

74.261.3  
Ф-534

С. С. ФИЛИППОВ

**МЕТОДИКА  
ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА  
В ОЙРОТСКИХ ШКОЛАХ**

*Утверждено ойротским ОблоНО*

ОЙРОТСКОЕ ОБЛАСТНОЕ  
НАЦИОНАЛЬНОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО  
ОЙРОТ-ТУРА—1940

W 213537

С. С. ФИЛИППОВ

**МЕТОДИКА  
ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА  
В ОЙРОТСКИХ ШКОЛАХ**

*Утверждено ойротским ОблоНО*

Инд. 1908 Г. 213537

ОЙРОТСКОЕ ОБЛАСТНОЕ  
НАЦИОНАЛЬНОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО  
ОЙРОТ-ТУРА—1940



Ас

1940 г.

### ОГЛАВЛЕНИЕ.

I. Задачи преподавания русского языка в нерусских школах . . . . .	3
II. Основные особенности русского и ойротского языков . . . . .	6
III. Предварительный устный курс . . . . .	15
IV. Обучение русской грамоте . . . . .	21
V. Методика чтения . . . . .	23
VI. Методика письма, орфографии и грамматики . . . . .	47
VII. Методика устной речи . . . . .	60

Горно-Алтайская  
областная библиотека  
им. М. И. Калинина

486461 V D

~~СССР  
Новосибирская  
обл. В. И. Ленина  
№ 1463~~

С. С. Филиппов. Методика преподавания русского языка в ойротских школах. Ойротское областное национальное издательство. 1940 г. Ойрот-Тура.

Редактор *Т. М. Тоцакова*. Технический редактор *А. Л. Темирязев*.  
Корректор *С. Г. Мельницкая*.

Сдано в набор 23/VII 1940 г. Подписано к печати 20/VIII 1940 г. Формат 60×92<sup>1/16</sup>. Объем: 2,625 бум. л.; 5,25 печ. л.; 7,246 уч. изд. л. 56816 тип. знак. в печ. листе. Тираж 1500. Уполномоченный обллита № Б-176. Цена 2 р. 50 коп.

г. Новосибирск, Красный проспект 20. Тип. № 1. Заказ № 4474.

## I. ЗАДАЧИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В НЕРУССКИХ ШКОЛАХ<sup>1</sup>.

Все национальности Советского Союза чувствуют колоссальную потребность в изучении русского языка. Русский язык в нерусских школах является одним из важнейших средств приобщения к пролетарской культуре. Главная роль в обучении русскому языку принадлежит, несомненно, школе. Уже начальная школа должна заложить основы знаний и навыков по русскому языку. В начальной нерусской школе русский язык начинают преподавать, как правило, со второго года. В отношении русского языка перед нерусскими школами ставится следующая задача:

«Учащиеся, оканчивающие начальную школу (4 класса), должны получить запас русских слов, позволяющий им понимать простую русскую речь, излагать на русском языке знакомые им явления из окружающей жизни, владеть элементарными навыками чтения и письма по-русски.

Учащиеся, оканчивающие неполную среднюю школу (7 классов), должны уметь свободно и правильно выражать на русском языке свои мысли как устно, так и письменно, иметь навыки самостоятельного пользования книгой, соответствующей их возрасту, получить знание основ русской грамматики и синтаксиса и на некоторых примерах получить знакомство с русской литературой» (из постановления СНК СССР и ЦК ВКП(б) «Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей» от 13/III 1938 г.).

Подробный перечень знаний и навыков дан в программах по русскому языку для нерусских школ, которые составлены в соответствии с вышеуказанными задачами.

Для того, чтобы научить учащихся нерусской школы русскому языку в том объеме, какой дан в программах, преподавателю русского языка необходимо помнить о тех особенностях, которые отличают преподавание русского языка в нерусской школе от преподавания русского языка в русской школе. Основное отличие состоит в том, что в русской школе язык для учащихся является родным языком, а в нерусской школе русский язык для учащихся является вторым языком.

Знание родного языка имеет громадное положительное влияние на

<sup>1</sup> Преподавание русского языка изучалось в пяти школах Онгудайского аймака: Онгудайской НСШ, Талдинской начальной, в начальной школе при колхозе им. К. Маркса, в начальной школе при колхозе «Кулада» и в Янчитской школе. Кроме того, проводилось изучение подготовки учителей по русскому языку и методике русского языка в ойротском педучилище.

усвоение русского языка. При правильной организации обучения русскому языку знание родного языка помогает усвоению русского языка.

К изучению русского языка в нерусской школе учащиеся приступают тогда, когда они уже овладели грамотой на родном языке. Правильная постановка преподавания русского языка должна основываться на учете всех особенностей родного языка. Одно то, что дети приступают к изучению русского языка, будучи уже грамотными на родном языке, говорит о том, что грамоту на русском языке им усвоить будет гораздо легче. С механизмом чтения дети уже знакомы, а поэтому трудности, вроде «тайны слияния» отдельных звуков в целые слова, уже преодолены и преодолевать их больше не придется, т. к. механизм чтения постигается лишь один раз.

Самые термины, связанные с обучением грамоте, например, «букварь», «букварный период» и даже термин «обучение грамоте» приложимы к начальной стадии обучения русскому языку в нерусской школе условно. Обучение грамоте на втором языке является во многом повторением основных принципов обучения грамоте на родном языке, лишь на новом языковом материале. Тот опыт, который учащийся приобрел в период обучения грамоте на родном языке, как например, различие в речи предложений, в предложении — слов, а в словах — отдельных звуков и букв, навыки выразительного чтения и проч., — все эти навыки переносятся и на русский язык, а потому обязательно должны быть учтены преподавателем русского языка. Если эти навыки слабы еще и на родном языке, то, развивая их на русском языке, мы помогаем их развитию и закреплению на родном языке. Вот какая взаимосвязь должна быть между обучением русскому и родному языку. И это не только в период обучения грамоте, но и на всем протяжении обучения детей русскому языку и не только в разделе чтения, но также и в письме и в разделе развития устной речи, и в грамматике — во всех разделах программы есть общие места, сходные и в родном и в русском языках.

Как бы резко ни отличался русский язык от родного, в каждом родном языке имеются сходные моменты, например: точка в конце предложения, самое понятие о предложении и его частях, правила написания заглавных букв и т. д. Все эти сходные моменты в родном и в русском языке нужно использовать при обучении русскому языку, и это поможет усвоению.

Учет особенностей русского и ойротского языков при обучении русскому языку детей ойротских школ необходим, а эта необходимость выдвигает задачу изучения ойротского языка учителями русского языка. Учитель русского языка должен хорошо знать, во-первых, преподаваемый им предмет — русский язык, а, во-вторых, должен знать ойротский язык.

Каждый учитель должен повышать свою квалификацию. Одним нужно сейчас же заняться работой над усовершенствованием своей методической подготовки, обогатить свой методический опыт, поставив работу по русскому языку в соответствии со спецификой преподавания русского языка в нерусской школе, изучить все особенности этого преподавания с учетом особенностей родного языка.

Другим учителям следует сейчас же сесть за пополнение некоторых пробелов, недоработок в области русского языка, а они у многих учителей имеются. Доработать недоработанное, восполнить имеющийся пробел в своих знаниях большинству не так уже будет трудно и времени на это пона-

добится немного. Нужно изучать методические вопросы, включая сюда чтение методической литературы по вопросам преподавания русского языка, использовать с этой целью нужно методическую литературу о преподавании русского языка, как родного языка. Многие из этой литературы окажется полезным в преподавании русского языка, как неродного языка. Здесь имеются в виду, главным образом, те учителя, которые русской методической литературы еще хорошо не знают.

Знание сходств и различий русского и родного языка, учащихся даст возможность учителю установить, что в русском языке учащимся усвоить труднее и что легче, на что учителю надо обратить в работе больше внимания.

Установлению наиболее трудных и наиболее легких для усвоения разделов программы по русскому языку поможет изучение устной речи, процесса чтения и письменных работ учащихся. Учет ошибок в произношении, в устной речи, при чтении, ошибок в письме поможет учителю в работе. Необходимо вести учет ошибок, нужно изучать ошибки, чтобы их не допускать. Бороться с ошибками труднее, чем их предупредить правильной постановкой преподавания.

Самое слабое место в преподавании русского языка — устная речь учащихся. Развитием устной речи до сих пор нерусские школы занимаются недостаточно.

Часты случаи, когда учащиеся III и IV классов не понимают самых простых разговорных фраз, не говоря уже о пересказе прочитанного. Причина этого лежит в недооценке значения устной речи, в грамматизировании занятий по русскому языку, при котором сообщаются теоретические грамматические правила без подведения под них практической речевой базы, что неверно, т. к. теоретические сведения могут быть полезны только в тесной связи с практикой речи.

Весь программный материал по русскому языку должен иметь следующие четко выраженные разделы: 1) чтение, 2) письмо, 3) развитие устной и письменной речи, работа над словарем и произношением, 4) орфография и грамматика.

Ни один из перечисленных разделов не может быть заброшен. Планируя свою работу, учитель должен ясно представлять объем знаний и навыков по каждому из указанных разделов. В планах работы должны быть отражены по каждому разделу определенные четкие показатели, которых и должен учитель добиться в результате работы.

Все перечисленные выше разделы в процессе работы должны быть тесно увязаны между собою. Перечисление разделов не следует понимать так: сначала нужно проработать чтение, потом письмо, затем устную речь. Нет. В работе должны переплетаться между собой разные разделы, например: чтение и устная речь. То, что читается на уроке, может быть проработано по вопросам, пересказано. То, что нужно записать, лучше предварительно проработать устно. Должны быть тесно увязаны между собой устная речь и грамматика, орфография и грамматика и т. д.

Укажем на некоторые недочеты ведения ученических тетрадей. Учителя должны принять меры к устранению этих недочетов, если в их практике имеют место аналогичные случаи.

В тетрадях встречаются неисправленные учителем ошибки. Не всегда указывается вид работы (списывание, изложение, диктант). Указывать вид работы необходимо. Не нужно делать этих указаний только тогда,

когда и без указания ясно, что представляет собой данная работа, например: склонение, спряжение и т. д.

В тетрадях встречаются иногда непроверенные работы. Некоторые работы исправлены простым карандашом, ошибки исправлены, но не подчеркнуты, во многих тетрадях не отражена работа, которая должна проводиться многими учителями по борьбе с допущенными ошибками в работах учащихся: выписывание ошибок, подбор и запись слов, содержащих написание, подобные тем, в которых ученик допустил ошибку, и т. д.

Все предметы, которые преподаются в школе на русском языке, должны помогать усвоению русского языка. Независимо от того, какой предмет учитель преподает, речь его должна быть правильной. Записи по истории, по математике, по биологии и т. д. не должны содержать ошибок; предложения должны быть просто и правильно построены. Все записи учащихся по всем дисциплинам нужно проверять и исправлять в них все ошибки, в том числе и орфографические.

Списки учащихся, расписание уроков, социалистические обязательства, стенгазеты, лозунги, плакаты и т. д. — все должно быть написано абсолютно правильно. Прежде чем вывесить тот или иной документ, нужно проверить и исправить имеющиеся в нем ошибки — эта задача всего учительского коллектива, а учителя русского языка в особенности.

## II. ОСНОВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКОГО И ОЙРОТСКОГО ЯЗЫКОВ.<sup>1</sup>

Очень многие трудности, возникающие при изучении русского языка ойротскими детьми, являются следствием различий ойротского и русского языков. То, что одинаково в том и другом языке, усваивается легко, а то, что различно, усваивается труднее. Учителю, преподающему русский язык ойротским детям, нужно знать основные различия ойротского и русского языков, и тогда легче будет преодолеть трудности, возникающие из различий в языках. На те моменты, которые одинаковы и в русском и в ойротском языках, надо отводить времени поменьше, а на те языковые явления, которые для ойротских детей новы и поэтому представляют трудность, нужно отвести времени побольше. Побольше упражнять на специально подобранных примерах. Использовать иные приемы, чем при обучении русскому языку русских детей.

В этом и состоит особенность обучения русскому языку ойротских детей в отличие от обучения русскому языку русских детей.

Какие же особенности русского и ойротского языков нужно знать учителю русского языка в ойротской школе?

Здесь мы остановимся только на тех основных особенностях языков, которые необходимо знать учителю русского языка, чтобы его работа имела большие результаты.

### 1. ФОНЕТИЧЕСКИЕ (ЗВУКОВЫЕ) ОСОБЕННОСТИ.

Фонетикой называется отдел языкознания, в котором изучаются звуки.

Все звуки и гласные, и согласные в ойротском языке произносятся несколько иначе, нежели в русском языке.

<sup>1</sup> В настоящей главе использована книжка Т. М. Тошакровой «Грамматика ойротского языка».

Указание на место образования звуков в русском языке и в ойротском иногда является решающим моментом в достижении правильного произношения, потому что со слуха не все дети сразу воспринимают правильное произношение. Иногда на слух бывает трудно усвоить правильное произношение.

Буквы **ф, ц, щ, х, в, ь, ъ** в ойротском языке встречаются только в словах, перешедших в ойротский язык из русского языка. Поскольку это так, то на уроках русского языка на эти буквы нужно обратить особое внимание. Их следует выделить из других букв алфавита. Нужно тренировать учащихся также в произношении звуков, обозначенных буквами **ф, ц, щ, х, в**. Тренировать в произношении слов с явлениями мягкости и разделительности, обозначаемых буквами **ь** и **ъ**.

Остановимся несколько подробнее на некоторых отдельных звуках русского языка, требующих особого внимания со стороны учителя.

Согласный звук **ф**, хотя и имеет в ойротском алфавите соответствующее обозначение, но при изучении русского языка вызывает некоторую трудность. Чаще всего вместо **ф** произносится **п**. Поэтому преподавателю нужно будет провести соответствующие специальные тренировочные упражнения, нужно показать, как укладываются органы речи для произношения **ф** и для произношения **п**, показать, как произносятся и тот и другой звуки.

Согласные звуки **ц, ч** и **щ** тоже нужно проработать отдельно. На них нужно подобрать соответствующие примеры для тренировки в произношении. Научить произносить **ц** можно путем быстрого произношения **т+с**, слияние которых в один звук и дает **ц**. Правильного произношения звука **ч** можно добиться быстрым произношением **т+ш**, слияние которых в один звук даст **ч** (несколько тверже обыкновенного).

В русском языке учащиеся встретят **дь** в таких словах, как **сядь, гладь**, а в ойротском языке **дь** имеет иное обозначение: он чаще употребляется в начальной позиции (слова: **дьаан, дьараш, дьер, дьон, дьун** и т. д.); очень редко в середине слова (**кедьеге, кодьойым** и др.), в конце же слова не наблюдается.

Необходимы специальные упражнения, ведущие к устраниению смешения **дь** в русском языке с **дь** в ойротском языке.

**ё** в русском языке и **ё** в ойротском языке по разному произносятся, нужно тренировать учащихся в правильном произношении **ё** в русском языке. **Ё** в русском языке имеет двойное произношение, напр. в словах **нёс, мёл, вёл** — мы имеем одно произношение, а в словах **ёж, ёлка, поёт** — мы имеем другое произношение, где **ё** равен **й+о**.

Точно так же и буквы **я** и **ю** в русском языке имеют два значения: одно в таких словах, как **сплю, клюв, сюда, няня, Валя, дядя**; другое значение в таких словах, как **пою, стою, Юра, Яша, стоял, ясли**.

В последних примерах **ю=й+у**, а **я=й+а**.

Кроме того в русском языке и буква **е** имеет тоже два значения: одно в таких словах как **летел, пел, сел** и другое в таких словах, как **ель, ехал, есть**; в последних трех словах **е** равно **й+э**.

Краткие и долгие гласные. В ойротском языке гласные делятся на краткие и долгие. Краткие гласные произносятся так же, как русские в неударных слогах, с той лишь разницей, что гласные первого слога выговариваются отчетливо; те же гласные в непервых слогах



произносятся очень слабо (почти неслышно). Например, в словах: **ырыс**, (счастье), **ыраак** (далеко), **ирик** (кастрированный баран), **илю** (вешалка) краткие **ы, и** выговариваются отчетливо, а в словах: **кыра** (пашня), **кире** (пила), **курут** (сыр), **кызыл** (красный), **карындаш** (брат), **удура** (навстречу) эти гласные в речи опускаются, произносятся бегло: **кра, кре, крут, кзыл, карндаш, удра**, а при письме они удерживаются.

Долгие гласные произносятся протяжно.

Долгие гласные в ойротском языке передаются двойными буквами. В русском языке есть удвоенные гласные, но они не произносятся как один долгий звук, а произносятся раздельно, напр.: **синее, смелее, синяя** и т. п.

Такие удвоенные гласные в русском языке по ошибке могут читаться ойротскими детьми, как долгие гласные в ойротском языке, следовательно, нужно предотвратить эту ошибку, указав на правильное произношение удвоенных гласных в русском языке.

### Влияние долготы гласных на семантику слова в ойротском языке.

соок (холодно) — сок (бей, молоти)  
 сёек (кость, род) — сёк (распори)  
 дьяан (большой) — дьян (возвращайся домой)  
 дьяаш (дождь) — дьяш (молодой, сырой, зеленый)  
 дьуун (собрание) — дьун (мыть)  
 ээр (седло) — эр (частица, указывающая на принадлежность к мужскому полу)  
 туу (гора) — ту (указательное местоимение)  
 оок мелкий) — ок (пуля) и др.

### СИНГАРМОНИЗМ.

Сингармонизмом называется такое явление в языке, когда звуки в слове или все мягкие или все твердые. Сингармонизм или гармония гласных сводится к тому, что в основе ойротского слова гласные бывают или все твердые (заднего ряда) или все мягкие (переднего ряда).

твердые <b>а, о, у, ы</b>	мягкие <b>э, е, ё, ю, и</b>
------------------------------	--------------------------------

В одном и том же слове не могут находиться гласные мягкие и твердые, т. е. в слове не могут быть **а, о, ы, у** вместе с буквами **э, е, ё, ю, и**.

Этому же закону неуклонно подчинены все грамматические суффиксы, в которых один гласный звук заменяется другим, стоящим в одной паре.

Есть еще и другого рода соответствие гласных, которым определяется последовательность их.

В словообразовательных и грамматических суффиксах происходит последовательное влияние:

о на а

колго (руке), но не колга  
 тонго (шубе), но не тонга  
 томонокто (у комара), но не томонокта

ё на е

чёлгё (в степь), но не чёлгэ  
 чёрчөктё (в сказке), не чёрчекте

Учащиеся переносят иногда эти факты на русский язык, в результате чего получают ошибки. Из приведенных примеров видно, что закон сингармонизма в ойротском языке имеет место.

В русском же языке закона сингармонизма нет. В одном и том же слове звуки могут быть и твердые и мягкие, например: липа, лепка, мальчик, лимон, пуля, ловить и др.

Вот это отсутствие сингармонизма в русском языке и вызывает трудности в усвоении русского произношения ойротскими детьми. Потому ойротские дети неправильно и произносят такие слова, как: мальчик, столько, сколько и т. п. Их ошибка в произношении сводится к стремлению произнести все звуки в данном слове или мягко, или твердо: **малчик, столко, сколко** и т. п. Преподавателю это нужно учесть в своей работе.

**Озвончение глухого согласного.** Глухой согласный звук при изменении слова, попадая между двумя гласными, озвончается. Например: **кас** (кошай), **казар** (будет копать), **кыс** (девица, дочь), **кызым** (моя дочь), **баш** (голова), **бажым** (моя голова).

Этот факт нужно будет учесть, т. к. он может переноситься и на русский язык, в котором нет данного явления.

**Стечение согласных.** В одном и том же слове не могут встречаться подряд два согласных. Если в одном и том же слове встречаются два согласных подряд, то это значит, что тут имеется последний согласный первого слога плюс первый согласный второго слога.

Например: **теп + киш = тепкиш** (лестница)  
**кан + дык = кандык** (кандык).

В русском языке много слов со слогами, содержащими по несколько согласных. Например: строим, книга, трактор, струна, тетрадь. Отсюда и ошибки учащихся в русском языке типа **кынига, сытол, окыно** и т. п.

**Первый звук в слове.** В начале ойротских слов из парных согласных бывают следующие 3 звука: б — напр., **бака** (лягушка), **бюгюн** (сегодня), **боро** (серый), **бёрю** (волк) и т. д.; д — начинается только одно слово — глагол **де** (говорить). Например: **деди** (сказал), **неме дебеди** (ничего не сказал).

Не менее обширная группа слов начинается с **дь**. Например: **дьараш** (красивый), **дьаман** (плохой), **дьалан'** (поле), **дьсонмойын** (хорек).

**Слог.** В ойротском языке так же, как и в русском, слова бывают односложные, двухсложные, трехсложные и т. д. Так же, как и в русском, в ойротском языке в слове содержится столько слогов, сколько в нем гласных звуков.

Различие состоит в построении слога. Слог в русском языке допускает в своем построении большое разнообразие. Вот какие типы слогов могут быть в русском языке:

- 1) один гласный, например: **о-на**,
- 2) согласный и гласный, например: **ма-ма**,
- 3) согласный, гласный и еще согласный, например: **тет-радь**,
- 4) два согласных и гласный, например: **кни-га**,
- 5) два согласных и гласный и еще согласный, например: **труд, друг, враг, врач, грач** и т. д.

Всех возможных вариантов нет необходимости приводить здесь. Достаточно указать лишь, что могут быть слоги, состоящие не только из двух согласных подряд, но и даже из трех и четырех согласных, например: **встреча, чувство** и т. д.

Слог в ойротском языке по своему построению менее разнообразен.

В нем не может быть больше одного согласного в начале, как в русских слогах **кни** (кни-га), **тро** (тро-па), **гра** (гра-чи), **дли** (дли-на) и т. д. и то же самое (за очень редким исключением) в конце слога.

Отсюда напрашивается вывод: для ойротских детей трудны стечения согласных в русских словах особенно в начале слов. В самом деле, в таких случаях ойроты между согласными стремятся всегда вставить гласную, например: **высытыреча**, **тырагытор**, **кынига**, **шыкола** и т. д. Изучать слоги нужно постепенно, в зависимости от трудности. Начать с простых слогов, имеющих в родном языке, потом постепенно увеличивая трудность в нарастании звуков в слоге.

### УДАРЕНИЕ.

Ударение в русском языке представляет большую трудность для усвоения его ойротскими детьми. Причина трудности заключается в резком отличии системы ударения в русском языке от системы ударений в ойротском языке. В ойротском языке ударение почти всегда на последнем слоге и никогда не влияет на семантику (значение) того или иного слова.

Большая часть суффиксов переносит ударение на себя, исключая сравнительные суффиксы **дый**, **че**. Например: ададый (как отец), менче (с меня величиной).

Суффиксы **ба**, **па**, придающие глаголам отрицательное значение, и суффиксы глагола будущего времени имеют ударение на себе и не допускают перехода его на конец слова: айтпадым (я не говорил), айтпайтан (никогда не говорят), барарым (я пойду), келерибис (мы придем).

В русском же языке ударение подвижное; оно может быть на любом слоге в слове: **парта** — на первом, **нога**, **рука** — на последнем, **дерево** — на первом, **деревья** — на втором (среднем) и т. д. Таким образом учителю нужно обратить особое внимание на привитие детям навыков произносить русские слова с правильным ударением. Первое время, во II классе и даже в третьем, нужно иногда читать тексты с проставленными ударениями и на этих текстах выработать навык правильного ударения.

### ПРОИЗНОШЕНИЕ И НАПИСАНИЕ.

В целях выработки правильного литературного произношения считаем нужным указать на некоторые расхождения произношения с написанием, имеющие место в русском языке:

#### Пишется

дуб  
дробь  
ров  
бровь  
сад  
сядь  
глаз  
гараж  
утюг  
красного  
синего  
утюг  
седой  
что

#### Произносится

дуп  
дропь  
роф  
брофь  
сат  
сять  
глас  
гараш  
утюк  
краснова  
синева  
вада  
сидой  
што

В русском языке расхождений написания с произношением много, всего здесь не перечислишь. Об этом нужно помнить и нужно учить детей правильно писать и говорить по-русски. Образцом литературного произношения для детей должен быть в первую очередь сам учитель.

## 2. МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ.

Морфология изучает строение слова и изменение слова в речи. По своему строению ойротский язык принадлежит к языкам агглютинативным. Агглютинация — слово латинское, значит в буквальном смысле — склеивание. В приложении к языку обозначает чисто внешнее механическое соединение значимых частей слова (корня, суффиксов), почти без всякого изменения этих частей.

В ойротском языке образование слов происходит путем наращивания к основе нескольких склеивающихся приставок — суффиксов. Каждая форма требует отдельной приставки — суффикса, вследствие чего число их в слове может доходить до пяти.

В ойротском языке, как и во всех агглютинативных языках, морфологические части слова больше обособлены друг от друга, нежели в русском языке, в котором они больше сливаются и переплетаются между собою. В русском языке труднее отделить значимые части слов (приставки, суффиксы, корни и окончания) друг от друга, нежели в ойротском языке.

В ойротском языке словообразование и словоизменение происходит путем присоединения к корню или к основе различных значимых частей, изменяющих значение слова. При этом присоединяются они только справа, корень слова при этом не изменяется. В русском же языке значимые части слова присоединяются как справа от корня (суффиксы и окончания), так и слева (приставки).

### ЗАКОН ЧЕРЕДОВАНИЯ ЗВУКОВ.

Закон чередования звуков как гласных, так и согласных, в русском языке является очень распространенным явлением. В русском языке чередуются:

а) Г л а с н ы е **о-а** (л<sup>о</sup>мит — выла<sup>а</sup>мывает);

**е-и-о** (зап<sup>е</sup>реть — запи<sup>и</sup>рает — зап<sup>о</sup>р).

б) С о г л а с н ы е **с-ш** (но<sup>с</sup>ить — но<sup>ш</sup>у, пи<sup>с</sup>ать — пи<sup>ш</sup>у);

**з-ж** (ре<sup>з</sup>ать — ре<sup>ж</sup>у, воз<sup>з</sup>ить — во<sup>ж</sup>у);

**х-ш** (ух<sup>х</sup> — у<sup>ш</sup>и, старух<sup>а</sup>, старуш<sup>к</sup>а);

**г-ж** (ног<sup>а</sup> — ножен<sup>ьк</sup>а, друг — дружен<sup>ск</sup>ий, бе<sup>г</sup>у — бежен<sup>т</sup>, стере<sup>г</sup>у — стережен<sup>т</sup>, бере<sup>г</sup>у — бережен<sup>т</sup>);

**к-ч** (рук<sup>а</sup> — ручен<sup>ьк</sup>а, рек<sup>а</sup> — речен<sup>ьк</sup>а, — пе<sup>к</sup>у — печ<sup>ет</sup>);

**ц-ч** (пти<sup>ц</sup>ы — птиц<sup>ий</sup>, отец — отец<sup>еск</sup>ий);

**т-ч-щ** (свет<sup>ит</sup>ь — свеч<sup>у</sup>, освещ<sup>ать</sup>, кру<sup>т</sup>ить — кручен<sup>ый</sup>);

**д-ж** (проводи<sup>ть</sup> — провожа<sup>ть</sup>, сади<sup>ть</sup> — саж<sup>у</sup>);

**с-к-щ** (треск — трещ<sup>ит</sup>, доска, дощ<sup>атый</sup>).

В ойротском языке закон чередования наблюдается в очень редких случаях.

В русском языке одни и те же части слова часто могут выражать сразу несколько грамматических категорий, например: **и, ы, а, я** являются признаком и множественного числа (**руки, парты, окна, моря**) и родительного падежа единственного числа (**руки, головы, окна, моря, парты**).

В ойротском языке этого нет. Каждой грамматической форме в ойротском языке соответствует строго определенная значимая часть слова, например: если какая-либо часть слова является признаком множественного числа, то ничем другим она быть уже не может. То же самое нужно сказать и о других значимых частях.

