

П. И. Харакоз
И. П. Амзаракова

**ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ
В КИРГИЗСКОЙ ШКОЛЕ:
ТЕОРИЯ И РЕАЛИЗАЦИЯ**

Петр Иванович Харакоз



1906 г. (с. Сартана Мариупольского уезда) – 1996 г. (г. Пушкино Московской обл.).

Доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный учитель школы Киргизской ССР, Отличник народного просвещения, основоположник методики обучения русскому языку в киргизской школе.

В 1930 г. окончил литературно-лингвистический факультет Симферопольского пединститута. В 1956 г. защитил кандидатскую, а в 1968 г. докторскую диссертации.

Основные научные труды: «Методика преподавания русского языка в начальной киргизской школе» (1950, 1953); «Основы методики обучения русскому языку в киргиз-

ской восьмилетней школе» (1973, 1983); «Частотный словарь современного русского языка (ч.1. Словарь детской разговорной речи; ч. 2; Словарь учебников 1–4 классов русской школы)» (1971); «Русско-киргизский гнездовой словарь (пособие для учащихся средней школы)» (1979, 1993); «Букварь» (1985) и др.; более 200 настенных таблиц по грамматике (1949, 1952, 1955, 1962, 1972, 1982).

Амзаракова Ирина Петровна



Окончила Киргизский государственный университет им. 50-летия СССР (сейчас «Киргизский национальный университет имени Жусупа Баласагына») в 1973 г. Доцент, доктор филологических наук, профессор Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, Член Российского союза германистов, соучредитель и член президиума Межрегиональной ассоциации учителей и преподавателей немецкого языка (Москва). Автор более 180 научных работ, наиболее значительные из них: учебное пособие «Языковой

мир немецкого ребенка» (Абакан, 2004; 2-е изд. 2017), справочник «Путеводитель по миру образов немецких детских текстов» (Москва, 2005), монографии «Ребенок: язык, текст, коммуникация» (Абакан, 2012), «Между реальностью и фикциональностью: языковая личность ребенка сквозь призму художественного текста» (Абакан, 2018) [в соавторстве], «Доверие как условие взаимопонимания и дискурсивные практики» (Абакан, 2021) [в соавторстве].

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова»

П. И. Харакоз
И. П. Амзаракова

**ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ
В КИРГИЗСКОЙ ШКОЛЕ:
ТЕОРИЯ И РЕАЛИЗАЦИЯ**

Абакан
2024

УДК 371.3:811.161.1'243(=512.154)(075.8)
ББК 81.411.2-99(=632.5)р3
Х20

*Печатается по рекомендации Научно-технического совета
и решению Редакционно-издательского совета
ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет
им. Н. Ф. Катанова»*

Рецензенты: **Татьяна Александровна Острикова**, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры русской филологии и журналистики Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова;
Светлана Александровна Елебесова, доцент, кандидат педагогических наук, профессор кафедры общего и русского языкознания Бишкекского государственного университета им. К. Карасаева;
Валентин Корнеевич Янцен, кандидат филологических наук, Почетный профессор Кыргызско-Российского Славянского университета им. Первого президента РФ Б. Н. Ельцина

Харакоз, Пётр Иванович

Х20 Основы методики обучения русскому языку в киргизской школе: теория и реализация / П. И. Харакоз, И. П. Амзаракова; под ред. И. П. Амзараковой. – Абакан: Издательство ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова», 2024. – 408 с.
ISBN 978-5-7810-2414-8

Монография посвящена осмыслению методического наследия П. И. Харакоза, разработавшего концепцию грамматически направленного обучения русскому языку нерусских учащихся, которая успешно была реализована в середине XX века в киргизской восьмилетней школе.

Центральное место в монографии занимает текст монографического труда учёного, изданного в своё время в виде учебника и претерпевшего два издания. В нём раскрывается специфика обучения киргизских учащихся русскому языку, обоснован предварительный устный курс, показаны способы семантизации языковых единиц, работа по формированию фонетических, лексических и грамматических навыков. Тщательно разработаны приёмы развития фонематического слуха, прописания.

В настоящем издании обобщены методико-психологические основы концепции П. И. Харакоза, приводится список трудов учёного, сделан указатель включённых в учебник грамматических таблиц и схем.

Книга адресована специалистам по лингводидактике, учителям русского языка национальных школ, школ со смешанным контингентом учащихся, преподавателям вузов, студентам и аспирантам педагогических направлений.

УДК 371.3:811.161.1'243(=512.154)(075.8)
ББК 81.411.2-99(=632.5)р3

ISBN 978-7810-2414-8

© ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова», 2024

© **Харакоз П. И.**, Амзаракова И. П., 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	8
РАЗДЕЛ I. ОПЫТ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ П. И. ХАРАКОЗА.....	11
Законы психолингвистики в методической системе П. И. Харакоза.....	11
Проблемы лингводидактики неродных языков на современном этапе: краткий обзор публикаций.....	16
Список научных и учебно-методических трудов П. И. Харакоза.....	22
РАЗДЕЛ II. ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КИРГИЗСКОЙ ШКОЛЕ.....	28
ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ.....	28
Глава 1. Обучение русскому языку в национальной школе.....	33
1.1. Предмет методики русского языка.....	33
1.2. Методика начального обучения.....	34
1.3. Научные основы методики преподавания русского языка в национальной школе.....	35
1.4. Что нужно усвоить по языку для владения им.....	37
1.5. Удельный вес лексики и грамматики в производстве речи.....	39
1.6. Усвоение ребёнком родного языка и выводы из этого для обучения второму языку.....	40
1.7. Некоторые общие условия усвоения языка.....	43
Глава 2. Вопросы семантизации.....	47
2.1. Переводный метод.....	48
2.2. Прямой метод.....	48
2.3. Оценка методов.....	50
2.4. Комбинированный метод.....	54
2.5. Два этапа семантизации.....	57
2.6. Сознательно-практический метод.....	61
Глава 3. Работа над трудными для киргизских учащихся фонологическими особенностями русского языка.....	64
3.1. Основные трудности в русском произношении.....	64
3.2. Фонемы В, Ф, Ц, Ж, Х.....	73
Фонема В.....	73
Фонема Ф.....	76
Фонема Ц.....	76
Фонема Ж.....	78
Фонема Х.....	78

3.3. Звонкие и глухие согласные	78
Б–П	79
Г–К	79
3.4. Стечение согласных	79
3.5. Твёрдые и мягкие согласные	83
Глава 4. Обучение грамоте и предварительный устный курс русского языка	92
4.1. Краткая характеристика основных методов обучения грамоте	92
4.1.1. Буквенный метод	92
4.1.2. Слоговой метод	93
4.1.3. Звуковой метод	94
4.1.4. Синтетический звуковой метод	94
4.1.5. Аналитико-синтаксический звуковой метод	95
4.2. Предварительный устный курс русского языка (добукварный период)	97
4.2.1. Значение и обоснование курса	97
4.2.2. Объём и содержание материала	102
4.2.3. Замечания о трудных звуках	103
4.2.4. Планирование материала в период предварительного устного курса	105
4.2.5. Приёмы работы в добукварный период	106
4.2.6. Стимулирование речевых реакций	107
4.3. Обучение русской грамоте в киргизской школе	108
4.3.1. Содержание и особенности обучения русской грамоте киргизских учащихся	109
4.3.2. Методические замечания к изучению некоторых букв	112
4.3.3. Стечение согласных	112
4.3.4. Буква Ъ как знак смягчения	113
4.3.5. Согласные перед буквами Я, Ю, Ё	114
4.3.6. Буквы Я, Ю, Ё в начале слова и после гласной	115
4.3.7. Буквы Ъ и Ь – разделительные	115
4.3.8. Чтение буквосочетаний ИЛ, ЕЛ и буквы Ж	116
4.3.9. Обучение письму в букварный период (начальное обучение письму)	116
4.3.10. Дополнительные рекомендации	117
Глава 5. Грамматика в начальных и последующих классах киргизской школы	123
5.1. Принципы подачи грамматического материала	123
5.2. Объём грамматических форм для начальных классов	127
Глава 6. Начальное обучение русской речи	134
6.1. Словарная работа	134
6.1.1. Об объёме словаря для киргизской школы	135
6.1.2. Основополагающие требования к введению и закреплению слова	136
6.1.3. Виды словарной работы	141
Чтение	141
Подбор слов-действий и качеств к словам-предметам	141
Группировка слов вокруг родового понятия	143
Работа по картинке	144
Беседа	146
Экскурсия	146
Составление ученических словариков	146
6.2. Конструктивно-грамматическая работа над фразой	150
6.2.1. Понятие однотипных и неоднотипных конструкций для начальной нерусской школы	154
6.2.2. Основные требования к работе над фразой	156

6.2.3. Порядок работы над фразой.....	162
Предварительные замечания к тренировочным упражнениям.....	163
Составление фраз по образцу.....	166
Дописывание или дочитывание окончаний.....	167
Вставка слова в нужной форме.....	167
Распространение предложения.....	167
Ответы на вопросы, беседа.....	168
Работа с картинкой.....	169
Чтение.....	170
Прочие виды коммуникативных упражнений.....	170
6.3. Методический комментарий к некоторым грамматическим формам для начальных классов.....	171
6.3.1. Предлоги.....	171
6.3.2. Род.....	176
6.3.3. Падежи.....	180
Замечания к творительному падежу.....	181
Замечания к родительному падежу.....	185
Замечания к предлогам В и НА к предложному падежу.....	187
6.3.4. Предлоги В и НА на вопрос куда?.....	189
6.3.5. Виды глагола.....	192
6.4. Связная речь.....	200
6.4.1. Связь развития связной речи с работой над фразой.....	200
6.4.2. Виды работ по развитию связной речи.....	201
Рассказывание.....	202
Сочинение.....	202
Пересказ и изложение.....	205
6.5. Связь между всеми видами работ.....	206
6.5.1. Проект конспектов двух последовательных уроков.....	207
Глава 7. Методика объяснительного чтения.....	211
7.1. Общая часть.....	211
7.1.1. Общие задачи и цели.....	211
7.1.2. Чтение вслух и про себя.....	211
7.1.3. Работа над деловым и художественным произведением.....	213
7.1.4. Примерный урок чтения.....	214
7.2. Чтение в киргизской школе.....	216
7.2.1. Особенности работы по русскому чтению в киргизской школе.....	216
7.2.2. Требования к содержанию текстов в отношении словаря и типов фраз.....	218
7.2.3. Качество чтения и его выработка.....	219
Беглость.....	219
Правильность.....	220
Сознательность.....	221
Понимание слов.....	222
Понимание предложений.....	222
Выразительность.....	227
7.3. Организация урока чтения.....	227
7.3.1. Вводная беседа.....	227
7.3.1. Чтение.....	230
7.3.2. Разбор произведения.....	231
7.3.3. Составление плана.....	233
7.3.4. Пересказ.....	234
7.3.5. Заключение.....	234
7.3.6. Беглое чтение.....	235

7.4. Развитие речи на уроках чтения.....	235
7.4.1. Ошибки при чтении.....	237
7.4.2. Внеклассное чтение.....	237
7.5. Примерные уроки объяснительного чтения.....	239
7.5.1. Орёл (по Л. Н. Толстому).....	239
7.5.2. Орёл и кошка (по К. Д. Ушинскому).....	243
7.5.3. Синие листья (В. Осеева).....	245
7.5.4. Спор животных (К. Д. Ушинский).....	250
7.5.5. В неприятельской бухте.....	252
7.5.6. Урок беглого чтения (3–4 классы).....	256
Глава 8. Вопросы преподавания грамматики и развитие речи.....	258
8.1. Значение грамматики.....	258
8.1.1. А можно ли без грамматики?.....	260
8.1.2. Особенности преподавания грамматики русского языка в средних классах (проблема адекватности грамматической информации и упражнений целям обучения).....	265
Что надо учить из грамматики и в чём упражняться.....	265
А не сложно ли это?.....	269
Характер упражнений.....	270
Вопрос об общих грамматических понятиях и опоре на знание родной грамматики.....	270
8.1.3. Упражнения по грамматике русского языка в киргизской школе (4–8 кл.).....	273
Два типа упражнений и их роль в обучении языку.....	274
Виды языковых синтетических упражнений.....	275
Виды речевых (коммуникативных) упражнений.....	280
Глава 9. Методика правописания.....	282
9.1. Значение орфографии.....	283
9.2. Принципы русской орфографии.....	283
9.3. Факторы усвоения правописания.....	285
9.3.1. Значение и выбор фактора в зависимости от характера орфограммы.....	286
9.3.2. Две главные основы усвоения русского правописания в киргизской школе.....	290
9.4. Виды орфографических упражнений.....	292
9.4.1. Списывание.....	292
9.4.2. Орфографический и звуковой разбор в начальных классах.....	295
9.4.3. Орфографический разбор на грамматической основе в средних классах.....	298
9.4.4. Диктанты.....	303
Контрольный диктант.....	305
Предупредительный диктант.....	307
Объяснительный диктант.....	311
Самодиктант.....	311
Выборочный диктант.....	312
Творческий диктант.....	313
Свободный диктант.....	315
9.4.5. Исправление орфографических ошибок и работа над ними.....	316
9.4.6. Классификация и учёт орфографических ошибок.....	318
9.4.7. Методика обучения пунктуации.....	320
9.5. Методы и приёмы объяснения нового материала.....	324
9.5.1. Метод наблюдения.....	325
9.5.2. Слово учителя.....	328
9.5.3. Беседа.....	330

9.5.4. Работа над учебником.....	331
9.5.5. Сравнение, сопоставление.....	331
Глава 10. Методические указания к некоторым грамматическим категориям русского языка	
.....	336
10.1. Имя существительное	336
10.1.1. Род имени существительного.....	337
10.1.2. Работа над падежами	343
10.1.3. Склонение. Три типа.....	344
Именительный и винительный падежи	345
Винительный падеж с предлогами.....	345
Родительный падеж без предлога.....	347
Родительный падеж с предлогом	351
Дательный падеж.....	354
Творительный падеж.....	357
Творительный	359
падеж с предлогом.....	359
Предложный падеж	362
10.2. Глагол.....	363
10.2.1. Виды глагола	363
10.2.2. Работа по освоению видовых значений глагола	366
10.3. Синтаксис.....	373
10.3.1. Повествовательные, вопросительные и восклицательные предложения.....	374
10.3.2. Связь слов в предложении.....	375
10.3.3. Виды подчинительной связи	377
10.3.4. Главные члены предложения	380
10.3.5. Безличное предложение.....	385
10.3.6. Сложноподчинённое предложение.....	386
10.3.7. Придаточное определительное	390
Основные положения методики П. И. Харакоза в цитатах (вместо заключения)	396
Библиографический список	399
Приложение. Указатель грамматических таблиц.....	405

Из опыта научной работы известно, что, не зная прошлого, едва ли можно узнать будущее. В методике, пожалуй, чаще, чем в других науках, мы сталкиваемся с ситуацией, которая подтверждается истиной, что новое – это хорошо забытое старое.

