляются самим учителем в тетрадях учащихся. Рассчитывать на то, что ученик сам сумеет исправить стилистическую ошибку, вряд ли целесообразно, поскольку в начальной школе учащиеся еще недостаточно владеют литературным языком и далеко не всегда могут найти правильную форму. Поэтому неправильный оборот речи заключается учителем в скобки, и на полях или наверху пишется правильный. Это способствует тому, что учащийся, ознакомившись с правильным оборотом речи и сопоставив его со своим, усвоит нужную форму. Важно в этих случаях при выдаче работ учащимся обратить их внимание на то, как надо было сказать.

Но стилистические ошибки могут быть допущены учащимися по небрежности или из-за увлечения содержанием. Тогда учитель не исправляет ошибку, а только отмечает ее, если, конечно, он уверен, что учащийся сумеет сам исправить ошибку.

При проверке изложений и сочинений учитель берет на учет типические ошибки стилистического характера. Они подвергаются коллективному обсуждению в классе с выяснением, почему надо было употребить то, а не другое слово, какой должен быть порядок слов в предложении и т. д. Для предупреждения в дальнейшем тех же ошибок полезно провести с учащимися специальные упражнения соответствующего характера: на синонимы, расстановку слов в предложении, на согласование или управление слов и пр.

Об исправлении ошибок орфографического характера указывается в главе об обучении правописанию.

Разбор сочинений учащихся на уроке, так же как и исправление ошибок в сочинениях, является одним из методов обучения учащихся сочинениям. Учащиеся должны знать, что разбор проводится не только для оценки той или иной работы, а, в первую очередь, для того, чтобы на разборе сочинений учиться, как надо составлять и писать их. Поэтому при обсуждении работ учащиеся отмечают как удачные, так и неудачные стороны сочинения.

Как и при обсуждении изложений учащихся (см. стр. 590), при разборе сочинений внимание обращается на следующее: соответствует ли сочинение теме? все ли в нем логично? не пропущено ли что-нибудь важное? нет ли ненужных деталей? соблюдена ли последовательность изложения (план)? какие достоинства и недостатки в языке сочинения?

Подвергнуть такому разбору каждый раз все сочинения, конечно, нет возможности. Достаточно разобрать таким образом 2—4 сочинения среднего и лучшего качества. Учитель читает также выдержки из других сочинений с целью обратить внимание класса на отдельные удачные и неудачные места. В последнем случае общими усилиями ошибка выясняется и исправляется.

После выдачи тетрадей учащимся они знакомятся со всеми исправлениями в тетради и о том, что им неясно, спрашивают учителя. Тут же исправляются ошибки, отмеченные, но не исправленные учителем.

6. ПРИМЕРНЫЕ УРОКИ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ.

РАБОТА ПО КАРТИНЕ «ДРУЗЬЯ».

(1 класс.)

Картина «Друзья» входит в серию школьных картин. Содержание картины: мальчик, пытавшийся из лодки достать кувшинки, упал в воду; он держится рукой за борт лодки; большая собака подплывает к мальчику.

Данный урок может иметь в виду работу над развитием устной речи детей. Но он может также иметь своей конечной целью письменное сочинение по картине. В последнем случае урок проводится в конце третьей или в четвертой четверти.

Ход урока:

1. Краткая подготовительная беседа на тему, связанную с содержанием картины.

— Какое домашнее животное называют другом человека? Почему собака друг человека? (Учащиеся высказывают свои мысли, приводят в доказательство примеры из жизни.)

2. Восприятие картины. Дети смотрят молча. Потом ставится вопрос:

— Кого вы видите здесь? (Мальчика и собаку.)

— Где очутился мальчик?

— Что делает собака?

— Дайте имя мальчику и кличку собаке.

3. Чтение картины по вопросам учителя.

— Когда происходит это действие? Из чего видно, что действие происходит летом?

— Куда пришел Петя с Полканом? (На речку.)

— Что можно сказать про берег? Про воду?

— Как называются цветы, которые вы видите в воде? (Кувшинки.)

— Как же это случилось, что Петя очутился в речке? (Он был в лодке, хотел достать цветок, лодка наклонилась, и Петя упал в воду.)

— Что делает Петя, чтобы не утонуть?

— Посмотрите на его лицо — какое оно? (Испуганное.)

— Что, по-вашему, может кричать Петя?

— Что делает Полкан?

— Что могло бы случиться, если бы поблизости не было Полкана?

— Как можно назвать Полкана за то, что он не оставил Петю в беде? (Друг, верный друг.)

4. Устный рассказ по картине. Учитель предлагает детям передать весь рассказ. В помощь им учитель указывает примерный план изложения: — Сначала скажите, где были Петя и Полкан, потом — зачем Петя забрался в лодку, как он упал в воду, как Полкан бросился спасать Петю.

Рассказывают несколько учеников. Остальные дополняют, вносят поправки. В связи с рассказыванием ведется работа над словарем: неудачное слово заменяется более подходящим; учитель спрашивает, как можно ту или иную мысль выразить по-другому.

5. Оглавление рассказа. Эта работа может быть произведена также после первых двух рассказов детей, когда содержание рассказа стало уже достаточно ясным для них. При помощи вопросов, направленных на выяснение основной мысли в содержании картины и рассказа, учитель подводит детей к заголовку «Верный друг», «Хороший друг», «Друзья» и т. п.

6. Подготовка к письменному сочинению. Для письменного сочинения на доске даются вопросы, некоторые слова, нужные для ответов, пишется заглавие. Примерно:

ВЕРНЫЙ ДРУГ.

Куда Петя пошел с Полканом?

Куда Петя забрался?

Что он стал доставать из воды?

Что случилось с лодкой?

Что случилось с Петей?

Что его спас?

Слова: на речку, в лодку, кувшинки, наклонилась, в воду.

Сначала прочитываются все вопросы. Затем учащиеся дают полный ответ на каждый вопрос (так, как они будут писать). Рассказ по вопросам повторяется несколькими учениками, причем привлекаются к этому и ученики менее сильные, которым трудно справиться с самостоятельной работой при письме.

После этого проводится орфографическая подготовка. Уточняется, сколько предложений в рассказе, что ставится после каждого предложения, вспоминается правило употребления большой буквы. Затем учитель обращает внимание учащихся на написание отдельных слов, данных в вопросах и записанных под ними, подчеркивая с этой целью некоторые буквы и части слов. Затем детям напоминает о необходимости произносить длинные слова при письме по слогам, чтобы не пропустить букв и т. д.

7. Письменное сочинение. Учитель следит за работой учащихся, отвечает на их вопросы, помогает ученикам, недостаточно справляющимся с самостоятельной работой.

Примечание. Письменное сочинение может представлять собой не ответы на вопросы учителя, а работу по восстановлению деформированного рассказа по картине. Отдельные предложения пишутся учителем на доске. Проводится предварительная устная работа по выяснению последовательности предложений. Затем дети списывают их в должном порядке.

СОСТАВЛЕНИЕ РАССКАЗА ИЗ ДЕФОРМИРОВАННОГО ТЕКСТА.