Поэтому-то при работе особое внимание нужно обратить на указанные выше моменты отличия родительного падежа единственного числа от именительного падежа множественного числа. Как видим, перестановка ударения здесь играет решающую роль для отличия одной грамматической категории от другой (**ноги — но́ги** и т. д.).

Факт отсутствия приставок в ойротском языке заставляет особо внимательно отнестись к изучению приставок в русском языке. Наблюдение показало, что этот пункт является для ойротских детей одним из трудно усвояемых пунктов в русском языке, потому раздел приставок нуждается в тщательном изучении.

В центре внимания при изучении приставок должно быть поставлено смысловое значение каждой приставки. Подставляя к одному и тому же слову различные приставки, нужно каждый раз обращать внимание на изменение значения слова от наличия той или иной приставки, например: **возить, привозить, увозить, ввозить; ходить, выходить, уходить, приходить, входить; вложить, выложить, подложить, отложить, наложить, сложить.**

Род. Особую трудность в усвоении русского языка ойротскими детьми составляют родовые различия, которых в ойротском языке нет совершенно. Учащийся ойрот не чувствует никакой разницы, если сказать **большая дом, или большое дом, или большой дом.**

Родовые различия в ойротском языке присущи только обозначениям пола и возраста людей и домашних животных.

Род различается особыми способами.

Перед именами ставится соединение двух слов:

эр — кижн (мужчина)  
юй — кижн (женщина)  
уул — бала (мальчик)  
кыс — бала (девочка)

Перед общим названием рода животных приставляются к основе: особая частица **дын**, слова **эркек** (самец) и **тижи** (самка).

тёнён (бычок 3-х лет)  
тёнёдын (телка 3-х лет)  
кунан (бычок 2-х лет)  
кунадын (телка 2-х лет)  
эркек аю (медведь),  
тижи аю (медведица)

Кроме того в ойротском языке употребляются совершенно различные названия:

куран (самец козули), куча̄ (баран)  
телжин (козуля самка)  
элик (дикая коза самка), кой (овца)  
теке (козёл домашний)  
эчки (коза домашняя).

Русский учащийся легко отличает существительное мужского рода от существительного женского рода, среднего, существительное женского рода от существительного мужского и среднего, существительное среднего рода от существительного мужского и женского рода при помощи прибавления слов **мой, он, этот** или **один** — к словам мужского рода, **моя, она, эта** или **одна** — к женского рода, **мое, оно, это** или **одно** — к существительным среднего рода.

Прием различения рода при помощи подставки вышеуказанных вспомогательных слов для ойротских детей уже теряет свое исключительное значение. Ойротские дети в силу отсутствия рода в родном языке не могут пользоваться успешно приемом подстановки слов. Для ойротского ребенка нет никакой разницы сказать **мой стол** или **моя стол, моя книга** или **мой книга**. В работе с ойротскими детьми более важное значение для усвоения родового различия будут иметь окончания. Чтобы учащиеся научились различать род существительных, необходимо обращать их внимание на окончания слов.

Не следует совершенно отбрасывать и вспомогательных слов: **мой, моя** и т. д. Пользоваться этими словами тоже нужно, потому что их употребление с существительными помогает усвоению закона согласования в предложении, помогает выработке навыка в согласовании.

Система склонений и спряжений. В ойротском языке так же, как и в русском, при склонении слово изменяется в единственном и во множественном числе. Поэтому склонение и спряжение потребуют тщательного изучения. Внимание детей нужно останавливать на каждом падеже. Лучше каждый падеж вначале проработать отдельно, а потом уже в сопоставлении один с другим.

Особое внимание следует обратить на склонение прилагательных во множественном числе, потому что в ойротском языке прилагательные множественного числа не имеют; признак множественного числа получает только существительное, например: **кызыл карандаш** (красный карандаш) — единственное число и **кызыл карандаштар** (красные карандаши) — множественное число. В русском же языке в единственном числе будет **красный**, а во множественном **красные**. Окончание множественного числа принимает и прилагательное и существительное.

То же самое можно сказать и о формальных признаках падежа. Падежные признаки так же, как и признаки множественного числа, в ойротском языке принимает только определяемое слово, а определение их не принимает. Прилагательные определения во всех падежах остаются в форме именительного падежа единственного числа. В ойротском языке порядок слов, а в русском языке согласование определения с определяемым словом в роде. В ойротском языке определение не согласуется с определяемым словом: изменяются только определяемые слова, а определения остаются без изменения, в форме именительного падежа единственного числа.

Очень важно обратить внимание на числительные. Здесь встречается некоторая трудность в русском языке для ойротов. Эта трудность состо-

ит в том, что в русском языке существительное, употребленное вместе с числительным, изменяется, например: один **рубль**, два **рубля**, пять **рублей**, а в ойротском языке не изменяется, например: бир **салковой**; эки **салковой**, дьирме **салковой** и т. д.

#### ОТРАЦАНИЕ „ЭМЕС“.

Все имена в отрицательном значении употребляются в ойротском языке с частицей «**эмес**», которая всегда ставится после имени, например: **карындажым эмес** (не брат), **столдо эмес** (не на столе), **кыш эмес** (не зима), **агаш эмес** (не палка), **сен эмес** (не ты), **олор эмес** (не они), **узун эмес** (не длинный), **кара эмес** (не черный); **кичинек эмес** (не маленький), **бийик эмес** (не высокий), **ары эмес** (не туда), **бийик эмес** (не высоко), **тюрген эмес** (не быстро).

#### СОЮЗЫ.

Особых частиц, соответствующих русским союзам, которые служат для соединения отдельных слов в предложении, в ойротском языке нет. Союзы заменяются оборотами речи и глагольными формами.

Когда соединяются названия предметов по-русски (употребляется соединительный союз), тогда по-ойротски эти названия или ничем не соединяются, или по перечислении их ставится числительное. **Дьибан, Пёдир, Андрей** — ючю (Иван, Федор и Андрей). Иногда употребляются частицы **ла, ле** в значении союза и например: **адазы ла энези келди** (пришли отец и мать); **дьер ле тен'ери** (земля и небо).

Соединительные частицы **да, та** с фонетическими разновидностями употребляются при перечислениях. Если перечисляемых имен много, то частица **да** после каждого имени не ставится, а ставится только после последнего, например: **тойго уулдар, кыстар, эмегендер, ёбёгёндёр де келди** (на свадьбу приехали парни, девицы, старухи и старики).

Значение соединительных частиц **ла** и **да** одно и то же, но первое употребляется без повторения, а второе с повторением, например: **кастар ла турналар учуп барды** (гуси и журавли улетели); **кастар да турналар да учуп барды** (и гуси и журавли улетели).

#### ПРЕДЛОГИ.

В ойротском языке нет предлогов, а есть послеслоги. Уже названия предлог и послеслог определяют местонахождение того и другого. Предлог находится перед тем словом, к которому он относится, а послеслог находится после того слова, к которому он относится, и пишется от слова отдельно.

### 3. СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ.

При обучении русскому языку ойротских детей необходимо принимать во внимание также и синтаксический строй ойротского языка. Ойротский язык отличается от русского не только в фонетическом и морфологическом отношениях, но и синтаксическом.

Первая и самая важная синтаксическая особенность ойротского языка состоит в том, что в ойротском языке имеется строгая последовательность членов предложения: сначала идет управляемое слово, а затем управляющее. Сказуемое, как правило, стоит на последнем месте.

Одной из наиболее существенных особенностей синтаксиса является то, что все определения, относящиеся к тому или иному слову, ставятся перед этим словом. Согласования в падеже или числе определяемого и определения — нет:

бийик кыр (высокая гора);  
бийик кырга (высокой горе).

В русском языке члены предложения по отношению друг к другу в большинстве случаев могут занимать чуть ли не любое место. В частности, сказуемое в предложении может быть и в начале предложения, и в середине, и в конце предложения. В этом отношении особенных трудностей для учащихся структура русского предложения не представляет. Определение в русском языке может стоять и перед определяемым и после него. Примерно, то, что в ойротском языке достигается порядком слов, в русском языке достигается согласованием.

Вот, примерно, те основные фонетические, морфологические и синтаксические особенности русского и ойротского языков, которые учитель русского языка должен знать и учитывать в своей работе с ойротскими детьми. Учет этих особенностей поможет построить обучение русскому языку применительно к особенностям ойротского языка и, безусловно, даст положительный результат в работе.

### III. ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЙ УСТНЫЙ КУРС.

Предварительным устным курсом называются занятия устной речью до периода обучения грамоте. С предварительного устного курса нужно начинать обучение русскому языку.

Из бесед с учителями нерусских школ выяснилось, что в их практике этого курса часто не бывает, во-первых, по причине недооценки значения развития устной речи, а, во-вторых, потому что методикой проведения занятий устной речью учителя в большинстве случаев слабо владеют. Отведенное программой на этот раздел время в лучшем случае отдается обучению грамоте.

Прежде чем начать обучение грамоте, учитель должен проработать предварительный устный курс. Предварительный устный курс состоит из разговорных уроков-бесед. Обучение грамоте на родном языке тоже рекомендуется начинать с уроков-бесед. При обучении грамоте на родном языке эти беседы имеют целью познакомиться с детьми, только что пришедшими в школу, «развязать язык» детям, т. е. устранить замкнутость ребенка, вызвать его на рассказывание. Эти беседы являются средством изучения представлений, интересов и языка детей, а это необходимо для того, чтобы в работе учесть имеющиеся у ребенка речевые и иные знания и навыки. Кроме того, задача предварительных бесед сводится к накоплению речевых средств (слов и фраз), необходимых для первого периода обучения грамоте.

Предварительными занятиями устной речью при обучении русскому языку в нерусской школе преследуется, главным образом, последняя задача — накопление речевых средств для первого этапа обучения грамоте. В это же время учитель выясняет степень знания русского языка учащимися.

Отведенное программой время на предварительный устный курс



должно использоваться, во-первых, для выяснения у детей запаса русских слов, наличия навыков строить фразу; во-вторых, для усвоения детьми новых слов и фраз в соответствии с требованиями программы.

В период предварительного устного курса дети должны практически усвоить разговорную речь, связанную с работой в классе и поведением учащихся во время занятий: приветствия, названия предметов классной обстановки, частей комнаты, частей здания, частей тела, одежды, времени, счета до 20. Кроме названий предметов усваиваются и названия некоторых самых необходимых действий, связанных с этими предметами.

Занятия во время предварительного устного курса должны быть максимально конкретны. Сообщать детям вновь слова-названия лишь таких предметов, которые детям можно показать, как действительные предметы, или же, в крайнем случае, показать изображения этих предметов на картинке. Уроки должны проводиться живо, с показом предметов, картинок, всех возможных действий и т. п.; дети должны обязательно повторять сообщаемые им и произносимые учителем русские слова и фразы: повторять нужно и хором и поодиночке.

Учитель должен произносить слова громко, ясно, показывая, как укладываются губы, где находится язык и т. д.

Прежде чем сообщить новое слово, нужно сказать короткую фразу, в которой употребляется новое слово. Затем нужно выделить требуемое слово, объяснить его значение, громко и ясно произнести несколько раз, обращая внимание учащихся на особенности произношения, затем предложить произнести несколько раз это слово отдельным ученикам с лучшим произношением, потом произнести хором. Усвоенные слова включаются в фразы, и эти фразы прорабатываются точно так же, как и отдельные слова.

После проработки предварительного устного курса дети должны уметь по-русски ответить на простой вопрос, например: где книга? Книга там, книга здесь. Сколько тебе лет? и т. п. Сами задать простой вопрос по-русски, понимать разговорные фразы, связанные с работой в классе, например: читай, пиши, дай книгу, откройте книги, закройте книги, иди к доске и т. п.

Наблюдение преподавания русского языка в ойротских школах показало, что учащиеся вторых, а иногда и третьих классов часто не понимают простых вопросов, связанных с классной работой, поэтому проработка предварительного устного курса является чрезвычайно необходимой.

Наглядность на начальной стадии обучения русскому языку и вообще наглядность в преподавании имеет большое значение; а при обучении русскому языку нерусских значение наглядности усиливается. Названия тех предметов, которые дети видят, скорее запоминаются.

На всем протяжении обучения русскому языку наглядность играет важную роль. В особенности же наглядность необходима на первой стадии обучения русскому языку: 1) наглядность пробуждает интерес учащихся к предмету, 2) благодаря наглядности сокращается применение родного языка на уроках русского языка.

Наглядность, применяемая при обучении русскому языку, может быть следующей: 1) непосредственный показ предметов, их признаков, действий, 2) показ рисунков, картин, 3) различные схемы и таблицы.

На первой стадии обучения русскому языку, особенно в добукварный

период, непосредственный показ предметов особенно необходим. Однако, это не исключает возможности и необходимости применения картин и отдельных рисунков.

Специально изданных картин, которые можно было бы применить в качестве наглядных пособий при обучении русскому языку нерусских, нет. Но это не значит, что применение картин, как наглядного пособия, должно быть отложено до издания этих картин. Нет. Каждый учитель заинтересован в том, чтобы его уроки были живые, интересные и наиболее эффективные, а такими они будут только при наглядном обучении. Следовательно, каждый учитель должен проявить инициативу в подборе наглядных пособий. Инициатива учителя нужна будет и тогда, когда различные картины (наглядные пособия) будут изданы.

Для непосредственного показа предметов можно подобрать небольшие по размеру предметы, как-то: ложку, вилку, ножик, чашку, щипцы, иглолку, наперсток, нитки, шило и т. д.

Для показа более крупных предметов можно купить и использовать игрушки: лошадь, корова, коза, овца, собака, телега, лодка, пароход, дом и т. д. На каждой игрушке можно будет изучить целый ряд слов, например: игрушка пароход, на ней можно показать трубу, корму, нос, палубу, окно и т. д., на игрушке дом можно показать тоже различные части здания: крышу, окно, дверь, стены, фундамент и проч.

Учитель должен проявить свою инициативу также в подборе картин. Богатый материал представляют иллюстрации журналов, газет, плакатов, картинки по естествознанию, географии. Изображения различных животных, различных птиц, рыб, насекомых и т. д. можно вырезать из старых книг и скомбинировать самодельные альбомы — прекрасные наглядные пособия по обучению русскому языку.

Следует помнить, что при подборе картин для наглядных пособий необходимо учитывать следующие моменты:

1) воспитательное значение картины. Картина должна быть идеологически выдержана, близка и понятна детям;

2) картина должна быть художественна. Чем художественнее картина, тем она лучше детьми воспринимается;

3) картина не должна быть загромождена мелкими второстепенными деталями; на картине должно быть изображено только самое главное;

4) размер картин, предназначенных для работы с целым классом, должен быть достаточен для того, чтобы нарисованное на них могли видеть все учащиеся;

5) картины должны соответствовать учебной программе.

Тематика картин согласно учебной программе для дебукварного периода может быть, примерно, следующая:

Сначала усваиваются названия предметов, потом признаков, потом действий. Усвоение проверяется путем вопросов: Это что? Это стол. Какой стол? Большой стол. и т. д. Последняя стадия работы по картине — беседа, состоящая из связных распространенных фраз.

Хорошо делают некоторые учителя, используя в качестве живой наглядности самих же учащихся. Мальчик ходит, девочка сидит, девочка ходит, мальчик читает и т. д. При желании учитель может разнообразить различные группы детей, их движения и положения в отношении друг к другу, к учителю, к окружающим предметам; Чинда стоит у стола, Торкочы идет к столу и т. д.

## ПРИМЕРНЫЕ ЗАНЯТИЯ В ДОБУКВАРНЫЙ ПЕРИОД.

### 1. СТУЛ. ВСТАНЬ — ВСТАНЬТЕ! СЯДЬ — СЯДЬТЕ!

Учитель берет стул, показывает его и говорит громко и ясно: «Стул! Стул!» Затем, обращаясь к одному из учащихся и показывая на стул, повторяет «стул», «стул». Ученик догадается, что от него требуется, и механически повторит: «Стул, стул». Одобрение учителя покажет, что он сделал то, что от него требовалось. Затем учитель, показывая ученикам на стул, спрашивает: «Что это?» Сам отвечает: «Стул». Вопрос и ответ повторяются учителем несколько раз для того, чтобы дети научились отличать вопрос от ответа и поняли их взаимную связь.

После этого учитель, показывая на предметы, названия которых учащиеся знают, спрашивает: «Что это?» и заставляет учащихся то хором, то поодиночке отвечать на вопрос.

Затем учитель берет одного ученика и, говоря «Сядь!», сажает его на стул перед всем классом. Потом говорит слово «Встань!» и показывает ученику рукой, что он должен встать. Это повторяется несколько раз с несколькими учениками в отдельности. Потом учитель вызывает двух или трех учеников и говорит им: «Сядьте! Встаньте!» Потом говорит всему классу сразу: «Встаньте!» (делает рукой движение вверх) «Сядьте!» (делает рукой движение вниз). Все это повторяется несколько раз.

### 2. ДА, НЕТ.

Учитель, показывая на книгу, спрашивает: «Книга ли это?» и сам отвечает: «Да», сопровождая ответ утвердительным жестом головы. То же самое он проделывает со всеми предметами, названия которых учащиеся только-что узнали, сам отвечая на свои вопросы. Потом учитель показывает те же предметы каждый в отдельности, повторяет соответствующий вопрос, а отвечают на вопрос учащиеся и хором и в одиночку.

Затем учитель показывает карандаш и спрашивает: «Книга ли это?» и сам отвечает: «Нет», делая при этом отрицательный жест головой. То же он проделывает с несколькими другими предметами, отвечая сам на свои вопросы.

Потом опять показывает предметы и спрашивает, ответы дают учащиеся.

В конце урока в круг вопросов включаются и слова предыдущего урока.

### 3. НЕТ.

Учитель, показывая книгу, спрашивает: «Книга ли это?» и сам отвечает: «Да, это книга». Показывая карандаш, спрашивает: «Карандаш ли это?» Отвечают учащиеся и хором и в одиночку: «Да, это карандаш».

Затем учитель, показывая тетрадь, спрашивает: «Книга ли это?» и сам отвечает: «Нет, это не книга». Обращаясь к учащимся: «Книга ли это?» Учащиеся отвечают: «Нет, это не книга». То же проделывается с другими предметами. На вопросы учителя учащиеся дают отрицательные ответы типа «нет, это не книга»; «нет, это не карандаш» и т. д.

### 4. ЗДЕСЬ, ТАМ. — ГДЕ?

Учитель берет книгу, кладет ее перед собой и говорит: «Где книга?»

Книга здесь». Кладет книгу на окно, сам отходит к столу и говорит: «Где книга? Книга там». Кладет книгу перед одним из учеников и спрашивает: «Где книга?» Ученик отвечает: «Книга здесь». Кладет книгу на стол вдали от ученика и спрашивает: «Где книга?» Ученик отвечает: «Книга там». Те же самые вопросы учитель задает по отношению к различным предметам, а ученики отвечают, например: Учитель — «Где окно?» Ученики — «Окно там». Учитель — «Где дверь?» Ученики — «Дверь там». Учитель — «Где парта?» Ученики — «Парта здесь» и т. д.

Можно предложить двум ученикам, одному спрашивать, а другому отвечать, потом поменять их ролями.

### 5. И.

Учитель, беря в одну руку ручку и карандаш, спрашивает: «Что это?» и отвечает: «Ручка и карандаш». спрашивает учащихся: «Что это?» Ученики: «Ручка и карандаш» (и должны произнести обязательно). Затем учитель берет книгу и тетрадь и спрашивает: «Что это?» Ученики отвечают: «Книга и тетрадь».

Если учащимся уже известны слова «здесь» и «там», то их тоже нужно использовать в этом уроке, спрашивая: «Что здесь? Что там?» Для разнообразия нужно перекладывать предметы с места на место в различных сочетаниях, чтобы можно было давать разные ответы, например: «Здесь книга и тетрадь, там ручка и тетрадь, здесь карандаш и тетрадь, там карандаш и книга, здесь парта и стул, там стол и стул» и т. д.

Затем нужно вызывать к столу учащихся по одному и давать задания: «Возьми тетрадь и книгу». (Ученик берет). Учитель — «Что это?» Ученик — «Тетрадь и книга». Учитель — «Возьми ручку и карандаш. Что это?» Ученик — «Ручка и карандаш».

### 6. ВОЗЬМИ, ДАИ, ПОЛОЖИ.

На столе находятся разные предметы: книга, тетрадь, карандаш, ручка. Учитель вызывает к столу ученика и говорит: «Возьми карандаш» (если ученик не понимает, нужно показать, взяв его руку). Учитель — «Дай карандаш» (берет у ученика карандаш). Учитель — «Возьми книгу. Дай книгу». То же самое повторяется с несколькими учениками.

Потом вызывается к столу один ученик. Учитель говорит: «Возьми карандаш» (ученик взял). «Положи карандаш» (если ученик не понимает, нужно показать, взяв его руку). То же самое проделывается с другими предметами. Вызываются для повторения еще несколько учащихся.

Затем вызываются поочередно к столу ученики. Учитель говорит: «Возьми книгу. Дай книгу. Положи книгу. Возьми карандаш. Положи карандаш. Возьми ручку. Дай ручку» и т. д.

### 7. СИДИТ, СТОИТ, ХОДИТ. КТО?

Учитель вызывает одного ученика и сажает его на стул. Учитель говорит: «Миша сидит. Скажите все: «Миша сидит». Учитель поставил ученика и говорит: «Миша стоит. Скажите все: «Миша стоит». Учитель заставил ученика ходить по классу и говорит: «Миша ходит».

Учитель, посадив ученика на стул, спрашивает: «Кто сидит?» и сам отвечает: «Миша сидит». Спрашивает учащихся: «Кто сидит?». Учащиеся отвечают хором: «Миша сидит». Поставив ученика, учитель спрашивает: «Кто стоит?» и отвечает: «Миша стоит». Обращаясь к классу, спрашивает: «Кто стоит?» Учащиеся хором отвечают: «Миша стоит». Заставив ученика ходить, учитель спрашивает: «Кто ходит?» и сам отвечает: «Миша ходит». Обращаясь к классу, спрашивает: «Кто ходит?» Учащиеся хором отвечают: «Миша ходит».

Потом вызываются три ученика, один сидит, другой ходит, третий стоит. Учитель спрашивает: «Кто сидит? Кто стоит? Кто ходит?» и т. д.

## 8. Я, ТЫ.

Учитель указывает на себя и говорит: «Я». Учащиеся тоже показывают каждый на себя и говорят: «Я». Учитель указывает на ученика и говорит: «Ты». Ученики, указывая друг на друга, говорят: «Ты».

Затем учитель вызывает к столу двух учеников, одного сажает на стул, другой стоит. Учитель обращается к сидящему ученику и говорит: «Скажи: «Я сижу». (Ученик повторяет). Учитель обращается к стоящему ученику и говорит: «Скажи: «Я стою» (ученик повторяет). Учитель — «Кто стоит?» «Я стою». Учитель — «Кто сидит?» «Я сижу». Учитель — «Скажи ему: «Ты сидишь» (ученик повторяет). Учитель (другому ученику) — «Скажи ему: «Ты стоишь» (ученик повторяет). То же самое проделывается с другими учащимися.

## 9. МОЯ — ТВОЯ.

После того как учащиеся усвоили названия частей тела, следует ознакомить их со словами **МОЯ — ТВОЯ**. Делается это, примерно, так: учитель, показывая на свою голову, говорит: «Моя голова». Показывая на голову ученика, говорит: «Твоя голова». Показывая на свою руку — «Моя рука», показывая на руку ученика — «Твоя рука». Потом спрашивает: «Где твоя голова? Где моя голова? Где твоя рука? Где моя книга, где твоя книга, где моя тетрадь, где твоя тетрадь?» Затем учитель берет карандаш и говорит: «Мой карандаш», берет карандаш ученика и говорит: «Твой карандаш». Вслед за этим идут упражнения на слова **ТВОЙ — МОЙ**.

## 10. ПРЕДЛОГИ.

Предлоги усваиваются путем показа детям различного расположения двух предметов в отношении друг друга; например: тетрадь в книге, под книгой, на книге. Не следует сразу давать много предлогов. На каждом уроке следует давать 2—3 предлога. Больше времени нужно уделять тренировочным упражнениям, помогающим закреплению предлогов. Для упражнений нужно всячески разнообразить расположение различных предметов в отношении друг друга и спрашивать учащихся: где карандаш? (под книгой), где книга? (на столе), где стул? (под столом) и т. д.

Предложения, необходимые в повседневной жизни школы: Здравствуйте! До свидания! Станьте в пары! Выходите из класса! Идите во двор! Идите в класс! Идите домой! Не толкайтесь! Иди ко мне! Стань здесь! Иди на место! Смотрите на меня! Смотрите на доску! Не шумите! Не кричите! Не стучите! Не разговаривайте! Не подсказывайте! Раздай тетради! Собери тетради! Выньте книги! Откройте

книги! Закройте книги! Открой дверь! Закрой дверь! Открой (закрой) форточку! Закрой (открой) окно! Что ты ищешь? Я нашел карандаш! Кто потерял карандаш? Я потерял карандаш! Вымой руки! Принеси мел! Он болен. Он плачет. У меня болит голова. Его сегодня нет в классе. Почему он не пришел? Кого сегодня нет в классе? Завтра выходной день. Завтра не приходите в школу. Ты забыл книгу. Не опаздывай в школу. Дайте мне, пожалуйста, перо! Благодарю. Снимите шапки, платки, шубы.

В период добукварных занятий закладывается фундамент знания русского языка. В этот период прививаются первые навыки, поэтому важно, чтобы слух ребенка и органы речи приучались к правильному произношению. Усвоенное в этот период неправильное произношение впоследствии исправить будет гораздо труднее.

В добукварный период создается также отношение к изучаемому предмету. Очень часто именно от умения заинтересовать ребенка русским языком в добукварный период зависит отношение ребенка к русскому языку, будет ли он с любовью изучать его впоследствии или только по обязанности.

#### IV. ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ГРАМОТЕ.

После того, как в предварительный, или добукварный, период дети приобретут некоторый запас русских слов и фраз, нужно переходить к обучению русской грамоте, не прекращая занятий по развитию устной речи и выработке правильного произношения.

К русской грамоте дети приступают, будучи грамотными на родном языке. До изучения русского языка учащиеся нерусских школ в течение первого года их пребывания в школе научились уже читать и писать на родном языке, прочли букварь и первую книгу после букваря, следовательно, самый процесс чтения и письма детям уже знаком.

Приступая к изучению русского языка в нерусской школе, учащиеся умеют уже делить слова на слоги, составлять слова из слогов, работать с разрезной азбукой и т. п. — все эти навыки учащиеся получили при усвоении грамоты на родном языке. Наличие всех этих навыков у учащихся значительно облегчает работу преподавателя русского языка. Однако наличие их не исключает необходимости на уроках русского языка останавливаться на всех начальных моментах обучения грамоте. Грамота — ключ к знанию в русском и родном языке. Читая, ученик усваивает новые слова, их формы, предложения, связную русскую речь.

Начальные моменты обучения грамоте: деление слов на слоги, слогов на звуки, составление из букв разрезной азбуки слогов и слов — являются необходимым этапом и при обучении русскому языку, так как они явятся фундаментом для создания правильного литературного произношения и помогут усвоению орфографии.

Основные задачи периода обучения русской грамоте: усвоить русский алфавит (печатный и письменный) и выработать механизм беглого чтения и красивого правильного письма по-русски, работать над произношением и развитием устной речи.

Обучение грамоте ведется по русской книге, составленной для обучения русскому языку детей данной национальности.

Прежде чем приступить к чтению по книге, хорошо проработать несколько уроков, даже несколько страниц книги при помощи разрезной русской азбуки. Разрезной азбукой нужно продолжать пользоваться в течение проработки первых 10—25 страниц букварной части русской книги. Чрезвычайно полезными для привития навыка чтения и для усвоения русских слов являются картинки с подписями под ними (лото).

Первые слова и фразы должны быть понятны учащимся из предварительного курса. Написание первых слов и фраз не должно расходиться с произношением, а произношение их должно быть легким.