А. В. Текучев¹

ПРЕДИСЛОВИЕ

Монография посвящена осмыслению методического наследия Петра Ивановича Харакоза, разработавшего концепцию грамматически направленного обучения русскому языку нерусских учащихся, которая была успешно реализована в середине XX века в киргизской восьмилетней школе.

Социально-экономические и политические изменения в нашей стране, произошедшие за последние полвека, включая образование новых самостоятельных государств и, как следствие, изменение в них статуса русского языка, интенсивные миграционные процессы, вследствие которых в российских школах увеличился контингент учащихся, слабо владеющих русским языком, вызывают необходимость издания учебной литературы, отвечающей новым потребностям общества. Это стало определяющим мотивом к изданию настоящей монографии.

Пятьдесят лет назад вышло первое издание фундаментального методического труда П. И. Харакоза, посвятившего свою жизнь проблемам обучения киргизских учащихся русскому языку. Своё видение проблем обучения второму языку, основанное на многолетнем опыте преподавания в школе, и вызревшую концепцию обучения русскому языку П. И. Харакоз защитил в Академии педагогических наук РСФСР в виде

¹ Текучев А. В. Очерки по методике обучения русскому языку. М.: Педагогика, 1980. С. 49.

докторской диссертации «Основы методики обучения русскому языку в киргизской восьмилетней школе». Учебник с одноимённым названием, изданный в 1973 году, являющийся, по сути, монографическим трудом учёного, стал настольной книгой учителя русского языка в Киргизии. Через десять лет, когда появились новые учебные программы для киргизской школы и накопился опыт работы с учебником, автор подготовил рукопись к переизданию, отразив соответствующие изменения и переработав структуру учебника. Так, в издании 1983 года вопросы семантизации и методика правописания были выделены в отдельные главы, уточнена логика изложения, добавлены схемы и иллюстрации.

Учебник П. И. Харакоза, построенный на основе психолингвистического и коммуникативного подхода с учётом интересов и психофизиологических особенностей детского возраста, и сегодня не утратил своей актуальности – как в теоретическом, так и в практическом плане. Ясный стиль изложения, высокая степень редувантности текста с подчёркиванием основных методических принципов работы по усвоению структур русского языка для нерусских, в основном тюркоязычных, учащихся делает учебник ценным практическим руководством для учителя и ориентиром для студента – будущего учителя русского языка в его методической подготовке.

Настоящая монография состоит из двух разделов. В первый раздел включены обобщение методико-психологических основ концепции П. И. Харакоза и краткий обзор современных работ, рассматривающих проблемы обучения русскому языку учащихся, для которых он не является родным. В этом же разделе приводится список трудов учёного.

Ядром, центральной частью монографии является реализация концепции П. И. Харакоза – принадлежащий перу учёного текст учебника в версии второго издания включая введение. В эту часть внесены незначительные изменения: исправлены замеченные опечатки, учтены дополнения, сделанные в своё время автором учебника на полях второго издания, откорректированы список литературы и оглавление. Для удобства читателя создан указатель 50 представленных в тексте грамматических таблиц. Таблицы в тексте пронумерованы. Изменения коснулись и названия книги. Для раздела II из исходного названия учебника было исключено слово «восьмилетней» [школы] как не соответствующее структуре современного школьного образования.

Чтобы сохранить аутентичность текста и исторический колорит «Основ методики...» П. И. Харакоза, мы оставили ссылочный аппарат этой части монографии в том виде, как это было в последнем издании учебника, т. е. сохранены постраничные ссылки вместе с авторскими комментариями к ним. Развернутое библиографическое описание источников, упомянутых в тексте, а также внесённых автором раздела в список лите-

ратуры дополнительных источников приводится в библиографическом списке к разделу II.

Учебник создавался для потребностей киргизской школы, что отразилось в языковых иллюстрациях сопоставительного плана, основанных на фонетических и грамматических особенностях киргизского языка. Однако основные методические положения по обучению русскому языку нерусских учащихся применимы и для всех, для кого родным является один из тюркских языков.

Выражаю благодарность руководству Хакасского государственного университета, взявшего на себя издание монографии, и, в частности, Светлане Анатольевне Кыровой, убедившей меня взяться за эту работу.

Благодарю свою коллегу по университету, профессора Т. А. Острикову, за высказанную идею о переиздании книги моего отца и подвигнувшую меня на реализацию этой идеи. Выражаю огромную благодарность киргизским коллегам – профессору Кыргызско-Российского Славянского университета В. К. Янцену, профессору Бишкекского государственного университета С. А. Елебесовой, которые с радостью поддержали издание монографии, дали положительные рецензии на рукопись и конструктивные советы по презентации и реализации издания. Особая благодарность моим близким – мужу за терпение и сыновьям за материальную поддержку, без которых издание было бы невозможным.

Буду благодарна за отзывы и замечания, присланные на адрес университета.

Ирина Петровна Амзаракова,
доктор филологических наук, профессор
Хакасского государственного университета
им. Н. Ф. Катанова

РАЗДЕЛ I. ОПЫТ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ П. И. ХАРАКОЗА

Законы психолингвистики в методической системе П. И. Харакоза

Идеи и мысли П. И. Харакоза, связанные с методикой преподавания русского языка в нерусской, в частности, киргизской школе, изложены в научных публикациях учёного. В списке его трудов значатся восемьдесят наименований². По нынешним временам, ускоренным компьютерными технологиями, казалось бы, не так уж много. Но в этих публикациях высказываются положения, которые были новаторскими не только для своего времени – они и сегодня остаются свежими и актуальными, по многим из этих положений – психологически и дидактически безупречно обоснованных – до сих пор ведутся дискуссии и ломаются копья лингводидактики.

Чтобы оценить вклад П. И. Харакоза в методику обучения русскому языку, рассмотрим некоторые общие положения теории обучения языку и условия, в которых это обучение проходит, а также взгляды психолингвистики на овладение языком.

Вопрос об условиях касается социокультурной и социально-политической ситуации, образовательных традиций и дидактических установок относительно обучения родному, неродному и (или) иностранному языку. Существует ряд терминов, обозначающих язык как предмет изучения/ обучения в зависимости от того, чем он является для языковой личности: родной язык, неродной язык, второй язык, иностранный язык. И подходы к обучению языку будут разными. Наука, исследующая закономерности обучения языку, подходы, приёмы и условия, получила название лингводидактики.

Термин лингводидактика для общей теории обучения языкам введен в научный обиход Н. М. Шанским³. Различают лингводидактику родного языка и лингводидактику неродного языка, методы и средства которых определяются характером усваиваемого языка. В зарубежной лингвисти-

² Список трудов П. И. Харакоза см. далее, в третьем параграфе данного раздела.

³ О терминологии лингводидактики см. далее со с. 21.

ке этот термин не используется, а используются два понятия, соотносимые с термином «лингводидактика». Это *усвоение языка* – англ. *language acquisition*, нем. *Spracherwerb*, и *преподавание языка* (как правило, второго) – англ. *language education*, нем. *Fremdsprachendidaktik*. П. И. Харакоз считает методику обучения русскому языку частной методикой, в отличие от лингводидактики как общей методики обучения языкам, и использует во всех своих работах слово «*обучение*», т. е. такое *преподавание*, которое ведёт к *активному усвоению* русского языка как жизненной необходимости, к «истинной семантизации» (интериоризации⁴) слова.

Вся система обучения русскому языку, разработанная П. И. Харакозом, обоснована психологией языка. Сложность усвоения второго языка П. И. Харакоз правомерно связывает с перестройкой языкового сознания ребёнка. Если языковое сознание понимать, вслед за психолингвистом Е. Ф. Тарасовым, как «совокупность образов сознания, овнешняемых при помощи языковых средств – слов, свободных и устойчивых словосочетания, предложений, текстов и ассоциативных полей» [Тарасов, 2004, с. 36], то очевидно, что изменить эту вербализованную совокупность образов, заменить её средствами другого языка кажется непосильной задачей. Между тем, П. И. Харакоз показывает, что такая перестройка возможна при условии мотивации к общению и последовательной систематизации «нового знания» в процессе обучения.

Становление языкового сознания происходит в процессе речевого развития, когда ребёнок, по образному выражению А. М. Шахнаровича, «... не “прикладывает” языковые формы к предметам, а овладевает способами выражения для целей общения» [Шахнарович, 2004, с. 168]. В школьном возрасте при овладении вторым языком ребёнку приходится «прикладывать» к знакомому предмету новую звуковую форму, и процесс интериоризации становится возможным только через «беспрестанное повторение и упражнение», о чём неоднократно пишет П. И. Харакоз.

Поскольку продуктивная мыслительная деятельность является аналогом предметной деятельности, в результате которой и происходит формирование языка как средства организации, фиксации, переработки и хранения знаний [Тарасов, 2004], то и освоение другого языка должно происходить через интенсивную предметную деятельность со словом. Это значит, по мнению Харакоза, интенсивное освоение всей грамматики – в кратчайшие сроки! – как необходимого условия полноценного овладения языком и наращивание словаря через высокую повторяемость вводимых новых слов не менее 7–8 уроков подряд.

⁴ Термин «интериоризация» широко используется в психологии и социологии. «Интериоризацией называют, как известно, переход, в результате которого внешние по своей форме процессы с внешними же, вещественными предметами преобразуются в процессы, протекающие в умственном плане, в плане сознания» [Леонтьев А.Н., 1975]

А. М. Шахнарович утверждает, что в овладении родным языком определяющим является именно семантический аспект, когнитивные структуры первичны по отношению к лингвистическим. В качестве этапов освоения языка учёный видит последовательность от ключевых слов, через словосочетание к каноническим структурам предложения [Шахнарович, 2000, с. 56]. Это не противоречит высказанному выше требованию Харакоза по освоению всей грамматики языка как первоочередной задачи в обучении нерусских учащихся русскому языку. Грамматика подаётся не в виде правил, а в речи, через *семантизацию* языковых структур – эта мысль проходит красной нитью во всех трудах Петра Ивановича.

Существуют разные взгляды на последовательность первичного овладения языком и её связи с уровнями языка. Германские исследователи соотносят периодизацию развития ребёнка с формированием отдельных компонентов языковой способности – фонетики, грамматических структур, словаря. Так, Г. Хельмерс представляет этапы овладения языком в соответствии с уровнями языковой системы: звук (*der Laut*) – слово (*das Wort*) – предложение (*der Satz*) – последовательность предложений (*die Satzverbindung*) [Helmerts, 1969, с. 420]. Каждый из элементов языка, дающий название этапу, выступает только как структурирующий центр со своим «законом»: овладевая звуком, ребёнок открывает для себя воздействующую функцию языка; овладевая словом, познаёт отношения референции, связи слова с предметом; соединяя слова в предложение, реализует репрезентативную функцию, обобщая и фиксируя мир. Как видим, этот лингвистический подход к становлению речи представлен в виде иерархии, однако Г. Хельмерс признаёт, что процесс овладения речью имеет синкретический характер, но выступает первым этапом звук.

Основатель российской психолингвистики А. А. Леонтьев тоже придаёт значение звуковой стороне становления речи, однако, он прослеживает роль звука на всех этапах развития речи ребёнка: «на всех ступенях усвоения родного языка ребёнок имеет дело со звуковым (акустико-артикуляционным) образом, выступающим в специализированной функции» [Леонтьев, 1965, с. 84].

А. А. Леонтьев не отрицает сопоставления развития речи ребёнка с уровневым построением системы языка. Он называет периоды речевого развития ребёнка от 2 месяцев до 3х лет дознаковым периодом (0.2–0.11), когда через гуление и лепет усваивается слоговая фонетическая структура и возникает «псевдослово»; затем наступает период усвоения фонетики (от воспроизведения общего звукового облика слова до подстановки разных звуков к готовой фонетической модели: *lana – шана – nana*). Следующий этап (1.7 – 3.0) – усвоение грамматики через сочетание одно-

словных предложений к предложениям на основе словосочетаний [Леонтьев, 1965, с. 91–103].