(II класс.)

Текст рассказа:

*Дети шли по полю в школу.
Вдруг в траве кто-то зашевелился.
На дорогу выползла большая змея.
Коля схватил палку и убил её.*

Цель урока: Упражнение учащихся в определении связи слов в предложении и связи предложений в тексте. Текст на доске дается в следующем виде:

зашевелился, траве, кто-то, в, вдруг схватил, убил, и, палку, Коля, её школу, полем, дети, в, шли выползла, дорогу, большая, на, змея

В этом (деформированном) тексте не дается больших букв, обозначающих начальное слово предложения, слова в предложениях даны вразброс, а самые предложения даны без всякой последовательности.

Ход урока:

1. Разъяснение учащимся задачи работы. — Я написал на доске связный рассказ из четырех предложений, но слова в предложениях расставил неправильно, предложения тоже поставил не в том порядке, как они должны стоять в рассказе. Попробуем читать этот рассказ, пойдем ли мы, о чем тут говорится.

Один из учащихся читает слово за словом.

— Понятен ли рассказ? (Нет.) А можно ли догадаться, о ком идет в нем речь? (Можно — про змею.) Что же нужно сделать, чтобы рассказ стал складным и понятным? (Правильно расставить слова в предложениях и самые предложения в рассказе.) Составим такой рассказ.

2. Восстановление предложений. Учитель предлагает сначала сделать складными и понятными все предложения.

— Как надо сказать первое предложение?

Учащиеся могут предлагать разные варианты: «В траве вдруг кто-то зашевелился», «Вдруг в траве кто-то зашевелился», «Вдруг в траве зашевелился кто-то», «Зашевелился в траве кто-то вдруг» и пр.

Учащиеся II класса обычно еще не могут чувствовать преимущества того или другого варианта. Все варианты принимаются, если они ясно и правильно выражают мысль. Однако при выборе одного из предложенных вариантов для записи его на доске учитель спрашивает, какое из предложений складнее. Например, при сравнении двух следующих вариантов: «Вдруг зашевелился в траве кто-то» и «Вдруг кто-то зашевелился в траве» — предпочтение должно быть отдано, разумеется, последнему. Если учащиеся не сумеют этого почувствовать, учитель сам указывает, что второе предложение лучше.

Отделив чертой деформированный текст, учитель записывает предложение на доске, например: «Вдруг в траве кто-то зашевелился».

При затруднениях в построении второго предложения ставятся вопросы: О ком здесь говорится? Что Коля сделал? А еще что он сделал?

Внимание учащихся сосредоточивается, в первую очередь, на подлежащем, а затем на двух сказуемых и их последовательности (что сначала сделал, что потом). Тогда у учащихся не может получиться фразы: «Коля убил ее и схватил палку».

Под первым предложением записывается второе: «Коля схватил палку и убил ее».

Так же строится и записывается третье предложение, например, в таком варианте: «Дети шли полем в школу» (или «Дети шли в школу полем»). При восстановлении четвертого предложения учитель подводит учащихся к общепринятому построению предложения, в котором есть определение, т. е. к постановке определения перед определяемым словом.

Поэтому, если учащиеся затрудняются, учитель помогает им вопросами: — Про кого говорится в этом предложении? Что змея сделала? Что еще про нее сказано? (Большая.) Подумайте, как лучше расставить слова в этом предложении.

На доске записывается и это предложение: «Большая змея выползла на дорогу» или «На дорогу выползла большая змея».

3. Восстановление рассказа. Предложения одно за другим вслух прочитываются учеником. Вопросы учителя: Как же надо расставить предложения, чтобы получился связный рассказ? Какое же из них надо поставить первым? Почему? Какое вторым, третьим, четвертым? (Вскрывается по-

следовательность действий, данных в рассказе, что учащиеся делают без особых затруднений.)

Учитель ставит перед каждым предложением цифры, показывающие, в каком порядке должны следовать предложения.

После этого текст два-три раза прочитывается в порядке нумерации предложений. Получается рассказ примерно в том виде, как он дан вначале.

4. Запись рассказа в тетради. Учитель предлагает учащимся записать этот рассказ в тетрадях, списывая предложения в установленном порядке. Предлагается одну строчку перед рассказом оставить свободной, чтобы потом вписать заглавие (можно дать его и до записи).

После того как рассказ написан в тетрадях, он прочитывается один-два раза с целью проверки правильности расстановки предложений.

5. Придумывание заголовков. Учащиеся предлагают различные заголовки: «Змея», «Храбрый Коля», «По дороге в школу» и проч. Отвергаются те заголовки, которые не имеют прямого отношения к содержанию рассказа (например, «Школьники»). Из числа же предложенных могут быть выбраны не один, а два-три заголовка, наиболее одобряемых большинством класса. Эти заголовки учитель записывает на доске, а учащиеся по своему выбору один из них списывают в тетради.

ИЗЛОЖЕНИЕ ПРОЧИТАННОГО УЧАЩИМИСЯ РАССКАЗА.

(II класс.)

Материал для изложения берется из учебника русского языка для II класса Н. А. Костина. Текст дается в учебнике для упражнения, главным образом, в правописании слов с безударными гласными (см. упр. 280 в учебнике изд. 1955 г.). В учебнике предлагается задание: вставить пропущенные в слова буквы.

Приводим текст этого упражнения (без пропуска букв в словах).

1) На дворе у школы настоящий праздник. На большой березе группа детей повесила кормушку для птичек. В кормушку Илья и Андрюша насыпали зерен. Дети спрятались за куст сирени и ждали. Прошло несколько минут.

2) Вот раздался писк. Это прилетела синичка. Она села на кормушку и громко запищала. На писк прилетели подружки. На кормушке собралась целая стайка. Дети с радостью смотрели на птичек.

Изложение данного текста проводится после того, как учащиеся выполнили орфографическое задание по этому тексту.

Продолжительности срока, отделяющего орфографическую работу над текстом от его изложения, роли не играет.

Ход урока:

1. Сообщение цели урока.

— Вы будете учиться писать своими словами рассказ, который вы уже читали.

2. Чтение текста и выяснение его основной мысли. Текст читается по учебнику одним из учеников, остальные следят за чтением.

— Чему радовались дети? (Прилетели синицы к кормушке.)

— Из какого предложения еще видно, что дети были довольны тем, что устроили кормушку? (Из первого предложения — «...настоящий праздник».)

— Почему же дети решили подкармливать птиц? (Птицы — наши друзья.)

— Каким вы назовете это их решение? (Правильным.)

3. Работа над планом. План дается учителем на доске, формулированный в виде назывных или повествовательных предложений: 1) Кормушка на березе. 2) Ждут птичек. 3) Синичка на кормушке. 4) Стайка синиц.

План читается детьми.

— Весь рассказ надо разделить на 4 части так, чтобы к частям подошли заголовки из плана. Найдите, где кончается первая часть и начинается вторая, и т. д.

Учащиеся выполняют задание.