Обучение чтению и письму по-русски идет параллельно. У детей уже имеется навык письма на родном языке, а поэтому отставания письма от чтения, вызываемого в период грамоты тем, что мышцы руки еще не подготовлены к письму на русском языке, не должно быть. Не составит также большой трудности и параллельное усвоение печатной и письменной буквы, потому что дети уже из опыта усвоения грамоты на родном языке знают, что имеется два начертания букв: печатное и письменное. Одновременное усвоение печатной и письменной буквы русского алфавита помогает скорее и прочнее запомнить буквы, особенно те из них, печатное и письменное начертание которых сходно между собой.

При дальнейшем прохождении русского алфавита должна быть обеспечена повторность букв и слов для более прочного закрепления. Если имеющаяся первая русская книга не дает достаточно материала для закрепления, а класс нуждается в этом материале, то учитель должен использовать для этого разрезную азбуку, проводя с ней работу по составлению необходимых слов и фраз.

На прохождение русского букваря отводится, примерно, 16 часов. За время прохождения букваря учащиеся должны научиться следующему: 1) делить русскую речь на слова, слова на слоги, слоги на звуки; 2) читать слова, составленные из разрезной азбуки, читать по букварю; 3) писать элементы букв, буквы, слова и короткие предложения в связи с прохождением букваря.

Во время прохождения букваря заучиваются коротенькие стихотворения, состоящие из 4—6 строк. Работа по развитию речи ведется непрерывно. За время прохождения букваря требуется по программе накопить около 100 новых слов, требуется вести беседы по картинкам и в связи с материалом букваря.

Развитие речи. Продолжается работа по развитию навыка слушания и понимания русской речи, работа над произношением, заучиванием наизусть. Требуется умение дать полный ответ на поставленный вопрос, умение самостоятельно построить фразу из двух-трех слов, построить вопрос, употребив слова: кто?, что?, где?, куда?, когда?

Словарный запас вместе с усвоенными раньше словами должен равняться 400 слов.

Словарь накапливается в связи с беседами на следующие, примерно, темы: жизнь и работа ученика в школе, школьный коллектив, октябрята, пионеры, игры, домашние занятия детей, семья, двор и сад, домашние животные и т. д.

## V. МЕТОДИКА ЧТЕНИЯ.

### 1. УЧЕТ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ.

Целью учета является проверка достигнутых успехов в области чтения. Проверка навыков чтения показывает учителю правильный путь его работы, указывает, на что в дальнейшей работе следует обратить больше внимания.

Кроме того, результаты правильно проведенного учета стимулируют работу учащихся. При проверке навыков чтения учащиеся проявляют громадный интерес к результатам своего чтения, интересуются количеством слов, прочитанных ими в минуту, количеством ошибок, сделанных при чтении.

Проверку навыка чтения мы проводили путем индивидуального громкого чтения учащихся. Обследуемый учащийся читал по напечатанному в книге нормальному тексту, а обследователь отмечал в контрольном листке (копия читаемого текста) все необходимое, относящееся к характеристике чтения.

Учителю, организующему проверку навыков чтения, вместо напечатанных на машинке копий текста, можно иметь второй экземпляр книги и в ней делать отметки карандашом для того, чтобы при проверке следующего ученика стирать старые метки и заносить новые.

Учитывались одновременно скорость, правильность и понимание. Ученик должен был прочитывать предлагаемый рассказ полностью, а потом передать устно содержание на русском языке или в виде связного рассказа, или же ответить по-русски на вопросы по прочитанному.

Допускалась передача содержания прочитанного рассказа и на родном языке, т. к. иногда учащийся хотя и понимал основной смысл прочитанного, но в силу недостаточно развитой устной речи передать содержание рассказа на русском языке не мог.

Показатели понимания заносятся в графу «Понимание». Во время чтения ученика обследователь отмечает время, в продолжение которого ученик читал рассказ. Скорость чтения вычислялась при обработке путем деления общего количества знаков, содержащихся в рассказе, на число минут, потраченных на чтение. Одновременно с этим обследователь отмечал и ошибки при чтении, следовательно все три стороны чтения: понимание, скорость и правильность — учитывались одновременно.

Скорость, правильность и понимание иногда учитываются отдельно друг от друга; такой учет требует больше времени и дает показатели по различным текстам, к тому же, прочитанным в разное время. Преимущества одновременного учета состоят в том, что показатели скорости, правильности и понимания получаются на одном и том же материале и в одно и то же время. Кроме того, получается экономия во времени. При одновременном учете мы получаем тот или иной показатель понимания прочитанного при определенных показателях скорости и правильности, соответствующий данному показателю понимания.

Для чтения должны быть даны связные рассказы, соответствующие уровню развития класса, вполне доступные по трудности. Мы давали для проверки навыков чтения по русскому языку следующие рассказы:



№ 1. «Опоздали».

Зима пришла. Выпал снег. Ребята в школу пошли. Вышли на доро-  
гу. Стали ребята в снежки играть. Такой тут бой пошел — только дер-  
жись!

Долго ребята воевали. Наконец, и про школу вспомнили. Прибежали,  
а там уж ребята учиться начали.

Вот тебе и снежки!

№ 2. «Красная косыночка».

Вызреет летом на хлопковых полях хлопок. Соберут его, очистят от  
семян. Потом отправят на фабрику. Сначала он попадет на прядильные  
машины. Там из хлопка сделают нитки.

Нитки попадут на ткацкую фабрику. Из них выткут разные ткани.  
В красильной ткань выкрасят. Готовая ткань поступит в кооператив.

Много, много людей потрудятся перед тем, как пионер наденет на  
шею красную косыночку.

Наибольшую трудность при проведении описанного способа проверки  
навыков чтения представляла регистрация правильности чтения. Нуж-  
но было тщательно отмечать каждую ошибку учащегося, при пропуске  
буквы — вычеркивалась пропущенная буква, при не-  
правильном произношении — сверху надписывалась буква,  
соответствующая произносимому звуку; не делает учащийся остановки  
на точке — точка зачеркивается, делает паузу там, где нет  
никакого знака, — проводится вертикальная черта и т. д.  
Такая система условных обозначений позволяла нам почти точно отобра-  
жать чтение учащегося, как оно есть, а самые контрольные листки яви-  
лись для обработки удобным материалом.

Приводим образцы записи:

ОПОЗДАЛИ

<sup>С</sup> <sup>е</sup> <sup>п</sup>  
Зима пришла Выпал снег. Ребята в школу пошли. Выш-  
<sup>т</sup> <sup>к</sup> <sup>п</sup> <sup>к</sup>  
ли на доро<sup>у</sup>. Стали ребята в снежки игра<sup>ть</sup>. Такой тут  
<sup>в</sup> <sup>е</sup> <sup>т</sup> <sup>Т</sup> <sup>к</sup> <sup>п</sup>  
бой пошли только держись. Долго ребята воевали. Нако-  
<sup>с</sup> <sup>п</sup>  
нец и про школу вспомнили Прибежали, а там уже ребя-  
та учиться начали  
<sup>П</sup> <sup>п</sup>  
Вот тебе и снежки.

## КРАСНАЯ КОСЫНОЧКА.

<sup>Ф с</sup> Вызреет летом на <sup>ко п</sup> хлопковых <sup>к к</sup> полях <sup>п</sup> хлопок. <sup>И о</sup> Соберут  
его. <sup>п в</sup> Очистят от семян. Потом отправят на фабрику.

<sup>ф т</sup> Сначала он пойдёт на <sup>т</sup> прядильные машины. Там из  
<sup>ко ф т я ь х в в а с п в</sup> хлопка сделают нитки. Нитки пойдут на ткацкую фабрику.  
<sup>с ох и а</sup> Из них выткут разные ткани. В красильной ткани по-  
<sup>Х ы</sup> красят. Готовая ткань поступит в кооператив.

<sup>т</sup> Много-много людей потрудятся перед тем, как пионер  
<sup>т щ</sup> наденет на шею красную косыночку.

Анализ ошибок, сделанных учащимися при чтении на русском языке, указывает учителю на те слабые места, на которые следует в работе обратить особое внимание.

Наиболее слабым местом в чтении на русском языке является, в первую очередь, произношение. От неправильного произношения страдает правильность чтения, а это отрицательно сказывается и на понимании прочитанного. Ошибки учащихся в русском произношении порождаются, прежде всего, особенностями русского и родного языков, которые в работе учитываются недостаточно. Кроме того, понимание прочитанного страдает от слабой работы над словарем. У учащихся слишком мал запас русских слов.

Анализ собранного материала дает возможность установить наиболее распространенные ошибки учащихся в чтении на русском языке.

Но прежде, чем анализировать отдельные конкретные ошибки, необходимо остановиться на общей характеристике чтения. Эта характеристика основана на данных записей при индивидуальном чтении учащихся, а также на наблюдениях чтения учащихся на уроках, которые приходилось посещать при обследовании.

### 2. ПРАВИЛЬНОСТЬ.

При чтении учащиеся делают много ошибок. Эти ошибки тесно связаны с произношением. Больше всего ошибок приходится на замену одних звуков другими и на ударения.

Замена одних звуков другими происходит по причине трудности произношения некоторых звуков русского языка для ойротских школьников и недостаточного учета этих трудностей в работе по русскому языку.

Ошибки на ударения при чтении появляются также вследствие недостаточного учета особенностей ударения в русском и родном языках.

## ОШИБКИ НА УДАРЕНИЯ В СЛОВАХ.

Ошибки на ударения в слове являются широко распространенными ошибками при чтении.

Учащиеся читают **зѣма** вм. **зимá**, **пóшел** вм. **пошѣл**, **вспомнѣли** вм. **вспомнили**, **начáли** вм. **нáчали**, **пóшли** вм. **пошли**, **снѣжки** вм. **снежкѣи**, **горóда** вм. **городá**, **богатáя** вм. **богáтая** и т. д.

Основная причина этих ошибок — сложность русского языка с точки зрения ударений. Эта особенность должна обязательно учитываться. Исследование показывает, что школьная практика недостаточно учитывает этот факт.

Для устранения ошибок на ударения необходимо учителю самому правильно произносить слова, требовать от учащихся такого же правильного произношения и систематически исправлять неправильности в ударениях; чтобы учащиеся яснее слышали ударение, можно немного растягивать подударный слог.

## ОШИБКИ НА ЗАМЕНУ ОДНИХ ЗВУКОВ ДРУГИМИ.

Следующей категорией ошибок, весьма распространенной и требующей тоже обязательного учета особенностей усвоения русского языка ойротскими детьми, являются ошибки на замену и в чтении и в письме одних звуков другими. Эта замена объясняется трудностью произношения некоторых звуков для националов, в родном языке которых они отсутствуют. Для устранения подобного рода ошибок требуются специальные занятия. Эти ошибки представляют основную трудность для учителя русского языка в его работе по обучению русскому языку вообще и в создании навыка правильного чтения и письма в частности.

Учителю необходимо знать, на какие звуки русского языка учащиеся делают большее количество ошибок, чтобы сконцентрировать на них внимание и не затрачивать лишних сил и времени на легко воспринимаемые звуки.

Наиболее распространенными ошибками на замену одних звуков другими являются следующие.

Звук **д** заменяется звуком **т**, например: **лютей** (людей), **натенет** (наденет), **итут** (идут), **торску** (дорогу), **толко** (долго), **витит** (видит), **ситит** (сидит).

Звук **з** заменяется **с**, например: **расные** (разные), **сима** (зима) и др. Читают **ш** вм. **ж**, например: **шеребята** (жеребята), **прежнее** (прежнее); **к** вм. **г**, например: **мноко** (много), **икрат** (играть), **корот** (город) и т. п.

Звук **ц** заменяют звуком **с** (**конес** вм. **конец**).

Звук **ф** заменяется иногда звуком **п**, иногда — **в**, т. е. звуками, которые оказываются более легкими для учащихся, чем **ф**, **пупайка**, **вувайка** вм. **фуфайка**, **понар** вм. **фонарь**, **проньт** вм. **фронт**, **пизика** вм. **физика**.

Звук **б** заменяется или **в**, например, вм. **ребята** — **ревята**, или звуком **п**, ребята — **репата**; **припежали** — **прибежали**. Примеры указывают на стремление учащихся снизить звучность **б**, заменяя звонкий **б** глухим **п**.

Ошибки на **в** состоят в замене **в** чаще звуком **п**, например **пот** вм.

вот; **пспомнили** вм. вспомнили; **пышли** вм. вышли; **пы** и **ып** вм. предлога «в», **питит** вм. видит, **псегда** вм. всегда, **премя** вм. время и т. д.

Анализ ошибочности в произношении согласных позволяет нам сделать вывод: учащиеся ойроты при произношении звонких согласных русского языка склонны, как правило, заменить их соответствующими глухими:

вместо **б, в, г, д, ж, з**  
произносят **п, ф, к, т, ш, с**

### ОШИБКИ НА ГЛАСНЫЕ.

На гласные звуки тоже бывают ошибки при чтении. Наиболее частые из них, это на **а-я, ы-и**.

Часто встречаются ошибки на вставку гласных при стечении нескольких согласных.

Учащиеся часто ошибаются в чтении слов с **ь**, и не только неправильно читают имеющийся в словах **ь**, но смягчают те согласные, мягкость которых не обозначена. В большинстве случаев учащиеся читают слова, имеющие мягкий знак, так, как будто его в слове нет, например: **играт** вместо играть, **лошад** вместо лошадь и т. д. То же самое нужно сказать и относительно мягкого знака в середине слов. Дети читают, не соблюдая обозначенной в середине мягкости, например: **толко** вм. только, **конки** вместо коньки и т. д.

Ошибочность на мягкость согласных при чтении на русском языке объясняется сингармоничностью родного языка и отсутствием закона сингармонизма в русском языке. Учащимся трудно произносить те русские слова, в которых имеются и мягкие и твердые звуки. В родном языке у них нет таких слов. Вследствие этого учащийся произносит все согласные в русских словах с чередующимися мягкими и твердыми звуками или твердо или мягко.

Из только-что приведенного краткого анализа ошибочности в произношении на замену одних звуков другими можно сделать такой вывод: наибольшее количество ошибок на замену одних звуков другими приходится на те звуки русского языка, которые или отсутствуют совершенно в ойротском языке, или произносятся несколько иначе, чем в русском языке. Отсюда напрашивается сам собою методический вывод: чтобы повысить качество преподавания русского языка, а тем самым повысить и уровень знаний и навыков учащихся по русскому языку, чтобы сделать русский язык наиболее легким для усвоения — для этого необходимо учитывать при обучении русскому языку особенности двух языков: родного и русского и необходимо учитывать в работе особенности произношения русского языка учащимися той или иной национальности.

### ОШИБКИ НА ПРОПУСК БУКВ, ПЕРЕСТАНОВКУ БУКВ, НА СВЯЗЬ СЛОВ.

Необходимо остановиться на таких ошибках при чтении, как 1) пропуск букв, 2) перестановка букв, 3) пропуск первой буквы и 4) неправильное чтение окончаний.

Большинство этих ошибок встречается у быстро читающих учащихся и является следствием несоответствия двух сторон чтения: скорости и узнавания слова. Глаз не привык быстро и правильно схватывать полностью русское слово, в то время как при чтении на родном языке

создался уже способ чтения целыми словами и выработался определенный темп чтения. Темп чтения, выработанный на родном языке, переносится учащимися как бы по «инерции» и на чтение на русском языке. Вследствие этого часто техника разбора русского слова отстает от уже созданного темпа чтения. В этом заключается отличие в чтении на родном языке и на русском у того учащегося, который уже хорошо читает на родном языке. Ошибок на пропуск букв, на перестановку и на недочитывание окончаний при чтении на родном языке встречается у него очень мало. В чтении же на русском языке они занимают видное место.

С методической точки зрения особого внимания заслуживают ошибки на связь слов в предложениях, например: вместо **она** дети читают **он**, **вм. утонула** — **утонул**, **вм. сидит** — **сидят**, **вм. один** — **одна**, **вм. видал** — **видала**, **вм. здравствуй** — **здравствует**, **вм. играли** — **играть**, **вм. такой бой** — **такая бой**, **зима прошел**, **выпала снег** и т. д.

Наряду с ошибками на связь слов учащиеся делают и другого типа ошибки, например: вместо **снежки** дети читают **снежк**, вместо **около** — **окол**, **вм. поле** — **пол**, **вм. уже** — **уж** и т. д. Эта группа ошибок тесно связана с первой группой, но причина ошибок здесь другая. Если учащийся вместо **утонула** читает **утонул** и даже **вм. выпал снег** читает **выпала снег**, то это прямо указывает на то, что у него недостаточно развит навык согласования слов. Привыкнув неправильно согласовывать слова в устной речи, учащийся переносит эти ошибки и на чтение. В книге он ясно видит правильное начертание, но это начертание слова для него становится менее убедительным, чем прочно сложившаяся привычка неправильно связывать слова.

Причины ошибок в окончании следующие: 1) ученик не дочитывает слово до конца потому, что оно длинно, а поэтому оно трудно для цельного зрительного восприятия, трудно для устного воспроизведения; учащийся вынужден или «проглотить» окончание, или исказить его; 2) в конце слова имеются трудные для произношения звуки или звукосочетания, которые учащийся просто предпочитает совсем не читать; 3) ученики не читают окончания потому, что часто слышат слово не в той форме, в какой оно написано в книге, например, **богата** **вм. богатая**.

Можно предполагать, что и в том и в другом случае учащиеся не имеют достаточно четкого понимания того слова, в котором они делают ошибку.

Ошибки на грамматические связи могут быть предотвращены путем тренировки в сочетаниях нового слова с различными словами в различных формах, например: дети делают ошибку в слове **красный**, нужно вместе с объяснением значения слова знакомить и с различными формами этого слова. **Красная, красный, красные, красных** и т. д. (род, число и падеж).

Эти формы нужно давать обязательно в сочетаниях с другими словами. В основном работа по уяснению грамматических форм слов должна проводиться на уроках грамматики и развития речи. На уроках чтения разбор связи слов должен производиться бегло, при знакомстве с новыми словами и лишь в порядке практического усвоения этих форм. Подробная проработка откладывается до специальных занятий грамматикой.

Все разделы работы по русскому языку: чтение, орфография, грамматика, развитие устной речи — должны иметь тесную связь между

собою; вышеуказанная форма дает возможность увязать чтение с грамматикой и орфографией.

Ошибки на недочитывание или неправильное прочитывание окончаний слов можно искоренить, требуя от учащихся повторного прочитывания всего слова с правильным произношением. Если учащийся затрудняется прочитать слово, то учитель сам произносит это слово, четко произнося последние звуки, а учащийся должен правильно повторить их за учителем. К трудным словам необходимо на этом же уроке вернуться несколько раз, повторить на последующих уроках, пока учащиеся не будут их правильно читать.

Довольно значительное количество ошибок делают учащиеся на пропуск букв, например: они читают вместо пришла — **пишла**, выпал — **впал**, вышли — **вшли**, ребята — **рбета**, дорогу — **доргу**, воевали — **вовли**, вспомнили — **вспомили**, долго — **доло**, снежки — **снеки**.

Ошибки на пропуск букв делятся на два типа: 1) пропуск гласной, 2) пропуск согласной. Ошибки на пропуск гласной и на пропуск согласной объясняются, в основном, той же причиной, что и ошибки на неправильное прочитывание окончаний.

Учащийся стремится прочесть быстро, охватывая зрением слово целиком, подобно тому, как он делает при чтении на родном языке. Слова менее знакомые как с зрительной, так и с слуховой стороны учащийся не может сразу воспринять. В результате получается выпадение отдельных звуков при чтении. Чаще это выпадение приходится на звуки, находящиеся в трудных для произношения сочетаниях. Учащиеся произносят эти сочетания более упрощенно. Например, **вспомили** вместо **вспомнили**, **доло** вместо **долго**, **снеки** вместо **снежки**, **пишли** вместо **пришли** и т. д.

Ошибки на пропуск нужно исправлять, требуя от учащихся повторного правильного прочтения слова по слогам и несколько растянуто. Иногда выпадение гласных появляется в результате неправильного ударения в слове, напр.: вм. **дорóгу** читает **доргú**, вм. **выпáл** — **впáл**, вм. **вышлi** — **вшлi**. Учитель должен следить за правильностью ударения в словах.

Ошибки на перестановку букв в слове возникают также от поверхностного восприятия слова, при отсутствии твердо закрепившихся звуко-буквенных ассоциаций. Вот примеры таких ошибок: вместо **пор** они читают **про**, **такой** — **какой**, вм. **болото** — **облото**, вм. **искать** — **истаки**, вм. **рога** — **гора** и т. д.

Наличие большого количества ошибок при чтении на русском и на родном языках является также следствием вредного влияния метода целых слов, по которому когда-то обучали грамоте. Именно по методу целых слов не полагалось заглядывать внимательно в слово, не полагалось фиксировать особенно внимание на отдельных звуках и буквах. В результате ученик привыкал к «скольжению по поверхности» слова. Этот вредный навык прививался методом целых слов и на родном языке и потом переносился на русский язык. Вот источник всех этих ошибок на пропуски букв, на перестановку букв и т. д.

Эти ошибки исчезнут при условии применения звуко-буквенного анализа слов, более внимательного чтения соответствующих слов и ознакомления учащихся с данными словами со стороны значения, начертания и правильного произношения.

Ошибки на вставку согласных в словах (**прошли** вместо **пошли**, **ушли** вм. **уши**, **взязла** вм. **увязла**, **думнаете** вм. **думаете**, **болотно** вм. **болото**, **труда** вм. **туда** и т. д.) учащиеся делают также вследствие недостаточно прочного всестороннего знакомства с этими словами, главным образом со стороны правильного произношения соответствующих слов. Отчасти эти ошибки возникают в результате ассоциации данного слова с другим, уже известным учащемуся, словом (**уши** и **ушли**, **туда** и **труда**).

Реже встречается пропуск при чтении первой буквы в слове. Например, **скать** вм. **искать**. Встречается и обратное явление: прибавляют буквы в начале слова, например: вм. **шла** — **ишла**.

Основной путь устранения ошибок всех перечисленных видов — правильная организация работы над словарем, увязка этой работы с чтением, с грамматикой и развитием речи. Большую часть ошибок учащиеся делают в незнакомых или мало знакомых словах. Незнакомое слово, встреченное при чтении, должно быть объяснено и подвергнуто звукобуквенному анализу.

Для объяснения новых слов нужно использовать картинки, зарисовки, показ самого предмета или действия и, наконец, перевод на родной язык.

Анализ ошибочности учащихся различных классов указывает на устойчивость всех перечисленных типов ошибок. Особенно это относится к ошибкам, связанным с произношением. Типичные ошибки на произношение, имеющиеся у учащихся в период начальной стадии обучения русскому языку, часто остаются и в старших классах. Нужно помнить, что запущенные ошибки искоренять в старших классах значительно труднее, чем своевременно научить правильному произношению, обращая на это внимание с первых шагов обучения русскому языку.

### 3. ЧТЕНИЕ И ПРОИЗНОШЕНИЕ.

Основная масса ошибок при чтении возникает вследствие неправильного произношения. Самым существенным недостатком чтения учащихся является неправильное произношение русских слов. Произношением русское слово иногда искажается до неузнаваемости. Если слово неправильно произносится, следовательно теряется и смысл данного слова. Чем больше страдает произношение, чем больше слов искажено произношением, тем труднее учащемуся понять содержание прочитанного. Правильность чтения зависит от правильности произношения. Большая часть ошибок при чтении приходится на ошибки, вытекающие из неправильного произношения русских слов ойротскими детьми.

С первых шагов обучения русскому языку работе по чтению должна сопутствовать работа по выработке правильного произношения. Выше указывалось, что большая часть ошибок при чтении приходится на ошибки в ударениях. С первых же шагов обучения чтению на русском языке нужно учить детей делать правильные ударения в русских словах и продолжать эту работу на всем протяжении обучения русскому языку. Первые слова, предлагаемые учащимся для чтения, должны быть предварительно проработаны устно со стороны их правильного произношения. В первое время нужно тренировать в чтении на тексте с проставленными ударениями.

Как правило, нужно вести специальные тренировочные упражнения

с целью выработки правильного произношения, в первую очередь особенно трудных для произношения звуков. Слова с трудными звуками нужно включать в предложения.

Прежде чем детям предложить читать рассказ, нужно выбрать особенно трудные для произношения слова и параллельно с объяснением значения слов научить детей правильно произносить эти слова. Только после этого можно приступить к чтению текста.

Весьма характерно, что при чтении по книге учащиеся иногда почти не делают ошибок на произношение, а если и делают, то гораздо меньше, чем при пересказе этого же материала. Те же слова при чтении произносятся правильно, а при пересказе неправильно, например: **решил** вм. **решил**, **сынам** вм. **сынам**, **гори** вм. **горы**, **глянул** вм. **глянул**, **быль** вм. **был** и т. п. На этот факт необходимо обратить внимание. По-видимому, на более ранней ступени обучения русскому языку, когда учащихся еще только знакомили с той или иной русской буквой, то обращали достаточно внимания на правильное произношение звука, соответствующего данной букве. Конечно, здесь мы говорим не о звуке, взятом отдельно, а о звуке в слове.

Вследствие того, что на ранних ступенях обучения чтению внимательно следили за правильным произношением, у ребенка получилась довольно прочная связь между начертанием буквы и соответствующим ей звуком, а поэтому, когда он читает, то даже вид слова и букв заставляет его стремиться к правильному произношению, дисциплинирует его произношение.

В разрезе с этим идет практика устной речи. Без книги в живой речи те же звуки и слова получают уже другое звуковое оформление. С исчезновением книги как будто исчезает и необходимость стараться правильно произносить. Устная речь детей идет уже свободнее, более трудные звуки произносятся так, как их легче произносить, без особых усилий. Аппарат речи начинает в своей работе идти по линии наименьшего сопротивления. Контроль за речью ослабевает.

Эти выводы подтверждаются и другими наблюдениями, а именно: при наличии контролирующего начала, когда говорящий старается следить за правильностью своей речи, то его речь может быть выигрывает в отношении правильности, но в значительной степени теряет в отношении живости, эмоциональной насыщенности. При отсутствии всякого контроля речь говорящего становится более живой, эмоциональной, но менее правильной. Книга же в известной мере дисциплинирует речь учащихся, напоминает им о правильном произношении. Книга облегчает работу над произношением. Вот чем мы объясняем более правильное произношение у учащихся при чтении и менее правильное в устной речи.

Таким образом, значение книги необходимо учесть при работе над произношением.

Все разделы работы над языком должны быть связаны между собою. Чтение должно быть увязано с работой по развитию речи. Увязка работы по развитию речи с чтением поможет устранить имеющийся разрыв между устной речью, не связанной с книжным материалом, и речью, связанной с материалом книги.

В то же время нужно добиться, чтобы речь учащихся была свободной, непринужденной и правильной. Этого можно добиться только систе-



матической работой над речью учащихся. Большую помощь окажет устная проработка прочитанного, пересказ.

#### 4. ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ.

Чтение учащихся характеризуется бедностью интонации. Это характерно не только для чтения на русском языке, но и для чтения на родном языке. Это свидетельствует о недостаточном внимании к выработке навыка выразительного чтения.

Вопросительные и восклицательные знаки, прямая речь обычно учащимися не отмечаются. Учащиеся часто читают так, как будто знаков препинания не существует. Это выдвигает на одно из первых мест в работе по чтению задачу выработки навыка выразительного чтения. Нужно научить учащихся обращать внимание на знаки препинания и отмечать их соответствующей интонацией.

Большое значение в выработке навыка выразительного чтения имеет чтение самого учителя, которое должно служить образцом для учащихся. Со стороны преподавателей замечалась недооценка этого момента. Учителя мало читают учащимся. Это и является одной из причин, снижающей степень выразительности чтения у учащихся. Учителя в своем чтении и в чтении учащихся мало уделяют внимания выразительности чтения, не поправляют ошибки учащихся в знаках препинания. Все это порождает монотонность чтения.