К. Ф. Седов связывает формирование фонематического слуха с фонематическим восприятием, т. е. с потребностью ребёнка узнавать и выделять слова в речевом потоке. С опорой на экспериментальные работы Н. Х. Швачкина было установлено, что сначала возникает различение гласных, затем наличие согласных, и постепенно возникают более тонкие различия: сонорные и шумные, твёрдые и мягкие и т. д. Фонематический слух устанавливается к концу второго года жизни и опережает производные возможности ребёнка⁵ [Седов, 2008, с. 61–64].

Формирование фонематического слуха является важным этапом и в освоении второго языка. Оговоримся, что под вторым языком мы понимаем здесь не язык естественного билингва, усваивающего наряду с материнским языком практически одновременно и другой язык семейного общения, а тот язык, который усваивается искусственно, как правило, после овладения речью на родном языке.

Для формирования грамматики языка необходим некоторый лексический запас. Слово подаётся и усваивается только в сочетании с другими словами, синтагматически – в словосочетании, в предложении, высказывании. Поэтому и запоминание слов, в особенности существительных, считает П. И. Харакоз, лучше предлагать в словосочетаниях – *мой портфель, моя парта, мое перо*, что способствует усвоению рода существительного и даёт образец готовой фразы.

Ещё один аспект овладения языком – это освоение лексической стороны речи, накопление тезауруса, который формируется по мере возрастного развития и формирования языковой личности. А. А. Леонтьев замечает, что этап освоения словаря имеет большое значение в речевом развитии ребёнка, как в количественном, так и в качественном отношении. Исходя из положения о том, что язык усваивается для общения, и именно в этом заключается главный мотив овладения им, П. И. Харакоз считал принципиальным, какой именно лексический и тематический материал будет отобран для обучения. Язык будет успешно усваиваться только тогда, если информация, представленная на этом языке, будет познавательной и занимательной – это было глубоким убеждением учёного. Поэтому надо было выяснить, на каком материале обучать языку, что включать в учебники.

⁵ Известный пример, иллюстрирующий это положение: девочку-дошкольницу, ещё не умеющую выговаривать звук «р», спрашивают: Как тебя зовут? – Малина. – Малина? – Нет, Малина! – Марина? – Да! Малина! Ср. у А. А. Леонтьева пример фонологического восприятия у ребёнка полутора лет: фара (шапа) – Ты сказал «вара» (лапа)? – фара!!! [Леонтьев, 1965, с. 94].

Так, с конца 1965 по 1968 годы проводится сбор речевого материала в разных районах Киргизии, и в 1971 году П.И. Харакоз издаёт частотный словарь русского языка, состоящий из двух частей: первая часть – детская разговорная (бытовая) речь, вторая часть – словарь учебников для начальной школы [Харакоз, 1971]. Целью составителя словаря было определение того речевого материала, в котором «купаются» учащиеся начальных классов в своей учебной работе и в бытовом общении. Аутентичность представленного в словаре материала не вызывает сомнения: записывалась речь учащихся 1–3 классов русских школ, общающихся в непринужденной обстановке «Обязательным условием, – пишет автор словаря, – сборщикам материала было поставлено: дети и подозревать не должны, что их речь наблюдается и записывается. ... Разных слов в зафиксированной бытовой речи детей оказалось 8568». [Харакоз, 1971, с. 4].

Ценность частотного словаря П. И. Харакоза заключается в том, что он послужил основой для определения лексического минимума по русскому языку для начальных классов киргизской школы. Словарь является уникальным изданием, не имеющим аналогов, он цитируется и сегодня в диссертациях и работах по лексикографии [Девкин, 2005; Маркина, 2011].

Принцип речевой – «фразовой», по терминологии Харакоза, – подачи материала, требование включать усвояемые языковые структуры в речевую практику – диалоги, беседы, тексты для чтения, – установка на общение соответствует современному коммуникативно-деятельностному подходу в лингводидактике. В обзоре методов обучения новому языку в учебнике 1983 года П. И. Харакоз не приводит ни господствовавшего в 70-е годы XX века аудиолингвального метода, ни тем более коммуникативного метода, появившегося благодаря работам Е. Г. Пассова только в начале 90-х годов. Между тем, методика, выстроенная Харакозом с учётом психологии восприятия и порождения речи Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, А. А. Леонтьева, отвечает всем требованиям современной коммуникативной дидактики и положениям психолингвистической науки, в 70-х годах только зарождающейся.

Методическая концепция П. И. Харакоза, представленная в следующем разделе монографии, приведен по тексту последнего прижизненного издания учебника [Харакоз, 1983]. Она содержит как теоретические положения, защищённые им в докторской диссертации [Харакоз, 1966], так и описание конкретных приёмов обучения русскому языку, которые нашли своё отражение в учебных программах и школьных учебниках русского языка для киргизской школы, легли в основу подготовки учителей и были успешно реализованы в школах Кыргызстана во второй половине XX века.

Проблемы лингводидактики неродных языков на современном этапе: краткий обзор публикаций

В современных работах, затрагивающих обучение русскому языку как неродному в этнокультурных районах России и на всём постсоветском пространстве, обсуждаются многие дискуссионные вопросы, которые в своё время ставил П. И. Харакоз. В настоящем параграфе представим основную проблематику некоторых публикаций на эту тему.

Начнём с истории. Месту русского языка в становлении образования окраин России посвящены исследования историка О. Л. Сумароковой. В учебных пособиях и статьях лингвистов и методистов Э. Ш. Абдулиной [Абдулина, 1983], А. Н. Щукина [Щукин, 2003], Н. В. Рыжовой [Рыжова, 2005], Л. В. Московкина [Московкин, 2012] Т. А. Бобровой [Боброва, 2015] отражена история методики обучения русскому языку как неродному.

Изучение и положение языков в обществе входит в сферу языковой политики. Историк О. Л. Сумарокова в своей кандидатской диссертации вскрывает исторические предпосылки обучения русскому языку как народному на примере Киргизии [Сумарокова 2009]. С середины XIX века территория нынешней Киргизии входила в состав Туркестанского края, и русский язык выступал механизмом укрепления Российской государственности. Открытие русско-национальных, или, как тогда говорили, русско-туземных школ сделало возможным светское образование для коренного населения. В докторской диссертации О. Л. Сумарокова показывает, что укрепление позиций русского языка в конце XIX – начале XX вв. не означало ущемления национальных языков, в частности киргизского, а, напротив, способствовало научному изучению, описанию и развитию киргизского языка [Сумарокова 2016, с. 44]. Исследователь отмечает, что и сегодня, когда Киргизия входит «в новую фазу углубления мировых интеграционных процессов», освоение русского языка отвечает национальным и общегосударственным интересам республики.

Работы по истории методики обучения русскому языку как неродному сводятся, в основном, к описанию истории преподавания в определённой национальной школе – киргизской [Абдулина, 1983; Ажыгулова, 2014], татарской [Гиляжиева, 1999; Шакирова, 1999], башкирской [Хайруллина, 2005], таджикской [Алиева, 2019], дагестанской [Магомед-Касумов, 2016], армянской [Баласанян, Московкин, 2018] и др.

Публикации Л. В. Московкина [Московкин, 2012] о методических школах XIX века в Прибалтике и Татарстане и Т. А. Бобровой [Боброва, 2015] о деятельности НИИ ПРЯНШ дают обобщающее представление об истории лингводидактики русского языка, выходящее за рамки описания ситуаций в отдельных этнокультурных регионах.

Научно-исследовательский институт преподавания русского языка в национальной школе (НИИ ПРЯНШ), созданный в 1969 году в Академии педагогических наук СССР, сыграл огромную роль в становлении методики обучения русскому языку нерусских во второй половине XX века. Директором института был назначен член-корреспондент АПН СССР, доктор филологических наук, профессор МГУ Н. М. Шанский. В своей обширной статье Т. А. Боброва, редактор журнала «Русский язык в школе», освещает историю создания института и задачи, стоящие перед коллективом, к которому она была причастна [Боброва, 2015]. Важным результатом начального этапа деятельности института стало обследование состояния преподавания русского языка в разных регионах, его качества и условий, учебников и программ. На основе анализа полученных данных в 1985 г. Н. М. Шанским была сформулирована необходимость учёта психолингвистических особенностей «формирования и развития речевой деятельности на русском языке в условиях близкородственного и дальнеродственного двуязычия». Н. М. Шанский считал, что необходимо изучать «общее и различное в процессе овладения языками, механизм восприятия и порождения высказывания», что, в свою очередь, даст возможность формировать «лингвистическое мышление у билингва» [Цит. по: Боброва, 2015, с. 37].

Одна из проблем любой науки – формирование терминологического аппарата. Ещё в 1969 году Н. М. Шанский вводит в научный оборот термин «лингводидактика», который получил в концепции преподавания русского языка как неродного дальнейшего развитие. Согласно этой концепции лингводидактика распадается на два больших раздела: методика обучения родному языку и методика обучения неродному языку, в которой далее различают а) методику русского языка как неродного и б) методику иностранных языков. В методике русского языка как неродного выделяют методику русского языка в национальной школе и методику преподавания русского языка иностранцам [Русский язык в национальной школе, 1977].

По мере развития самой науки и в связи с изменениями условий общественной жизни корректируется и обновляется терминологический аппарат. Публикации Е. Ф. Кирова [2011], Ю. В. Корнейчук [2014], И. П. Лысаковой и Т. Г. Крапотвиной [2022] показывают, что понятия русский язык как неродной и русский язык как иностранный всё еще требуют объяснений и обоснований. Так, И. П. Лысакова предлагает различать термины русский язык как неродной и русский язык как язык межнационального общения для инофонов [Лысакова, 2009].

Е. Ф. Киров считает необходимым определиться с «номенклатурным именем» преподаваемой дисциплины – РКИ, РКН или РЯНШ, поскольку они имеют отличия в лингвистической базе и в методическом основании.

Лингвистическую базу РКИ и РЯНШ составляет сопоставительное языкознание, дополненное коммуникативной грамматикой русского языка, а в основе РКН лежит описательная грамматика, и обязательным компонентом должно быть лингвострановедение, в то время как в РЯНШ последний отсутствует. Лингвистическую базу РКН составляет билингвизм, который интерпретируется автором как интегральное языкознание, построенное на лингвистических универсалиях [Киров, 2011, с. 231].

В последние десятилетия появилась ещё одна целевая группа, которая заставляет думать о более тонкой дифференциации понятия «русский язык как неродной». Речь идёт о специфике преподавания русского языка в классах, где часть контингента не знает, или плохо знает, русский язык. По некоторым данным, дети мигрантов составляют до половины учащихся в крупных российских городах [Лысакова, Хромов, 2011]. Снижение уровня владения русским языком как языком межнационального общения в бывших советских республиках связано с миграционными процессами – отток русскоязычного населения, нехватка специально подготовленных педагогических кадров и, соответственно, учебников, отвечающих принципам обучения неродному языку и требованиям языковой ситуации русско-национального двуязычия.

Возникает необходимость особого школьного предмета – «русский язык для мигрантов» – и особой методики. В работах появляются новые термины для обозначения данной ситуации: смешанный контингент, поликультурный класс, разноязычный разноуровневый коллектив/класс, дети-инофоны, дети-билингвы, дети мигранты / дети мигрантов. Разрабатываются и публикуются рекомендации по обучению русскому языку детей-мигрантов, например, в Томском сборнике статей и методических материалов [Обучение русскому языку..., 2012], в Липецком сборнике рекомендаций [Методические рекомендации ..., 2019]. В этих публикациях подчёркиваются особенности изучения предмета: если для русского ребёнка преподавание идёт от умений и навыков к осознанию языка, то для детей мигрантов обучение русскому языку осуществляется в обратном порядке: «от осознания специфики явлений языка к выработке речевых умений и навыков» [Методические рекомендации..., с. 4]. Кроме того, русскоязычные учащиеся речь развивают, а дети-мигранты – речь овладевают [Самсонова, 2015]. Трудность преподавания состоит и в том, что опора на родной язык ребёнка-мигранта оказывается часто невозможной ввиду того, что родные языки детей могут быть разными. Поэтому в некоторых публикациях проводится мысль о том, что в курсы повышения квалификации, а также в вузовскую подготовку учителей русского языка полезно ввести ознакомление с основными типологическими особенностями языков отдельных групп. Так, З. С. Камалетдинова перечисляет в своей статье основные особенности языков тюркской группы,

что может облегчить обучение фонетике и грамматике детей мигрантов из Таджикистана, Казахстана и других стран средней и центральной Азии [Камалетдинова 2012].

По методике обучения детей-билингвов создаются учебники и учебные пособия, что отмечается в публикациях О. В. Синёвой [Синёва, 2012], Е. А. Хамраевой [Хамраева, 2013], И. П. Лысаковой [Лысакова, 2017]. Среди уже опубликованных изданий можно назвать книги В. М. Шаклеина и Н. В. Рыжовой [Шаклеина, Рыжовой, 2008], И. П. Лысаковой [Методика обучения русскому..., 2015, 2019], И. А. Хамраевой [Хамраева, 2015], в которых представлены принципы и подходы к обучению детей с разным типом билингвизма – проживающих в поликультурной среде и вне языковой среды. Методические проблемы обучения детей мигрантов русскому языку обсуждаются в статьях З. С. Камалетдиновой [Камалетдинова, 2012], Е. А. Железняковой [Железнякова, 2021, 2022]; анализу факторов успешности овладения русским языком детей мигрантов посвящена статья Лаврентьевой [Лаврентьева, 2017].