4. Устное изложение рассказа. Рассказ передается в устном изложении двумя-тремя учениками. Вносятся нужные поправки.

5. Придумывание заголовка к рассказу. Учащиеся предлагают разные заголовки. Каждому из заголовков дается краткая мотивированная оценка. Два-три наиболее удачных заголовка записываются на доске, чтобы дети могли выбрать из них один.

6. Орфографическая подготовка к письменному изложению текста. Текст читается по предложениям. Учащиеся указывают, какие буквы пропущены в словах. На написание других слов обращает внимание учитель; некоторые слова записываются на доске, чтобы предотвратить возможность ошибок в них (*повесили, раздался*).

7. Письменное изложение рассказа с последующей самопроверкой.

Примечание. Варианты урока:

а) План составляется учащимися под руководством учителя, и тогда деление текста на части отпадает.

б) Текст дается в чтении учителя, трудные слова записываются на доске и подвергаются орфографическому разбору.

СОЧИНЕНИЕ ПО КАРТИНЕ К. МАКОВСКОГО «ДЕТИ, БЕГУЩИЕ

ОТ ГРОЗЫ».

(III класс.)

Работа по этой картине, если имеется в виду письменное сочинение, проводится на протяжении двух уроков.

Для работы используется картина, помещенная в книге «Родная речь» для III класса (изд. 1954 г.). Вполне возможно также заменить ее одной картиной большого формата.

Ход урока:

1. Предварительная беседа имеет целью вызвать у детей эмоции, способствующие яркости восприятия картины, и обеспечить полное понимание ее. Эта беседа непродолжительна.

— Не случилось ли вам быть застигнутыми грозой в лесу, в роще, в парке? Как это произошло?

Учащиеся дают краткие ответы.

— Вспомните, как вы заметили приближение грозы.

— Что же происходит в природе при приближении грозы?

Учитель записывает на доске наиболее удачные из называемых учащимися слов и сочетаний слов, характеризующих признаки грозы.

2. Восприятие картины. Учащиеся молча рассматривают картину. Затем учитель предлагает прочитать название картины.

— Кого же изобразил художник?

— Что они делают?

Ответы даются краткие, состоящие из одного предложения. Предлагается прочитать фамилию художника. Учитель сообщает, что К. Г. Маковский — русский художник, создавший много картин.

— Кто хочет что-нибудь сказать об этой картине? Или что-нибудь спросить?

Этим вопросом учащимся предоставляется возможность поделиться своими непосредственными впечатлениями по поводу картины. Если дети начинают останавливаться на деталях, учитель замечает, что об этом поговорят потом.

3. Чтение картины и попутная работа над словарем.

— Рассмотрим подробно картину. Когда будете отвечать на вопросы, постарайтесь давать точные ответы, доказывайте, почему вы так думаете. А для этого внимательно всматривайтесь в картину.

— В какое время года происходит действие? Из чего это видно? (Конец лета — поле пожелтело, в лесу грибы.)

— Где были дети? Из чего это видно? (В лесу — в переднике у девочки грибы.)

— Кто эта маленькая девочка, которую большая несет на спине? (Сестренка.)

— Дайте имена девочкам.

— Почему Катя несет Машу, а не ведет ее за руку? (Она торопится, а маленькая девочка не может быстро идти.)

— Из чего еще видно, что Катя торопится? (По положению ее ног видно, что она бежит.)

— Как могло случиться, что Катя и Маша не заметили в лесу приближения грозы? (С увлечением собирали грибы; из-за высоких и густых деревьев не видно было тучи.)

— Подумайте, как же они узнали, что гроза надвигается.

Высказываются разные предположения: стало темно; блеснула молния; послышался гром; наступила полная тишина; спряталось солнце.

— Что же сделала Катя, когда увидела приближение грозы? Подумайте и скажите о ее действиях. (Катя крепче завязала передник, быстро взяла Машу, посадила ее себе на спину и побежала скорее из леса.)

— Посмотрите на картину и расскажите, где шла дорога к дому.

Дается описание местности, изображенной на картине: дорога шла мимо поля, по лугу, через речку, по мостику.

— Что происходит в природе? Скажите о небе, ветре, растениях.

Примерные ответы: надвинулась темная, грозовая туча, заслонила солнце, стемнело, видна только узкая полоска голубого неба; налетел сильный ветер, наклонил все кусты, цветы, траву в одну сторону, растрепал волосы у детей.

Попутно ведется работа над словарем.

— Какой еще можно назвать тучу? (Мрачной, страшной, лиловой и пр.) — Каким можно назвать ветер, если он с такой силой все клонит к земле? (Резким, порывистым; вихрем.) Удачные определения записываются учителем на доске.

— Почему Катя повернула голову направо? На что она смотрит? (С той стороны дует ветер и движется туча; может быть, в той части неба сверкнула молния.)

— Посмотрите на лицо Кати. Что оно выражает? (Испуг, страх, волнение, беспокойство.) Значит, что же можно сказать о состоянии девочки — что она переживает? (Катя беспокоится за сестренку; ей и самой страшно. Она думает об одном: скорее добраться домой.)

4. Составление плана для сочинения. План составляется коллективно под руководством учителя. Устанавливается последовательно, о чем будет говориться в начале сочинения, что дальше и т. д. Учитель наталкивает на более точные и выразительные формулировки пунктов плана. Примерный план: 1) Собирают грибы. 2) Признаки приближения грозы. 3) Скорее домой! 4) Гроза надвинулась. 5) Только бы успеть!

План записывается учителем на доске.

5. Работа над словарем. Словарь записывался учителем на доске в связи с работой над содержанием картины и частично в предварительной беседе. Естественно, что при записи словарный материал группируется по признаку того, к чему он относится. Таким образом, словарь на доске записывается постепенно, по мере того как в ответах учащихся называются ценные для сочинения слова.

Перед сочинением этот словарь прочитывается, уясняется уместность использования того или иного слова, учащиеся дополняют словарь.

Запись словаря на доске имеет примерно следующий вид.

Удары грома — отдаленные, глухие.

Молния — блеснула, сверкнула.

Солнце — скрылось, спряталось, исчезло.

*Туча — темная, грозная, страшная, мрачная.
Ветер — резкий, порывистый; вихрь.
Смотрела с испугом, с беспокойством, со страхом.*

6. Устные сочинения. Пользуясь картиной, планом и словарем (по желанию самих учащихся), дети составляют рассказ. Учитель предупреждает, что словарь на доске не является обязательным, можно подобрать удачно и свои слова. Возможно при этом построить работу так, чтобы сначала сосредоточить внимание детей на моменте, предшествовавшем изображенному на картине; иначе говоря — составить сначала первую часть рассказа (Дети в лесу), объединяющую три пункта плана, дополнить и уточнить ее, а затем перейти к следующей части, т. е. к 4 и 5 пунктам плана.

Поскольку предполагается письменное сочинение, задерживаться долго на устных сочинениях нецелесообразно, чтобы не помешать творческой самостоятельной работе учащихся. Достаточно рассказать устно два раза.