С самых первых шагов нужно приучать детей читать выразительно. Учить детей читать выразительно нужно и на уроках родного языка и на уроках русского языка. Работа по русскому языку должна быть увязана с работой по родному языку.

Малая выразительность чтения учащихся еще объясняется тем, что у учащихся нет достаточной техники чтения. Отсутствие навыка схватывать слово сразу вынуждает учащегося разбирать слово по слогам, по буквам. Именно такой тип чтения приходилось наблюдать в некоторых школах во вторых и в третьих классах. В таких случаях вся энергия ученика, главное его внимание уходят на разбор слова. Чтение получается медленное, а поэтому интонационные моменты отодвигаются на задний план.

В этот период нельзя торопить ученика, нельзя гнаться за скоростью чтения, потому что повышение скорости пойдет за счет правильности. Необходимо усилить тренировку в чтении, чтобы добиться сначала правильного чтения. Путем тренировки нужно добиться прочитывания слова сразу, а после этого скорость появится сама собою.

#### 5. ПОНИМАНИЕ ПРОЧИТАННОГО.

Основная задача чтения — понимание того, что читается. Значит выбор материала для чтения, организация урока, правильность и выразительность должны обеспечить понимание прочитанного.

Изучение чтения учащихся показало, что часто учащиеся читают, не понимая того, что читают.

Непонимание содержания целой статьи упирается в непонимание отдельных предложений. Почему же ученики не понимают смысла предложений? Потому еще, что они не понимают всех слов, имеющих в данном предложении. Очевидно, когда читали данный рассказ, то учитель

не уделил достаточного внимания объяснению новых слов. Сделал учитель эту ошибку один раз, сделал второй, а потом уже у детей вырабатывается вредная привычка читать механически, не вникая в смысл прочитанного, не стремясь к пониманию читаемого, и часто это настолько считается в порядке вещей, что дети перестают даже спрашивать о непонятных словах, встречающихся при чтении, перестают чувствовать потребность в объяснении, — вот какой вред может причинять неправильная постановка обучения чтению.

Задача учителя должна состоять в том, чтобы научить детей читать сознательно. Учитель должен ясно показать детям, что основная цель чтения состоит в том, чтобы понимать то, что читаем. Когда дети будут стараться понять то, что читают, тогда они будут стремиться к более правильному произношению каждого слова. Когда для детей станет ясно, что чтение только тогда имеет смысл, когда понимаешь содержание, тогда они, правильно прочитывая слова, стремясь понять смысл фразы или целого рассказа, станут перед необходимостью понять значение отдельных слов, до сих пор им незнакомых, потребуют объяснения этих слов. Тем самым учитель подведет детей к сознанию необходимости словарной работы, направленной к увеличению запаса слов у учащихся.

Мы проверили понимание слов учащимися того же второго класса, о котором только-что говорилось, что они читают, не понимая того, что читают. Для проверки мы брали те слова, которые находятся на тех страницах книги, которые были уже прочитаны на уроках. Оказалось, что из 25 учащихся никто не понимает следующих слов: нам, уходит, уносит, игрушки; слово «кулак» понимает 1 учащийся, слова «кровать» и «путь» понимают 2 учащихся; слова «тарелка» и «наш» — 5 учащихся и т. д. В чем же дело? А дело в том, что учитель, обучая чтению, не поставил задачей чтения обязательное понимание, в силу чего он не объяснил детям этих слов, а дети сами не почувствовали необходимости в объяснении значения этих слов.

Искажение произношения путает у детей понимание различных слов. Понимание детьми слова мы выясняли посредством перевода данного слова на родной язык. Не ограничиваясь только констатированием того факта, что данное слово учащимися понимается неправильно, мы стали записывать и то, как дети переводили эти слова. При помощи этой записи мы установили, что некоторые слова, будучи неправильно произнесены (в силу особенностей произношения русских слов ойротами), напоминали по звуковому оформлению другие слова, например: слово «игрушки» никто из детей не перевел правильно, некоторые его перевели как «кружка» — в чем дело? А дело, оказывается, в том, что в силу особенностей произношения слово «кружка» и слово «игрушка» произносятся одинаково.

Никто из детей не понимает имеющееся в книге слово «заветы». Многие дети слово «заветы» перевели как «Советы». Здесь тоже сказано неправильное произношение слова «заветы», которое все дети, да и сам учитель-ойрот, произносят «саветы», и слово «Советы» они произносят тоже «Саветы». Тем более, что по тексту, в котором находится слово «заветы», понимание этого слова не вызывает у детей особенного недоразумения: «Заветы Ленина» и т. д. они понимают как «Советы Ленина» и т. д.

Последний факт говорит также и о том, как тщательно, как продуманно и осторожно нужно давать слова в учебнике русского языка для национальных школ. Ведь слово «заветы», как впоследствии оказалось, даже сам учитель русского языка не мог ни перевести на родной язык, ни дать точного и ясного объяснения этого слова, потому что и он не понимал правильно.

Нижеприведенная таблица показывает степень понимания учащимися слов прочитанного текста.

**Таблица понимания слов учащимися в рассказе „Красная косыночка“ (из 100 учащихся).**

Слова	Понимают правильно	Особенности понимания слова
Красная	100	
косыночка	11	
Вызреет	0	
летом	33	
на хлопковых полях	0	
хлопок	6	
Соберут его	5	Цветок в Казахстане
очистят от семян	17	
потом	11	
отправят на фабрику	19	
Сначала он	5	
попадет на прядильные машины	8	
Там	12	
из хлопка	79	
сделают нитки	7	
попадут на ткацкую	61	
из них	5	
выткут разные ткани	0	жидкий
в красильный	32	
покрасят	24	
готовая	5	снег (исних)
поступит	11	
в кооператив	0	красивой
Много-много людей	61	
потрутся	10	
перед тем	5	попадает, ступит,
пионер	82	
наденет	95	
на шею	45	
	5	
	—	
	100	
	22	
	7	

## Понимание значения слов в рассказе.

„Опоздали“ (III кл.)

Опоздали	25	пошел (пойдем)	50
зима	24	только (один)	10
пришла	42	держись (поймал)	10
выпал	15	Долго	32
снег	55	воевали	0
ребята	60	наконец	5
в школу	27	про школу (школу)	10
пошли	51	вспомнили	10
вышли	32	прибежали	0
на дорогу	57	(привязали)	
стали (Сталин)	20	Там	27
в снежки (снег)	18	уж (уже)	0
играть (играли)	87	учиться	65
		начали	5
Такой	27	вот	10
тут	45	тебе	33
бой	5		

Количество учащихся, которые были в состоянии передать устно содержание прочитанного в III и II классах, очень незначительное. Причина такого явления состоит в том, что в работе по чтению мало обращается внимания на устную речь в связи с чтением.

Интересно, что в том же рассказе «Опоздали» учащиеся III классов сделали почти столько же ошибок, что и учащиеся II классов, и что еще более характерно, так это то, что ошибки повторяются в III классе те же, что и во II классе. Главную массу ошибок составляют ошибки, вытекающие из неправильностей произношения.

Факт аналогичности ошибок при чтении у учащихся II и III классов, вытекающих, главным образом, из ошибок в произношении, указывает на тот факт, что на работу над произношением обращается мало внимания; работа над произношением ведется слабо.

В другом рассказе «Красная косыночка» учащиеся III класса делают тоже много таких ошибок, которые вызваны неправильным произношением некоторых звуков русского языка. Много ошибок делают на ударения.

В отношении понимания прочитанного рассказ «Красная косыночка» оказался значительно труднее, нежели рассказ «Опоздали». Содержание рассказа «Красная косыночка» могло пересказать меньшее количество учащихся, нежели рассказ «Опоздали». В рассказе «Красная косыночка» оказалось много слов, непонятных детям, например: вызреет, хлопок, очистят, прядильные, ткацкую, красильный. Отсутствие в словарном запасе детей перечисленных слов объясняется тем, что с соответствующим производством дети не знакомы ни из жизни, ни из книг. Вот здесь и дал себя почувствовать недостаток в книгах материала для чтения из жизни других национальностей Советского Союза, получилось нечто вроде замкнутости кругозора учащихся в рамках местной жизни, местного производства, что отразилось и на словаре учащихся.

Итак, в навыках по чтению у учащихся всех классов и не только начальной, но и НСШ наблюдаются одни и те же ошибки — ошибки в произношении.

## 6. ОПИСАНИЕ УРОКОВ УЧИТЕЛЕЙ.

Даем краткое описание урока русского языка, проведенного в IV кл. Куладинской начальной школы.

На уроке присутствует 19 учащихся. Учитель говорит: «Выньте книги и откройте алты (шестую) страницу». Затем выразительно с правильным произношением читает два раза статеечку «Зимой» из книги Грамматика, ч. I, Афанасьев, Шаношников. После того, как учитель прочитал статью, читает эту же статью ученик, а учитель в это время поправляет ошибки ученика, делая замечания в форме короткой реплики. Ученик легко исправляет свои ошибки (смой исправляет — зимой, креет — греет, самерысла — замерзла, пелеет — белеет, люти — люди, натевают — надевают, пушуют — бушуют, пчера — вчера, сукроп — сугроб, тети — дети, снешную — снежную, папу — бабу). Не добился учитель от ученика правильного произношения лишь в слове **езде**, которое ученик настойчиво продолжал произносить **песте**; остальные слова после исправления ученик произнес верно. Читало всего 3 ученика. После этого статью читает опять учитель и дает задание списать правильно, без ошибок и красиво.

Во время списывания учитель подходит к отдельным ученикам, просматривает их работы, некоторым помогает.

После того, как все списали, учитель предлагает одному ученику вслух прочитать написанное в тетради, а сам проверяет его по книге. Все остальные учащиеся проверяют по тетрадям свои работы. Таким образом прочитали вслух свои работы 5 учеников. У некоторых учеников учитель просмотрел работы, затем тетради собрали и урок кончился.

Уже из описания видно, что внешне урок прошел в основном удачно. Однако и в этом уроке имелись недочеты: 1) писали некоторые ученики карандашами (учитель объяснил это тем, что не успели привезти чернил); 2) все ученики сидели в шубах и сам учитель был в тулупе (в классе было очень холодно); 3) учитель не сделал никакого вывода из того, что от некоторых учеников так и не добился правильного произношения отдельных слов. Нужно было взять на учет эти трудные для произношения слова, подобрать к ним сходные слова, в которых трудный звук находился бы в положении более легком, а потом дать упражнение на применение этих слов дома и в классе на следующих уроках; 4) самый большой недостаток урока состоял в том, что учитель не проверил, насколько учащиеся поняли содержание рассказа, насколько они понимали отдельные слова этого рассказа. Ни объяснений непонятных слов, ни пересказа содержания рассказа не было, а поэтому ученики и читали и списывали рассказ механически, без понимания его содержания. Внешне обстояло все благополучно: и читали рассказ неплохо, и произношение исправлялось, и, наконец, списали тоже неплохо. Может быть учитель был уверен в том, что все слова рассказа ученики понимают, поняли также и содержание всего рассказа? Такой вопрос возник у обследователя, а поэтому тотчас после урока была организована совместно с учителем проверка понимания учащимися слов прочитанного рассказа. Эта проверка ясно показала учителю, что он сделал ошибку. Приведем результаты проверки.

В итоге проверки оказалось, что из 23 учеников никто не понял следующих слов: теперь, греет, замерзла, везде, белеет, трещат, часто, бушуют, метели, намело, сугроб, выше, забора, снежную, бабу.

Слово	речка	понимают	2	человека
"	снег	"	3	"
"	морозы	"	3	"

слово	надевают	понимают	2	человека
"	теплое	"	3	"
"	платье	"	1	"
"	вчера	"	5	"
"	нашего	"	4	"
"	большую	"	3	"

Как видим, понимание текста далеко не полное.

Словарь прочитанных статей должен быть, как правило, усвоен детьми полностью. Однако, проверка показала, что многие слова прочитанных раньше в классе статей учащиеся не понимают или успели уже забыть. Чтобы слова не забывались, необходимо повторение. Если повторение не применяется, то это тоже является недочетом в работе.

Вот какие показатели понимания слов прочитанных раньше статей дала проверка.

**Понимание учащимися IV кл. Куладинской школы слов из прочитанных раньше статей (всего 23 уч-ся)**

С л о в о	Количество учащихся, понимающих значение слова	С л о в о	Количество учащихся, понимающих значение слова
Сталин	23	быстро	4
Клим Ворошилов	23	командовал	9
коньки	22	не понимают	—
мама	23	подарила	—
нельзя	22	заморозок	—
мне	21	побежал	—
первый	20	с ними	—
белые	19	сзади	—
красные	22	берегись	—
меня	18	подо мной	—
мальчики	12	затрещит	—
Царицын	14	не помню	—
где	23	очутился	—
он	22	по шею	—
больница	15	на шум	—
первый	6	выбежал	—
лед	5	из воды	—
новенькие	2	сильно	—
стальные	2	простудился	—
слышу	2	долго	—
кричат	5	победили	—
дальше	3	захватили	—
вдруг	1	важный	—
тоже	9	для	—
мельник	2	пункт	—
вытащил	3	послала	—
долго	1	разбиты	—
лежал	1	гордятся	—
очень	8	тем	—
туда	7	их	—
организовал	1	конным	—
рабочие	8	корпусом	—
теперь	3	под руководством	—
называется	2	победила	—

Слова эти были взяты из статей, недавно прочитанных по учебнику русского языка Афанасьева и Шапошникова. Учебник этот написан для русских школ, а поэтому заниматься по нему учителю трудно. Об этом можно судить по словарю. Словарь учебника не учитывает особенностей нерусских школ. В списке приведены слова, которые дети не понимают. Ясно, что часть причин непонимания слов находится не только в не-приспособленности учебника, но и в недостаточной работе над словарем, а это последнее всецело зависит от учителя.

В IV классе Куладинской школы было больше проведено работы по проверке понимания словаря потому, что, во-первых, класс оказался более многочисленным (23 человека) и лучше знающим русский язык, нежели другие классы в других школах; во-вторых, учитель, зная хорошо и русский и родной языки, оказал большую помощь в этой работе и сам проявил интерес к ней. Поэтому об этом классе мы и говорим так подробно.

Нужно сказать, что учителя всех обследованных нами классов слабо ведут работу по обогащению словарного запаса учащихся. Новые слова при чтении объясняются недостаточно и в результате или не доходят до сознания учащихся совсем, или же недостаточно закрепляются и поэтому скоро забываются.

В Талдинской школе мы тоже проверили понимание слов прочитанных учащимися статей.

Всего в классе 17 учащихся. Итог проверки следующий:

Слово	Количество учащихся, понимающих значение слова	Слово	Количество учащихся, понимающих значение слова
мама	16	вот	17
там	14	стул	17
папа	10	доска	17
стол	17	у доски	1
на	10	висит	3
кто	8	лампа	17
тут	12	наш	17
школа	16	карандаш	17
пол	17	серп	17
рама	8	молот	16
парта	17	мы	15
карта	17	Ленин	17
план	17	Сталин	17
мыло	14	Ворошилов	17
у парты	2	у совета	17
пила	5	в совет	5
пили	1	пастух	17
дом	17	кулак	17
у дома	4	нет	17
да	4	кулаку	4
дома	17	дай	17
трактор	17	не место	5
у трактора	11	пей	17
иди	17	сын	15
сиди	15	чашки	8
иду	4	делай	7
у нас	10	рисуй	7
нам	6	смотри	17
класс	17	ты	18

Слово	Количество учащихся, понимающих значение слова	Слово	Количество учащихся, понимающих значение слова
играй	15	играйте	9
вы	9	глина	4
стоит	5	вытирай	4
книга	17	в школу	9
получила	1		

←  
Не понимают

бал (многие приняли его за слово дал)	—	ком	—
кот (некоторые приняли его за слово год)	—	скок	—
уха (приняли за слово ухо)	—	полка (приняли за слово волк)	—
хором	—	пел	—

Спрашивается, как же учащиеся могли усвоить содержание прочитанных статей, если они не понимают такого большого количества слов в этих статьях и рассказах. Напрашивается сам собою вывод, что чтение проходило механически, без понимания смысла читаемого. А раз чтение ведется без понимания прочитанного, то основная цель чтения — понимание содержания — не достигается.

Удачно проводила уроки по русскому языку учительница III класса Куладинской школы. Вот краткое описание одного из ее уроков.

Учительница объявляет, что сейчас будет русский язык. Предлагает учащимся повторить фразу: «Сейчас будет русский язык». Учащиеся повторяют, причем многие произносят слова с ошибками, учительница поправляет.

«Откройте страницу 4» (кн. Фортунатовой). Учительница читает рассказ «Опоздали». Во время чтения учительница сделала лишь одну ошибку на ударение, прочитав вместо начали — нача́ли. Потом стали читать поочередно ту же самую статейку учащиеся. Читало всего 12 человек. Ошибки учащихся учительница исправляла. Четверо лучших учеников после чтения рассказа пересказали его с закрытой книгой. После этого учительница дала задание: дома рассказ прочитать и рассказать содержание.

Положительные стороны урока: 1) Урок имел целенаправленность — научить читать; урок имел явно выраженный характер урока чтения; у других учителей нам часто приходилось наблюдать уроки, которые нельзя было назвать ни уроком письма, ни уроком чтения, что являлось большим недочетом, поэтому урок, только-что описанный, выгодно отличался от других уроков. 2) Учительница дала образец чтения, прочитав предварительно рассказ сама. 3) Рассказ передавался устно. 4) Исправлялось произношение. 5) Соблюдалась хорошая дисциплина, чему способствовало то обстоятельство, что дети были заняты работой.

Недочеты урока: 1) Не было объяснения непонятных слов. Это следовало сделать тотчас после чтения учительницы. 2) Не было



проработки рассказа в форме беседы. 3) Рассказ мал, следовало бы взять больше материала для чтения. Можно было проработку этого рассказа закончить на данном уроке, прочитать и задать на дом нужно было другой рассказ.

## 7. КАКИМ ДОЛЖНО БЫТЬ ЧТЕНИЕ.

Начиная со второго класса, чтение постепенно совершенствуется.

Во втором классе ученики должны уметь читать плавно, отчетливо, с правильным произношением, с соблюдением ударений и остановок (на точке, вопросительном знаке).

Чтение учащихся не должно быть монотонным. Уже во втором полугодии 2 класса учащиеся должны соблюдать интонацию при вопросе и ответе.

Чтение должно быть сознательным. Все, что читается, должно быть понятно. С этой целью к прочитанному задаются вопросы. Во втором полугодии 2 класса ученики должны отвечать на вопросы к прочитанному словами текста.

Чтение требуется отчетливое, правильное и с соблюдением пауз и интонаций: повествовательной, вопросительной, восклицательной.

Необходимо практиковать ответы на вопросы к прочитанному, как форму работы над текстом. Эта форма усложняется попутно с усложнением материала для чтения.

Затем вводится новая форма — пересказ прочитанного несложного текста по вопросам преподавателя. Это еще не самостоятельный пересказ, а средняя ступень между пересказом и просто ответами на вопросы, вслед за этой формой в первом полугодии 3 класса уже практикуется и связный самостоятельный пересказ. Чтобы самостоятельный связный пересказ не был непосильным, трудным, то впервые он вводится после предварительного разбора. Впоследствии пересказ, как форма работы над текстом, будет усложняться попутно с усложнением текстов.

Затем вводится новое требование и в отношении интонации — соблюдение интонаций при перечислении. Соблюдение элементарных правил выразительного чтения (соблюдение интонации, паузы, изменение голоса при вопросах и ответах).

Умение найти в прочитанном тексте ответ на поставленный вопрос. Умение пересказать прочитанное по вопросам.

Самостоятельный пересказ прочитанного без вопросов.

Деление прочитанного на части. Последний пункт является началом работы по составлению плана.

Чтение в четвертом классе должно быть не только осмысленным, правильным, выразительным, но и приближающимся по темпу к разговорной речи.

В первом же полугодии четвертого класса должно применяться самостоятельное тихое чтение, или чтение «про себя» небольших рассказов и статей, предварительно подготовленных со стороны словаря.

В первом полугодии четвертого класса над прочитанным вслух и «про себя» ведутся следующие работы:

- 1) вопросы к прочитанному и ответы на них;
- 2) постановка вопросов к отдельным частям прочитанного текста;
- 3) придумывание заглавия к прочитанному рассказу;

4) коллективное составление плана прочитанного рассказа или статьи;

5) пересказ прочитанного по плану;

6) свободный пересказ прочитанного (без плана).

Во второй половине четвертого класса практикуются следующие виды работы по чтению и над прочитанным текстом:

1) упражнение в чтении по ролям небольшого диалога (из рассказов и басен);

2) ответы на вопросы к прочитанному самостоятельно в классе или дома;

3) связный пересказ прочитанного (по плану и без плана);

4) чтение русской детской газеты или журнала;

5) умение назвать действующих лиц прочитанного рассказа, сказки, басни и дать их краткую элементарную оценку;

6) умение составить простой план прочитанного (из 4—5 вопросов или заголовков) с помощью учителя.

## 8. МЕТОДИКА УРОКА ЧТЕНИЯ.

Урок по чтению должен выглядеть, примерно, так:

Сначала читает учительница. После того, как она прочла, ведется беседа по прочитанному. Во время беседы учащиеся должны правильно отвечать на вопросы к прочитанному.

После беседы читают учащиеся вслух по одному. Учительница задает вопросы к прочитанному, а ученик отвечает на вопросы или же пересказывает все прочитанное. Можно после прочтения предложить поискать ответы на вопросы в книге. Иногда следует учительнице показать учащимся не только, как надо читать, но и как пересказывать.

Иногда о словах, встречающихся в рассказе, учительница спрашивала детей, понимают ли они эти слова, и если дети отвечали утвердительно, то учительница удовлетворялась ответом и это слово не объясняла и не спрашивала учащихся, как они понимают это слово. Конечно, если дети говорят, что они данное слово понимают, то можно и не объяснять его, но узнать, как дети понимают слово, убедиться в верности понимания необходимо, потому что может случиться, что дети понимают слово неправильно, и потребуются правильное объяснение слова.

Вопросы к прочитанной статье нужно давать не все сразу. Запомнить сразу все их детям трудно. Вопросы хорошо записать в тетради или же написать на доске для того, чтобы учащиеся, отыскивая ответы, имели бы самые вопросы перед собой. Чтобы вопрос был лучше понят, можно предложить учащимся, прежде чем отвечать, повторить вопрос. Статью можно задать читать дома с ответами на поставленные вопросы к статье, при этом уже записать вопросы в тетради учащихся необходимо.

Во время беседы вопрос нужно поставить перед всем классом, дать подумать, потом уже спрашивать. Вопросов должно быть немного, все они должны быть четко и просто сформулированы.

В старших классах вопросы тоже нужно записывать. Выводы, которые потом записываются после беседы по произведению, должны являться результатом беседы. Выводы не должны быть оторванными от беседы. Формулировка выводов должна быть простая.

Нужно больше внимания уделить чтению произведений, доведению произведения до полного понимания его детьми. Нужно больше читать произведения, чем беседовать по поводу произведения.

Иногда беседа по прочитанному не удается, учащиеся на все вопросы учительницы отвечают молчанием. Причина молчания заключается чаще всего в том, что учащиеся не поняли рассказа. Непонятные слова нужно объяснять и еще раз прочесть рассказ. Объясняемые слова нужно брать на учет и время от времени повторять их. Можно иногда прибегать к переводу слов на родной язык.

Нет большой беды в том, что некоторые учащиеся переводят слово на родной язык, потому что этим они помогают понять слово тем учащимся, которые без перевода русского слова на родной язык совершенно не поняли бы его значение. Не только запрещать перевод на родной язык, как это иногда делается, но, наоборот, в таком классе, в котором у учащихся словарный запас очень беден, учитель не знает родного языка, а среди учащихся есть такие, которые лучше других знают русский язык, то этих учащихся можно использовать для перевода тех русских слов, которых учитель не может объяснить без перевода ни показом предмета, ни рисунком, ни словесными объяснениями.

## 9. КАК НАУЧИТЬ ПЕРЕСКАЗЫВАТЬ ПРОЧИТАННОЕ.

Одним из недостатков чтения является слабый навык пересказывать прочитанное. Прочитанное дети не пересказывают по двум причинам: во-первых, прочитанное понимается недостаточно полно для пересказа, а, во-вторых, дети не имеют для пересказа необходимого навыка устной речи.

Некоторые учителя заявляют, что пересказ детям труден, а по этому учителя пересказом не занимаются.

Сразу начать пересказывать, конечно, трудно, но ведь детей надо научить, надо постепенно подвести к пересказу. Неправильно поступают те учителя, которые, ссылаясь на трудности пересказа для детей, совершенно бросают учить пересказу.

Чтобы научить передавать прочитанное, нужно применить прием «снижения», «разрядки» трудности. Для этого нужно найти те этапы-ступеньки, по которым легче будет постепенно добраться до высоты пересказа. Необходимо заполнить чем-то тот разрыв, который существует для многих учителей между чтением учащегося и пересказом прочитанного. Этот разрыв, это расстояние нужно заполнить этапом проработки прочитанного по вопросам.

Через проработку по вопросам и нужно подводить учащихся к пересказу. Вот как нужно это делать. Возьмем рассказ «Опоздали». «Зима пришла. Выпал снег. Ребята в школу пошли. Вышли на дорогу. Стали ребята в снежки играть. Такой тут бой пошел — только держись. Долго ребята воевали. Наконец и про школу вспомнили. Прибежали, а там уж ребята учиться начали. Вот тебе и снежки!»

Если тотчас после прочтения и объяснения слов учащиеся не в силах будут пересказать этот рассказ, то следует задать к этому рассказу, примерно, следующие вопросы:

1. Когда было дело: зимой или летом?

2. Куда ребята пошли?
3. Что они делали на дороге?
4. О чем они вспомнили?
5. Куда ребята побежали?

Если все слова рассказа детям понятны, то они (вначале с помощью учителя, а потом самостоятельно) могут дать на поставленные вопросы, примерно, следующие полные ответы (на вопросы по прочитанному нужно требовать обязательно полных ответов, а не односложных, кратких):

1. Дело было зимой.
2. Ребята шли в школу.
3. По дороге они долго играли в снежки и забыли про школу.
4. Вспомнили они про школу.
5. Прибежали ребята в школу, а там уж учиться начали. Ребята опоздали.

После этого нужно предложить снять вопросы, сказать все ответы сразу, без вопросов, и учащиеся увидят, что у них получился хороший пересказ прочитанного рассказа. Такая проработка впоследствии поможет учителю легко и свободно научить детей составлять план прочитанных статей.

## 10. ПОДГОТОВКА К УРОКУ ЧТЕНИЯ.

Подготовка к уроку чтения должна быть обязательной для учителей всех классов. Готовясь к уроку чтения, учитель должен наметить статью для чтения, прочитать ее, выбрать из статьи слова, которые нужно будет объяснить, и продумать, как можно объяснить эти слова: показом ли предмета или действия, показом ли рисунка, переводом ли на родной язык и т. д. Нужно выбрать и те слова, которые потребуют работы с точки зрения произношения. Готовясь к уроку, учитель формулирует и вопросы, которые он задаст учащимся по прочитанному.

Во время подготовки к уроку нужно продумать также, что задать, с какой целью нужно именно это задать, а не другое, что нужно предварительно до чтения объяснить. Прежде чем давать читать детям, нужно сначала прочитать самому учителю, а потом объяснить непонятные слова. Если есть время, то этот же материал нужно дать прочесть детям, выбрав из них лучших чтецов. Только после этого можно дать статью читать детям самостоятельно дома.

Как контролировать домашние задания по чтению?

Основная форма контроля домашнего задания по чтению — пересказ прочитанного. Но одна эта форма может надоесть, поэтому контроль нужно разнообразить. Проверить прочитанное дома можно путем вопросов учителя, помогающих изложить содержание прочитанного, путем пересказа отдельных мест из прочитанного рассказа от лица героя, в третьем лице и т. д.

## 11. ЧТЕНИЕ УЧИТЕЛЯ.

Изучение постановки работы нерусских школ показало, что учителя мало сами читают детям, а если и читают, то к своему чтению относятся небрежно.