Вопрос об использовании родного языка в преподавании языка нового имеет методологическое значение, по этому критерию различают методы преподавания языков⁶. П. И. Харакоз считает использование родного языка допустимым в ходе семантизации языковых единиц, но не как инструмент обучения⁷. Знание же основных особенностей родного языка учащихся – важное условие для успешной перестройки «сопротивляющегося» языкового сознания. Данный вопрос обсуждается и в современных методических публикациях (см. работы О.В. Синёвой, Е. Ю. Арчебасовой, И. В. Иноземцевой, Б. К. Закаевой и др.).

В коллективной монографии М. И. Шурпаевой, З. З. Мадиевой, Н. М. Эльдаровой представлены цели и принципы обучения русскому языку младших школьников в условиях билингвизма на фоне аргументированного анализа языковой ситуации в Дагестане. Подчёркивается, что «родной язык используется при объяснении отдельных слов, словосочетаний и целых предложений, если их нельзя объяснить путём показа предмета или его изображения» [Шурпаева и др., 2019].

Цели и принципы обучения – краеугольный камень в здании методики обучения. Стратегическая цель – овладение школьниками русским языком для общения и интеграции в социокультурную среду – определя-

⁶ См. об этом далее, в главе 2 «Вопросы семантизации» раздела II.

⁷ В автореферате докторской диссертации И.П. Харакоза читаем: «Уже первый урок русского языка в первом классе должен быть насыщен русской речью... необходимо сразу же решительно убедить учащихся, что на уроках данного предмета разговора на родном языке не будет. ... Урок должен вестись на русском языке, а киргизский язык следует применять лишь в необходимых случаях: для семантизации, когда прямой способ неудобен; для предупредительного сопоставления, когда налицо контраст в грамматическом или лексическом нормах» [Харакоз, 1966, с. 9].

ет тактические действия. В концепции Харакоза это – овладение всей грамматикой в кратчайшие сроки, параллельно с формированием фонематического слуха и артикуляции, наращиванием словаря через общение и мотивирующее содержание. В современных публикациях формулировки целей меняются в зависимости от развития лингвистической науки и принципов обучения, которые диктуются потребностями общества и социальным заказом.

Среди публикаций по рассматриваемой проблематике нечасто встречаются работы, где бы велись дискуссии по поводу целей обучения русскому языку как неродному. Так или иначе, цель обучения любому языку связана с его предназначением: если язык по основной своей функции является средством общения, то и целью обучения должно быть овладение языком в такой степени, чтобы обеспечить говорящего возможностью коммуникативной, когнитивной, социальной и прочей, в том числе, трудовой деятельности. Владение языком – это владение всеми видами речевой деятельности: слушанием, говорением, письмом, чтением. Если ребёнок, владея родным языком, овладевает ещё и другим, то он – билингв. В статье К. З. Зулпукарова и С. М. Амиралиева приводятся примеры работ, в которых в качестве цели обучения русскому языку ставится формирование национально-русского билингвизма [Зулпукаров, Амиралиев, 2019, с. 144]. Очевидно, что это подмена целей обучения языку общевоспитательными и образовательными целями, поэтому можно согласиться с критикой подобных формулировок. К сожалению, сами учёные в цитированной работе не предлагают своего определения целей обучения русскому языку в киргизской аудитории, а сосредоточивают внимание на единицах обучения, постулируют «укрупнённо-интегральное представление языковых единиц» в «одноуровнево-синтетической грамматике» [Зулпукаров, Амиралиев, 2019, с. 147]. Думается, что подобные термины лингвистического плана малопригодны для практической методики обучения русскому языку как неродному.

Ориентируясь на вызовы времени, авторы многих публикаций отражают принципы и подходы, учитывающие современный опыт лингвистических исследований – психолингвистический [Цой, 2009] и лингвокультурологический [Бекмуратова, 2019], сопоставительно-типологический [Юсупова, 2023] подходы; а также опыт научно-методических исследований – компетентностный [Елебесова, 2023; Кажигалиева, 2014], деятельностный [Хамраева, 2013] подходы. Дидактические принципы – наглядность, концентрическая подача лексико-грамматического материала, учёт родного языка в обучении РКН – отмечают авторы упомянутой выше коллективной монографии [Шурпаева и др., 2019].

В открытой печати обсуждаются и проблемы грамматики в обучении русскому языку, как с позиции подхода к обучению, так и в отношении методики подачи отдельных грамматических явлений [Ариунаа, Бейматова, 2015; Магомед-Касумов 2016, Краснопёрова, 2018; Грифанова, 2019; Кулекенова, 2019; Мамбетова 2021; и пр.].

Э. М. Грифанова, полемически заостряя вопрос в названии своей статьи – «Зачем и как включать теоретические объяснения грамматического материала в учебные пособия по РКИ для студентов?» – отвечает на него утвердительно: да, нужно включать. Она подчёркивает вместе с тем, что ведущим принципом подачи грамматического материала является функциональность: важно не только знание, но и умение применять его на практике. Необходимо учитывать целевую группу, «способ объяснения нового грамматического материала в идеале должен удовлетворять потребностям и способностям различных когнитивных типов студентов» [Грифанова, 2011, с. 220].

Р. Р. Мамбетова демонстрирует принцип одной трудности при работе над грамматической темой «Множественное число имён существительных» [Мамбетова 2021]. Г. М. Магомед-Касумов подчёркивает, что «учащийся нерусской школы должен знать законы русского языка не как самоцель, а как средство **грамотно строить свою речь**» [Магомед-Касумов, 2016]. Данное положение соотносится с концепцией П. И. Харакоза, но при условии, если знание законов языка будет добываться не из правил, а из практики.

Проблемам обучения грамматическому строю русского языка посвящено диссертационное исследование Ж. Г. Кулекеновой [Кулекенова 2019], выполненное в Бишкеке. Опираясь на труды учёных-методистов Киргизии, в том числе, на методику П. И. Харакоза, автор разрабатывает дидактические основы развития грамматики русского языка в начальной казахской школе. В отзыве официального оппонента проф. М. Х. Манликовой подчёркивается: «Из имеющихся самых различных видов работ над речевым развитием младших школьников, наиболее эффективным считается целенаправленное обучение грамматическому строю русского языка».

В публикациях обсуждаются и другие вопросы, связанные с овладением уровнями языковой системы. Актуальной для национальной школы остаётся проблема овладения фонетикой и формирование фонетического слуха [Есенкулова, 2020; Киров, 2011, с. 231], проблема чтения (медленного и быстрого) [Ярица, 2012; Савченко, Костылёва, 2012; Какорина, 2012]. Полагаем, что знакомство с концепцией П. И. Харакоза и его трудами поможет кому-то найти ответ на вопросы неизбежные в практике обучения детей (и взрослых) русскому языку как неродному.

Список научных и учебно-методических трудов П. И. Харакоза

Книги

1. Методика преподавания русского языка в начальной киргизской школе: учебник для педучилищ и руководство для учителей нач. школ. Фрунзе: Киргизгосиздат, 1950. 219 с. (2-е изд. 1953. 276 с.)
2. Методика преподавания русского языка в V-VII классах киргизской школы: учебник для педвузов Кирг. ССР и руководство для учителей. Фрунзе: Киргизучпедгиз, 1959. 267 с.
3. Методика начального обучения русскому языку в киргизской школе: учебник для фак. нач. обучения и педучилищ. 3-е изд., испр. и дополн. Фрунзе: Киргизучпедгиз, 1962. 336 с.
4. Основы методики русского языка в киргизской восьмилетней школе: учебник для филол. фак. вузов и фак. нач. образования. Фрунзе: Мектеп, 1973. 410 с.
5. Основы методики обучения русскому языку в киргизской восьмилетней школе: учебник для студентов филологических факультетов. 2-е изд., перераб. и дополн. Фрунзе: Мектеп, 1983. 349 с.
6. Букварь русского языка для 1 класса киргизской школы (экспериментальный выпуск) / М. С. Абайдулова, Х. Б. Бугазов, П. И. Харакоз. Фрунзе: Мектеп, 1979. 94 с.
7. Букварь: учеб. рус. яз. для 1-го кл. кирг. шк. / М. С. Абайдулова, Х. Б. Бугазов, П. И. Харакоз. 2-е изд., дораб. и дополн. Фрунзе: Мектеп, 1985. 176 с.
8. Русский язык: учебник для 2 класса киргизской школы / М. С. Абайдулова, Х. Б. Бугазов, П. И. Харакоз. Фрунзе: Мектеп, 1987. 158 с.
9. Рабочая тетрадь... к учебнику «Русский язык» для 2 класса киргизской школы: пособие для учащихся / М. С. Абайдулова, Х. Б. Бугазов, П. И. Харакоз. Фрунзе: Мектеп, 1987. 30 с.
10. Русский язык: учеб. для детей 2-го кл. кирг. шк., обучающихся с шестилет. возраста / М. С. Абайдулова, Х. Б. Бугазов, П. И. Харакоз. 2-е изд. Фрунзе: Мектеп, 1990. 157 с.

Словари

11. Частотный словарь современного русского языка [ч. 1. Словарь детской разговорной речи; ч. 2. Словарь учебников 1–4 классов русской школы]. Фрунзе: Мектеп, 1971. 180 с.
12. Русско-киргизский гнездовой словарь: пособие для учащихся средней школы / П. И. Харакоз, А. О. Осмонкулов. Фрунзе: Мектеп, 1979. 526 с.
13. Русско-кыргызский гнездовой словарь / П. И. Харакоз, А. О. Осмонкулов. 2-е изд., испр. и дополн. Бишкек: Гл. ред. КЭ, 1993. 368 с.

Диссертации

14. Методика преподавания русского языка в начальной киргизской школе: дис. ... канд. пед. наук. Фрунзе: Киргизгосиздат, 1953. 276 с.

15. Основы методики обучения русскому языку в киргизской восьмилетней школе: автореф. дис.... д-ра пед. наук / АПН РСФСР. Науч.-исслед. ин-т общего и политехн. образования. Москва, 1966. 35 с.

Учебные программы и методические рекомендации

16. Программа по методике русского языка в киргизской школе (для пединститутов) / Минпрос Кирг. ССР. Фрунзе 1955.

17. Программа по русскому языку для киргизских групп Киргизского государственного заочного пединститута. Фрунзе: КГЗПИ, 1956. 14 с.

18. Программа по русскому языку для начальной киргизской школы с объяснительной запиской. Фрунзе: Киргизучпедгиз, 1958 (1948, 1955, 1956). 44 с.

19. Методика преподавания русского языка в киргизской школе. Программа для филологических факультетов вузов Кирг. ССР / Министерство высшего образования Кирг. ССР. 1979. 20 с.

20. Предварительный устный курс русского языка в 1 классе киргизской школы. Разработка 40 уроков (экспериментальный выпуск). Фрунзе: Мектеп, 1979. 52 с.

21. Методическое руководство к учебнику «Букварь» для 1 класса киргизской школы / М. С. Абайдулова, Х. Б. Бугазов, П. И. Харакоз. - 2-е изд., перераб. и дополн. Фрунзе: Мектеп, 1984. 87 с.

22. Дидактический материал по русскому языку для 1 класса киргизской школы: пособие для учителей / П. И. Харакоз, М. С. Абайдулова, Х. Б. Бугазов. Фрунзе: Мектеп, 1987. 124 с.

23. Книга для внеклассного чтения во 2 классе киргизской школы: пособие для учащихся / П.И. Харакоз, М. С. Абайдулова, Х. Б. Бугазов. Фрунзе: Мектеп, 1987. 86 с.

24. Методическое руководство к учебному комплексу по русскому языку для 2 класса киргизской школы: пособие для учителей / П. И. Харакоз, М. С. Абайдулова, Х. Б. Бугазов. Фрунзе: Мектеп, 1987. 66 с.

25. Дидактический материал по русскому языку для 2 класса киргизской школы / М.С. Абайдулова, Х.Б. Бугазов, П.И. Харакоз. Фрунзе: Мектеп, 1989. 96 с.

Статьи и тезисы докладов

26. К вопросу методики преподавания русского языка в нерусской школе (правописание – произношение) // Окутуучуларга жардам. 1940. № 4. С. 29–34.

27. К развитию русской речи в киргизских школах // Окутуучуларга жардам. 1940. № 6. С. 45–58.

28. Функции русских падежей (в помощь учителю киргизской школы) // Окутуучуларга жардам. 1940. № 9.

29. Работа над фразой (практическое усвоение грамматических форм) // Мугалимдерге жардам. 1947. № 6.

30. Ознакомление с неопределённой формой глагола в киргизской школе // Мугалимдерге жардам, 1947. № 12.

31. Замечания к программе по русскому языку для начальной киргизской школы (методический комментарий) // Мугалимдерге жардам. 1949. № 2.

32. Разработка существительных на уроках русского языка в киргизской школе (для 5 класса) // Мугалимдерге жардам. 1949. № 5.