7. Придумывание заголовка к рассказу. Название картины не совсем подходит для использования его в качестве заголовка для повествовательного сочинения (оно полностью подошло бы, если бы давалось описание картины). Поэтому детям предлагается придумать заголовок рассказа. Заголовки обсуждаются, отбираются два-три лучших с тем, чтобы учащиеся могли выбрать из них наиболее подходящий с их точки зрения.

8. Орфографическая подготовка к сочинению. Орфографическому разбору подвергаются записанные на доске слова, в которых учащиеся могут допустить ошибки. Припоминаются правила написания некоторых слов (например: *солнце, резкий, порывистый*, а также родовые окончания прилагательных, если они уже пройдены). В словах на незнакомые правила или в словах, не проверяемых правилами, просто подчеркивается, на что надо обратить внимание (*отдаленные, блеснула сверкнула* и др.). Помимо этих слов, учитель записывает на доске слова, которые, по всей вероятности, войдут в сочинение (по его предположениям) и могут оказаться затруднительными в орфографическом отношении (например, *послышались*).

9. Письменное сочинение с последующей самопроверкой.

УСТНОЕ КОЛЛЕКТИВНОЕ СОЧИНЕНИЕ ПО ОПОРНЫМ СЛОВАМ.

(III класс.)

Готовясь к уроку сочинения по опорным словам, учитель, во-первых, подбирает интересную для учащихся тему сюжетного характера, ценную в воспитательно-образовательном отношении. Во-вторых, он продумывает и устанавливает опорные слова для устного сочинения на намеченную тему. В-третьих, учитель продумывает возможное содержание всего рассказа по намеченным опорным словам, а также возможные пути развертывания отдельных частей рассказа на основе опорных слов. Это не означает, что на уроке учитель обязательно добивается от учащихся творческого рассказа точно в намеченном им направлении. Подавлять творческую мысль детей, конечно, не следует. Но может случиться, что учащиеся будут затрудняться в развитии сюжета рассказа, и учитель должен быть готов к оказанию им помощи. Кроме того, имея в виду определенную идейную направленность в творческой работе детей, учитель осторожно наталкивает деятельность их мышления и воображения на нужный путь.

Учитель намечает для сочинения, например, следующие опорные слова: *пионеры ... поле ... колосья ... дым за рощей ... телятник горит ... сообщить колхозникам ... побежали к телятнику ... мычанье ... горел угол ... прижавшись к стене ... стали выводить ... упирались ... спасли ... после пожара ... в правлении колхоза.*

Эти слова пишущим учителем на доске до урока.

При составлении рассказа по данным опорным словам учитель ведет учащихся к выводу, что иначе пионеры и не могли поступить, они выполнили свой долг.

Сюжет рассказа, заключенный в указанных опорных словах, вся обстановка действия близки учащимся сельской школы. При проведении работы над этим сочинением в городской школе учитель предварительно проверяет, знают ли дети, что такое телятник. Кроме того, учитель разъясняет, что в совхозах и колхозах часто устраивают для молодняка близости от пастбища летние сараи, куда загоняют телят на ночь, а также днем в жаркую погоду.

Ход урока:

1. Уточнение темы (сюжета) рассказа. Учитель предлагает учащимся прочитать про себя написанные на доске слова. Затем один ученик читает их вслух.

— По этим словам мы будем составлять рассказ. О ком будем рассказывать? (О пионерах.) Что расскажем о пионерах? Скажите кратко, по возможности, одним предложением. (Примерный ответ: Как пионеры спасли телят.)

2. Работа над содержанием рассказа и его оформлением.

— Каждое слово указывает на какую-то часть рассказа. Каждую часть надо рассказать подробно, чтобы все в рассказе было ясно.

— Посмотрите сразу на первые три слова и скажите, где были пионеры и что они делали. (Они в поле собирали колосья.)

— Теперь подумайте, что можно сказать о поле? (Примерный ответ: Хлеб с поля убран, только кое-где на жнивье лежат колосья и т. п.) Слово *жнивье* объясняется в городской школе.

— Были ли колхозники на этом поле? (Нет, им уже нечего было здесь делать.)

— Откуда могли придти в поле пионеры? (Из пионерского лагеря, из школы, из соседней деревни и пр.)

— Расскажите, что они делали в поле? (Примерный ответ: Пионеры решили собрать в поле колосья, которые остались там после уборки хлеба. Они хотели помочь колхозу в уборке урожая. Пионеры понимали, что если собрать все эти колосья на всех полях, то можно сберечь немало хлеба государству.) Возможно, что для этого ответа понадобятся для учащихся вспомогательные вопросы.

— Теперь расскажите связно все о поле, пионерах, колосьях.

— Посмотрите на следующие слова (*дым за рощей, телятник горит*) и подумайте, что надо дальше рассказать. (Как пионеры увидели дым и поняли, что загорелся телятник.)

— Расскажите об этом подробнее. (Учитель помогает вопросами: Кто и как заметил дым? Что они сделали?)

Ответы на этот вопрос могут быть разные: услышали в небе крик пролетной птицы, подняли головы и увидели дым; посмотрели в конец поля на рощицу, за которой был устроен летний телятник — там были их подшефные Зорька и Красавка — и вдруг увидели дым, и пр.

— Как пионеры могли догадаться, что горит телятник? (Примерный ответ: Дым шел из-за рощи, а других построек, кроме телятника, там не было.) Можно, разумеется, принять и такой ответ, что дети только предположили несчастье с телятником.

— Посмотрите на следующие слова (*сообщить колхозникам ... побежали к телятнику*) и скажите, что сделали пионеры (кто-нибудь побежал сообщить о пожаре колхозникам, а остальные побежали к телятнику). Учитель помогает конкретизировать ответ, дополнить описание поведения пионеров: — Кому ребята поручили сообщить о пожаре колхозникам? Назовите имя мальчика или девочки. Колебались ли пионеры хотя бы минуту, бежать ли им к месту пожара? Как они бежали? О чем думали они? (Скорей бы добежать; может быть там никого нет; а если и есть тетя Паша — телятница, то ей не справиться одной, телят много...)

— Посмотрите следующее слово (*мычание*). Что оно вам подсказывает? (Еще не добежав до сарая, пионеры услышали мычание телят.)

Предлагается связно изложить эту часть рассказа.

— Прочитайте дальше слова (*горел угол ... прижавшись к стене ...*) и опишите картину, которую увидели дети, подбежав к телятнику. (Горит угол сарая; телята все прижались к стенам.) Вполне возможно, что воображение детей нарисует некоторые детали картины пожара, они отклоняются лишь в случае какой-либо логической несообразности.

— Теперь прочитайте слова, которые указывают, как пионеры спасли телят (*стали выводить ... упирались ... спасли*), и расскажите: как действовали пионеры, как вели себя телята, много ли их было, легко ли было вывести из сарая весь молодняк.

Учитель поясняет, что телята, как и другие животные, во время пожара жмутся в сарае к стенам, даже если раскрыты ворота.

Учащиеся дают творческие рассказы этой части.

— О чем думали пионеры в эти опасные минуты?