Чтение учителя имеет большое значение в деле привития детям на-

выка чтения. Дети в данном возрасте склонны к подражанию. Учителю дети стремятся во всем подражать, учитель для них образец, особенно в овладении тем предметом, который он преподает. Идеал детей — овладеть предметом так, как владеет им учитель.

Естественно, что в чтении ученики тоже стараются подражать учителю, а поэтому учитель должен как можно внимательнее относиться к своему чтению, должен читать так, чтобы его чтение являлось образцом для учащихся.

Учителя должны больше читать детям, нежели это имело место до сих пор в практике школ.

Когда учитель должен читать детям?

Когда дети еще не овладели техникой чтения, в этот период учитель должен чуть ли не на каждом уроке читать детям в течение 5—8 минут что-либо понятное, интересное; можно брать материал для чтения из имеющихся учебников русского языка, не стесняясь тем, что потом, когда ученики научатся читать, то они этот рассказ еще раз прочтут сами.

Чтение учителя должно сопровождаться беседой, направленной на понимание, на усвоение прочитанного.

Чтение учителя необходимо практиковать во всех классах; во втором, в третьем, в четвертом, в неполной средней и даже средней школе. Учитель должен брать художественные произведения или отрывки художественных произведений, доступных детскому пониманию, и читать в классе, а дети должны слушать. После чтения или предлагается детям пересказать полностью прочитанное, или же сначала ведется беседа по прочитанному по вопросам, а потом уже пересказывается. Учитель должен дать также и образец пересказа прочитанного.

Кроме этого учитель должен читать почти на каждом уроке чтения в начальной школе тогда, когда задает детям читать на дом. Задаваемый материал, как правило, учитель должен сначала сам прочитать, объяснить непонятные слова, дать прочитать одному-двум лучшим чтецам из учащихся. Лучшим чтецам-учащимся при задании на дом нужно давать читать опять-таки по тем же самым соображениям, по которым должен читать и учитель, т. е. чтение учителя и чтение лучших чтецов-учащихся должно служить образцом для всех остальных учащихся. Все остальные учащиеся, выполняя домашнее задание по чтению, должны иметь перед собою именно это образцовое чтение и в выполнении задания стремиться достигнуть данной высоты развития навыка чтения.

## 12. ГРОМКОЕ И ТИХОЕ ЧТЕНИЕ.

### ГРОМКОЕ ЧТЕНИЕ.

Громкое классное чтение часто проводится как проверочное чтение. Главная цель его — выявление правильности чтения и степени усвоения содержания. Проверка проводится в форме индивидуального громкого чтения; все учащиеся должны принимать активное участие в работе: следить за чтением, замечать ошибки и по вызову учителя исправлять их.

Понимание прочитанного проверяется посредством вопросов к прочитанному или путем пересказа.

Когда же учителю исправлять ошибки ученика: во время чтения или после чтения? Лучше исправлять во время чтения, потому что ученик, прочитав до конца, может забыть, какие он сделал ошибки при чтении; вновь же перечитывать труднее, чем поправиться во время чтения.

Поправлять ошибки нужно в форме краткой реплики, на которую читающий должен приучиться немедленно реагировать исправлением своей ошибки. Это указание необходимо для того, чтобы исправление ошибок при чтении не отвлекало внимания читающего от чтения, не нарушало бы целостности восприятия произведения.

Когда объяснять непонятные слова, встречающиеся в рассказе: до чтения, во время чтения или после чтения?

Те слова, которые учитель наметил для объяснения в процессе подготовки к данному уроку, нужно объяснить до чтения. В зависимости от того, насколько учитель удачно или неудачно выбрал трудные слова, зависит количество дополнительных трудных слов, о которых ученики спросят во время или после чтения. Эти дополнительные слова нужно объяснить после первого же чтения.

Чтение вслух, кроме проведения его как проверочного чтения, может и должно проводиться с целью выработки у учащихся навыка воспринимать произведение на-слух. С этой целью читает или учитель, или хорошо читающие ученики. При таком чтении все ученики должны только внимательно слушать, чему и должен их научить учитель.

Большую роль для понимания прочитанного играет умение учащихся делать логическое ударение в предложении. Выработка умения делать логическое ударение должна начинаться с того момента, как у учащихся появится навык беглого чтения. Полностью эта работа развертывается в старших классах (IV—V) в связи с развитием навыка чтения.

Следующим моментом, способствующим пониманию прочитанного, является навык выразительного чтения, частью которого является и упомянутое выше умение делать логическое ударение. Методические приемы для создания навыка выразительного чтения на русском языке те же, что и на родном языке. Учащимся можно рекомендовать все те правила выразительного чтения, которые рекомендуются и при выразительном чтении на родном языке, т. е.: 1) соблюдай знаки препинания, 2) ясно и отчетливо выговаривай слова, 3) умеешь повышать и понижать голос, 4) умеешь передавать «чужую речь», 5) при чтении стихотворений соблюдай ритм и т. д.

Иногда на уроках родного языка, чтобы повысить степень выразительности чтения, учитель советует ученикам: «читай, как говоришь, не читай «что», «конечно», «синего», «красного», а читай «што», «конешна», «синева», «краснова» и т. д.

Детям нерусских школ нельзя рекомендовать читать на русском языке «как говоришь», потому что они говорят неправильно. Это обстоятельство подтверждает необходимость усиленной работы над правильным произношением. Задача учителя — научить учащихся правильному литературному русскому произношению. Образцом русского литературного произношения для учащихся в первую очередь должен быть сам учитель. Учитель должен повести работу над различием в произношении и написании слов (**краснава** — **красного**). Центр тяжести этой работы должен приходиться на IV и V классы, но начинать ее необходимо с самого момента введения русского языка.

Кроме чтения вслух должно обязательно применяться тихое чтение, которое в обследованных нами классах и школах почти не применялось, а если и применялось, то с целью занять класс в то время, когда учитель не может заниматься с ним лично.

Проводится в этих случаях тихое чтение неправильно. Дети в большинстве случаев во время такого чтения шумят, занимаются другими делами, а поэтому чтение не достигает той цели, которая стоит перед тихим чтением. Посредством тихого чтения учитель должен научить детей читать тихо, только глазами, даже не шевеля губами. Нужно это для того, чтобы школа научила детей читать не только громко, но и тихо, как читаем мы, взрослые. В самом деле, как мы больше всего читаем: вслух или «про себя» (тихо)? Каждый, не задумываясь, ответит, что больше мы читаем «про себя». Поэтому в задачу даже начальной школы входит — научить детей тихому чтению.

В младших классах начальной школы тихое чтение должно практиковаться реже, чем в старших классах, потому что в младших классах ученики больше ошибаются при чтении, а эти ошибки они могут делать и при тихом чтении и тем самым будут закреплять эти ошибки, т. к. правильность при тихом чтении учителем не контролируется.

В старших классах тихое чтение нужно практиковать чаще (установить точно, сколько раз в неделю, невозможно). Чем правильнее дети читают, тем чаще нужно практиковать тихое чтение. Из только-что сказанного относительно возможной ошибочности при тихом чтении напрашивается вывод — для тихого чтения следует подбирать произведения несколько проще по языку, доступнее по содержанию, нежели произведения, предназначенные для громкого чтения.

Вот примерная схема проведения урока тихого чтения:

а) учитель дает ученикам задание прочесть тихо произведение, которое раньше не читали;

б) дети читают, соблюдая абсолютную тишину. В младших классах чтение может длиться минут 10, в старших — больше. Губами шевелить во время чтения не разрешается;

в) по требованию учителя ученики закрывают книги, и учитель начинает прямо задавать вопросы к прочитанному. Вопросы к прочитанному могут быть даны учащимся и до чтения, тогда дети читают, обращая особое внимание на те места, которые являются ответом на поставленные вопросы. Это тоже не плохо.

После тихого чтения можно практиковать пересказ прочитанного. Иногда может случиться, что ученики не поняли прочитанного, что бывает вследствие неудачного выбора произведения (это уже считается методическим промахом в работе), тогда это произведение нужно переключить на громкое чтение с учителем. При этом учитель должен дать себе ясный отчет, почему дети не поняли произведения, что для них оказалось трудным, чтобы в дальнейшем избежать неудач в работе.

Проработка прочитанного проводится в форме вопросов к прочитанному или в форме пересказа.

# VI. МЕТОДИКА ПИСЬМА, ОРФОГРАФИИ И ГРАММАТИКИ

## 1. ПРОГРАММНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПИСЬМУ И ОРФОГРАФИИ.

Начиная со второго класса, письмо постепенно совершенствуется.

Во втором полугодии 2 класса ученики должны владеть следующими навыками: 1) уметь писать строчные и заглавные буквы; 2) правильно, четко и чисто списывать слова, короткие предложения и маленькие связные тексты (после устного разбора) с доски и с книги; 3) писать по слуху, после предварительного слогового и буквенного анализа, отдельные слова и предложения, составленные из этих слов; 4) уметь написать свое имя и фамилию; 5) знать правило постановки заглавной буквы в начале письма, после точки и в именах и практически владеть этим правилом.

Затем вводится новый вид письма — подписи под картинками. Эта работа состоит в следующем: показывается картинка, в беседе разбирается ее содержание, потом дается классу задача, как коротко назвать, озаглавить эту картинку.

Коллективно составленная подпись под картинкой может быть написана сначала на доске, а потом списана учеником, или же записывается прямо по слуху. Одновременно с этим применяются письменные ответы на вопросы, письмо по слуху слов и коротких предложений.

В первом полугодии 3 класса ученики должны уметь переносить слова при письме, ставить мягкий знак в конце слов и в середине слов между согласными, когда мягкость ясно слышится (уголь, день, коньки, мальчик).

В третьем же классе продолжается работа по списыванию, выписыванию из прочитанного текста ответов на вопросы, поставленные учителем, диктант с предварительным звуко-буквенным анализом состава слов.

Во второй половине 3 класса требуется от учащихся умение написать название своей республики, области, края, района, города, деревни, школы. Требуется умение написать свой домашний адрес и школьный.

Во второй половине 3 класса учащиеся должны получить следующие орфографические навыки:

- 1) заглавная буква в именах, названиях городов, деревень, рек;
- 2) буквы **я, ю, е, ё** после согласных для обозначения их мягкости (земля, люди, лёд, лето);
- 3) буквы **я, ю, е, ё** в начале слов (яблоко, Юра, ешь, ёлка);
- 4) разделительные твердый и мягкий знаки в некоторых часто употребляемых словах (съезд, пью, налью и др.).

В первом полугодии четвертого класса требуются следующие виды письменных работ:

- 1) списывание с доски и с учебника;
- 2) выписка из прочитанного текста ответов на поставленные учителем вопросы;
- 3) запись на доске и в тетрадях коллективно составленного плана;
- 4) запись коллективно составленных предложений. Запись эта может быть и по слуху и с доски;



5) дописывание предложений словами, данными на доске или в учебнике;

6) дописывание предложений словами вместо данных вопросов («Мальчик идет (к кому) — к товарищу»);

7) запись по слуху предложений и небольших отрывков с предварительным разбором трудных для написания слов (предупредительный диктант);

8) самостоятельная запись предложений в виде ответов на вопросы, заглавий к картинке и т. п.;

9) запись несложного текста (3—4 предложения), выученного наизусть;

10) запись новых слов в свои словарики.

В первом полугодии четвертого класса нужно привить детям следующие орфографические навыки: раздельное написание слов: **у, от, на, под** и др. при словах, обозначающих предметы (у окна, от дома, на столе, под столом) слитное написание их со словами, обозначающими действие (ушел, нашел, внес, унес, поднес, отнес).

Во втором полугодии четвертого класса практикуются следующие виды работы по письму:

1) списывание с печатного и рукописного текста слов, предложений и небольших отрывков (в 50—80 слов);

2) выписка из прочитанного по заданиям учителя;

3) письмо по слуху предложений и небольших отрывков (50—60 слов) с предварительным разбором трудных для написания слов (предупредительный диктант) и без такого разбора (проверочный диктант);

4) запись коллективно составленного плана прочитанной статьи или рассказа. Изложение по плану;

5) запись коллективно составленного рассказа по картинке;

6) запись несложного текста, выученного наизусть;

7) умение самостоятельно составить и записать несколько предложений по картинке на данный вопрос (тему) в виде связного рассказа (сочинение);

8) умение написать по-русски коротенькое письмо товарищу, брату, учителю с извещением о себе или с изложением вопроса или просьбы.

Во втором полугодии четвертого класса учащимся нужно дать следующие орфографические навыки:

1) правописание окончаний **шь** и **шься** в словах, обозначающих действие (учишь, учишься);

2) правописание окончаний **тся, ться** на вопросы что делает? и что делать? (он учится, хочу учиться);

3) правописание часто встречающихся слов и терминов: коммунист, большевик, республика, революция, социализм, аэроплан и др.

Орфографическая грамотность по русскому языку в ойротских школах находится все еще на низком уровне. Более или менее значительные достижения имеются, но далеко еще не во всех школах и классах.

Нужно помнить, что результаты плохой работы начальной школы сказываются и позднее. Так, с учащимися педучилища приходится работать по русскому языку над тем, что они должны были знать еще в начальной школе. В педучилище освободиться от некоторых ошибок даже бывает труднее, чем в начальной школе.

Примеры ошибок, сделанных учащимися всех классов и даже учащимися подучилища в письменных работах, показывают, что среди всех ошибок самое видное место занимают ошибки, вытекающие из особенностей русского и родного языков.

Вывод из этого должен быть таков: раз основная масса ошибок является результатом недостаточного учета особенностей русского и ойротского языков, то, обучая русской орфографии учащихся ойротских школ, не следует забывать того, что это не русские дети, изучающие русский язык, как родной язык, а дети, изучающие русский язык, как второй язык; необходимо преподавание строить на учете языковых особенностей в тесной увязке с родным языком. Раз большинство ошибок вытекает из неправильного произношения, то работу по правописанию нужно вести в тесной связи с работой над произношением.

## 2. ПИСЬМО.

Специальные тренировочные упражнения, направленные на выработку красивого письма, практикуются редко. В словах часто встречаются неправильные написания букв, неодинаковый размер букв, одна буква меньше, другая больше. Одни буквы имеют наклон вправо, другие влево. Правильное письмо по линейке не соблюдается.

То, что читают, то, в большинстве случаев, используется и для письма. Материал книги для чтения служит в то же время и материалом для обучения письму.

Параллельное обучение детей чтению и письму — явление положительное. Этот принцип хорош тем, что он включает в работу зрительное, слуховое и моторное восприятия слова. Ребенок слово и фразу услышит, когда читает учитель, произнесет и увидит, когда сам читает, воспримет фукодвигательно, когда сам записывает. Хорош, этот прием и тем, что прост. Учителю не надо подбирать для письма отдельный материал. Хуже бывает, когда учитель не использует для письма прочитанный материал, а подбирает другой, худший по содержанию и более трудный.

Второе большое преимущество использования прочитанного материала для обучения письму состоит в том, что этот принцип помогает правописанию. Зрительный и отчасти слуховой образ слова помогает правильно написать слово. Ученик уже видел правильное написание слова, ему нужно запомнить его и самому так же изобразить у себя в тетради. В этом — основные положительные качества параллельного обучения чтению и письму.

На ранней стадии обучения русскому языку письмо находится в неразрывной связи с чтением. Слабый навык в чтении непосредственно отражается на письме. Выше говорилось о том, что навык чтения находится в прямой зависимости от произношения: если учащийся неправильно произносит слово, то он неправильно его и читает. То же самое нужно сказать и о навыке письма: если дети неправильно слово произносят, то они неправильно его и пишут; пишут, обычно, дети слово так, как произносят. Этим еще больше подчеркивается необходимость усиления работы над произношением.

При сравнении записей чтения и письменных работ между собою

легко устанавливается однородность ошибок в чтении и в письме. Какова природа большинства этих ошибок? Основная масса их порождается неправильным произношением русских слов. Даже при диктанте, когда написание слова в значительной степени обусловлено произношением диктующего, и то на учащегося сильно влияет собственное неправильное произношение. Не свободна от таких ошибок даже работа по списыванию.

Вот примеры детских письменных работ — диктантов:

№ 1

### ДИГТОН

Опозтли зима пришла. Выпал снег. Ребята в школу пошли. Вышли на торогу ребята в снежки играть Докой тут бой пошел — только тержись. Далго ребята воевали. Наконес и пра школу вспомнили. Прибежали, а там уж ребята учиться начали. Вот тебе и снежки.

№ 2

### ДИКТАН

#### Карасни коцночка.

Вызрениет летом на клопкопых поляк клопок. Соперут еко очизят от семан. Потом отпрапит на Бапирику сначала он выпатаит на Враятилниа машини там склопкам стелеит нитку. Нитку вопатут на ткатскиу наприкап исиник вяткии сарнииа дкалин. Красилини дкаиин бкрасат. Катопои дкаи баступит копраяии. I много, мнко, улитей ботриаса берекдан, как пионер наченет на шену красною косночком.

№ 3

Тоска, стол, окно, твер, кника, стул, отас, отес, енес, мама, карынташь, врат, тетка, бабушка, тет, симина, ветнет юаманка юмуранка кыласа, урука, калатушка, нос, калава, отин, тва, три, ситири, шес, семп.

№ 4

выл колкооасный васар, Колхосники привесли на васар много хлеба и варанины. Паша там выл вавушка там была. Она купила маше шуву. васар. шуву варан.

#### Характерные ошибки:

##### III класс.

Слово	скоро	писали так:	скорой, сгоро, усгора, скочо
"	птицы	"	" птицый, птыцы, втичци, пытисы, фтицу, питиды, птисы
"	улетают	"	" улетаютъ, улетают, улетанут, улетают
"	готовят	"	" готовить, годовиат, готовиат, котовият, готовят, готобият, готовиять, годовят, котбият, готобят, готабиат
"	падает	"	" патает, фадает
"	Петя	"	" Петиа, Педя, Петья, Фетя
"	коньки	"	" конки, коники, конкы
"	снег	"	" снек, сник, иснек, снех, синег
"	коров	"	" короб
"	льду	"	" ильду, илду, лиду, ладу, люду, луду.

##### IV класс.

Вместо	лыжи	написали	лижи
"	пошел	"	пошел
"	мчится	"	мычится, мичится
"	скользят	"	сколзат, сколизат, сколузает

вместо	вьется	написали	вьется, вьетса, биодса
"	любит	"	лувит, лювит, лубит, лует
"	бежать	"	лувид
"	бойко	"	вежать
"	Жулька	"	войко
"	небольшой	"	Жулка
"	собака	"	невалной
		"	совака

Как видим, большинство ошибок в письменных работах является следствием ошибок в произношении.

Неразрывная связь чтения и письма действительно не только в части произношения, но она действительно и в отношении других сторон чтения. Правильнее напишет учащийся то слово, которое он понимает. Следовательно, сказанное выше об обязательности для чтеца-учащегося понимать читаемое, о понимании отдельных слов, фраз и целых рассказов, о необходимости усиления работы над объяснением слов — все это в такой же степени относится и к письму.

### 3. СПИСЫВАНИЕ.

Списывание с книги является в большинстве школ основным видом обучения письму. Списывание применять нужно, но ограничиваться одним списыванием нельзя. Только списыванием писать грамотно научить нельзя. Кроме списывания нужно применять и другие виды обучения письму.

Во втором классе нужно применять, кроме того, еще списывание с рукописного шрифта. Это необходимо для прочного усвоения рукописного шрифта и для выработки каллиграфически правильного, красивого письма. При списывании с рукописного шрифта учащийся имеет перед собой образец письма и старается ему подражать. Только после того, как учащиеся усвоят русскую письменную графику, научатся правильно и красиво писать с письменного шрифта, нужно полностью переходить на списывание с печатного шрифта.

Письменный шрифт, с которого должны списывать учащиеся, имеется в книге, или же нужно иметь для этого специальные прописи-таблицы. Кроме того, для списывания с письменного шрифта нужно широко применять списывание с доски. Материал, предназначенный для списывания, учитель пишет на доске красивым, правильным почерком, а ученики, подражая образцовому письму учителя, списывают с доски в тетради.

Для выработки красивого и правильного письма нужно проводить специальные тренировочные упражнения, практиковать уроки чистописания.

Подготовка к списыванию состоит в том, чтобы обратить внимание детей на количество слов, на особо трудные для написания слова, которые нужно иногда подвергнуть слоговому и буквенному анализу. Самое списывание проводится на следующем уроке.

Плохо, когда списывание становится механическим, когда учащийся списывает по буквам, т. е. прежде, чем написать каждую букву, он почти каждый раз смотрит в книгу. Такое именно списывание часто приходилось наблюдать в школах. Учить списывать надо так: прочел слово раз, мало — два, посмотрел на него внимательно и пиши все полностью, а потом проверь — правильно ли написал. При таком списывании ис-

пользование прочитанного материала будет иметь большие положительные результаты.

Списывание может быть: текстуальное, когда списывается сплошной текст. Текстуальное списывание можно осложнить различными заданиями вроде следующих: а) выписать сначала названия предметов или выписать имена людей, названия животных и т. д., б) дописать слова или фразы по данному образцу, в) вставить слова, данные в отделе для справок, г) перестроить предложения по данному образцу, д) составить предложения из слов, данных в рассыпанном виде, е) самодиктант.

Последний вид списывания является самым трудным, как бы высшей стадией списывания, и напоминает по своей форме диктант, разница лишь та, что диктует здесь учащийся сам себе, как и показывает название этой формы списывания. Проводится он так:

Сначала учащиеся учат наизусть какое-либо стихотворение или отрывок, а потом пишут по памяти. Можно списывать текст и не дословно, может допускаться некоторое отступление от текста. При такой форме списывания учащиеся внимательно читают все предложение, а потом, не смотря больше в книгу, пишут все предложение сразу, пусть в предложении будут внесены некоторые изменения. Это не важно. Материал должен быть тщательно подготовлен, чтобы учащиеся не допускали ошибок при списывании.

В IV классах начальной школы можно такую форму списывания практиковать в отношении целых рассказов. Учащиеся читают весь рассказ несколько раз, обращают внимание на трудные для написания слова, потом книги закрываются и они пишут сразу весь рассказ по памяти.

#### 4. ДИКТАНТЫ.

Как диктовать? При проведении диктанта выборочного обследования были обнаружены некоторые недочеты, которые должны быть немедленно изжиты. Так, например, некоторые учителя старались диктовать текст диктанта так, чтобы произношением подсказать написание каждой буквы. От этого получалось сильное искажение правильного литературного русского произношения. Такое нарочитое искажение произношения приносит колоссальный вред усвоению русского языка, потому что дети приучаются не к правильному русскому литературному произношению, а к искаженному.

Диктант нужно проводить так. Прочитать весь диктант. Объяснить непонятные слова. Прочитать предложение целиком (дети слушают). Читать по частям (дети пишут). Выговаривать каждую букву не нужно, нужно, не искажая произношения, читать громко и четко. Для правильного написания трудных предложений нужно произвести словарный анализ, спросив, сколько слов в предложении, а потом уже и писать. Это нужно для отдельного написания предлогов, союзов, частиц. Для правильного написания трудных слов надо провести сначала звуко-буквенный анализ слова, а потом уже и писать. Произносить нужно правильно. Правильному написанию можно помочь только анализом, разбором слова по буквам, подсчетом количества букв в слове и т. д., а не искаженным, нарочитым произношением слова при диктовке.

Диктант чаще всего практикуется в форме звукового или провероч-

ного диктанта. Проверочный диктант тоже нужен, но он должен применяться не как средство обучения орфографии, а как средство проверки степени усвоения того или иного орфографического правила или нескольких правил сразу.

В качестве средств обучения правописанию следует применять другие виды диктанта: предупредительный и творческий. Предупредительный диктант проводится с предварительным предупреждением учащихся от возможных ошибок. Учитель сначала разъясняет трудные для написания слова, а потом уже начинают писать все предложение.

К усвоению орфографических навыков по возможности должны быть привлечены грамматические знания. Схема проведения предупредительного диктанта может быть намечена, примерно, следующая: а) учитель читает предложение; б) один из учащихся повторяет предложение; в) учитель спрашивает учащихся о том, какие слова трудны для написания, в каких словах учащиеся сомневаются и т. д. — учащиеся называют эти слова; г) учитель объясняет написание тех трудных слов, о которых спросил учащихся, а также и тех слов, о которых учащиеся хотя и не спросили, но, по мнению учителя, требуют объяснения; д) учитель диктует предложение, а ученики записывают; е) после того, как написали весь диктант, учитель читает его полностью, а ученики проверяют, нет ли пропусков. Проверка работы должна проводиться учителем дома.

Творческий диктант проводится так: подбирается ряд слов на изучаемое правило и предлагается учащимся с этими словами составить предложения. Предложения записываются.

Свободный диктант проводится так: а) подбирается интересный для детей по содержанию рассказ, содержащий слова на то или иное орфографическое правило, или на ряд правил; б) объясняются или повторяются эти правила; в) читается рассказ весь целиком, потом г) читается учителем первый отрывок, д) дети записывают первый отрывок без повторного чтения, отнюдь не заменяя слов на требуемые правила другими словами, затем учитель читает второй отрывок, дети записывают его и т. д.

Учитель обязан систематически проверять тетради учащихся и ставить оценку. При проверке тетрадей учитель должен брать на учет наиболее распространенные орфографические ошибки и с ними вести борьбу.

Писать нужно чернилами. Необходимо завести отдельную тетрадь по русскому языку.

Примерно раз в неделю или в декаду рекомендуем учителю устраивать итоговый просмотр тетрадей и отмечать, кто из учащихся отстает в письме, кто идет впереди, на что надо обратить внимание отстающих.

Наряду с различного рода списыванием, диктантом, необходимо развивать у детей навык самостоятельного письменного изложения мыслей. В начале письменным работам должна предшествовать обязательная устная проработка того, что должно быть записано. Первой формой самостоятельного изложения должны быть ответы на вопросы, вначале краткие, а потом полные. Эту работу легко можно увязать с чтением посредством письменных вопросов и ответов на них по содержанию прочитанного. Постепенно эта форма должна переходить в связный пересказ прочитанного, а потом и в самостоятельное сочинение.

Сочинение на первых порах составляется по выработанному заранее плану (сначала в форме вопросника).

## 5. МЕТОДИКА УРОКА ПО ГРАММАТИКЕ.

К каждому уроку преподаватель обязан готовиться, в том числе и к уроку грамматики. Нужно составить план урока, продумать каждую часть его. Части урока по грамматике могут быть, примерно, следующие:

1. Связь с имеющимися у учащихся уже знаниями, полученными раньше. Для этого нужно будет кратко повторить пройденное. Что повторять? Повторять нужно, как правило, то, что потребуется на данном уроке, на основании чего предполагается построить сообщение новых знаний по грамматике. Чаще всего таким материалом будет являться материал прошлого урока. Но не обязательно. Для объяснения новых знаний может понадобиться материал позапрошлого урока, а может быть даже материал, пройденный еще раньше. В период подготовки к уроку этот пункт плана нужно продумать и в план записать: повторить то-то, взять материал из такой-то книги, на такой-то странице или повторить устно, написать примеры, которые будут приводиться на уроке.

2. Постановка цели урока перед детьми. Учащимся следует сказать, что сегодня они должны узнать на уроке. Для этого необходимо соблюдать дисциплину. Такая установка дисциплинирует детей, делает их работу целеустремленной, а после урока дает возможность почувствовать удовлетворение от работы. Постановка цели должна отнять 1—2 минуты.

3. Сообщение новых знаний. В плане урока нужно указать, что сообщить предполагается. Намеченное нужно строго продумать с точки зрения объема (не много ли, не мало ли), продумать и записать кратко в план, как объяснить, что будет использовано для объяснения (картина, схема, примеры и т. д.). Какими примерами будет проиллюстрировано новое сообщение и т. д.