33. Вопросы преподавания русского языка в начальной киргизской школе в свете учения тов. Сталина о языке // Мугалимдерге жардам. 1952. № 2.

34. О некоторых формулировках школьного учебника // Русский язык в школе. 1952. № 6.

35. Предварительный устный курс русского языка в киргизской школе: его задачи, значение и методика проведения // Материалы республиканской научно-практической конференции учителей-словесников Кирг.ССР: ноябрь 1952 г. Фрунзе: Киргизучпедгиз, 1953. С. 5 – 11.

36. К вопросу о задачах и организации предварительного устного курса // Русский язык в школе. 1953. № 1.

37. О преподавании грамматики русского языка в 5-7 классах киргизской школы // Мугалимдерге жардам. 1953. № 10.

38. К вопросу о преподавании русского языка в национальной школе (исследование учебников Киргизии, Казахстана и Татарии) // Ученые записки / Киргоспединститут заочный. Вып. 1. Фрунзе, 1954.

39. Обучение русской грамоте в киргизской школе // Мугалимдерге жардам. 1954. № 3.

40. Предварительный устный курс и обучение русской грамоте в киргизской школе // Сборник научных трудов КиргизНИИП. Фрунзе, 1955.

41. Некоторые вопросы преподавания русского языка в национальной школе (о грубых нарушениях дидактики, психологии к учебникам для киргизской, казахской и узбекской начальных школ) // Межреспубликанская конференция... Стенографический отчет, 1958, Ташкент; Мугалимдерге жардам, № 10, 1956, Фрунзе; Халик магалими, № 11, 1956, Алма-Ата; Русский язык в киргизской школе, вып. 1, Киргизучпедгиз, 1957.

42. О комбинированном методе преподавания русского языка в киргизской школе // Мугалимдерге жардам. 1956. № 4.

43. Об изучении фонетики русского языка в 5 классе // Русский язык в киргизской школе. 1958. № 4.

44. Некоторые советы (по материалам обследования школ Ошской области) // Русский язык в киргизской школе. 1959. №3.

45. Обособленные второстепенные члены предложения (пособие для заочников Киргизского государственного заочного пединститута) // Сборник науч. тр. КГЗПИ. Фрунзе, 1959.

46. Ещё раз о сложноподчиненном предложении (об одной статье, неправильно трактовавшей понятие сложного предложения) // Мугалимдер газетасы, 14.04.1962, Фрунзе

47. Чему учить? (К специфике преподавания сложноподчинённого предложения в киргизской школе) // Мугалимдер газетасы, 26.05.1962.

48. Какая грамматика вытесняет язык? // Русский язык в киргизской школе. 1962. № 4–5. С. 31–35.

49. Методика чтения в начальных классах азербайджанской школы // Русский язык в нерусской школе: сб. тр. Баку. № 11 1962.

50. Начальной школе – главное внимание // Русский язык в киргизской школе. 1963. № 6. С. 1–2.

51. О двух подходах к изучению грамматики русского языка // Русский язык и литература в нерусских школах Киргизии: сб. науч. тр., вып. 2. Фрунзе, 1964.

52. Это ли задача номер один? // Мугалимдер газетасы, 10.03.1964.

53. Начальное обучение русскому языку и комплекс учебных пособий // Русский язык в киргизской школе. 1966. № 6. С. 1–6.

54. Детская разговорная речь: 1300 наиболее употребительных слов // Русский язык в киргизской школе. 1967. № 2. С. 22–32; № 3. С. 15–21.

55. Таблицы по синтаксису русского языка для восьмилетней киргизской школы // Русский язык в киргизской школе. 1968. № 1. С. 20–25; № 3. С. 23–29.

56. К проблеме предварительного устного курса // Русский язык в киргизской школе. 1968. № 4-5. С. 14–19.

57. О новых программах по русскому языку для киргизской школы // Русский язык в киргизской школе. 1969. № 3-5. С. 36–38.

58. «Беспрестанное упражнение и повторение» – другого средства нет // Русский язык в нерусской школе. 1970. № 1.

59. Обеспечить возможность «беспрестанного упражнения и повторения» в начальном обучении (тезисы выступления) // Сб. Всесоюзная конференция по проблемам начального обучения русскому языку в национальной школе, 1974, Ереван.

60. В центре системы – ученик (рецензия на книгу: В. Шарнас. Очерки по лингводидактике. Вильнюс: Мокслас, 1976, 212 с.) // Русский язык в киргизской школе. 1977. № 1. С. 3–4.

61. Беспрестанное упражнение и повторение (некоторые проблемы обучения неродным языкам) // Русский язык в киргизской школе. 1977. № 2. С. 28–32.

62. Вузу – лицом к начальным классам! (Тезисы доклада) // Материалы зонального совещания-семинара ... вузов Средней Азии и Казахстана в 1974 г. / Мин. народного образования Кирг. ССР. Фрунзе: Киргосуниверситет, 1974.

63. За лирику на пользу физике // Мугалимдер газетасы, 19.09.1979.

64. Главное – учить говорить // Мугалимдер газетасы, 9.01.1980.

65. Какая нужна грамматика в школе да какая практика // Русский язык и литература в киргизской школе. 1981. № 6. С. 29–36, 43–44.

66. Звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте // Русский язык и литература в киргизской школе. 1982. № 2. С. 48–52.

67. Одной фонологии недостаточно // Русский язык и литература в киргизской школе. 1984. № 1. С. 45–52.

68. О построении учебника морфологии русского языка для 5–6 классов киргизской школы (Тезисы доклада) // Материалы Первой республиканской межвузовской конференции. Фрунзе: Мектеп, 1966.

69. Ещё раз о проблемах обучения русскому произношению в начальной киргизской школе // Русский язык и литература в киргизской школе. 1986. № 4. С. 38–48.

70. Какая нужна грамматика // Русский язык и литература в таджикской школе. 1988. № 1.

71. Начальный этап обучения русскому языку – решающий // Русский язык и литература в таджикской школе. 1988. № 5.

72. Языку ли мы учим? // Русский язык в средних учебных заведениях УССР. № 11. Ноябрь 1989.

Грамматические таблицы и рекомендации по работе с ними

73. Фразеологические⁸ таблицы по русскому языку для начальной киргизской школы, 1-я серия, настенные [33 тбл.] / П. И. Харакоз, М. Е. Лопухин. Фрунзе: Кигизгосиздат, 1949.

74. Фразеологические таблицы по русскому языку для начальной киргизской школы, 2-я серия, настенные [38 тбл.]. Фрунзе: Киргизгосиздат, 1952.

75. Работа над фразеологическими таблицами (методические указания к 1-2 сериям) // Мугалимдерге жардам. 1952. № 7, 8, 12.

76. Таблицы по грамматике русского языка для 5–6 классов киргизской школы, настенные [61 тбл.]. Фрунзе: Киргизучпедгиз, 1955.

⁸ Здесь и далее под «фразеологической» работой понимается работа над фразой, предложением, а не над фразеологизмами.

77. Фразеологические таблицы по русскому языку для начальной киргизской школы, настенные [40 тбл.]. Фрунзе: Киргизучпедгиз, 1962.

78. Методические указания к фразеологическим таблицам. Фрунзе: Киргизучпедгиз, 1962. 42 с.

79. Настенные таблицы по синтаксису русского языка для 7–8 классов киргизской школы [30 тбл.]. Фрунзе: Мектеп, 1972.

80. Методические указания к таблицам по синтаксису русского языка для 8-летней киргизской школы. Фрунзе: Мектеп, 1972. 38 с.

81. Таблицы по русскому языку для 5–6 классов киргизской школы. Настенные. 2-е изд. [20 тбл.]. Фрунзе: Мектеп, 1982.

РАЗДЕЛ II ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КИРГИЗСКОЙ ШКОЛЕ

ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Учитель русского языка в национальной школе должен, прежде всего, ясно себе представить всю трудность взятой им на себя задачи: пожалуй, нет ничего труднее для человеческого сознания, чем усвоение нового языка; ни одна дисциплина школьного курса не может по трудности идти в сравнение с ним.

Любую отрасль знания, любые явления мира человек изучает с помощью своего сознания – и это нормальный, естественный процесс. Процесс же овладения новым языком означает коренную перестройку, насильственное переоформление самого сознания. И в этом – огромная трудность.

Сознание человека материализуется в языке. Всё, что мы мыслим, мы мыслим словами. Слово – это, с одной стороны, какой-то комплекс звуков, с другой – определённое значение, которое этими звуками выражается. Иначе говоря, слово представляет собой единство формы (звуков) и содержания (значения). Но форма в родном языке у человека настолько срастается с содержанием, что родное слово, например, *город* (возникает ли оно в нашем сознании или слышим мы его от собеседника), воспринимается нами не как форма с каким-то содержанием-понятием, а как непосредственно само это понятие, как само значение; слово *прочитал* – не как слово-форма, с одной стороны, и как мысль, понятие определённого действия, с другой, а как само это понятие-действие.

Мысль и родное слово, речь и мышление в нашем восприятии практически совпадают, не разграничиваются. И всё новое о мире мы усваиваем сознанием, или, что практически то же самое, с помощью слова, родным языком.

Овладевать же новым языком – это не то же, что усваивать, скажем, физику посредством сознания – это уже коренная перестройка самого аппарата мышления: все понятия, мысли нужно переоформить. Тот самый аппарат – сознание, с помощью которого мы изучаем окружающий мир, теперь требуется перестроить. То было такое понятное слово-мысль *город*, а теперь (например, у русского, обучающегося киргизскому языку) нужно его заменить другим – *шаар*, которое первое время воспринимается не как сама непосредственно мысль *город*, а как пустой комплекс звуков, именно только как форма: *ш + а + а + р*, в которую ещё нужно вложить содержание – *город*, чтобы *шаар* стало понятным. И так с каждым новым словом. Поэтому обучающийся новому языку чувствует себя чрезвычайно связанным при пользовании им: вроде были очень чувствительные пальцы, которыми всё так тонко прощупывалось, а теперь на них надели толстые чехлы.

Усвоение нового языка поэтому – очень трудный процесс. Трудность усугубляется ещё тем, что ведь есть хорошо понятное *город*, а нужно от него сознательно отказаться и насильственно заменить его другим, *шаар*, и пользоваться им (причём с большими волевыми усилиями, так как родное *город* упорно стремится вытеснить новое *шаар* и занять своё место), пока наконец это *шаар* перестанет восприниматься как условный значок для понятия *город*, перестанет быть чехлом на пальцах, а станет самой мыслью, понятием – когда *шаар* так непосредственно *шаар* и будет означать, а не *город*.

Или возьмём другое слово. Было очень понятное для ученика слово *прочитал*, а теперь нужно заменить его другим – *окуп болду* со всеми теми же последствиями, что и при *город-шаар*. Да кроме того, здесь и другое, вовсе не укладывающееся в сознании ученика: было *прочитал*, а теперь – читая кончил, или *читая перестал*. Это ещё более глубокая перестройка языкового сознания обучающегося.

Поэтому весь процесс овладения новым языком носит психологически явно противоестественный, напряжённо-насильственный характер.

Вот почему усвоение нового языка – это чрезвычайно трудный процесс, ибо оно – переоформление всего сознания, причём переоформление на ходу, так как жизнь не ждёт, её нужно изучать. И есть чем изучать – аппарат сознания, мышления, а тут – перестройка самого изучающего аппарата.

Вот почему чуть необдуманная работа – и катастрофические результаты в обучении русскому языку в национальной школе.

Вот почему необходимы глубокая продуманность системы обучения новому языку, предельная тщательность в организации занятий, высокая лингвистическая и психологическая грамотность учителя.

Другое, что хотелось бы сказать в самом начале книги, – это об одном важном, ведущем педагогическом требовании, относящемся ко всей работе школы в целом. Мы имеем в виду следующее.

Как и по всем другим предметам, работа по русскому языку в киргизской школе должна быть проникнута идеей коммунистического воспитания. Советская школа должна готовить не просто грамотных людей, а людей, которые свою грамотность употребят на благо своего Отечества.

А это достигается не только тем, что в общей сумме текстового материала, на котором дети обучаются русскому языку, должны найти место достаточное количество текстов нравственно и политически должным образом направленного содержания, но и самим фактом успешного усвоения Величайшего языка мира – русского языка, который даёт возможность приобщиться к богатейшей и справедливейшей социалистической культуре, овладеть вершинами советской науки и философии.

Когда обучение идёт успешно, и дети чувствуют и сознают, что этим успешным обучением языку, обогащающим их ценными знаниями, благородными человеческими чувствами, они обязаны советскому учителю, следовательно, советской школе и советскому Отечеству, давшему им такую школу и такого учителя, – это есть факт величайшего, ничем иным не заменимого воспитательного значения.

Далее следует помнить, что слова и формы запоминаются прочно, язык усваивается лучше только в том случае, если в словах и формах этого языка даётся интересное и доступное для учащихся данного возраста и развития содержание. Читая или слушая непригодное для жизни, неинтересное, непонятное, ученик начальной школы и содержания не запомнит, и языка не усвоит.

Наконец, язык успешно усваивается тогда, когда обучаемый повседневно употребляет его в своей речи для нужд общения. А для этого необходимо, чтобы преподносимые ему слова, грамматические формы, типы фраз максимально отвечали бы его потребностям общения, были бы пригодны для связи с окружающей жизнью.