Этот вопрос обсуждается сообща, устанавливается, что пионеры думали только о том, чтобы спасти телят, они понимали, как важно сохранить молодняк. Недаром везде в нашей стране пионеры берут шефство над телятами и жеребятами.

— О чем следует сказать по словам *после пожара*? (Как чувствовали себя пионеры.) Что же вы скажете о них? (Они очень устали, но были довольны, что честно выполнили пионерский долг.)

— Посмотрите на последние слова (*в правлении колхоза*), это заключительная часть рассказа. Что расскажем в этой части? (О хорошем поступке пионеров узнало правление колхоза и постановило поблагодарить пионеров.) Можно, конечно, допустить и более подробное развитие конца рассказа.

3. О заглавливание рассказа. — Какая же главная мысль в рассказе, который вы составили? (Пионеры выполняют свой долг.) Подумайте, какое заглавие можно дать вашему рассказу. (Примерно: «Долг выполнен», «Так поступают пионеры».)

4. Связное изложение всего рассказа. — Теперь связно расскажите весь рассказ. Подумайте, как вы будете рассказывать. Смотрите на слова, написанные на доске, и рассказывайте части рассказа в том порядке, как это указывают слова.

Для подготовки к рассказыванию учащимся дается две-три минуты. Затем выслушивается несколько рассказов. После каждого рассказа учащиеся вносят в него поправки, дополняют и уточняют, а также указывают, что было хорошо в рассказе и что неудачно. Учитель тоже вносит поправки и дополнение в рассказы детей.

ИЗЛОЖЕНИЕ РАССКАЗА «САМОЛЁТ-СЕЯТЕЛЬ».

(IV класс.)

Текст рассказа:

САМОЛЕТ-СЕЯТЕЛЬ.

Всю неделю лили дожди. Наконец ветер разогнал тучи, и выглянуло солнце.

Колхозный бригадир Иван Петрович пошел в поле и видит: почти все поле покрыто водой. Попробовал Иван Петрович ступить на пашню. Сделал он несколько шагов, а дальше ни с места. Увязли ноги в земле.

С трудом выбрался он на дорогу и задумался. Давно пора сеять клевер, а на поле не въехать. Без клевера же никак нельзя. Он и скоту корм, и почву удобряет. Ждать с посевом невозможно: земля подсохнет скоро, да и дождь может опять пойти. Как же посеять клевер?

Пошел Иван Петрович в правление колхоза и долго говорил с председателем. Председатель позвонил по телефону в город, просил помочь колхозу. Потом он велел Ивану Петровичу подготовить все для посева.

На другой день рано утром Иван Петрович с колхозниками погрузил в телегу мешки с семенами и выехал в поле. За деревней он свернул с дороги и направил подводу к речке. Тут на высоком берегу он и остановился. Вскоре пришел председатель колхоза. Он посмотрел на небо и сказал: «Погодка хорошая, а нашего сеятеля что-то не видно».

Вдруг председатель закричал: «Летит! Летит!» Действительно, над лесом медленно летел самолет. Он сделал круг над деревней, повернул к речке и сел неподалеку от телеги с семенами.

Со всех сторон к самолету бежали люди. Из кабины самолета вышел летчик, поздоровался и спросил, где сеять клевер. Повели летчика к полю. Осмотрел летчик поле, вернулся к самолету и велел засыпать семена для посева.

Высыпали колхозники семена из мешков в самолет, и поднялся он снова в воздух. И стал самолет низко-низко летать над полем. И все увидели, что в хвосте самолета есть устройство, как у сеялки. Но как оттуда падают на землю семена клевера, не было видно.

Сделал самолет несколько кругов над полем, потом поднялся выше, покачал крыльями и улетел.

На краю поля столпились колхозники и говорят: «Вот и посеяли! Что значит большая колхозная земля! Даже самолету есть где развернуться».

Всего засеяно было при помощи самолета 50 гектаров. Сеятелю с лушком хватило бы работы на пятнадцать дней, а самолет управился в полчаса.

(Из «Сборника статей для изложения» П. О. Афанасьева, Е. И. Корневского и И. Н. Шапошникова, Учпедгиз, 1954.)

Ход урока:

1. Предварительная беседа. Выясняется, знают ли учащиеся, что такое *клевер*; уточняется, какую пользу он приносит (удобряет почву, служит хорошим кормом для скота), чем еще выгоден для колхозов (сеют раз в три года на хлебном поле, а растет каждый год). В городской школе уточняется, кто стоит во главе колхоза, кого называют в колхозе бригадирами.

2. Чтение текста учителем. Учитель читает текст выразительно, с соблюдением правильных логических ударений, пауз и правильной интонации.

3. Беседа по уяснению содержания текста. — Что вызвало беспокойство у Ивана Петровича и заставило его идти в правление колхоза?

— Почему колхозный бригадир не допускал и мысли, что поле может остаться незасеянным клевером? (Клевер нужен скоту, удобряет почву.)

— Какой выход из положения нашел председатель колхоза?

— Почему мешки с семенами были отправлены не в поле, а на берег речки?

— Что рассказывается о прибытии самолета?

— Как было засеяно клеверное поле с самолета?

— Какую мысль высказали колхозники?

— Какое же значение имеет для колхоза применение самолетов-сеятелей?

— Подумайте, что хотел сказать автор этим рассказом. (Применение самолета-сеятеля имеет огромное значение, но использование его возможно только на колхозных полях, потому что там есть, где развернуться самолету.)

4. Повторное чтение рассказа учителем и составление картинного плана учащимися. Учитель предлагает учащимся еще раз послушать текст и представить себе, какие картины можно было бы нарисовать, чтобы в них последовательно отразить развитие действия в рассказе.

Примерный картинный план.

1) Бригадир на пашне пробует шагать и вязнет.

2) Бригадир в раздумье стоит на дороге.

3) В правлении колхоза. Председатель звонит по телефону. Тут же Иван Петрович.

4) Недалеко от речки стоит телега, груженная мешками с семенами. Здесь

собрались колхозники, среди них Иван Петрович и председатель. Председатель видит самолет, все подняли головы.

5) Самолет приземлился. Колхозники ссыпают семена в самолет.

6) Низко над полем летит самолет, колхозники следят за ним.

7) Самолет, поднявшись, улетает, колхозники оживленно беседуют.

После словесного рисования учащимся предлагается кратко сформулировать названия картин для записи их на доске в виде плана. Примерно: 1) На пашне. 2) В раздумье. 3) В правлении колхоза. 4) В ожидании самолета. 5) Засыпка семян. 6) Посев. 7) Общее оживление.

При наличии в данном случае картинного плана нет надобности в составлении плана логического, так как основные мысли и последовательность изложения их достаточно ясны для учащихся. Но по своему усмотрению учитель может, разумеется, заменить работу над картинным планом составлением логического плана.

5. Устное изложение текста. Пользуясь планом, записанным на доске, учащиеся 1—2 раза устно излагают содержание рассказа. Учитель предлагает подумать, что следовало бы сказать в заключении при изложении содержания рассказа. (Передать мысль, высказанную колхозниками; сказать о той большой роли, которую сыграл в данном случае самолет-сеятель, и т. д.)