4. Вывод. В план нужно записать вывод полностью сформулированный, чтобы в классе не нужно было его уточнять, редактировать и проч., а прямо написать на доске. Вывод должен быть сформулирован просто, кратко, чтобы дети могли его быстро понять и, если потребуется, запомнить, выучить наизусть.

5. Закрепление новых знаний. То, что дети узнали, нужно сделать прочным, для этого потребуется закрепить знания выполнением ряда упражнений. В плане нужно указать, какие упражнения будут выполнены, сколько. Нужно также продумать, как провести закрепление: вызывать ли учащихся к доске, кого вызвать, или дать написать учащимся самостоятельно, не вызывая к доске.

6. Проверка самостоятельной работы. Проверка самостоятельной работы является показателем того, поняли учащиеся новое объяснение или не поняли. Проверить самостоятельную работу нужно тут же в классе для того, чтобы убедиться, выполнили поставленную перед уроком цель или нет, поняли ли учащиеся или не поняли. Значит, задание для самостоятельной работы в классе должно быть небольшим, всего на несколько минут, чтобы успеть и проверить задание, и закончить урок. Цель этого задания — убедиться в том, поняли ли уча-

щийся новый материал. Нужно продумать форму проверки заданий; проверка должна отнять очень мало времени, но достичь цели — исправить ошибки. С целью проверки можно спросить одного ученика, пусть он вслух читает написанное в его тетради, а другие следят и исправляют ошибки.

Если проверка проводится в этой форме, то нужно подумать, кого спросить, лучшего ученика, худшего или среднего, кого персонально. Можно проверить путем обхода и просмотра тетрадей. Можно проверить и так: одного ученика выполнять самостоятельную работу вызвать к доске, потом исправить его ошибки и предложить остальным ученикам выправить свои работы в соответствии с написанным на доске.

7. Задание на дом. В плане урока нужно указать, что нужно задать на дом. Проверка самостоятельной работы покажет, что намеченное по плану задание на дом годится или не годится. Проверка покажет также, какие дополнительные объяснения к заданию на дом нужно дать. Может быть упростить или усложнить задание и т. д.

8. Подведение итогов урока. После того, как задали на дом, учащимся нужно сказать, выполнили они ту цель, которую ставили в начале урока, или нет. Дети должны знать об этом. На это потребуется всего полминуты.

Вот, примерно, как должен выглядеть ход урока по грамматике. При проведении этой схемы в практике планирования встречаются недоразумения. Некоторые педагоги заносят в план урока названия частей урока или названия пунктов вышеприведенной схемы и этим ограничиваются. Их планы приобретают, примерно, такой вид: 1) связь с предыдущим — 10 м.; 2) постановка цели — 2 м.; 3) сообщение новых знаний — 10 м. и т. д.

А что сообщить, как сообщить, что повторять, какие упражнения дать учащимся, что задать на дом — этого основного содержания в плане урока нет. Это неправильно. Можно пункты схемы не называть, а изложить содержание плана, отразить самый ход работы — вот что нужно давать в плане урока, а не голую схему.

## **6. ОСНОВНЫЕ НЕДОЧЕТЫ В ПРОВЕДЕНИИ УРОКОВ ПО ОРФОГРАФИИ И ГРАММАТИКЕ И УКАЗАНИЯ К ИХ УСТРАНЕНИЮ.**

**Подсказывание.** Вредное влияние подсказывания учащимся друг другу состоит в том, что подсказыванием выключается из работы тот ученик, которому дан вопрос. Спрошенный ученик еще не успел подумать, как за него уже ответили. Если ученик знает, а за него отвечают, то это нервнрует спрошенного и зачастую это раздражение он высказывает в весьма нелюбезной форме по адресу подсказавшего. Если спрошенный не знает, то педагог должен сам объяснить ему; педагог объяснит лучше, чем ученик. Иногда подсказать можно, но только тогда, когда учитель сам предложит помочь спрошенному.

Кроме того, подсказывание часто свидетельствует о плохой черте — желании показать себя, показать что он знает, свидетельствует о хвастовстве подсказывающего. Если педагог не ведет борьбы с подсказыванием, то тем самым он воспитывает эту отрицательную черту в учащихся. Подсказывание создает шум в классе, нервнует и учителя и учеников, нарушает плановость в работе.



Полезно приучить детей к следующему: поставить вопрос перед всем классом, дать подумать всем учащимся, а потом спросить одного. Кого спросить, выбирает учитель. Он может спросить лучшего ученика или худшего, в зависимости от поставленной цели. Вот такой чрезвычайно нужный прием в работе совершенно невозможно применить в том классе, где имеет место подсказывание. Подсказывающий своей репликой выключает весь класс из работы и план учителя не удаётся. Вот основные отрицательные стороны подсказывания. Поэтому учитель должен объяснить учащимся, какой вред приносит подсказывание, обязан вести систематическую борьбу с подсказыванием.

Иногда учителя проявляют недостаточную требовательность по отношению к ученикам. Бывает, что учащиеся или совсем не могут ответить на некоторые вопросы, или отвечают неполно, учителя из этого никакого вывода не делают в отношении учащихся, не давших ответа или давших неправильные ответы, никаких мер строгости (если можно так выразиться) по отношению к ним не принимается. А знать то, что спрашивает учитель, обязаны все учащиеся. Вот такое либеральное отношение педагога к учащимся воспитывает недисциплинированность, приучает к неисполнительности, к неаккуратности. Нужно воспитывать в учащихся дисциплинированность, аккуратность, исполнительность.

Выполнение задания должно быть обязательным для всех учащихся. В таких случаях лучше меньше и легче дать задание, но чтобы потом потребовать точного его выполнения. Давая задание, нужно обеспечить его выполнение, спросить, как поняли задание, что и как будут делать. Спросить нужно тех учащихся, в отношении которых у учителя возникают сомнения в том, что они не выполняют. Все непонятное нужно объяснить — все это обеспечит выполнение задания. После этого педагог при проверке должен потребовать от всех учащихся выполнения задания, и если окажется, что некоторые учащиеся не выполнили задания, то нужно выяснить причины невыполнения, а потом дать вторично то же самое задание, добиваясь полного его выполнения.

Если в этот день всему классу дается новое задание, то старое невыполненное задание не отменяется, а дается, как дополнительное для учащихся, не выполнивших его. Вот такая требовательность приучит учащихся к внимательности в то время, когда учитель дает задание, и к исполнительности. В практике бывает часто так, что в то время, когда учитель объясняет задание, учащиеся спешат сложить книги, не слушают. Если учитель повысит требование к выполнению заданий, то это явление будет устранено. Внимательное отношение к заданию обязывает и педагога точно планировать урок и строго придерживаться плана, так как ему нужно будет обеспечить время для объяснения задания. Плановость урока обеспечивает обстоятельное объяснение задания, а это в свою очередь обеспечивает выполнение заданий. Требовательность в отношении выполнения заданий повышает авторитет преподавателя в глазах учащихся. Преподаватель должен требовать полных ответов на свои вопросы и поправлять неправильное произношение, неправильное построение предложения. Нужно внимательно относиться к речи учащихся, развивать речь учащихся постоянно.

Очень часто проверка классной самостоятельной работы учащихся проводится путем обхода и просмотра тетрадей. Этого оказывается недо-

статочно. Часто в тетрадах учащихся остается много неисправленных ошибок, а этого допускать нельзя. В подобных случаях лучше сделать так: после того, как учащиеся выполнили самостоятельную работу (или одновременно с выполнением), вызвать одного к доске, потом нужно выправить ошибки на доске, после чего учащиеся выправляют свои работы в соответствии с написанным на доске. Навык такого исправления у учащихся нужно развивать.

Наблюдается в практике такой прием: после выполнения самостоятельной работы один учащийся вслух читает то, что он написал, все остальные слушают и проверяют написанное у себя в тетрадах. При таком способе остается много ошибок неисправленных, потому что обычно читает учащийся слишком быстро, а другие не успевают исправить ошибок даже на данное правило. Во-вторых, остаются неисправленными ошибки на другие правила. При первом способе на доске видно написанные всех слов полностью.

Встречается и такой недочет проведения урока: учитель добивается от учащихся как раз того, чего они еще основательно не проработали. Например, учительница старается добиться от учащихся постановки слова в нужном падеже по вопросу падежа. При этом она забывает, что перед ней не русский учащийся, которого легко можно подвести к осознанию того или иного падежа путем вопроса. Русский учащийся сразу может по вопросу поставить слово в требуемом падеже, а нерусский учащийся этого сделать сразу не может, потому что для него вопрос не играет такой роли, как для русского учащегося. У нерусского учащегося нужно раньше развить и укрепить прочную связь между вопросом и правильной падежной формой, соответствующей данному вопросу.

То, что у русского учащегося есть с детства, потому что для него русский язык — родной язык, то у нерусского учащегося нужно создать, потому что для него русский язык — второй язык. Если учащийся не умеет связывать вопрос падежа с падежной формой, он не замечает ошибки, когда на вопрос чего? отвечает «молодой дуб или молодого дубу, дубом» и т. п. Поэтому вопросы в таких случаях отнимают много лишнего времени, а пользы дают мало. Нужно дать учащимся соответствующие знания и навыки, выработать путем тренировки навык практического употребления вопросов в речи и тем самым подвести к практическому использованию этих вопросов при склонении.

Правильно ответить на тот или иной вопрос падежа учащиеся смогут при склонении лишь в том случае, если до прохождения склонения систематически велась работа по практическому овладению языком, если до того, как осознать теоретически ту или иную грамматическую категорию, учащийся уже имеет некоторый навык владеть ею практически.

Русский ребенок еще до школы не может сказать «молодого дуб» не потому, что он знает склонение, а потому, что у него создана речевая привычка, прочный навык. Неправильное сочетание ему уже «режет» слух, хотя он не знает почему это так. Нечто, напоминающее вот эту самую привычку, навык правильной речи, нужно создавать и у детей нерусской школы. Для этого нужно больше заниматься развитием речи, практикой речи.

Впоследствии на основании имеющихся речевых навыков ребенку

легче будет усвоить грамматические знания. Только тогда грамматические знания и будут восприняты учащимися сознательно, а не механически и они нужны будут для того, чтобы, в соединении с имеющимися практическими навыками, двинуть речь ребенка вперед.

Без практического навыка речи все грамматические сведения, вся теория грамматики становится ненужной. Доказательством справедливости этих слов являются те факты, что в школах, где не ведется работа по развитию практики речи, учащиеся иногда легко могут определить род существительного, падеж, число и т. п. грамматическую форму, но не могут практически построить с этим же словом фразу из 3—4 слов, обязательно сделают ошибку или на согласование или на управление. Вот к чему приводит увлечение теорией грамматики в ущерб работе по развитию практических навыков владения русской речью.

Теория грамматики нужна, но для нее нужна почва, нужен речевой фундамент. Для того, чтобы осознать грамматические факты, нужно уже иметь эти факты в речи учащихся.

Каждый шаг в преподавании русского языка, будь это заучивание грамматического правила или определения, будь это чтение вслух или ответ на вопрос к прочитанному, будь это заучивание наизусть, списывание, диктант, — все должно содействовать лучшему усвоению и прочности знаний и навыков по русскому языку.

Иногда преподаватели неправильно применяют метод «наблюдения над языком». Элементы наблюдения применять нужно, но увлекаться ими, только на них строить работу, не следует, так как это отнимает очень много времени, вызывает скуку у детей, превращается в «вымучивание» из учащихся того, чего у них нет. После того, как преподаватель обратил внимание учащихся на тот или иной грамматический факт, нужно дать вывод. Главное внимание учащихся нужно обратить на практическое усвоение, учащимся нужно дать достаточное количество тренировочных упражнений. Грамматические формы, например, формы падежей, нужно научить применять в речи, находить в готовом виде в тексте, самим составлять фразы с этими формами и т. д.

Грамматизирование уроков русского языка в ущерб практическому усвоению языка наблюдалось во многих школах, где нам пришлось наблюдать работу, даже в педучилище.

Ошибки в речи учащихся: «Он решил задача». «Мы приехал город». «Мы работает в колхозе». «Вчера вы поехали на базар». «Они купила книгу». «Твой сестра комсомолец». «Твоя отец работает колхозе». «Моя сестра ходить в школу». «Твой книги я купил».

Все эти примеры свидетельствуют о том, что ошибки эти на те правила, которые изучались раньше и повторяются сейчас. В то время, когда они изучались, ребята, вероятно, теоретически знали, что в сочетании **из города** — **из** — предлог, что **отец** — мужского рода, **сестра** — женского и т. д., но практического закрепления в достаточной степени дано не было, и в результате теоретические сведения, не закрепленные практикой, улетучились, а практика речи осталась такой же, как она была до школы. В самом деле, дети, находящиеся вне школы, примерно, так же строят речь, как она построена в приведенных примерах.

Роль школы будет ведущей в обучении русскому языку только в том случае, если она правильно сочетает теоретические знания по грамма-

тике с практикой речи. Например, прорабатывая местоимение, нужно не только сообщать, что это местоимение личное, первого лица, единственного числа, а надо еще, и это очень важно, научить правильно пользоваться этим местоимением в речи, сообщив, примерно, что «я читаю, а ты читаешь, он читает» и т. д. Учащиеся должны усвоить это практически. Притяжательные местоимения обязательно надо брать в речи, связывая их с другими словами, добиваясь правильного употребления их, согласно теоретическим грамматическим правилам, например: **книга, тетрадь, шапка** и т. д. — **твоя, моя, наша** и т. д.; **карандаш, стол, сапог** и т. д. — **твой, мой, наш** и т. д.; **перо, окно, дерево** — **твое, мое, наше** и т. д.

Нужно придерживаться такого правила: раз ту или иную грамматическую категорию изучили, то учащиеся не должны в своей речи делать ошибок на эту категорию. Если ошибки эти есть, это значит, что грамматическая категория не усвоена, пусть даже ученик и может сказать, например, что это местоимение, такого-то числа, лица и т. п. — это однако не показатель усвоения. Показатель усвоения — это умение правильно и сознательно употреблять местоимение в речи. Для этого нужно большую часть времени отдавать тренировочным практическим упражнениям, закрепляющим грамматические знания, практике речи.

Что понимать под практикой речи?

Под практикой речи нужно понимать не разговор вообще, а практическое усвоение тех или иных грамматических фактов, тренировку в их употреблении. Эти практические занятия могут иметь различные формы, их можно всячески разнообразить, и учитель должен проявить в этом свою инициативу. В зависимости от того, что изучается, можно давать различные упражнения. Например: чтобы усвоить согласование притяжательных местоимений с существительными, можно давать упражнения такого типа:

1. К данным существительным приписать местоимения, например: 1) мяч, бумага, шарта, седло; 2) мой, моя, мое; твой, твоя, твое и т. д.
2. Упражнения обратного порядка: к данным местоимениям подобрать существительные.
3. Склонение существительных вместе с притяжательным местоимением.
4. В предложение вместо точек вставить местоимения.
5. В предложение вместо точек вставить существительное.
6. Составить предложения с данными местоимениями.
7. Выписать из рассказа предложения с местоимениями, подчеркнуть и объяснить их употребление и т. д.

## 7. ПРАВИЛЬНОЕ УПОТРЕБЛЕНИЕ ФОРМ РЕЧИ.

Правильное употребление форм речи может быть основано или на знании грамматических форм изучаемого языка, или просто на, так называемом, языковом чутье.

В начальной нерусской школе применимо больше последнее, т. е. умение правильно употреблять в речи эти грамматические формы может быть основано только на языковом чутье. Сознательное употребление грамматических форм основано на знании грамматики, требует основа-

тельного знания последнего, знания правил, а это будет только в неполной средней и средней школе.

В начальной нерусской школе усвоение русского языка должно идти примерно тем же путем, по которому шло усвоение родного языка в детстве, т. е. без знания грамматики. Конечно, существенная разница будет состоять в том, что естественное усвоение языка в детстве шло стихийно, а здесь усвоение должно идти организованно, в строгой системе подачи грамматических форм. Без знания грамматики усвоение языка идет через частое повторение одних и тех же форм, в силу чего создается речевая привычка.

Усвоение языка через знание грамматических правил, в конечном итоге, тоже должно привести к бессознательному, механическому знанию языка в силу привычки.

Из сказанного вытекают некоторые методические требования: 1) для усвоения грамматической формы необходимо частое повторение ее, 2) неправильные грамматические формы недопустимы, 3) нельзя сразу давать много новых грамматических форм.

При обучении русскому языку в начальной школе лучше не злоупотреблять грамматической терминологией. Подражание данным образцам может заменить излишнее употребление терминов. Например: усвоение глагольных форм с местоимениями **я** и **мы** проходит примерно так: учитель дает образец **я читаю, мы читаем**, громко произносит и вслед за этим задает вопрос: **что я делаю?** Отвечает — **я читаю**. Вопрос: **что мы делаем?** Ответ — **мы читаем**. Дети повторяют. Затем по этому образцу предлагается детям сказать фразы с другими глаголами, например: играть, закрывать, убирать, бросать и т. д. Данные формы закрепляются повторением.

Чем больше будет дано грамматических форм, тем меньше останется времени на усвоение каждой из них — значит нельзя давать сразу много новых форм.

В особенности нельзя давать одновременно такие формы, которые могут быть легко перепутаны между собою, например: **большой дом, большая доска, большое окно**. Каждая грамматическая форма должна быть отделена от других форм, и ей должно быть уделено особое внимание.

Начинать обучение нужно с более легких и более употребительных форм.

Всякие неправильности в речи учащихся нужно систематически исправлять. Пройденное обязательно нужно повторять. Приведенные выше примеры говорят также о том, что пройденное слабо повторялось, потому что в примерах содержится много ошибок на пройденные уже правила.

## VII. МЕТОДИКА УСТНОЙ РЕЧИ.

### 1. ЗНАЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ.

Устная речь является до сих пор самым слабым местом в преподавании русского языка во всех нерусских школах. Навыки по устной речи у учащихся слабы и в ойротских школах.

На усвоение и развитие устной речи, на обогащение словаря учащихся, на правильное произношение слов и правильное построение

фраз — на все эти составные части раздела устной речи учителя ойротских школ должны немедленно обратить свое внимание. Развивая навык устной речи, увеличивая словарь учащихся, вырабатывая правильное русское произношение, школа улучшит и поднимет на гораздо большую высоту знания и навыки учащихся по русскому языку. Именно через усиление работы над устной речью можно в данный момент повысить результат преподавания русского языка. На устную речь нужно обратить главное внимание, а за устной речью легче будет продвигать и другие разделы русского языка.

Работа по привитию навыка устной речи должна самым теснейшим образом переплетаться со всеми другими разделами работы по русскому языку. Работа по устной речи должна проникать во все разделы, упражнениями в устной речи нужно пронизать всё преподавание русского языка: чтение, письмо, орфографию и грамматику.

При чтении нужно широко применять устную речь. То, что требуется записать, как правило, должно быть предварительно устно проработано.

Все недостатки в знаниях и навыках по всем разделам программы имеют конечной своей причиной слабо развитую устную речь. Возьмем недостатки чтения. Основной недостаток чтения — недостаточное понимание читаемого. Не понимают прочитанное учащиеся по двум причинам: 1) учащиеся имеют малый запас слов, 2) искажают правильное произношение русских слов до неузнаваемости, что является следствием слабой работы над произношением. И работа над словарем, и работа над произношением входят в задачу развития устной речи учащихся.

Анализ орфографических ошибок свидетельствует о преобладании ошибок, вызванных неправильным произношением. Ошибки на согласование и управление есть также следствие пробела в развитии устной речи учащихся.

Чаще всего приходилось встречаться в нерусских школах с таким фактом, когда учащиеся имели теоретические знания по грамматике русского языка: знали, что такое подлежащее, сказуемое, существительное, глагол и т. д., но не могли правильно выразить свои мысли по-русски.

Причина такого явления заключалась в первую очередь в программах. Старые программы содержали главным образом грамматический материал, материала по развитию речи в них было очень мало. Естественно, что в погоне за формальным выполнением программных требований учитель сообщал ученикам в первую очередь формальные грамматические сведения, а не учил языку. Русский язык таким преподаванием сводился на положение иностранного языка, что неправильно.

В новых программах 1938 и 1939 годов развитие речи положено в основу обучения русскому языку.

Исключительно важное место во всей системе преподавания русского языка в нерусской школе должна занимать работа по развитию речи. Развитие речи входит, как основная часть, во все разделы работы по языку, оно увязывается в начальной школе с чтением, письмом, а в неполной средней школе и с грамматикой и правописанием.

С самого начала обучения русскому языку, т. е. со 2 класса начальной школы и с 3 класса неполной средней школы, должна вестись систематическая работа над словарем, над предложением.

На уроках по развитию речи в начальной школе учащиеся практически должны усваивать грамматические формы, а впоследствии в неполной средней школе все это будет осознано и теоретически.

Основная задача обучения русскому языку в начальной школе — научить детей говорить. Сначала детей нужно научить говорить по-русски, а потом уже изучать с ними грамматику. От живой речи к грамматике, а не от грамматики к речи — таков должен быть основной методический принцип преподавания русского языка в нерусских школах. Однако для преподавателя должна быть ясна в любой момент та грамматическая база, на которой он развертывает разговорную практику с учениками.

Во всех классах начальной школы развитие речи должно проводиться не только на уроках, специально посвященных развитию речи, но и на уроках чтения, а в неполной средней школе и на уроках грамматики. Прочитанный текст должен тщательно прорабатываться в форме вопросов и ответов, причем при ответах учащихся учитель должен внимательно следить за правильностью построения учащимися каждого предложения, за правильностью произношения.

Работа по развитию речи должна включать в себя следующие моменты: а) выработку правильного произношения, б) расширение запаса слов и работу над значением слов, в) построение предложений.

Работа над произношением начинается с самого начала обучения русскому языку. Фундамент правильного литературного произношения закладывается в момент обучения грамоте.

Запас русских слов для прочного усвоения их учащимися в начальной школе по годам обучения определяется программой в следующем объеме: для 2 класса 300—400 слов, для 3 класса 500—600 слов, для 4 класса 800—900 слов.

Таким образом, ученик, кончающий начальную школу, должен иметь словарный запас около 2000 русских слов.

Слова должны накапливаться и усваиваться в предложениях, а для этого ученики должны уметь пользоваться формами слов, уметь изменять их так, как того требует правильно построенное русское предложение. Для построения предложений потребуется также некоторое количество служебных и связочных слов: местоимения, предлоги, союзы.

## 2. ПРОГРАММНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ.

Начиная со второго класса, устная речь учащихся постепенно совершенствуется.

Во втором классе имеют место беседы на темы из окружающей жизни, беседы по картинкам, составление подписей под картинками, беседы по поводу прочитанного, ответы на вопросы, пересказ небольшого рассказа. Заучивание наизусть стихотворений, лозунгов. Потом эти виды работы усложняются.

Беседы на темы из окружающей жизни ведутся на следующие темы: экскурсия, игры, пионерлагерь, природа, труд (работа дома и в поле в разные времена года, работа на фабрике) революционные праздники, Красная Армия.

Составление предложений со словами, отвечающими на вопросы:

**чей, чья, какой, какая** (карандаш мой, книга моя), **кому** (кому дал книгу? дал товарищу), **кого, что** (кого видел? видел брата, что купил? купил книгу), **чем** (чем пишешь? пишу мелом), **нет кого, чего** (нет пера, нет сестры).

Составление ответов на вопросы: **у кого, из чего, после кого, после чего, около кого, около чего, к кому, к чему** (куда), **с кем** (с чем), **в чем** (где), **на чем** (где).

Образование им. падежа множественного числа слов, обозначающих предметы (стол — столы, флаг — флаги, парта — парты).

Упражнения в составлении предложений типа: **ученики пишут, книги лежат, ученик читал — ученики читали.**

Словарная работа. Ведется работа по подбору слов, например, по группам: слова, обозначающие предметы; слова, обозначающие действие; подбор слов, обозначающих качество предмета (**дом большой, каменный красивый, новый; комната большая, светлая, чистая**).

В ойротских школах, где согласованию в роде нужно уделить особое внимание, подбор слов, обозначающих качества предмета, лучше проводить так, чтобы слова-качества подбирались поочередно: то к словам мужского рода, то к словам женского рода. При этом нужно проводить сравнение, выявлять изменение слов-качеств в зависимости от рода слова-предмета, с которым согласуется (**дом большой — комната большая**).

Составление с помощью учителя словаря к картине.

Составление небольших тематических словариков (по прочитанной статье или по данной теме).

В третьем классе продолжается работа по развитию речи, начатая во 2 классе. Формы работы по развитию речи в 3 классе похожи на формы работы во втором полугодии 2 класса, будут они сходны и впоследствии. Здесь мы имеем: ответы на вопросы, беседы по поводу прочитанного, заучивание наизусть, беседы на темы из окружающей жизни, упражнения в правильном построении предложений. Почти все эти формы были во 2 классе, будут и в 4. Но содержание будет другое. Здесь, например, ведутся беседы из окружающей жизни на следующие темы: школьная жизнь, экскурсии, времена года, домашние и дикие животные и птицы, жизнь в семье, домашняя обстановка, жизнь и труд в городе и в деревне. Темы эти сложнее и шире, чем во 2 классе.

Наращение трудностей в части построения предложений состоит в том, что здесь требуется правильное построение простых предложений с постепенным развертыванием предложения: предмет и его действие (**мальчик читает**); предмет, его действие и предмет, на который направлено действие (**мальчик читает книгу**); предмет, его действие и слово, отвечающее на вопросы; где, куда, как (**мальчик читает громко, мальчик читает в классе** и т. д.).

Здесь ученики упражняются в составлении предложений со словами, обозначающими действие в настоящем и прошедшем времени (**мальчик читает, мальчик читал, девочка читала**).

Словарная работа тоже усложняется. Требуется уже не только приобрести известный запас слов, но уметь имеющийся запас слов распределить в таком порядке: слова, обозначающие предметы (**корова, лошадь, свинья**, — животные; **дуб, береза, сосна, ель, яблоня** — деревья; **стол, шкаф, стул** — мебель и т. д.); подбор слов, обозначающих



действие предмета (ученик **читает, пишет, сидит, рисует, играет, бегает**).

Требуется назвать качество предмета по вопросам (**какой дом — большой дом; какая комната — большая комната**).

В ойротском языке нет формы рода в том понимании, как в русском языке, поэтому таких упражнений, как только-что приведенное (**какой дом — большой дом, а комната — какая, большая**), подчеркивающих разницу в согласовании в роде должно быть достаточно для того, чтобы учащиеся могли данный речевой факт практически усвоить.

В первом полугодии четвертого класса применяются следующие виды работы по развитию речи: 1) беседа в связи с прочитанным; 2) беседа по картинке: вопросы, ответы, связное изложение содержания картинки; 3) составление словаря к картине; 4) составление рассказа по картине; 5) краткое устное сообщение о своей работе, игре, об экскурсии и т. п.; 6) заучивание наизусть стихотворений, лозунгов, прозаических отрывков и выразительная передача заученного наизусть.

Работа над предложением в первом полугодии четвертого класса состоит в следующем:

1. Установление связи слов в предложении по вопросам. Этот вид работы над предложением считается трудным пунктом, поэтому только здесь, в первом полугодии четвертого класса, он сформулирован как программное требование, но готовить учащихся к умению устанавливать связь слов в предложении по вопросам нужно постепенно, все время. Сразу, за несколько уроков выполнить это требование нельзя и в ойротской школе. И для учащихся ойротских школ этот пункт является одним из трудных пунктов программы.

2. Упражнения на составление предложений с подлежащими — существительными и местоимениями: **я, ты, он, она, оно, мы, вы, они**.

3. Упражнения на составление предложений со словами-глаголами в настоящем, прошедшем и будущем времени.

4. Распространение предложений по вопросам: **какой, какая, какое, чей, чья, чье**.

Все эти вопросы относятся к подлежащему. Пример: нужно распространить предложение «Стол стоит». К подлежащему **стол** задаем вопрос «**Какой стол?**». «**Большой стол стоит**».