Все эти требования – общие, относящиеся ко всем видам работы по русскому языку. Это – педагогическая сторона работы, важность её настолько очевидна, что в дальнейшем изложении мы не будем касаться этой стороны вопроса, как само собою разумеющегося. Речь будет идти о специфике обучения русскому языку как неродному, новому для учащихся, касаясь главным образом методической стороны вопроса. Поэтому читатель, встретившись ниже с изложением тех или иных методических принципов, приёмов работы по усвоению слов, грамматических форм,

связной речи – вообще со средствами выражения мыслей по-русски, – должен иметь в виду, как само собой понятное, что содержание материала должно быть интересным, доступным для учащихся, отвечать их нуждам общения, соответствовать образовательным и воспитательным целям советской школы.

В условиях многонационального государства, каковым является наша страна, знание русского языка всеми братскими народами Советского Союза является мощным средством связи и общения между ними, способствующим их дальнейшему экономическому и культурному развитию, усовершенствованию национальных кадров в области научных и технических познаний. В силу этого самый факт владения русским языком становится в наших, советских, условиях фактом огромного политического и культурного значения. Как это определено в Программе КПСС, «русский язык фактически стал общим языком межнационального общения и сотрудничества всех народов СССР»⁹.

Сбылись пророческие слова В. И. Ленина о свободном, добровольном и любовном изучении русского языка всеми нациями нашей страны. В 1914 г., обращаясь к «господам либералам», В. И. Ленин писал: «Всё это верно, господа либералы... Мы лучше вас знаем, что язык Тургенева, Толстого, Добролюбова, Чернышевского – велик и могуч... И мы, разумеется, стоим за то, чтобы каждый житель России имел возможность научиться великому русскому языку. Мы не хотим только одного: элемента принудительности»¹⁰.

Овладение русским языком является жизненно важным для всех народов Советского Союза, это осознано ими, поэтому они и называют его своим вторым родным языком, добровольно ввели обучение ему в школах, и изучается русский язык с любовью во всей многонациональной нашей стране.

Широкое распространение получили в Киргизской республике подготовительные классы по изучению русского языка для детей-киргизов в дошкольных учреждениях, дающие возможность, для желающих, продолжить обучение на русском языке.

Нужно видеть, с каким нетерпением ждут киргизские школьники первых уроков русского языка, с каким упорством, буквально «вгрызаясь в гранит науки», работают студенты университета, пединститутов, педучилищ над усвоением русского языка.

Такое отношение к русскому языку в большой мере облегчает труд преподавателя этой дисциплины в киргизской школе, создаёт ему исключительно благоприятные психологические условия для работы.

⁹ Программа Коммунистической партии Советского Союза. М., 1964, с. 115.

¹⁰ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 24, с. 294.

Великий и могучий русский язык, благодаря созданным на нём философским, научным и эстетическим ценностям, получил подлинно международное признание и стал одним из мировых языков и одним из четырёх официальных языков Организации Объединенных Наций. Он изучается в 76 несоциалистических странах, и владеют в настоящее время русским языком более 500 миллионов человек. Создана и действует уже ряд лет Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), разрабатывающая новейшие методы изучения русского языка иностранцами.

ГЛАВА 1. ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

1.1. ПРЕДМЕТ МЕТОДИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Методика преподавания – это научно-практическая педагогическая дисциплина. Её предмет – методы, способы преподавания той или иной дисциплины. Есть методика преподавания математики, она учит, как преподавать математику. Есть методика преподавания истории, она учит, как преподавать историю и т. д.

Предмет настоящей книги – методика преподавания русского языка в киргизской школе. Её задача – установить методы, приёмы обучения русскому языку киргизских учащихся, наиболее рациональные для достижения наилучших результатов.

Методика обучения русскому языку относится к более широкой науке – лингводидактике как частное к общему. Лингводидактика – это общая теория обучения языкам, развивает общие философские, лингвистические, психологические, дидактические положения, относящиеся к обучению любому языку. Частная же методика, т. е. методика обучения какому-то данному, конкретному языку, естественно, включает в себя эти общие положения лингводидактики, но, кроме них, ещё и такие специфические моменты обучения, которые вытекают из особенностей данного конкретного языка в его отношении к родному языку обучаемых.

Основной вопрос методики – вопрос КАК: как надо учить чему-нибудь. Однако этот вопрос КАК следует понимать в более широком смысле этого слова, чем может показаться на первый взгляд. Это значит, что методика занимается не только вопросом КАК в узком смысле слова, т. е. способами преподавания, но и вопросом ЧТО, т. е. установлением содержания и объёма изучаемого предмета, и вопросом ЧТО ПОСЛЕ ЧЕГО, т. е. порядком, последовательностью изучения материала.

Знание методики преподавания очень важно для учителя, без него он окажется беспомощным для решения стоящих перед ним задач. Однако следует учитывать, что полноценное знание и понимание методики преподавания той или иной дисциплины не может быть достигнуто без глубокого знания самой преподаваемой дисциплины, в данном случае – русского языка, причём не просто эмпирического, практического знания русского языка, а знания и понимания его в свете теоретического языкознания.

В самом деле, как сможет учитель объяснить нерусскому ученику разницу в значениях, в смыслах между словами БЕЖАЛ и БЕГАЛ, КТО-ТО и КТО-НИБУДЬ? Как сможет научить правильным подчинительным

связям слов в предложении, если не будет глубоко понимать взаимоотношения словаря и грамматики языка? Как будет обучать грамоте, правописанию, если не уяснит хорошо, каков психологический процесс чтения и письма, каковы особенности русского письма в его отношении к звукам русского языка и т. д.? Если не будет знать особенностей русского языка сравнительно с киргизским, как он определит, что является трудным для ученика, на что следует обратить больше внимания и т. д.?

Особенности преподавания той или иной дисциплины определяются не только характером самой дисциплины, но и особенностями адресата – кому мы преподадим материал. Так, например, методика преподавания русского языка в киргизской школе будет коренным образом отличаться от методики преподавания того же языка, но в русской школе. Ибо в русской школе учитель имеет перед собой учащихся, которые уже владеют русским языком, и его задача – помочь им осознать то, чем они владеют, и развить его дальше, усовершенствовать. В киргизской же школе – ученики, которых ещё нужно научить русскому языку, здесь нечего развивать, здесь необходимо дать нечто совершенно новое, которого у них не было. Причём такое новое, которое нередко будет вступать в конфликт с привычными нормами родного языкового сознания.

Ввиду важного значения всех этих вопросов обучения русскому языку киргизских учащихся значительное место в настоящей книге отводится теоретико-познавательной стороне проблемы усвоения второго, неродного языка.

1.2. МЕТОДИКА НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Школьное обучение русскому языку делится на два этапа: начальное обучение (1–3 классы) и последующее (4 и следующие классы).

Начальный этап обучения второму языку – самый ответственный период. От правильно заложенной здесь основы зависит успех дальнейшего обучения в средних и старших классах. Поэтому из общего курса методики выделяется особо методика начального обучения русскому языку в киргизской школе. Это самая важная методика, потому что во всей своей полноте специфика обучения русскому языку как языку второму проявляется только на начальном этапе обучения. На последующих же этапах, по мере развития русской речи учащихся, методика преподавания русского языка в киргизской школе всё больше будет сближаться, теряя свою специфику, с методикой русского языка в русской школе.

Поэтому и преподавателю, работающему только в средних и старших классах, для того чтобы быть понятым, важно хорошо знать и методику начального обучения русскому языку в киргизской школе.

1.3. НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Данная методика преподавания русского языка, разрабатывая свой специфический предмет – систему обучения русскому языку как языку второму, опирается, прежде всего, на марксистско-ленинскую философию как на методологическую основу любой науки, а также на ряд смежных наук – лингвистику, психологию, педагогику с дидактикой.

В основе теории познания лежит ленинская теория отражения: «От живого созерцания к абстрактному мышлению, а от него к практике...»¹¹. Изучение языка есть познание определённого явления действительности и обучение ему идет в соответствии с законами теории познания: наблюдение над языковым явлением, осознание его и дальше – применение, речевая практика на изучаемом языке.

Мышление является высшей формой познавательной деятельности человека. Язык и мышление неотделимы друг от друга. Поэтому обучение русскому языку киргизских учеников (как и любому другому языку) есть одновременно и развитие их мышления, познание ими новых явлений окружающего реального мира.

Методика преподавания любого предмета опирается на знание соответствующей науки: невозможна методика преподавания математики без знания самой математики, методика истории без знания самой истории и т. д. И естественно, что невозможна, как отмечалось выше, и методика обучения русскому языку без основательного знания самого русского языка в свете достижений современного теоретического языкознания. Новые достижения лингвистической науки неизбежно сказываются и на развитии методики. Сейчас языкознание уделяет серьёзное внимание разграничению языка и речи, но путь к языку лежит через речь. Поэтому и современная методика обучения русскому языку в национальной школе во главу угла ставит задачу выработки речевых умений. В науке о современном русском языке словообразование выделено в особую область, соответственно и в обучении языку усилилось внимание к словообразовательной работе. В лингвистике последнее время усилилось внимание к синтаксису целого текста – и в методике усиливается работа по овладению механизмом связи между предложениями сложного целого и между абзацами. Данные сопоставительного исследования изучаемого и родного языков учащихся дают возможность методике решать, каким явлениям русского языка следует уделить больше внимания, каким – меньше. В целом же, как отмечается в одной из последних вышедших в свет книг по методике обучения рус-

¹¹ Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 29. С. 152–153.

скому языку в национальной школе, наука о языке определяет в первую очередь содержание школьного курса русского языка¹².

Педагогика, определяя задачи, содержание и пути осуществления коммунистического воспитания учащихся, даёт общее направление работе преподавателя, соответствующее воспитательным целям и задачам советской школы. Такие данные педагогики и её раздела – дидактики, как принципы сознательности, систематичности, прочности знаний и навыков, дидактическое положение «от простого к сложному», «от известного к новому», дают методике основание для разработки способов конкретного их осуществления применительно к преподаванию русского языка. Проблема интереса – вопрос как педагогический, так и психологический – также учитывается методикой в организации занятий, так как при отсутствии у учащихся интереса не может быть успешного обучения.

Психология – наука, изучающая психику человека. Она рассматривает такие вопросы, как внимание, память, восприятие, мышление, процессы обобщения, формирования умений и навыков, типы памяти. Все это даёт методике основание для установления наиболее эффективных способов сообщения нового знания, наиболее целесообразной системы упражнений для закрепления знаний и выработки умений и навыков.

Но особенно важной, самой главной научной основой методики обучения второму (в нашем случае – русскому) языку является тот раздел психологии, который рассматривает взаимоотношения речи и мышления, как идёт процесс усвоения первого и второго, неродного языка у человека. Без учёта этих психологических данных невозможно разработать эффективную систему обучения русскому языку в киргизской школе.

Опирается также методика на сопоставительные данные фонетики и грамматики русского и киргизского языков. Они устанавливают особенности того и другого языка, например, наличие категории рода и согласование в роде в русском языке и отсутствие такового в киргизском, наличие стечений согласных в начале русских слов и отсутствие таких стечений в киргизских словах и ряд других отличительных особенностей, которые необходимо учитывать при обучении языку.

Опираясь на всё изложенное выше и на то психолингвистическое положение, что речь и мышление, язык и сознание представляют собой неразрывное единство и что, следовательно, сознание киргизского ученика к началу обучения его русскому языку уже материализовано в формах родного языка, – исходя из всего этого, методика обучения русскому языку в киргизской школе разрабатывает особую, специфическую систему занятий, способную облегчить ученикам освоение ими новых норм нового для них, русского, языка.

¹² Методика преподавания русского языка в национальной средней школе / под ред. Н. З. Бакаевой, З. П. Даунене. Л., 1981.

Методика русского языка в нерусской школе также использует данные методики преподавания иностранных языков, имеющей богатую историю и опыт. Н. К. Крупская настойчиво рекомендовала изучать эту методику для преподавания русского языка в нерусской школе. «Необходимо, – писала она, – овладеть методами преподавания иностранных языков – европейских, широко применить эти методы при преподавании русского языка»¹³.

1.4. ЧТО НУЖНО УСВОИТЬ ПО ЯЗЫКУ ДЛЯ ВЛАДЕНИЯ ИМ

Задача преподавания русского языка в киргизской школе заключается в том, чтобы научить учащихся устной и письменной русской речи, владению языком как средством общения.

Для этого учащимся нужно усвоить:

- а) слова этого языка;
- б) фразу его, умение связывать слова в предложение, т. е. грамматику языка¹⁴.

Ученик, разумеется, должен научиться строить не только отдельные фразы, но и уметь развертывать монологически связанное изложение события, развитие своей мысли, понимая под связанностью логическую сцепленность мыслей ряда предложений, временную последовательность их, стройность изложения. Однако специфика второго языка по сравнению с родным, то новое, что ученику неизвестно и что должен он узнать, заключается в лексике и в грамматике изучаемого нового языка, а не в связанности изложения. Проясним эту мысль на примере.

- | | |
|----------------------------------|-----------------------------|
| 1. Я встал рано утром, | 5. и вернулся домой. |
| 2. взял удочки | 6. Мама сварила из них уху. |
| 3. и пошел на речку. | 7. Я поел |
| 4. Там я поймал восемь
окуней | 8. и сел за уроки. |

Что ему нужно знать и уметь для этого?

¹³ Крупская Н. К. Избранные педагогические сочинения. АПН РСФСР, 1955. С. 597–598.