6. Орфографическая подготовка к письменному изложению. Применительно к каждому пункту плана учащиеся, по предложению учителя, указывают, какие слова понадобятся им при изложении из числа тех, которые могут оказаться затруднительными для написания. Названные слова записываются на доске. Если учащиеся не указывают слов, намеченных учителем, он называет их сам (*сеяль, клевер, председатель, неподалеку* и др.). Слова подвергаются орфографическому разбору.

В тексте есть прямая речь: слова колхозников и возглас председателя «Летит!» (о самолете). Вполне вероятно, что учащиеся захотят использовать их в своем изложении. Поэтому обращается специальное внимание на прямую речь в рассказе и на знаки препинания при ее записи. Учитель спрашивает, не приведены ли в рассказе слова кого-либо из действующих лиц, как надо выделить их при письме.

7. Письменное изложение рассказа с последующей самопроверкой выполненной работы.

СОЧИНЕНИЕ ПО КАРТИНЕ Ф. РЕШЕТНИКОВА «ПРИБЫЛ НА КАНИКУЛЫ».

(IV класс.)

Работа по этой картине, преследуя цели развития речи учащихся, в то же время имеет большое воспитательное значение. Картина Ф. Решетникова дает конкретный пример заботы о детях в нашей стране, с положительной стороны на ярких образах показывает взаимоотношения членов советской семьи.

Работа проводится в течение двух уроков, завершаясь письменным сочинением. Сочинение может быть двойного характера: а) рассказ по картине и б) описание картины. Рассказ-повествование легче, чем описание. Однако в IV классе может быть проведено и описание картины, если до того практиковались сочинения описательного характера по картине.

Ниже дается примерный урок, завершающийся письменным описанием картины. Если учитель найдет более целесообразным дать в своем классе рассказ по картине, он соответствующим образом изменит характер работы после чтения картины (см. образец урока по картине, данной для III класса).

Ход урока:

1. Предварительная беседа имеет целью воспроизвести и уточнить знания учащихся о суворовских училищах и суворовцах: кого принимают в суворовские училища, кем станут суворовцы, в честь кого эти училища названы суворовскими, у кого есть знакомые суворовцы, кто их видел,

что можно сказать о внешнем виде суворовцев. Уместно также вспомнить строчки из стихотворения Б. Лихарева, в которых говорится о внешнем виде суворовцев.

2. Восприятие картины. Учащимся предлагается внимательно рассмотреть картину. Затем им дается возможность свободно обменяться впечатлениями.

— Кто хочет сказать о своих впечатлениях от картины?

— Кто написал эту картину? Как он ее назвал?

3. Чтение картины.

— Скажите кратко, кто прибыл, когда и куда. (Суворовец прибыл накануне Нового года домой.)

— Передадим словами то, что художник изобразил на картине. Начнем с главного. Главное на картине изображается на переднем плане. С чего же значит, начнем? (С описания суворовца.)

— Чтобы описание мальчика было последовательным, воспользуйтесь планом, написанным на доске.

На доске написаны пять пунктов: 1) возраст, 2) одежда, 3) поза, 4) выражение лица, 5) мысли, переживания.

Учащиеся высказывают свои суждения по каждому пункту плана, уточняют и дополняют замечания товарищей. Примерно:

Суворовцу 10—11 лет. На нем надета черная шинель с красными погонами, затянута ремнем. Из-под шинели видны брюки с красными лампасами. На голове шалка с красной звездой. Вокруг шеи башлык. Все на мальчике сидит гладко, аккуратно. Он выглядит стройным, подтянутым.

Суворовец стоит выпрямившись, по-военному. Он приветствует дедушку, отдает ему рапорт. Мальчик радостно улыбается. По его лицу видно, что он счастлив; доволен, что приехал к родным; ему приятно, что дома его ждали и радуются его приезду. Хорошо будет отдохнуть дома!

Учитель предлагает подготовиться к связному описанию суворовца.

— Представьте себе, что вы видите, как дверь открылась, в комнату вошел и остановился юный суворовец. Вы наблюдаете за ним и рассказываете.

Описание дается 1—2 раза.

Затем учитель предлагает учащимся дать описание дедушки, пользуясь тем же планом.

Примерные ответы:

Дедушка уже старый, у него седые волосы, седые брови, седая борода. Он одет по-домашнему, без пиджака, в жилете, надетом на розовую рубашку. На ногах теплые туфли. Дедушка, как и внук, стоит выпрямившись, по-военному. Он принимает рапорт внука. Дедушка внимательно поверх очков смотрит на него. Он любит своего внуком и радуется за него. Дедушка доволен, что мальчик проведет каникулы в родной семье.

— Нельзя ли, посмотрев внимательно на картину, догадаться, почему дедушке особенно дорог внук? (На стене висит портрет погибшего сына дедушки, отца мальчика.) Кто-нибудь из учеников дает полностью описание дедушки.

— Кто эта девочка, изображенная на картине? (Сестра суворовца.)

— Посмотрите на ее лицо, позу. Как она относится к приезду брата? (Рада.)

— Почему же она не бежит ему навстречу? (Она загляделась на брата; восхищается его видом; она еще не видела его в военной форме.)

— Теперь посмотрите на убранство комнаты. Что вы можете сказать о комнате? (Комната выглядит по-праздничному: пол натерт, около стола большой красивый ковер, на столе скатерть с каймой, около двери половик. В глубине стоит украшенная ёлка.)

— Как вы думаете, ждали суворовца дома или он приехал неожиданно? (Его ждали на каникулы, на Новый год, убрали комнату, украсили елку.)

— Можно ли сделать заключение по картине, как относятся друг к другу члены семьи, изображенной на картине?

— Что показал художник в своей картине? (Заботу о детях в нашей стране; дружную счастливую семью.)

— Теперь скажите, понравилась ли вам эта картина и чем понравилась.

4. Работа над планом для сочинения.

— Вы напишете сочинение, в котором дадите описание всей картины. Наметим план вашего описания.

— Когда мы разбирали картину, мы начали с описания действующих лиц, а потом описали, где происходит действие. В сочинении лучше написать наоборот: сначала описать комнату, где происходит действие, а потом действующих лиц и само действие. Тогда при чтении описания, не видя картины, лучше можно представить все содержание картины. Значит, какой первый пункт плана для описания? (Комната.) О ком сначала будете рассказывать? (О Суворовце.)

Указываются еще два пункта плана: Дедушка; Сестра суворовца.

— Что следует сказать в заключение описания? (Что хотел показать этой картиной художник.)

— После этого напишете, понравилась ли вам картина «Прибыл на каникулы», чем понравилась.

План записывается на доске после заголовка сочинения:

Картина Решетникова «Прибыл на каникулы».

(Описание.)

П л а н.

- 1) Комната.
- 2) Суворовец.
- 3) Дедушка.
- 4) Сестра суворовца.
- 5) Заключение.