Распространение предложений по вопросам: **у кого, от кого, из чего (откуда), к кому, к чему (куда), на что (куда), чем, кем, о чем, на чем, в чем (где), как** и др. Все эти вопросы относятся к сказуемому. Например: нужно распространить предложение «Стол стоит». Задаем вопрос к сказуемому «**На чем стоит?**» (где стоит?). «Стол стоит **на полу**».

5. Упражнения на согласование слов в сочетаниях типа: **большой стол — большие столы, новая книга — новые книги, большое окно — большие окна**.

6. Самостоятельное составление предложений из двух, четырех слов.

Словарная работа в первом полугодии четвертого класса состоит в следующем:

1. Расширение запаса слов в связи с чтением и беседами.

2. Уменьше найти в предложении слова, обозначающие предметы.

3. Уменьше найти в предложении слова, обозначающие действия предметов. Постановка к этим словам вопросов.

4. Уменьше найти в предложении слова, обозначающие качества предметов. Постановка к этим словам вопросов.

5. Подыскивание слов противоположного значения (**большой — маленький**).

6. Составление тематических словариков.

Во втором полугодии четвертого класса практикуются следующие виды работы по развитию речи:

1. Беседы на темы, связанные с прочитанным.

2. Рассказывание о прочитанном (по вопросам, по плану, свободно).

3. Рассказывание по картинкам.

4. Рассказывание о виденном, слышанном, пережитом, о своем временипрепровождении.

5. Заучивание наизусть.

Работа над построением предложения ведется в следующих видах:

1. Установление связи слов в предложении по вопросам.

2. Составление предложений из слов, данных вразбивку.

3. Составление предложений в виде ответов на данные вопросы.

4. Досказывание и приписывание подлежащего к сказуемому.

5. Упражнения на согласование сказуемого при нескольких подлежащих («**Книга, ручка и тетрадь** лежат на столе»).

6. Распространение предложений добавлением слов (второстепенных членов) к подлежащему и сказуемому по вопросам.

7. Составление из двух предложений одного сложного при помощи союзов **и, но, а, когда, потому что** («Наступила весна, **и** прилетели птицы»; «**Когда** наступила весна, прилетели птицы»; «Было тепло, **но** снег еще не растаял»; «Пионеры скоро вернутся из лагеря, **потому что** скоро начнутся занятия».)

Словарная работа проводится следующая:

1. Расширение запаса слов в связи с чтением, заучиванием наизусть, беседами.

2. Придумывание слов по данным признакам и действиям (**белый, сладкий, твердый** — сахар; **белый, холодный, тает** — снег).

3. Разгадывание и заучивание загадок.

4. Перечисление действующих лиц прочитанного произведения, названий прочитанных произведений и т. д.

5. Пользование школьными печатными словарями.

6. Составление тематических словариков.

7. Подбор и вставка в предложение пропущенных слов.

8. Подыскивание слов противоположного значения.

9. Подыскивание слов, близких по значению (**твердый, крепкий; горячий, жаркий**) и вставка наиболее подходящих по значению для данного предложения.

В задачу начальной школы и 3 и 4 классов неполной средней школы входит также подготовка учащихся к прохождению систематического курса грамматики в 5 классе. С 5 класса начинается систематическое прохождение грамматики, до этого в начальной школе и в 3 и в 4 классах неполных средних школ элементы грамматики включаются в развитие речи.

В четвертом классе завершается вся работа по русскому языку в начальной нерусской школе. К концу пребывания в четвертом классе учащийся должен иметь словарный запас около двух тысяч русских слов, т. е. такой запас слов, который должен дать возможность учащимся по-

нимать простую русскую речь, излагать на русском языке знакомые им явления из окружающей жизни. Таковы задачи начальной школы в отношении развития русской речи учащихся.

### 3. КАК РАБОТАТЬ НАД ПРОИЗНОШЕНИЕМ.

С самых первых занятий учитель должен следить за правильным произношением русских слов учащимися.

Задача учителя — с первого дня обучения русскому языку и до окончания детьми школы — систематически работать над произношением. Работу над произношением нужно начинать с периода предварительных разговорных уроков.

Если учитель мало работает над произношением учащихся, то учащиеся очень сильно коверкают русское произношение. Ошибки в произношении начинают вредно отражаться на устной речи учащихся, на чтении и на письме; учащиеся начинают писать так, как произносят.

Самую большую трудность для произношения представляют звуки русского языка, совершенно отсутствующие в ойротском языке.

С трудными для произношения звуками нужно составить слова, то в середине, то в конце, в зависимости от трудности; если данный звук легче произносится в конце слова, то раньше нужно упражнять в произношении слов, содержащих трудный звук в конце, если же легче произносится в середине, то давать для упражнений слова, содержащие данный звук в середине.

### 4. КАК ИЗБЕЖАТЬ ОШИБКИ НА УДАРЕНИЯ В СЛОВЕ.

Ошибки на ударения встречаются очень часто. Для устранения ошибок на ударения необходимо начинать учить читать на тексте с проставленными ударениями. Другим мероприятием, помогающим устранению ошибок на ударения, является развитие навыка устной речи. Нужно требовать от учащихся правильного произношения, замеченные ошибки систематически исправлять.

Для создания навыка правильной расстановки ударений помогут упражнения в выписывании из текста слов, сначала с ударением на первом слоге, потом с ударением на втором слоге и т. д. Помогут также и упражнения в расстановке ударений. Списывание, которое проводится в различных целях, хорошо сопровождать заданием расставить ударения в словах. Такие задания могут сопутствовать не только списыванию, но и другим видам письменных работ, даже диктанту. При выполнении задания на расстановку ударений нужно слова обязательно произносить.

Одним из приемов, помогающих выработке навыка правильно делать ударения в слове, является заучивание стихотворений. С этой целью стихотворение должно читаться со строгим соблюдением его размера. Этим чтением нужно добиться того, чтобы учащиеся почувствовали размер стихотворения и потом читали бы, хотя и медленно, но с соблюдением размера. Такты можно даже отбивать ногой или рукой. Образцом такого чтения для учащихся должно послужить чтение учителя.

Вот, примерно, как должно читаться стихотворение:

Винтóвку  
сжимáя рукóй,

на стра́же  
стоит часово́й.  
и т. д.

или:

Яблочко  
Со́ку спéлого полно́,  
так свежо́ и так душо́сто,  
так румяно́, золоти́сто,  
бу́дто ме́дом налило́сь!  
Видны́ се́мечки наскво́зь.

*А. С. Пушкин.*

В этих же целях нужно использовать коллективную и индивидуальную декламацию.

## **5. КАК ПРЕДУПРЕДИТЬ ОШИБКИ НА ЗАМЕНУ ОДНИХ ЗВУКОВ ДРУГИМИ.**

Ошибки на замену одних звуков и букв другими так же, как и ошибки на ударения в слове, являются специфическими ошибками, присущими детям нерусских школ, причем для различных языков ошибки в русском языке на замену одних букв другими различны.

Причина ошибок на замену букв лежит в различных звуковых системах русского и родного языков. Звуки, имеющиеся в русском языке, но отсутствующие в родном, конечно, составляют трудность для произношения и, естественно, они при произношении заменяются более легкими. Отсюда — ошибки на замену букв при письме и неправильности в произношении.

Для устранения ошибок на замену одних звуко-букв другими требуются специальные занятия, специальные тренировочные упражнения, имеющие целью научить правильно произносить те или иные русские слова, содержащие трудные для произношения ойротскими детьми звуки. Ошибки на замену букв по степени их устранения являются самыми распространенными и самыми трудными. В самом деле, ведь ошибки в произношении доходят не только до средней школы, они доходят до ВУЗа и даже остаются иногда у окончивших ВУЗ. Очень часто эти ошибки в произношении переносятся и на письмо — отсюда и ошибки в письме.

Для того, чтобы работа учителя по борьбе с ошибками на замену отнимала меньше времени и сил, но имела большой эффект, учителю необходимо знать, какие звуко-буквы русского языка, в каких сочетаниях представляют для учащихся ойротов наибольшую трудность...

Выявив эти трудности, нужно будет сосредоточить главное внимание на них, менее трудные части программы можно пройти быстрее. Таким образом, работа учителя не будет носить характера обезличенной работы, как это иногда имеет место в практике школ, когда одинаковое, сравнительно, количество времени тратится на трудные и на легкие разделы программы по русскому языку. В результате «обезличенной» работы в знаниях и навыках учащихся получаются «провалы» как раз в трудных разделах. Эти «провалы» не заполняются и потом, ошибки

остаются, нанося ущерб владению русским языком. Особенно часто этот пробел во владении русским языком сказывается в произношении, а отсюда и в письме. Следовательно, произношение продолжает оставаться слабым местом, требующим к себе большого внимания со стороны педагога.

Обследование состояния преподавания русского языка в ойротских школах показало, что вышеуказанные основные трудности в усвоении русского языка учителя ойротских школ учитывают в недостаточной степени. Знание только особенностей русского языка по сравнению с ойротским несомненно поможет сильно повысить качество преподавания русского языка, а отсюда — и уровень знаний и навыков учащихся.

Знание особенностей русского языка по сравнению с родным языком перестроит всю работу по русскому языку. Нередки случаи, когда русский язык нерусским детям преподается так же, как он преподается русским детям, а этого быть не должно. Для нерусских детей русский язык является вторым языком, не родным, а поэтому методика его преподавания должна быть совершенно иная, нежели в русской школе. Методика русского языка в нерусской школе должна иметь свою специфику, а эта специфика, в свою очередь вытекает из особенностей русского и родного языков. Вот что должны понять, прочно усвоить и запомнить учителя, преподающие русский язык в нерусских школах.

Незнание учителем особенностей русского языка по сравнению его с родным вытекает из отсутствия учета этих ошибок, которые учащиеся делают в произношении и в письме на русском языке. Нерусские учащиеся помимо тех ошибок, которые свойственны только им, делают и такие ошибки, которые свойственны и русским.

Учитель должен вести учет ошибок, которые делают учащиеся в устной речи, в чтении и в письме на русском языке.

Что надо делать и как надо делать учителю после того, как он вскрыет ту или иную часто встречающуюся ошибку у учащихся, покажем на примере.

Особенно часто учащиеся ойротских школ делают ошибку в словах с мягким знаком, эта ошибка имеет место в произношении, а, следовательно, она встречается при чтении, она же часто повторяется и при письме.

Учащиеся часто ошибаются в чтении слов с **ь** и не только неправильно читают имеющийся в слове мягкий знак (как знак мягкости), но часто смягчают даже те согласные, мягкость которых не обозначена. В большинстве случаев учащиеся читают слова, имеющие мягкий знак, так, как будто его в слове совершенно нет, например: **ткан**, **играт**, **лошад**, **искат** и т. п. вместо **ткань**, **играть**, **лошадь**, **искать** и т. д. То же самое нужно сказать и относительно мягкого знака в середине слова. Обычно дети-ойроты читают слова с мягким знаком в середине так, как будто эта мягкость не обозначена, например: **толко**, **сколко**, **прядильные**, **силно** и т. п. вместо **только**, **сколько**, **прядельные**, **сильно**.

Для того, чтобы учащиеся правильно читали русские слова с мягким знаком, обозначающим мягкость в конце или середине слов, и, наоборот, не произносили согласных мягко там, где мягкость не обозначена, необходимо тренировать учащихся в произношении слов с мягкими и твердыми согласными.

Примеры для упражнений должны быть взяты не случайно, а соответственным образом подобранные в зависимости от степени трудности произношения. Такие слова, как **только, сколько, сильно, больно** и т. п., имеющие мягкий знак в середине слова, составляют наибольшую трудность из всех слов, содержащих мягкий знак. Такие слова должны быть даны в последнюю очередь.

Раньше нужно дать для упражнений в произношении такие слова, в которых мягкость согласных доступна произношению лучше всего в конце слов. Очень часто бывает, что и в конце слов мягкость дается учащимся трудно. Тогда нужно проработать этот вопрос последовательно. На первом этапе надо взять такие слова, где имеются согласные звуки, которые учащиеся затрудняются произносить с мягким знаком. Эти звуки в словах для первых упражнений должны быть даны без мягкого знака, например: берем звук **л**, подбираем слова: **упала, голова, ломал, лом, кол, пол** и т. д., в которых есть звук **л** в легко доступном для произношения виде, т. е. твердый и в разных положениях: в начале, середине и конце слова.

Второй этап упражнений должен иметь уже некоторую трудность по сравнению с первым. Во втором этапе мы даем слова, в которых звук **л** уже мягкий; находится этот мягкий звук **л** также в начале, середине и конце слова. Однако эта мягкость в словах, преподносимых для упражнения, во втором этапе должна быть более доступна произношению учащимся, нежели в таком положении, которого мы добиваемся, т. е. в положении обозначения мягкости мягким знаком. Эта мягкость должна быть обозначена чем-то более легким для произношения, нежели мягкий звук.

Мы знаем, что в русском языке мягкость согласных достигается не только посредством мягкого знака, но также звуками: **и, я, е, ю**. Выбираем для нашей цели звук **и** и подбираем слова: **сидели, пилили, пели, летели, линия, липа, лиса, лицо** и т. п. В этих словах, как видим, звук **л** уже мягкий, но эта мягкость вполне доступна произношению. На этих упражнениях мы задерживаем учащихся дольше, чем на предыдущих. При произношении слов с мягким **л** мы обращаем внимание учащихся на положение языка при произношении **л** мягкого. При этом отбираем для себя тех учащихся, которым легче дается данное произношение. Более длительная задержка на упражнениях этого типа необходима для того, чтобы язык и вообще органы речи и слух учащихся привыкли к произношению слов с мягким **л**. Особенно эта привычка необходима для языка, который должен потом быстро занимать требуемое положение при произношении мягкого **л**.

Во втором этапе намеренно мы дали такие слова с мягким **л**, в которых имеются и твердые и мягкие слоги. Это уже усложнение. Иногда бывает, что слово, в котором есть и твердые и мягкие слоги, трудно для произношения, в таких случаях обычно все слово в звуковом отношении принимает или сплошь мягкую звуковую «окраску» или сплошь твердую звуковую «окраску».

Выход из такого положения должен состоять в разряде, в разрежении и этой создавшейся трудности. Эту трудность тоже можно снизить, разделив слова, данные в упражнениях второго этапа, на две группы, сначала надо научить детей произносить мягкое **л** в таких словах, кото-

рые имеют сплошь мягкую «окраску» (приблизить к сингармонизму в родном языке), например: **линия, пели, сидели**, а такие слова, как **липа, лицо** и т. п., в которых наряду с мягкими слогами есть и твердые слоги, дать после, выделив их в особую группу.

Для того, чтобы еще более закрепить навык мягкого произношения изучаемого согласного (в нашем примере **л**) и для того, чтобы убедиться в прочности созданного нами у учащихся навыка, мы можем дать этот звук в таких словах, в которых он смягчается не **и**, а другими звуками, например: **я, е, ю**; даем слова: **лягушка, лягу, любим, лепи, лети, лежи** и т. д. Если учащиеся произносят в любом положении звук **л** правильно, то можно переходить к упражнениям в произношении таких слов, в которых звук **л** смягчается мягким знаком — это третий этап.

Третий этап — звук **л** смягчается знаком, но находится пока еще в более простом положении, а именно — в конце слова. Подходящими для упражнений будут слова типа **соль, сталь, пыль, нуль, куль, даль**. К произношению этих слов нужно подводить осторожно. Подводить нужно так: тотчас после произношения слова предыдущего этапа — **липа** мы фиксируем внимание детей на положении языка при произношении **Ль**, примерно, в такой форме: «Запомните, где находится у вас язык, когда вы произносите в слове **липа** **ли**, теперь произносите — **утиль, соль**» и т. п. Если при этом **л** мягким не получается, то надо поупражняться в произношении слов предыдущего этапа, когда **л** смягчается не мягким знаком, а тем или иным гласным звуком. Ни разочаровываться, ни спешить не следует. Поспешным переходом к произношению слов с **л**, смягченным мягким знаком, можно все испортить. Лучше задержаться на предшествующей стадии, потому что если учащиеся начали легко произносить **л** с мягким знаком в конце, то перейти к произношению **л** с мягким знаком в середине слов очень легко.

Так как слова с мягким **л** на конце слова стали произноситься учащимися легко, переходим к четвертому и последнему этапу — к упражнениям в произношении слов с мягким **л** в середине слова, к произношению слов типа: **столько, сколько, мальчик, пальто, сильно, больно** и т. п. Эти слова можно тоже подразделить на две группы, поместив в первую группу слова, которые нужно дать сначала; это такие слова, которые могут служить переходным мостиком от третьего этапа к четвертому. Такими словами могут быть слова, имеющие мягкое **л** в конце, но стоит к ним же прибавить слог, как получается новое слово, в котором мягкое **л**, незаметно даже для учащихся, переходит в середину слова, например: **сталь — стальной, боль — больно, больно, даль — дальше, дальний, пыль — пыльно, пыльный, конь — коньки**. После этих слов легко пойдут уже и такие слова как **столько, пальто, мальчик** и т. п.

Чтобы научить правильно произносить звуки **б — п, в — ф**, необходимо показать учащимся, как укладываются органы речи при произношении **б, п, в**. Сравнение ясного произношения звуков **б, в, п** и др. должно проводиться обязательно в тесной связи с зрительным восприятием слова. В упражнения можно включить параллельно расположенные примеры (**болото — пальто, брат — перо; бить — пить** и т. д.). Нужно составлять предложения, в которые входят слова и с **б** и с **п** («Я беру перо и бумагу, чтобы написать брату письмо»); или **в**, например: **вьется — бьется**.

При объяснении произношения **ф**, можно исходить из произношения **в**. Нужно сказать, что **ф** отличается от **в** только тем, что произносится совершенно без всякого участия голоса. Для того, чтобы учащиеся правильно читали и писали слова с буквами **ф**, необходимо прежде всего научить их правильно произносить этот звук. Нужно дать учащимся упражнения на произношение слов со звуком **ф**. На чтение и записывание предложения со словами, имеющими в своем составе этот звук, и т. д. Слова с **ф** (**фабрика, фанера, флот, Франция, Африка, флаг, фамилия, физика, нефть, туфли** и т. п.) учащиеся должны записать в тетради для того, чтобы время от времени иметь возможность их повторить.

После специальных упражнений в отдельности на каждую из указанных букв необходимо дать учащимся ряд итоговых упражнений на все эти буквы. Нужно подобрать текст, содержащий достаточное количество слов с буквами **в, ф, б, п**. Прочитать этот текст нужно сначала самому учителю, обращая внимание учащихся на правильное произношение трудных для них звуков, после чего предложить читать детям. После того, как учащиеся правильно прочитают предложенные примеры, нужно их списать в тетради. Время от времени следует возвращаться к прочтыванию текста с этими буквами.

Следует использовать в проработке трудных для учащихся букв упражнения на выборку из данного текста слов с соответствующими буквами, располагая слова по группам: слова, начинающиеся с буквы **б**, в одну группу, с буквы **ф** в другую и т. д.; нужно практиковать выписывание слов с этими буквами в середине, в конце и т. д. Помогает усвоению трудных букв также придумывание самими учащимися и записывание соответствующих слов, которые или начинаются с нужной буквы, или имеют ее в середине, или в конце.

### Слова, содержащие **ц**.

Значительное количество ошибок учащиеся делают на замену **ц**. Чаще всего **ц** читается, как **с**, например: **наконес** (наконец), **консов** (концов), **овсы** (овцы), **птисы** (птицы) и т. д. Учащемуся трудно произносить звук **ц** и в начале, и в конце, и в середине слова. Трудность звука **ц** объясняется, повидимому, отсутствием такого звука в родном языке учащихся.

Научить произносить слова, содержащие **ц** или любой трудный звук, учитель может, только сам четко и правильно их выговаривая.

Прежде чем приступить к тренировочным упражнениям, следует объяснить артикуляцию нового звука: показать, какое положение должны занимать органы произношения, где должен находиться язык. О звуке **ц** нужно сказать детям, что произносить его можно научиться, если сразу говорить **тс**, что язык при этом занимает такое же положение, как при произношении звука **ц**.

После этого объяснения учитель должен сам, четко артикулируя, произнести и **тс** и **ц**, потом подобрать слова с звуком **ц** и тренировать учащихся в их произношении, добиваясь четкости и ясности выговаривания **ц**. Сначала можно упражнять детей на отдельных словах, вроде следующих: **цена, цепь, цеп, ситец, палец, комсомолец, революция** и т. д. Если кроме **ц** в словах встретятся и другие трудные для произ-



пошения звука, то эти примеры следует отложить до более позднего времени. Слова с **ц** потом нужно давать в предложениях и упражняться в их чтении. Примеры на трудные для произношения звуки следует записать учащимся в свои тетради, чтобы они могли в нужные моменты их прочитать.

Учитель по этим записям может делать индивидуальные задания тем учащимся, у которых заметит нетвердое усвоение звука.

Предупредить ошибки на вставку гласных помогут тренировочные упражнения в произношении, в прочитывании и записи специально подобранных предложений, в которые включаются слова со стечениями согласных типа: «Как нагрелась посевная пора, выползли на запашку трактора... сзади лесенкою шли за плугом плуг, колыхаясь и подпрыгивая вдруг», и т. п.

Таких примеров учитель может найти бесчисленное количество в любой русской книге. Данный пример позволяет сочетать работу над правильным чтением — произношением слов с правописанием. Большое количество ошибок на вставку гласных выдвигают перед составителями учебников по русскому языку задачу включения в книгу упражнений, аналогичных только-что приведенному. Примеры должны быть насыщены содержанием, понятны детям и по возможности должны браться из художественных произведений.

В числе ошибок на вставку гласных имеются ошибки такого типа, например: **пришилие вы шиколу, пытицы сынег, иснег** и т. п.

Часть подобных ошибок появляется у тех учащихся, которые еще недостаточно овладели техникой беглого чтения и в процессе разбора слова растягивают его, становясь на путь названия буквы. Согласные невольно получают нежелательное дополнение в виде звука **ы**, например: **вы, лы**. Устраняется этот недостаток по мере выработки навыка беглого чтения. Учитель должен в период первоначальной стадии чтения требовать от учащегося прочтения слова сразу без дополнений в согласным.

## ПРОИЗНОШЕНИЕ ГЛАСНЫХ ЗВУКОВ.

### Слова с буквой **Ы**.

Ошибки на **ы** состоят в замене **ы** — **и**, например: **било** вместо **было**, **випал** вместо **выпал** и т. д. С ошибками на замену **ы** тесно связаны ошибки обратного порядка: на замену **и** — **ы**, например, **опоздалы, стали, лошады, крык** и т. д. Ошибки на **ы** — **и** — результат сингармонического характера родного языка, под влиянием которого произносятся и русские слова или полностью твердо (**крыку, дороги, стали** и т. п.), или полностью мягко. Задача учителя — научить учащихся правильно читать русские слова, имеющие одновременно и мягкие и твердые звуки, например: **пила, липа, пыль, соль** и т. п. Научить правильно читать подобные слова можно лишь после предварительных специальных упражнений в произношении, о которых говорилось выше в связи с ошибками на мягкость.

### Слова с буквой **Я**.

Иногда встречаются ошибки на **А** и **Я**. Вместо буквы **я** учащиеся читают **а**, и наоборот, т. е. или не делают смягчения предыдущей со-

гласной или читают **я** вместо **а**. Например: **снал**, вместо **снял**, **увазла** вместо **увязла**, **готоват** вместо **готовят** и т. д. или **пришля** вместо **пришла**, **сколзат** вместо **скользят**. Ошибки при чтении — следствие неправильного произношения, которое уже перешло в привычку. Ребенок, например, хотя и видит букву **я** в слове **снял** или **тянут**, а читает **а** — **снал**, **танут**, и наоборот — видя **а**, часто читает неправильно.

Для создания навыка правильного чтения необходимо научить правильному произношению. Навык правильного чтения должен вырабатываться обязательно в тесной увязке с произношением. Ребенок читает правильно тогда, когда в его сознании образованы правильные звукобуквенные ассоциации. Необходимо одновременно давать учащимся и произношение звука и его написание.

В работу по усвоению учащимися слов с новыми или трудными буквами должно быть вовлечено больше различных раздражителей, а именно: и слуховой, и зрительный, и моторный. Тогда у учащегося тесно будут связаны слуховые представления слова и звука с зрительными и рукодвигательными, тогда усвоение будет наиболее прочным. В целях искоренения ошибок на **а** и **я** нужно проделать упражнения, аналогичные упражнениям на **и**, **ы**, чтение и письмо слова с **а** и **я**, выборку соответствующих слов из текста, придумывание слов самими учащимися и т. д.

Примеры лучше давать параллельные на **а** и **я**, например: **лапа** — **лягу**, **дала** — **дядя**, **наша** — **няня** и т. п. В упражнения нужно включать раньше такие слова, в которых звуки **а** и **я** стоят под ударением, что очень важно, потому что в русском литературном произношении безударные звуки часто не соответствуют буквам. После того, как учащиеся научатся правильно произносить звуки под ударением, прочно усвоят начертание буквы, можно переходить к словам с различным положением данного звука в отношении ударения. Нужно показать учащимся, что в зависимости от ударения меняется произношение одинаково изображаемого звука (буквы). Учитель русского языка должен являться для учащихся образцом правильного русского литературного произношения. Расхождение написания с произношением в русском языке наблюдается не только у **а** и **я**, но и у других звуков.

Кроме всех вышперечисленных ошибок в произношении гласных встречаются ошибки и на другие гласные. Методический вывод в отношении гласных должен сводиться к следующему: после того, как на специальных упражнениях усвоено правильное чтение каждой из букв, необходимо вести работу на сравнение пар слов. Примеры должны подбираться так, чтобы в одном слове была буква, на которую дети ошибаются (например **а**), и в другом слове чаще всего заменяющая ее буква (в данном случае **я** — **наша няня** и т. д.).

После этого нужно дать примеры, включающие все буквы, которыми эта буква (например **а**) может быть заменена (**о**, **е**, **э** и т. д.). Сравнительные упражнения необходимо использовать каждый раз, как только учащийся допустил ошибку, например, прочитал он вместо **пыль** — **пиль**, т. е. вместо **ы** прочитал **и**. Сравнительные слова в этом случае должны быть подобраны примерно так: **пилили** — **пылала**, **дым**, **дикий** и т. д. Если ребята плохо воспринимают материал этих упражнений нужно перейти к систематической работе над навыком правильного произношения

в пределах одного звука. Можно подобрать, как указано выше, сначала легкие примеры, потом труднее.

Задача учебника по русскому языку для ойротских школ — помочь учителю подобрать слова, дать материал для указанных выше и аналогичных им упражнений и произношение всех трудных для детей-ойротов звуков.

По приведенному выше примеру (конечно с отклонениями в зависимости от того или иного звука, от степени трудности его для произношения учащихся) должны проводиться упражнения и с другими звуками, представляющими то или иное затруднение для произношения. Такая работа должна проводиться систематически. Кроме того выработанный навык обязательно должен закрепляться путем повторных упражнений, первое время частых, а потом, по мере укрепления навыка, более редких.

Упражнения для закрепления созданного навыка могут состоять в составлении с нужными словами предложений, записи их в тетради с последующим громким прочтением этих предложений.

Чтобы не тратить много времени на составление новых и новых предложений для последующего повторения, можно при повторении возвращаться и прочитывать составленные и записанные предложения с нужными словами. Однако, это не должно означать того, что новых предложений составлять не нужно. Составлять новые предложения нужно, но это не исключает возможности использования старых. Учащихся тоже нужно предупредить о том, что то, что они пишут сейчас, нужно беречь, т. к. это потом пригодится.

Это предупреждение нужно подкрепить действительным использованием записанного.

Обычно пользоваться записанным начинают учащиеся в более поздний период, и часто мы имеем факты, когда учащийся стал перед необходимостью пользоваться своими записями, а делать-то эти записи как следует он не умеет. Кроме того и навыка хранить эти записи и бережно к ним относиться часто не оказывается у учащихся. Вот этот-то навык серьезного отношения к своим записям и нужно воспитывать. Еще в начальной школе учитель должен с учениками записывать в тетради так, чтобы время от времени записанное учениками после прочтения ощущалась потребность. В качестве примеров такого именно материала и могут служить записанные предложения с трудными для произношения словами.