¹⁴ Подобная постановка задачи не исключает фонетики, работы над звуками, а обязательно её предполагает. Усвоение слов и грамматических форм это и есть усвоение их значений в звучании. Поэтому утверждение, что для овладения языком достаточно овладеть его словарем и фразой, не означает недооценку работы над произношением. Слово есть органическое единство, с одной стороны, звуков, с другой – лексического и грамматического значений, а фраза есть сочетание этих слов. Поэтому усвоить слова и фразу – значит усвоить их значения в их звучании. Если язык составляет его лексика и грамматика, то добавлять «и звуки» так же алогично, как говорить, что дом составляют крыша, стены и кирпичи.

Во-первых, нужно знать соответствующие слова. Во-вторых, уметь из этих слов составить каждое нужное для данного рассказика предложение. В-третьих, знать и понимать, в какой последовательности следует расположить эти фразы.

Какого из этих знаний нет у киргизского ученика для изложения данного события по-русски? Нет первого и второго. Третье же, понимание временной или логической последовательности у него имеется из опыта речи на родном языке, так как законы последовательного изложения мыслей одинаковы у всех народов: вышеприведённое событие в указанной последовательности изложит и киргиз, и русский, и африканец. Следовательно, специфической стороной речи на изучаемом языке является не связность изложения, а словарь и словосочетание, предложение. Эти последние и должны быть главным предметом усвоения в обучении русскому языку киргизских учащихся.

Однако утверждение, что овладение словарем и фразой (т. е. грамматикой) – главное в обучении второму языку, не означает отрицания работы над связным текстом, практики в связной речи. Связная русская речь – это конечная цель всего обучения.

Но, во-первых, без знания слов и умения создавать предложения из них нельзя и помышлять о связной речи. А, во-вторых, без работы над связной речью невозможно закрепить результаты словарной и грамматической работы.

Таким образом, работа над связным текстом обязательна, но в плане обучения русскому языку киргизских учащихся нужно правильно уяснить её смысл. Так, работая на уроке русского языка, например, над рассказом Л. Н. Толстого «Рулевой», неверно считать, что целью урока является усвоение лишь содержания рассказа, – в плане обучения русскому языку целью является освоение, закрепление языка (его словаря и фразы), но на материале содержательном, так как школа, во-первых, имеет также и образовательно-воспитательные задачи, а, во-вторых, только ценный содержательный материал способствует успешному усвоению языка как формы этого содержания (см. ниже об истинной семантизации). Иначе – целью является усвоение не содержания самого по себе (ибо последнее могло быть усвоено и на родном языке, причём, несомненно, с большим успехом), а содержания именно в формах русского языка, через эти формы. Тем самым такое усвоение содержания становится усвоением и средств выражения этого содержания, а это и есть усвоение русского языка в киргизской школе, что и требуется.

Итак, то новое, что может и должен получить киргизский ученик по русскому языку, заключается в словаре и грамматике. В работе же над связной речью он закрепляет это полученное новое, одновременно со-

вершенствуя, но не как специфическое, и навыки связного, логически последовательного изложения своих мыслей, которые ему уже даны из опыта родной речи.

1.5. УДЕЛЬНЫЙ ВЕС ЛЕКСИКИ И ГРАММАТИКИ В ПРОИЗВОДСТВЕ РЕЧИ

Дальше учителю нужно ясно представить себе, в какой степени владение русским языком определяется объёмом лексического запаса человека и в какой – грамматического, т. е. владением родовыми, падежными, личными, числовыми и видо-временными грамматическими формами слов.

Кого имеем право называть человеком, владеющим русским языком? Об академике-русисте, например, мы скажем, что он, несомненно, владеет русским языком. Но ведь даже он не знает и не может знать всего словаря русского языка. Если спустимся ниже, к рядовому русскому грамотному гражданину, то и он, безусловно, владеет русским языком, хотя слов, также несомненно, знает гораздо меньше названного академика. Ещё меньше слов знает 7–8-летний сын этого гражданина. Но и о нём смело скажем, что он владеет русским языком, ибо в пределах известного ему словаря владеет всеми грамматическими формами и может произнести любую нужную ему для высказывания фразу, предложение.

Значит, на поставленный выше вопрос, в какой степени следует знать словарь и грамматику русского языка, чтобы считаться владеющим им, умеющим говорить на нём, можно ответить так: для этого достаточно знать только часть русского словаря, не ниже некоторого определённого минимума, а грамматические формы слов – все, в полном объёме, разумея под последними падежные, родовые, личные, числовые и видо-временные формы слов (т. е. связями управления, согласования и примыкания владеть в объёме своего словаря полностью.

В самом деле, если для изложения данной главы потребовалась весьма и весьма малая доля русского словаря, то вряд ли то же можно сказать о грамматике, т. е. о том, что это изложение обошлось без родительного, дательного или другого падежа, без той или иной личной формы прилагательного. И даже в беседе двух идущих на базар домохозяйек на примитивную тему, где какие продукты купить, в которой (беседе) они используют ничтожную долю русской лексики, – и в этой примитивной беседе грамматика пойдёт в дело вся.

Для беседы на любую тему никогда не требуются все слова языка, а грамматика почти всегда требуется вся.

Из сказанного об удельном весе лексики и грамматики языка в производстве речи следует важная установка в обучении русскому языку киргизских учащихся: грамматической структурой нужно овладеть в кратчайшие сроки, и, следовательно, работе над грамматикой необходимо уделить особенное внимание. Ибо ни малый, ни большой словарь не может стать средством общения без грамматики. И наоборот, даже малый словарь при грамматическом его освоении способен стать предметом общения.

1.6. УСВОЕНИЕ РЕБЁНКОМ РОДНОГО ЯЗЫКА И ВЫВОДЫ ИЗ ЭТОГО ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ЯЗЫКУ

Известно, что по сравнению с неродным – вторым языком – родной усваивается ребёнком весьма успешно. Почему так? Ведь для начинающего обучаться и тот и другой одинаково неизвестны, новые.

Причина такого разноуспешного усвоения кроется именно в том, что родной язык – первый, а неродной – второй, после того как первый (родной) уже безраздельно материализовал сознание человека в своих языковых формах. Естественно, что и второй язык воспринимается сознанием как нечто чуждое ему, чему нужно специально и напряженно учиться, с трудом переоформляя своё сознание.

При становлении родного языка ребёнка, строго говоря, нет обучения языку в обычном понимании этого слова, когда совершаются намеренные усилия для запоминания получаемых языковых единиц. Здесь идёт не усвоение родного языка, а познание окружающего мира, но с опорой на одновременно получаемое и соотнесённое с познаваемым явлением мира слово, и познаваемый мир оседает и закрепляется в сознании ребенка в формах ПЕРВОГО языка, который естественно становится единственной материальной формой существования и дальнейшего развития его сознания.

Развитие родного языка ребёнка протекает параллельно с развитием его сознания и познания мира: узнал новый предмет действительности, например, МОЛОКО, – тут же получает и его слово; узнал действие, скажем, ПАДЕНИЕ, – тут же и соответствующее слово и т. д. Познание нового слова оказывается познанием нового куска окружающего мира, чего нет при усвоении нового слова второго языка.

И именно тот факт, что процесс введения ПЕРВОГО (родного) языка в сознание ребёнка и процесс познания им окружающего мира протекают в неразрывной связи – как единый процесс, это и обуславливает то, что слово прямо и прочнейшим образом связывается с познаваемым объектом действительности, становясь тем самым непосредственным значени-

ем, мыслью, элементом сознания ребёнка и потому незабываемым, – язык усваивается естественно, легко и прочно.

Данное специфическое условие становления родного языка у ребёнка (развитие языка параллельно с развитием сознания) – самое главное, что способствует успешному, непринуждённому усвоению родного языка. И оно неповторимо в обучении второму языку, его невозможно здесь воссоздать, так как у обучающегося налицо уже в определённой степени развитое сознание, и оно вступает в трудно разрешаемое противоречие с возможностями своего выражения на новом языке. Поэтому процесс усвоения второго языка в известной степени приобретает психологически явно принудительный, насильственный характер, требует от обучающегося ему определённого волевого усилия: нужно заставлять себя выражать свои мысли на языке, недостаточно ещё усвоенном и поэтому не способном ещё удовлетворить его коммуникативные нужды, тогда как ведь есть у него для этого прекрасный, совершенный инструмент – родной язык.

Из последнего обстоятельства следует важный педагогический вывод: недопустимо длительно сохранять названное противоречие, нужно как можно скорее подогнать уровень владения вторым языком к интеллектуальному уровню обучающегося. В противном случае разочарование и отвращение к обучению второму языку может возникнуть у обучающегося раньше, чем он им овладеет. О том, что изучение того или другого иностранного (т. е. второго, неродного. – П. Х.¹⁵). языка должно идти по возможности быстро, писал ещё К. Д. Ушинский в прошлом веке.

Другим положительным условием для усвоения ребёнком родного языка, неразрывно связанным с рассмотренным выше, является обильная речевая практика, содержательная, соответствующая интересам ребёнка. Неразрывность этого условия с первым состоит в том, что вышеназванный единый процесс усвоения языка и познания мира (развития сознания) осуществляется путём общения на этом языке, – общения в семантизирующих поступающих к ребёнку речевой материал ситуациях. Никакая мама не раскрывает значений слов своему ребёнку путём разъяснений, дефиниций, а только разговаривает с ним, и эта речевая практика, общение с ребёнком оказываются настолько решающими, что к четырём-пяти годам ребёнок в основном овладевает системой родного языка, тогда как в школе, где не общение служит основным методом научения второму языку, он не усваивается и за десять лет обучения.

Третьим из оптимально действующих факторов становления родного языка ребёнка является соответствующий отбор вводимого языкового материала: ребёнок получает от взрослых самый нужный ему для удовле-

¹⁵ Здесь и далее П. Х. – П. И. Харакоз.

творения его коммуникативных и познавательных потребностей материал. И производится этот, можно утверждать, оптимальный отбор не путем теоретических рассуждений, логических умозаключений, а естественно, жизнью.

И, наконец, четвёртое условие, способствующее успешному усвоению родного языка ребёнком, – это предельно сильный стимул: поскольку родной язык для ребёнка – единственное средство связи его с окружающими людьми и познания противостоящего ему мира, то это обстоятельство рождает у него такую степень заинтересованности в усвоении родного языка, какого не может быть при обучении второму языку. Овладение родным языком для него жизненно необходимо.

В какой степени возможно рассмотренные благоприятные условия реализовать в школьном обучении русскому языку киргизских учащихся?

Первое условие, как уже отмечалось, неповторимо, его невозможно создать при обучении второму языку. Но остальных трёх вполне достаточно для успешного обучения. Об этом свидетельствует тот общеизвестный факт, что когда человек, уже владеющий родным языком (и следовательно, нет того *tabula rasa*, с которым он начинал усвоение родного языка), попадает в иноязычную среду, он успешно усваивает её язык: речевая практика и заинтересованность положительно решают возникшую перед ним проблему.

В условиях нашей многонациональной страны нерусские учащиеся хорошо понимают и остро ощущают жизненно важное значение знания русского языка как языка межнационального общения. Поэтому естественному стимулу к усвоению родного языка здесь будет соответствовать сознательный интерес киргизского ученика к обучению русскому языку.

Другое условие – естественно, стихийно осуществляемый отбор материала при усвоении родного языка – здесь, в школьных условиях обучения русскому языку, заменится сознательным его отбором, производимым обучающим. Ученик должен получать пригодный, соответствующий ближайшим на данном этапе обучения его нуждам общения, и чем оптимальнее отобран он, тем успешнее будет он усваиваться, усиливая стимул к дальнейшему обучению русскому языку.

И наконец, обязательным (и возможным) является соблюдение решающего условия – речевой практики общения учащихся на изучаемом языке, без чего никакой язык не усваивается. Однако при школьном обучении второму языку дать столько речевой практики, сколько по родному языку, невозможно при всем нашем стремлении к этому. Зато недостаточность речевой практики в школьных условиях обучения может и должна быть возмещена целенаправленной организованностью обучения, способной дать продуктивный результат и при неизбежной в школе ма-

лой речевой практике. «На правильно построенных занятиях, – пишет известный психолог по обучению языкам проф. Н. И. Жинкин, – может быть достигнуто больше, чем при естественном обучении... Занятия методически можно организовать так, чтобы противопоставляемые элементы вводились в оптимальный момент, в лучшем подборе и повторялись столько раз, сколько необходимо... Задача... состоит в том, чтобы найти оптимальный языковой материал, обеспечивающий постепенное расширение сферы общения»¹⁶.

1.7. НЕКОТОРЫЕ ОБЩИЕ УСЛОВИЯ УСВОЕНИЯ ЯЗЫКА

Учитель русского языка в киргизской школе должен прежде всего хорошо представлять себе всю трудность взятой им на себя задачи – научить учащихся новому для них, русскому языку. По трудности усвоения вряд ли другие предметы школьного курса идут в сравнение с последним. Известно, что по другим предметам ученики даже у методически слабого учителя более или менее удовлетворительно усваивают знания, чего, однако, не получается по новым, неродным языкам. Усвоение ребёнком родного языка идёт вместе с развитием его сознания, познанием окружающего мира и потому естественно, непринуждённо и успешно. Процесс же усвоения нового языка в школьных условиях – процесс искусственный, психологически неестественный, и потому при малейшей неправильности обучения он приводит к совершенно неудовлетворительным результатам, что, к сожалению, и наблюдается почти всегда в обучении новому языку в школьных условиях.