5. Подготовка словаря для сочинения. Учитель предлагает подумать последовательно по каждой части плана, какие слова могут понадобиться для сочинения. Учащиеся называют слова, учитель (или сами учащиеся) записывает их на доске.

Примерный словарь: *шинель, погоны, лампасы, башлык, аккуратно, по-военному, по-домашнему, пиджак, жилет, восхищение, украшенная* и пр. При записи учителем каждого слова учащиеся отмечают, на какую трудность в его написании следует обратить внимание.

6. Устное описание картины. Учащиеся один-два раза дают описание картины. При этом возможно допустить описание по отдельным пунктам плана разными учениками. Учитель напоминает об использовании при описании главных действующих лиц плана, тоже имеющегося на доске.

7. Письменное сочинение — описание картины с последующей самопроверкой выполненной работы.

О Г Л А В Л Е Н И Е .

Введение.

- | | |
|--|---|
| 1. Методика преподавания русского языка в начальной школе. Ее предмет и задачи | 3 |
| 2. Русский язык как учебный предмет в советской школе | 6 |

I. Обучение грамоте.

- | | |
|--|----|
| 1. Основы методики обучения грамоте | 10 |
| Особенности звукового строя русского языка | — |
| Психологические основы обучения грамоте | 14 |
| О психологических особенностях детей-семилеток | — |
| Психологические особенности процесса чтения у опытного чтеца и у начинающего обучаться грамоте | 17 |
| Педагогические требования к процессу обучения грамоте | 21 |
| 2. Из истории методов обучения грамоте | 23 |
| Группировка методов обучения грамоте | 24 |
| Буквослагательный метод | 25 |
| Слоговой метод | 26 |
| Звуковой метод | 27 |
| Метод целых слов | 37 |
| 3. Характеристика современного звукового аналитико-синтетического метода | 39 |
| Типовой план изучения звука и буквы | 41 |
| Последовательный подбор звуков и слов при обучении грамоте | 43 |
| Взаимоотношение чтения и письма | 45 |
| 4. Практические вопросы обучения грамоте по звуковому аналитико-синтетическому методу | 46 |
| А. Подготовка учащихся к обучению грамоте | 47 |
| Б. Изучение звуков и их букв | 53 |
| Приемы выделения звука из слова | — |
| Изучение звука со стороны произношения | 55 |
| Упражнения в слышании звуков | 56 |
| Ознакомление с буквами | 57 |
| Трудные случаи при изучении звуков и букв | 59 |
| Знакомство с гласными и согласными звуками и буквами | 61 |
| В. Обучение чтению слов | — |
| Работа с разрезной азбукой | 62 |
| Работа со слоговой таблицей | 64 |
| Организация и приемы чтения новых слов | 65 |
| Трудные случаи при обучении чтению слов | 68 |
| Г. Обучение чтению предложений и связанных текстов | 70 |
| Д. Чтение в послебукварный период | 74 |
| Е. Дидактический материал при обучении грамоте | 75 |
| 5. Элементы грамматики и орфографии в обучении грамоте | 80 |
| 6. Развитие речи на уроках грамоты | 83 |
| 7. Примерные уроки по грамоте | 85 |

| | |
|--|----|
| Урок ознакомления с новым гласным звуком и буквой . . . | 86 |
| Урок ознакомления с длительным согласным звуком и его буквой | 88 |
| Урок по изучению нового мгновенного согласного звука и его буквы | 89 |
| Урок закрепления нового звука и новой буквы | 91 |
| Урок по ознакомлению с буквой ё в начале слов и после гласных | 93 |
| Урок усвоения буквы ё в положении после согласных | 94 |

II. Обучение письму и чистописанию.

| | |
|--|-----|
| Принадлежности письма и пользование ими | 95 |
| Гигиена письма | 97 |
| Нормы почерка | 99 |
| Психологические особенности процесса письма у начинающего писать ребенка | — |
| Основные положения методики обучения письму и чистописанию | 101 |
| Подготовительные упражнения к письму | 104 |
| Обучение письму в букварный период | 105 |
| Обучение письму букв, их элементов и слов на уроках чистописания | 107 |
| Требования к ученической тетради | 113 |
| Примерные уроки письма | 116 |
| Письмо строчной буквы м | — |
| Письмо строчной буквы к | 117 |

III. Методика чтения.

| | |
|---|-----|
| 1. Значение классного чтения | 119 |
| 2. Организация и приемы работы по развитию навыка чтения | 120 |
| А. Правильность чтения | 122 |
| Литературное произношение (орфоэпия) | 127 |
| Тренировочные упражнения | 128 |
| Исправление дефектов речи | 129 |
| Б. Беглость чтения | 130 |
| В. Сознательность чтения | 132 |
| Раскрытие значения слов и мыслей предложений | — |
| Выяснение содержания прочитанного | 137 |
| Г. Чтение про себя и чтение вслух | 140 |
| Д. Вопрос о материале чтения для повышения качества чтения | 143 |
| Е. Хоровое чтение | 144 |
| Ж. Оценка и учет навыков чтения вслух и про себя | — |
| 3. Обучение выразительному чтению | 146 |
| Средства выразительного чтения | 148 |
| Коллективное чтение | 163 |
| 4. Из истории методов обучения чтению | 161 |
| 5. Чтение деловых статей и предметные уроки | 169 |
| Предметные уроки | 186 |
| Примерные планы предметных уроков | 190 |
| Заяц (I класс) | — |
| Ель и сосна (II класс) | 191 |
| Сорняк пырей (III класс) | — |
| 6. Чтение художественных произведений | 192 |
| А. Особенности художественного произведения | 193 |
| Б. Воспитательная работа на уроках чтения художественных произведений | 197 |
| В. Методика чтения художественных произведений в начальной школе | 204 |