Запись этих предложений необходима еще в орфографических целях. Выше говорилось о том, что трудные слова в отношении произношения являются также не менее трудными и в отношении написания. Поэтому написанные предложения с трудными словами для произношения могут впоследствии оказать большую пользу как справочный материал по орфографии: в самом деле, если такие слова, как **столько, сколько, пальто, сильный, стальной** и т. п., трудны для произношения, то они же трудны и для написания.

Сплошь и рядом встречаются в письменных работах учащихся ошибки на пропуск мягкого знака, т. е. на необозначенную мягкость согласных в упомянутых выше и им подобных словах.

## 6. РАБОТА НАД СЛОВАРЕМ.

### А. КАК ПРОВОДИЛАСЬ ПРОВЕРКА ПОНИМАНИЯ СЛОВ.

Четко и громко прочитывалось слово. Все, кто понимает значение слова, поднимают руки. Учитель, знающий русский и ойротский языки, спрашивает 3—4 учащихся поочередно, что значит данное слово, те переводят. После каждого перевода опускают руки те, кто так же понимает данное слово. Продолжают держать руки те, кто понимает слово иначе. Неправильные и неточные переводы записываются. Если слова никто в классе не понимает, то объясняется его значение. Главная причина непонимания детьми прочитанного лежит в непонимании слов. Мы проверили степень понимания детьми слов уже прочитанных ими рассказов в имеющихся у них учебниках русского языка. Понимание детьми того или иного слова мы выяснили путем перевода данного слова на родной язык. Не ограничиваясь только констатированием того, что учащийся не понимает этого слова, мы в некоторых случаях отмечали и то, как он его понимает.

Проверку понимания слов можно проводить посредством вставки проверяемого слова в такие фразы, в которых все слова, кроме проверяемого, понятны. Можно проверять также посредством вопросов с проверяемым словом.

С точки зрения понимания учащихся следует обратить внимание на такие неправильности в переводе слов, как, например: слово **плакала**, переводят как **плакат, карта**; слово **спереди** переводят как **с пером**; слово **рвется** переводят как **ревет** и т. д. В этих случаях учащиеся путают эти слова в звуковом отношении. Из этого факта нужно сделать следующий методический вывод: при ознакомлении учащихся с новым словом нужно учесть, с какими словами по звучанию учащиеся могут смешать это слово и, чтобы избежать этого, новое слово нужно давать в сопоставлении с теми словами, с которыми данное слово может быть спутано. Так иногда путают слова: **споткнулся** и **вспотел**; **скрипнул** — **вскрикнул** и т. п. Кроме того, слово нужно несколько раз четко произнести и записать.

Вторая неправильность в переводе слов следующая: слово **обсы** переводят как **сложили все, сор**; слово **кричать** — как **шум, зерно** — **обмол, кукуруза**; **великолепный дом** — **белый дом** и т. д.

Эти ошибки, очевидно, возникли вследствие неточного объяснения слова. Повидимому все эти слова: **белый дом, шум, кукуруза, обмол** фигурировали при объяснении этих слов, сопутствовали объяснению, учащиеся же их отождествили с объясняемым словом — вот откуда эти ошибки.

Вероятно, при объяснении слова **зерно** употреблялось и слово **кукуруза**, слово **обмол**, а при объяснении **великолепный дом**, может быть, показывался лучший дом в ауле, дом этот оказался белым — вот учащиеся и поняли, что **великолепный дом** значит **белый**.

Предупредить такие ошибки и неточности в понимании слов можно при помощи перевода слова на родной язык. Игнорировать перевод нельзя. В таких случаях после объяснения слова на русском языке можно с целью уточнения перевести слово на родной язык. Учителю, не владеющему родным языком, следует использовать для перевода учителей, знающих родной язык, а в крайнем случае иногда можно даже использовать и учащихся.

Кроме того, с новым словом нужно составить несколько понятных учащимся предложений и в каждом предложении обратить внимание на новое слово. Например, слово белый можно подставить к словам бумага, снег, сахар, дом и т. д.

## 7. НАГЛЯДНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ.

Бесспорно, что при обучении русскому языку детям нужно постоянно показывать те предметы и явления, о которых идет речь. Но при этом возникают трудности такого порядка: как же наглядно представить детям отвлеченные понятия: **добро, хитрость, ненависть, любовь** и т. д.

1. Что можно показать непосредственно в классе:

а) мебель: стол, парта, доска, стул; б) части комнаты: пол, потолок, стена, окно, дверь; в) люди, находящиеся в классе: учитель, учительница, ученик, ученица; г) учебные принадлежности: книга, тетрадь, карандаш, чернильница, ручка, перо, мел, сумка, тряпка; д) одежда и обувь: шапка, фуражка, пальто, брюки, рубашка, пуговица, перчатки, сапоги, галоши, ботинки; е) части тела: голова, глаза, рот, губы, щеки, зубы, уши, брови, лоб, волосы, шея, рука, нога и т. д.

2. Что можно легко принести в класс:

а) металлы и минералы: камни, глина, песок, железо, медь, чугун, свинец; б) растения: хлебные растения, цветы, травы, грибы, овощи, фрукты, ягоды; в) насекомые, небольшие животные, птицы; г) инструменты: нож, ножницы, щипцы, клещи, шило, молоток и т. д.; д) посуду; е) продукты питания: молоко, хлеб, соль, творог, сыр, масло, мясо и т. д.

### ЭКСКУРСИИ.

С целью показа учащимся того, что в класс принести нельзя, нужно устраивать экскурсии во двор, в лес, в поле, на луг, на речку и т. д.

Здесь можно показать детям лес, гору, озеро, реку, речку, берег, пруд, болото, колодец, конюшню, амбар, дрова, лошадь, корову, телегу, хомут, вожжи, молотилку и т. д.

Показывая детям тот или иной предмет, нужно знакомить с его названием, качествами, свойствами и действиями, присущими данному предмету: величина, форма, цвет, вкус, твердость, температура и т. д. После того, как одно и то же свойство, качество или действие учащиеся встречали несколько раз в связи с разными предметами, для закрепления названия того или иного свойства, качества или действия дать задание назвать все знакомые предметы с этим свойством, качеством или действием, например: слово **круглый** встречалось при словах-названиях **яблоко, мяч, картофель, виноград** и т. д. Потом надо дать задание назвать все эти предметы. Слово **летит** встречалось: **ворона летит, аэроплан летит, галка летит. Сахар белый, снег белый, платок белый. Снег холодный, лед холодный, вода холодная. Озеро глубокое, колодец глубокий, река глубокая** и т. д.

### ПРИЕМ ПРОТИВОПОСТАВЛЕНИЯ.

Для наглядного представления качества нужно брать два предмета совершенно одинаковые во всех отношениях, кроме того качества, с которым хотим познакомить учащихся, например: усвоить название цветов лучше на кружках одинаковых размеров, но разных цветов. Па-

лочки различной длины помогут усвоить слова: **длинный, короткий**. Полоски различной ширины помогут усвоить слова **широкий, узкий**. Сухая и мокрая бумага или тряпки или просто рука помогут усвоить слова **сухая, мокрая** и т. д.

Название действий лучше всего усваивается, когда наглядно показаны различные действия, например: три ученика, из которых один читает, другой пишет, третий рисует, легко усваивают названия этих действий.

## 8. КАК ОБЪЯСНЯТЬ СЛОВА СРЕДСТВАМИ РУССКОГО ЯЗЫКА.

1. Объяснение при помощи синонимов: **грустный — печальный, невеселый; ветхий — старый, плохой, худой; путь — дорога**.

2. Использование слов противоположного значения: **холодно — тепло, сильный — слабый, умный — глупый**.

3. Для объяснения таких слов, как **дерево**, нужно перечислить: **дуб — дерево; осина — дерево; сосна — дерево** и т. д. Для объяснения слова **фрукты** можно использовать следующие перечисления: **яблоки — фрукты, груши — фрукты, виноград — фрукты, вишня — фрукты, слива — фрукты** и т. п.

Для объяснения такой категории слов, как например, **школьник**, можно использовать и такой пример: **школьник — мальчик**, который ходит в школу, **рыбак — человек**, который ловит рыбу; **железный — сделанный из железа, глиняный — сделанный из глины** и т. д.

Слова, употребленные в переносном значении объясняются через их прямое значение. При этом указывается на сходство явлений, как на причину употребления данного слова в переносном значении. Примеры:

Плывут облака (переносное значение).

Плывут лебеди (прямое значение).

Проснулся лес — проснулся человек.

Завыл ветер — завыла собака.

Мороз рисует — художник рисует.

Мороз строит — плотник строит.

Жаворонок зазвенел — колокольчик зазвенел.

и т. д.

Объяснение слова посредством словопроизводства данного слова: **волчище — большой громадный волк; колечко — очень маленькое кольцо; гвоздик — маленький гвоздь; деревянный — сделанный из дерева; оловянный — сделанный из олова; глиняный — сделанный из глины**, и т. д.

Родной язык как вспомогательное средство при обучении русскому языку.

Для объяснения непонятных слов учитель пользуется различными средствами: показывает предмет, рисунок, объясняет на русском языке и, наконец, использует перевод русского слова на родной язык. В таком случае перевод не является основным методом обучения русскому языку, а является только одним из средств объяснения непонятных слов и для контроля правильности понимания слов.

К переводу следует прибегать: 1) для контроля после объяснения слова всеми другими средствами, имеющимися в распоряжении учителя, 2) если объяснение слова на русском языке почему-либо является труд-

ным, отнимающим очень много времени и непонятным, 3) когда у учителя нет в распоряжении больше никаких средств для объяснения слова, кроме перевода на родной язык, а на родном языке эти понятия хорошо известны учащимся.

## 9. КАК ВЕСТИ РАБОТУ НАД СЛОВАРЕМ.

Все, что дети читают, должно быть ими обязательно понято. Каждое прочитанное слово должно быть понятно ребенку. Для объяснения слова нужно использовать все средства, имеющиеся под руками у учителя, а именно: 1) объяснение слов на русском языке, 2) показ предмета или действия в действительности, 3) показ картинки и зарисовка, 4) перевод на родной язык, 5) употребление слова в речи.

Перевод слова на родной язык стоит на последнем месте, так оно и должно быть в практике: к переводу нужно прибегать в крайнем случае, когда ни одно из перечисленных средств не помогает довести до сознания детей значение слова.

При чтении всегда нужно проверить, все ли слова понятны детям. Наиболее ценные и нужные слова нужно отобрать для закрепления в активном словаре учащихся. Проводить работу над словарем удобнее всего в связи с чтением.

Учащиеся лучше запомнят слово, если запишут его в специальную тетрадь-словарик, а поэтому в третьем и четвертом классах можно завести словарики.

Задача словарной работы состоит в том, чтобы накопленный запас слов не был мертвым капиталом, а был все время в движении.

Словарная работа не самоцель, это должен понять не только учитель, но и учащиеся. Словарная работа преследует цель развития речи. Речь беспредметно развивать нельзя, всегда речь идет на какую-то тему, в связи с чем-то, а поэтому нельзя заниматься словарем изолированно, вне контекста речи. Словарная работа должна проводиться в связи с речевой тематикой. Работа над словом обуславливается речевой тематикой. Как понять образные художественные выражения можно только в контексте при изображении конкретного объекта, так и обогатить речь новыми художественными средствами можно в процессе изображения конкретного объекта. Иначе говоря, словарная работа преимущественно должна проводиться не отдельными изолированными словами, а в связи с беседами по картинке, в связи с чтением и т. д.

**Уточнение словаря.** В процессе практического пользования накопленным словарем в речи учащиеся встанут перед необходимостью точного выражения своих мыслей. Этого достичь можно путем точного подбора слов. При чтении и при работе со словом в связи с чтением учащиеся встречались с обозначением движения словами: **тащится, плетется, идет, летит, несется, мчится** и т. д. Какое из этих слов и когда употребить — будет зависеть от конкретной темы рассказа, от контекста.

Когда идет речь об уточнении слов с русскими учащимися, то тогда можно требовать от них наиболее точного обозначения, потому что у них есть эти слова в их словарном запасе. В нерусской школе, когда еще недостаточного запаса слов у учащихся нет, следует сообщить им и записать ряд близких по значению слов, чтобы они могли из них выбрать наиболее подходящее.

Работу по уточнению слов лучше всего проводить в связи с картинкой.

С отдельным словом возможна следующая работа: 1) объяснение значения слова, 2) правильное произношение, 3) с целью предупреждения возможных ошибок в написании слова во втором классе и в третьем можно дать задание сосчитать сколько букв и слогов в новом слове, указать как пишется данное слово; трудное для написания слово можно несколько раз написать; 4) записать в словарь.

Перечисленные приемы помогут ребенку узнать слово с различных сторон, приучают глаз и ухо ребенка узнавать новое слово, а руку приучают писать новое слово. После этого новое слово становится достоянием учащихся, после проделанной работы ученик поймет слово, когда встретит его в книге, когда услышит в речи другого и т. д. Слово вошло в словарь учащихся, но пока еще только в пассивный словарь.

Школа должна обогатить речь детей, сделать ее гибкой разнообразной, поэтому недостаточно, чтобы учащийся только понимал слова, необходимо добиться того, чтобы он употреблял вновь приобретенные слова в своей речи. Нельзя останавливаться на этапе пассивного усвоения слова, нужно ввести новое слово в активный словарь ребенка. Для этого нужно дать учащимся задание составить несколько предложений с новым словом. Самостоятельное составление детьми предложений — последний этап на пути доведения слова до сознания учащихся. Как только учащиеся начали правильно употреблять слово в речи, задача учителя выполнена — новое слово вошло в активный словарный запас учащихся; в дальнейшем задача учителя будет состоять в том, чтобы следить за тем, чтобы приобретенные слова не терялись, а прочно и надолго оставались в речи учащихся; для этого нужно время от времени употреблять в беседах вновь приобретенные слова, ставить учащимся такие вопросы, чтобы они употребляли в речи эти слова, составлять предложения с новым словом.

Слово имеет точное значение только в предложении. Вне предложения многие слова очень часто имеют несколько значений. Слово *коса* может означать орудие косыбы, может означать мелкое место в реке, может означать длинные волосы, заплетенные в косу.

Слова нужно давать в предложениях. Слова, данные в предложении, в пословице, в стихе, легче запоминаются и дольше остаются в памяти.

Весь накопленный запас слов должен быть приведен в систему, а для этого имеющийся у детей запас слов нужно расклассифицировать. Классификация поможет закрепить слова в памяти. Для того, чтобы классификация слов не была скучной, для детей младшего возраста можно придумать метод, который поможет сделать эту работу живее и интереснее.

Классифицировать слова можно по самым разнообразным группам. Например, можно выписать слова, обозначающие названия мебели, посуды, одежды, обуви, домашних животных, диких животных, рыб, с.-х. машин, инструментов, посевных растений, птиц. При помощи классификации можно уточнить и закрепить слова, касающиеся любой отрасли, например, дать задание написать все слова, которые учащиеся знают на тему «Железная дорога», уточнить оборонную терминологию и проч.

С целью обогащения словаря учащихся можно давать задания бы-



писать из рассказа слова на определенную тему. Можно выписывать слова и разбивать их на такие группы: слова — названия предметов, слова — качества и свойства предметов, слова — действия, слова — характеризующие действия.

Для работы по классификации слов можно изготовить наглядные пособия в виде кармашков с карточками, со словом на каждой карточке. В кармашки карточки подбираются по любому принципу. Из кучи карточек, взятых из различных кармашков, нужно выбрать слова по тому или иному заданию, напр.: выберите названия мебели, одежды и т. д. Такой разбор внесет живость в работу. Всякая ошибка при таком разборе вызовет смех, например: гусь попадет в одежду или в мебель и, наоборот, кресло — в домашние животные и т. п.

Можно также завести тематические словарики, в которых слова распределяются по темам, например: на букву а — аптека на букву б — библиотека, в — весна, г — город, р — рыбная ловля, с — столярная мастерская и т. д.

Проще подбираются слова — названия предметов.

Но нужно помнить, что подбирать следует и другие слова. Для того, чтобы сделать упор на выбор слов-действий, можно давать, примерно, такие задания: написать все слова-действия, связанные с обработкой дерева, это будут слова: рубить, пилить, строгать, долбить, резать, колоть, тесать, точить, сверлить; при обработке железа — плавить, ковать, строгать, точить, калить, сверлить, прокатывать, штамповать. С обработкой земли: пахать, боронить, засеивать, удобрять.

А вот еще один вид словарной работы. Дается два ряда слов на тему кто что делает; в одном ряду: рубит, кует, шьет, пашет, а в другом ряду: кузнец, дровосек, колхозник, портной и т. п.

На тему — кто как голос подает, в одном ряду: мяукает, лает, мычит, ржет, а в другом ряду: собака, корова, кошка, лошадь.

Кто как передвигается: 1) летит, идет, плывет, скачет, ползет — 2) заяц, змея, корова, птица, рыба.

Что из чего сделано: 1) стол, стакан, горшок, нож — 2) из глины, из стекла, из стали, из дерева.

Что на чем носят: 1) шапку, сапоги, перчатки — 2) на ногах на руках, на голове.

Подбор слов с противоположным значением, напр., к словам большой, хороший, горячий, высокий, тонкий и т. д.

Выписывание из рассказов сравнений и эпитетов.

## 10. ВОПРОСО-ОТВЕТНАЯ ФОРМА.

Вопросо-ответная форма развития речи должна практиковаться все время, начиная с добукварного периода и кончая четвертым классом начальной школы (в средней школе она тоже должна иметь место). Понятно, что вопросы и ответы на различных этапах обучения по сложности и трудности будут различны. От таких вопросов и ответов, как, например, «Это что?» — «Это книга»; «Это что?» — «Это дом». Педагог должен ясно представлять себе тип вопроса и задачу, которую он решает тем или иным типом вопроса: усвоение того или иного предлога, наречия, согласования в роде и т. д.

Первый типовой ответ подсказывается преподавателем, который дает образец ответа. Пример: цель — умение пользоваться творительным падежом. «Чем пишет ученик?» — «Ученик пишет карандашом». Дальнейшие вопросы должны быть заданы так, чтобы на них учащиеся дали ответ в строгом соответствии с образцом. Чтобы расхождений не было и поставленная цель была достигнута, новое слово для ответа подсказывается. «Чем рубят дрова?» — «Дрова рубят (слово **топор** подсказывается в им. падеже) топором». «Чем заколачивается гвоздь?» (молоток).

Творительный падеж от слов типа **вода**. «Чем тушат пожар?» Дается образец ответа: «Пожар тушат водой». «Чем работает портной?» (игла).

Так прорабатываются все нужные формы. Часть типовых вопросов и ответов (2—3) нужно записать.

Вопросо-ответная форма преподавания оживляет учеников, вызывает у них интерес к занятиям. При вопросо-ответной форме учащиеся все время слышат правильную речь учителя и, подражая ей, сами «наглядным» способом усваивают правильную речь, в частности правильное произношение, а это весьма важно.

Вопросо-ответную форму преподавания нужно организовать так, чтобы учитель говорил меньше, а учащиеся больше. Чтобы ответы учащихся не были односложны. В разговоре должны быть заняты все учащиеся.

Нужно приучить учащихся к тому, чтобы учитель один и тот же вопрос не повторял, учащиеся без повторения вопроса понимали бы, что от них требуется, например: требуется повторить знакомые названия предметов, учитель, показывая книгу, задает вопрос: «Что это?» Учащиеся отвечают: «Это книга». Дальше учитель уже не повторяет вопроса «Что это?», а молча указывает на другие предметы, а ученики должны отвечать: «Это стол», «Это стул», «Это доска», «Это карандаш» и т. д.

Такой прием для повторения можно провести и по рисункам и картинам.

Учитель называет одушевленные предметы мужского рода, а учащиеся, повторяя эти названия, прибавляют к ним соответствующие названия одушевленных предметов женского рода, например: мальчик — **девочка**, брат — **сестра**, отец — **мать**, дедушка — **бабушка**, учитель — **учительница**, дядя — **тетя**, сын — **дочь**, внук — **внучка**, козел — **коза**, волк — **волчица**, медведь — **медведица**.

По этому образцу можно повторять единственное и множественное число, обыкновенные названия и при них же уменьшительные, ласкательные, настоящее, прошедшее и будущее времена глаголов, название предметов и качеств к ним или действий, слова с противоположным значением, название родовых и видовых понятий: показывается на стакан, ученики говорят — **посуда**, показывается на пальто, ученики отвечают — **одежда**, показывается на сапоги, отвечают — **обувь**, стол — **мебель**, голова — **часть тела**.

#### ДИАЛОГ.

Диалог вносит разнообразие в работу, приучает к живой речи.

Приучать к диалогу нужно начинать с вопросов и ответов. Ученики

сами должны составлять вопросы, учитель проверяет их, а потом ученики составляют ответы на вопросы. Вопросы нужно хранить.

Диалоги можно разрабатывать по темам, например: разговор в классе, в магазине, в библиотеке, в аптеке, дома, на прогулке, в лесу, на лугу, на реке, разговоры, связанные с изучением литературы географии, истории, математики, на тему текущей политики и т. д. Учащиеся сами выбирают себе товарища для беседы, сами задают вопросы и отвечают на них. Записанные и собранные таким образом диалоги после их обработки дадут прекрасный материал для ведения разговорных уроков.

При слабом контроле со стороны учителя за речью учащихся указанная форма работы может повести к трудно исправимым последствиям: ученики привыкнут говорить неправильно. Следовательно за ведением диалогов нужен строгий контроль учителя, только при этом условии допустима вышеуказанная форма работы.

Постепенное усложнение работы с диалогом идет в соответствии с программой.

Вопросы и ответы учащихся должны быть построены в соответствии с грамматическим заданием использовать практически ту или иную грамматическую форму, например: форму рода, падежа, числа, форму обращения, различные структуры предложений.

## 11. ИГРЫ, ПОМОГАЮЩИЕ УСВОЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА УЧАЩИМИСЯ НЕРУССКИХ ШКОЛ.

I. Загадывается предмет, а ученики отгадывают, задавая различные наводящие вопросы. Вот как эта игра на определение предметов по их признакам дана в некоторых учебниках для нерусских школ:

### ИГРА.

Дети придумали игру в слова. Играли Коля, Дуня, Мая, Вера и Антон. Уговорились играть так.

Кто водит, тот уходит из комнаты. Придумывают слово и зовут его угадывать это слово. Дети поочередно говорят по одному признаку предмета, а он должен угадать и сказать слово. У кого он угадает, тот пойдет водить.

— Кто хочет первый водить? — спросила Вера.

— Я, — ответил Коля.

— Тогда уходи.

Коля ушел. Уговорились дать ему слово печка.

Вера сказала:

— Коля, иди!

Коля пришел. Вера ему говорит:

— Черная.

Коля молчит, смотрит, думает.

Дуня говорит:

— Круглая.

Коля молчит, смотрит, думает.

Антон говорит:

— Теплая.

Коля опять молчит, не знает.

Мая говорит:

— В углу стоит.

Посмотрел Коля в угол и сказал:

— Печка!

— Верно, — сказала Вера. — Теперь, Мая, ты иди водить. Мы придумаем тебе новое слово.

Когда позвали Маю, ей сказали такие признаки предмета:

— Живой... серый... в лесу... воет...

Тут она угадала: волк.

Дуне сказали такие признаки предмета:

— Высокое... зеленое... на улице...

Посмотрела Дуня в окно и говорит:

— Дерево.

— Светлое... яркое... высоко... греет...

Тут она угадала: солнце.

Антону сказали такие признаки:

— Новая... интересная... с картинками...

Тут он угадал.

Мая сказала:

— А можно, когда водишь, спрашивать, какой предмет?

Вера сказала:

— Можно. Только это будет другая игра.

Коля, Ким, Митя, Вера и Илья устроили новую игру в слова.

Уговорились так.

Кто водит, тот уйдет. Придумывают предмет и будут отвечать на вопросы. Какой он или где, или что делает. Кто водит, должен догадаться и назвать предмет.

Пошла водить Вера.

Придумали ей предмет: лампочка.

Позвали Веру. Она спрашивает:

— Живой предмет или неживой?

Коля отвечает:

— Неживой.

Вера спрашивает:

— Он или она?

Илья отвечает:

— Она.

Вера спрашивает:

— Она круглая или длинная?

Ким отвечает:

— Она круглая.

Вера еще спрашивает:

— Она теплая или холодная?

Митя говорит:

— Сейчас она горячая.

Вера все еще не знает, молчит. Потом спрашивает:

— Здесь в комнате есть?

Коля говорит:

— Есть.

Вера спрашивает:

— А какого она цвета?

Ким говорит:

— Она светлая.

Вера все еще не угадывает. Еще спрашивает:

— А где она в комнате — вверху или внизу?

Илья отвечает:

— Она вверху.

Посмотрела Вера вверх и угадала:

— Лампочка!

Пошел водить Коля. Ему дали угадывать пенал. Дуне дали угадывать сумку. Коле — кошку, а Илье — галстук. Он не угадал. Спросил только он или она, потом спросил какого цвета и ответил:

— Платок.

Его заставили водить два раза. Второй раз дали огонь. Он угадал.

Потом придумали загадывать сразу два слова: он и она, или брат и сестра. Вере дали: чайник и чашка, Коле — карандаш и тетрадь. Дуне — стол и парта.

Такая игра всем понравилась.

В игре, подобной только-что описанной, можно давать, примерно, следующие загадки:

1. Белый, сладкий, в чай кладут, с чаем пьют.
2. Белый, как сахар, холодный, зимой бывает, весной тает.
3. Белый, твердый, кто на доске пишет, его в руки берет.
4. Мычит, на дворе живет, молоко дает.
5. Мяукает, в комнате живет, молоко пьет.
6. Ржет, ходит и бегает, телегу везет, хозяина носит.
7. Блеет, в шубе ходит, хозяину шерсть дает.
8. Лает, хозяина любит, дом сторожит, живет под крыльцом, а хвост кольцом.

9. Четыре ножки, на ножках крышка, на крышке книжка.

10. Утром гудит, рабочих будит, на работу зовет.

(сахар, снег, мед, корова, кошка, лошадь, баран, собака, стол, гудок).

II. Ученик пишет на доске первую и последнюю буквы слова, а вместо остальных букв ставит черточки. Другой ученик должен заполнить пробелы.

III. Класс делится на две половины, предлагается написать список слов, начинающихся или кончающихся на заданную букву. Кто больше напишет, тот выиграл.

IV. Вызванному ученику предлагается назвать слово, с которого нужно начать предложение. Следующий ученик называет следующее слово предложения и становится рядом с первым учеником. Так можно вызывать столько учащихся, сколько слов в предложении.

V. Заготавливаются заранее карточки с написанными на них различными частями речи. Карточки смешиваются и из общей кучи предлагается выбрать карточки-слова, из которых можно составить предложение.

## 12. ХОРОВЫЕ ОТВЕТЫ.

Спрашивать каждого учащегося иногда бывает не экономно и не обязательно. Чтобы работали все учащиеся, а не только один спрошенный ученик, полезно применять хоровые ответы на вопрос.

Все дети любят хоровые ответы, а кроме того эта форма работы подбадривает и втягивает в работу робких детей, которые боятся индивидуальных ответов.

При хоровых ответах слова должны произноситься ясно, громко, раздельно. Не обязательно, чтобы в хоровых ответах участвовал весь класс, наоборот, если много в классе учащихся, то это даже нежелательно. В таких случаях в хоровых ответах могут участвовать 2-3 пары (по усмотрению учителя).

## 13. ПЕНИЕ.

В процессе пения слова и их части (слоги, звуки) яснее различаются, нежели при разговоре, поэтому пение может оказать очень большую услугу в деле обучения произношению. Дети очень любят петь, а это явится стимулом к тому, что дети быстрее и с большей охотой заучивают наизусть слова стихотворений и песен, предназначенных для пения.