| | |
|---|-----|
| Подготовительная работа к чтению | 205 |
| Чтение произведения в целом | 210 |
| Чтение произведения по частям и разбор их | 212 |
| Работа над планом произведения | 218 |
| Обобщающая беседа по произведению | 222 |
| Рассматривание иллюстраций к тексту | 231 |
| Автор произведения | 233 |
| Пересказ произведения в целом | — |
| Заключительное чтение | 239 |
| Творческая работа в связи с чтением произведения | 240 |
| Особенности чтения разных видов художественных произведений | 247 |
| 7. Примерные уроки по чтению | 265 |
| Лиса и журавль. <i>Сказка</i> (I класс) | — |
| Воробей на часах. <i>Рассказ Л. Н. Толстого</i> (I класс) | 266 |
| Лисичка-сестричка и серый волк. <i>Народная сказка</i> (II класс) | 267 |
| Волк и кот. <i>Басня И. А. Крылова</i> (II класс) | 268 |
| Совесть. <i>Рассказ А. Гайдара</i> (II класс) | 270 |
| Зимняя дорога. <i>Стихотворение А. С. Пушкина</i> (III класс) | 271 |
| Весенняя гроза. <i>Стихотворение Ф. И. Тютчева</i> (III класс) | 272 |
| Соловушка. <i>Рассказ П. Цирки</i> (III класс) | 274 |
| Сад победы. <i>По рассказу С. Юрьева</i> (Урок чтения про себя в III классе) | 276 |
| Крошечка-Хаврошечка. <i>Народная сказка</i> . (III класс) | — |
| Поле. (Учетно-повторительный урок в III классе) | 277 |
| Памятник. <i>Рассказ А. Кононова</i> (IV класс) | 279 |
| На берегу пустынных волн. <i>Отрывок из поэмы А. С. Пушкина «Медный всадник»</i> (IV класс) | 280 |
| Две собаки. <i>Басня И. А. Крылова</i> (IV класс) | 282 |
| 8. Внеклассное чтение | 283 |
| А. Задачи внеклассного чтения | — |
| Б. Руководство внеклассным чтением | 284 |
| Ознакомление со структурой книги и газеты. Работа с газетой | 285 |
| Связь внеклассного чтения с классным | 287 |
| Формы руководства внеклассным чтением на уроках | 289 |
| Формы руководства самостоятельным чтением во внеклассное время | 291 |
| IV. Методика преподавания грамматики. | |
| 1. Значение и место грамматики в школьном обучении | 296 |
| 2. Основные положения методики обучения грамматике | 302 |
| 3. Преподавание грамматики в методической системе К. Д. Ушинского | 307 |
| 4. Краткий обзор программы по грамматике и правописанию | 310 |
| 5. Методические пути формирования грамматических понятий | 311 |
| 6. Материал, используемый на уроках грамматики | 319 |
| 7. Наглядность в преподавании грамматики | 324 |
| 8. Место и роль учебника в преподавании грамматики | 330 |
| 9. Грамматика и уроки чтения | 334 |
| 10. Ход работы над грамматическим материалом | 337 |
| А. Урок сообщения новых грамматических знаний | — |
| Б. Закрепление грамматических знаний | 340 |
| Грамматический разбор | 342 |
| Примерные образцы грамматического разбора в конце учебного года | 354 |
| Другие виды упражнений на закрепление грамматических знаний | 356 |

| | |
|---|-----|
| Построение уроков по закреплению знаний | 359 |
| Домашние задания | 360 |
| Опрос учащихся на уроках грамматики | 364 |
| В. Повторение пройденного | 365 |
| 11. Подготовка учителя к урокам | 373 |
| А. Планирование грамматической темы | — |
| Б. Планирование отдельных уроков | 376 |

V. Методика обучения правописанию.

| | |
|--|-----|
| 1. Место и значение орфографической работы в начальной школе | 379 |
| 2. Основы русского правописания | 381 |
| 3. Факторы усвоения правописания | 384 |
| 4. Из истории методики обучения правописанию | 390 |
| 5. Образование и развитие навыка грамотного письма | 392 |
| 6. Роль орфографических правил и методика работы над ними | 403 |
| 7. Связь обучения правописанию с работой по развитию речи | 409 |
| 8. Система орфографических упражнений | 411 |
| 9. Виды орфографических упражнений | 414 |
| Орфографический разбор | — |
| Предупредительный диктант | 415 |
| Объяснительный диктант | 417 |
| Выборочный диктант | 418 |
| Свободный диктант | 419 |
| Творческий диктант | 420 |
| Письмо по памяти | 421 |
| Списывание | 422 |
| Смешанные виды орфографических работ | 425 |
| Творческие работы | 426 |
| Работа с орфографическим словарем | 428 |
| 10. Предупреждение и исправление ошибок. Работа над ошибками. | 429 |
| Предупреждение ошибок | — |
| Исправление ошибок | 432 |
| Работа над ошибками | 436 |
| 11. Обучение пунктуации | 439 |
| 12. Учет навыков правописания | 441 |
| 13. Орфографический режим в школе | 444 |

VI. Практические указания к работе по грамматике и орфографии по темам и классам.

| | |
|---|-----|
| Звуки и слоги слова | 446 |
| Состав слова | 471 |
| Слово. Части речи | 477 |
| Работа над предложением | 519 |
| Примерные уроки по грамматике и правописанию | 539 |
| Твердые и мягкие согласные. Обозначение мягкости согласных буквами <i>и, я, ю, ё, е</i> (I класс) | 539 |
| Мягкий знак на конце слова (I класс) | 540 |
| Разделительный мягкий знак (II класс) | 542 |
| Непроизносимые согласные в словах (II класс) | 544 |
| Сочинение со словами, написание которых не проверяется правилами (II класс) | 546 |
| Понятие об имени прилагательном (III класс) | 547 |
| Времена глагола (III класс) | 549 |
| Изложение в связи с закреплением правописания падежных окончаний существительных 1-го склонения (III класс) | 550 |
| | 643 |

| | |
|--|-----|
| Склонение имен прилагательных мужского рода на <i>-ий</i> и среднего рода на <i>-ее</i> (IV класс) | 552 |
| Неопределенная форма глагола (IV класс) | 554 |

VII. Развитие устной и письменной речи учащихся.

| | |
|--|-----|
| 1. Значение работы над речью учащихся | 557 |
| 2. Требования к речи учащихся и условия их осуществления | 559 |
| 3. Устная и письменная речь, их различие и взаимосвязь. Внутренняя речь | 564 |
| 4. Словарная работа | 568 |
| Задачи и значение словарной работы | — |
| Практические вопросы словарной работы | 569 |
| 5. Работа над связной речью | 577 |
| А. Работа над предложением | 578 |
| Б. Работа над деформированным текстом | 580 |
| В. Письменные изложения | 582 |
| Г. Устные и письменные сочинения | 594 |
| Работа над планом для сочинений | 595 |
| Коллективные сочинения | 596 |
| Тематика и виды сочинений | 597 |
| Работа по картине | 598 |
| Сочинения на основе наблюдений и личного опыта детей | 607 |
| Сочинения в связи с чтением литературного материала | 615 |
| Сочинения на основе творческого воображения | 616 |
| Требования к сочинениям учащихся | 621 |
| Д. Общий обзор основных видов изложений и сочинений по классам | 622 |
| Е. Предупреждение и исправление ошибок в сочинениях и изложениях. Разбор сочинений | 625 |
| 6. Примерные уроки по развитию речи | 627 |
| Работа по картине «Друзья» (I класс) | — |
| Составление рассказа из деформированного текста (II класс) | 628 |
| Изложение прочитанного учащимися рассказа (II класс) | 630 |
| Сочинение по картине К. Маковского «Дети, бегущие от грозы» (III класс) | 631 |
| Устное коллективное сочинение по опорным словам (III класс) | 633 |
| Изложение рассказа «Самолёт-святель» (IV класс) | 635 |
| Сочинение по картине Ф. Решетникова «Прибыл на каникулы» (IV класс) | 637 |

Николай Павлович К а н о н ь к и н и Нина Александровна Ш е р б а к о в а

Методика преподавания русского языка в начальной школе

Пособие для учителей начальной школы

Редактор *М. Н. Александрова*, Техн. редактор *А. М. Гурджиева*

Корректор *А. А. Морозова*