Но наряду с этим наблюдается и противоположный результат в иных условиях обучения: например, если нерусский подросток попадает в семью русской бабушки, то русскому языку он научается весьма успешно. Это явление представляет для учителя важный интерес: почему в школе у учителя, достаточно вооружённого лингвистической теорией, ученики слабо научаются языку, а русская бабушка, возможно даже неграмотная, успешно научает ему?

Рассмотрим в самом общем виде важнейшие условия, обеспечивающие успешное овладение новым языком, некоторые психологические данные, коими учителю всегда нужно руководствоваться в своей нелёгкой работе по обучению учащихся киргизской школы русскому языку.

¹⁶ Жинкин Н. И. Психологические особенности спонтанной речи // Иностранные языки в школе. 1965. № 4. С. 10.

Наличие у обучающегося интереса к предмету – обязательное условие для успешного его усвоения. Без интереса невозможно успешное обучение какому бы то ни было предмету. Язык же, в отличие от остальных областей человеческой деятельности, знания, сам по себе не вызывает познавательного интереса у человека, в чём и кроется одна из причин трудности обучения ему. Сравните, например, следующие сообщения. В широтах, где водятся удавы, аборигены советуют приезжим: при неожиданной встрече с удавом и отсутствии защиты немедленно падайте на землю и прижмитесь к ней; удав не сможет обвиться вокруг вас, и вы будете спасены. Узнать об этом читателю было, несомненно, интересно само по себе, хотя так же несомненно, что никакого практического значения для него это сведение не имеет: жить в этих широтах ему не придётся. Мы с интересом будем слушать космонавта о космическом корабле, управлении им, хотя, опять-таки, практического значения эти знания для нас не имеют: космонавтами мы не будем. И так любая область человеческого знания вызывает к себе интерес сама по себе – просто интересно узнать. И только язык этим свойством не обладает. Если читателю сообщить сейчас, что хлеб по-гречески называется «псуми», это новое для него сведение вряд ли вызовет такой же интерес, как предыдущие, – вообще какой бы то ни было интерес: псуми так псуми, и бог с ним. Только и всего. Однако это равнодушие немедленно перейдет в свою противоположность, заменится живейшим жизненно важным интересом, как только мы очутимся среди греков и нам захочется есть.

Таким образом, язык представляет для человека интерес только как средство общения и никак иначе.

Основное – и единственное – назначение языка – это его функция общения. Это то, ради чего язык возник, существует и люди обучаются ему. А потому, как пишет проф. Н. И. Жинкин, вырвите из-под ног самой стройной методики обучения иностранному языку этот фундамент, и всё здание развалится. Отсюда для методики обучения языку следует важнейший вывод: язык успешно усваивается, если он применяется в качестве средства общения – по своему прямому назначению. В противном случае он не усваивается.

Психологическая наука, далее, установила, что преподаваемый язык успешно усваивается, если с помощью этого языка обучаемый получает интересную для него внеязыковую (экстралингвистическую) информацию – сведения об окружающем реальном мире, и не усваивается, если он получает только лингвистическую, о правилах языка, информацию. Внеязыковая информация в этом случае (в речевой практике на данном языке) оказывается настолько решающим фактором, что язык успешно усваивается, даже если информация о правилах языка (в школе – грамматическая информация) совершенно не даётся, – правила языка осваива-

ются неявно, подсознательно (что как раз и имеет место в приведённом выше бабушкином обучении языку).

Такая роль и значение внеязыковой, экстралингвистической информации в обучении языку обусловлены той же основной функцией, назначением языка: язык возник, существует, и люди тратят усилия на овладение им – для общения, для обмена информацией на нём. Но какой информацией? Не для разговоров же о нём самом, о существительных, причастиях, сказуемых и т. п., а для обмена внеязыковой информацией. Вот почему именно внеязыковая, об окружающей действительности, информация приобретает такую решающую роль в обучении языку.

Поэтому ученики русский язык усваивают, как утверждают учителя, больше на уроках литературы, чем на уроках собственно языка: на первых господствует интересная внеязыковая информация, а вторые, как правило, насыщены сплошь одной лингвистической (грамматической) информацией.

Отсюда второй важный для учителя вывод: нельзя занятия насыщать только лингвистическими сведениями и упражнениями на закрепление тех же лингвистических знаний – интерес представляет не язык, а то, что сказывается на языке, а через это последнее возникает и поддерживается интерес и к самому языку, вместе с внеязыковой информацией незаметно и прочно усваивается и сам язык.

Процесс усвоения языка является процессом психологическим, и его изучением занимается психологическая наука. Учителю профессионально необходимо хорошо знать эту науку, особенно разделы о процессе усвоения языка.

Каким образом усваивается язык, вводится в сознание человека? Видный ученый психолог, специалист по вопросам усвоения языка проф. Н. И. Жинкин пишет, что «язык вводится в мозг путём систематических речевых воздействий» на этот мозг. Обучающийся должен слушать речь, сам говорить. Одним заучиванием слов и правил их связи в предложении невозможно научиться языку. Эти слова и их синтаксические связи обучаемый должен применять в практике общения, в речевой практике – применение языка является методом введения его в память учащихся. Поэтому ведущим методическим принципом обучения неродному языку обоснованно признается сейчас принцип коммуниктивности. Стало быть, эффективным, действенным – и по сути дела единственным – способом обучения русскому языку (как и всякому другому новому для учащихся) в киргизской школе должна быть признана организация общения учащихся на изучаемом языке. Никаким иным способом язык не усваивается.

Сказанное выше о решающей роли внеязыковой информации и речевой практики в обучении языку не означает, что лингвистическая инфор-

мация бесполезна и не нужна для обучения. Наоборот, лингвистическая, в школьных условиях – грамматическая информация, т. е. грамматическая теория, – как и всякая теория, играет руководящую роль в практике. Но при отсутствии речевой практики ей *нечем руководить* и потому она оказывается бесполезной, если занятия загружены только грамматической теорией. Грамматическая информация сама по себе не научает языку, владению им, но разъяснение правил языка повышает эффективность речевой практики. Если речевая практика в обмене внеязыковой информацией развёртывается на базе предварительно полученной лингвистической информации, язык усваивается успешнее, быстрее и прочнее, в чём и должно состоять преимущество школьного обучения языку перед стихийным обучением. Однако лингвистическая, грамматическая информация, исполнит свою полезную руководящую роль, если она соответствует, т. е. адекватна целям обучения, в нашем случае практическим целям овладения русским языком киргизскими учащимися в качестве средства общения. Возрос об адекватности грамматической информации целям обучения будет рассмотрен ниже в разделе о грамматике русского языка в киргизской школе.

ГЛАВА 2. ВОПРОСЫ СЕМАНТИЗАЦИИ

В обучении любому новому языку, а в данном случае русскому в киргизской школе, первый вопрос, который встает перед преподавателем, это вопрос семантизации (раскрытия значения) вводимой новой языковой единицы – слова, словосочетания, фразы.

Каким образом наиболее адекватно раскрыть значение слова, выражения?

Одни считают наиболее доходчивым для учеников объяснение им новых слов с помощью перевода их на родной язык учащихся. Другие признают целесообразным сделать это беспереводно, наглядным способом: показом предмета, действия, признака.

Эти способы первого объяснения введённого нового слова носят название методов первичной семантизации.

«Вопрос о способах первичного ознакомления с новым словом, – писал проф. В. М. Чистяков, – оказался настолько важным при изучении иностранных языков, что и сама классификация методов обучения проводится обычно на основе того или иного отношения к первичной семантизации»¹⁷. Поэтому, исходя из того, какая роль в обучении новому языку отводится родному, методы первичной семантизации делятся на два противоположных, взаимно исключающих друг друга метода: переводный и прямой.

В советской национальной школе для обучения русскому языку не рекомендуется ни тот, ни другой в чистом, классическом их варианте, а принят так называемый комбинированный метод обучения»¹⁸. Но чтобы правильно понять и оценить комбинированный метод, необходимо сначала уяснить суть прямого и переводного методов, положительные стороны которых вобрал в себя комбинированный.

¹⁷ Чистяков В.М. Основы методики русского языка в нерусских школах. М., 1949. С. 19.

¹⁸ Методика преподавания русского языка в школах народов тюркоязычной группы. М., 1964. С. 28–31.

2.1. ПЕРЕВОДНЫЙ МЕТОД

Вследствие неоднозначности выражения «переводный метод» следует иметь в виду и не смешивать: перевод как метод семантизации и перевод как метод обучения. Под последним имеется в виду метод, при котором всё обучение новому языку строится на переводах: не только первичная семантизация, но и упражнения все состоят в переводах, весь организационный, деловой разговор на уроке (организация учебной работы, объяснение правил, дача заданий и т. п.) ведётся на родном языке учащихся. Если при этом и грамматические правила нового языка изучаются сопоставительно с правилами родного языка учащихся, то этот метод называют также и сопоставительным.

Целесообразность переводного метода сторонники его обосновывают общеизвестным дидактическим принципом «от знакомого к неизвестному»: ученику легче объяснить значение нового иноязычного слова с помощью известного, понятного ему слова родного языка. Они считают, что настоящее понимание нового слова или выражения наступает у ученика только тогда, когда он находит ему соответствующий эквивалент (совершенно равное по значению слово или выражение) в родном языке. Поэтому незачем, утверждают они, изолировать изучение нового языка от родного, а наоборот, нужно всячески находить эти эквиваленты для первичной семантизации, используя родной язык как помощника при изучении нового языка.

2.2. ПРЯМОЙ МЕТОД

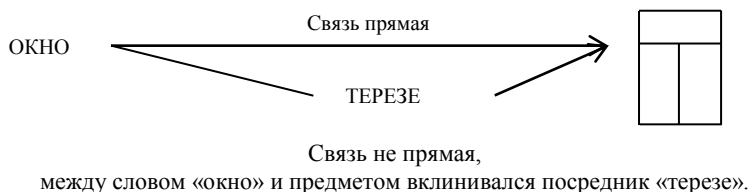
Прямой метод полностью отвергает перевод, признаёт только прямую, с помощью наглядных средств и ситуаций, семантизацию новых слов и фраз, – требует обучать новому языку теми путями и способами, какими ребёнок усваивает свой родной язык.

Действительно, родной язык успешно усваивается ребёнком без какого бы то ни было перевода, который, разумеется, здесь никак невозможен. Он видит и слышит, как окружающие какой-то предмет называют ВОДА, какое-то действие – БЕЖИТ, выражают какие-то повеления ДАЙ, НЕ ШУМИ и т. д., и вместе с предметами, действиями, явлениями реального окружающего мира естественно, натурально усваивает и обозначающие их слова. Усвоение родного языка идёт, таким образом, вместе с развитием его сознания, отчего слово и становится сразу «практическим сознанием», формой его сознания.

Когда этот способ усвоения родного языка намеренно переносится в обучение новому языку, он становится методом, который и называют прямым, естественным, натуральным, так как осуществляет, по мнению прямистов, в обучении ту естественность, которая имеет место в условиях усвоения родного языка.

Прямой метод требует всякое новое слово семантизировать наглядно – показом предмета, действия, признака; или вызывающим догадку контекстом, ситуацией; например, если учитель рассказывает, что орёл – большая и сильная птица, что он может унести ягнёнка и его боится даже волк, то ученики, несомненно, догадаются, что новое слово ОРЁЛ означает БУРКУТ.

Сторонники прямого метода считают его преимуществом то, что между словом и обозначаемым им предметом сразу устанавливается непосредственная, прямая связь, тогда как при переводной семантизации эта связь не прямая, окольная, посредством родного слова. Наглядно это можно изобразить так:



Возражения свои против перевода прямисты обосновывают тем, что родной язык оказывает деформирующее влияние на иноязычную речь ученика: под влиянием родного БЕШ КИТЕП он и по-русски склонен говорить ПЯТЬ КНИГА. А применение перевода, как считают прямисты, лишний раз подкрепляет это деформирующее влияние. Применение перевода в преподавании не приучает ученика к беспереводному пониманию и говорению на изучаемом языке.

По всем этим соображениям родной язык учащихся подвергается полному изгнанию с уроков обучения новому языку.

Учитель, строго придерживающийся прямого метода, будет с первого урока в первом классе и до последнего в десятом вести занятия только на изучаемом, в нашем случае на русском, языке, ни разу не прибегая к родному языку учащихся.

2.3. ОЦЕНКА МЕТОДОВ

Какому же из рассмотренных методов семантизации можно отдать предпочтение? Каждому из них присущи свои достоинства и недостатки, и потому ни один из них в чистом виде не может быть признан целесообразным в школьном преподавании.

1. Прямая семантизация языковой единицы является наиболее естественной и совершенной лишь в неповторимых условиях усвоения ребёнком родного языка. Родная речь ребёнка развивается вместе с развитием его сознания. В этом и заключается естественность процесса усвоения родного языка: как только ребёнок что-то узнал из окружающего мира, он это узнал вместе с соответствующим словом родного языка.

Однако в школьном обучении эта естественность исчезает, исключается самой природой принципиально иных условий: у ученика уже есть мир определённых понятий и представлений – сознание, и это сознание существует в формах его родного языка. Поэтому всякое новое явление мира, в том числе и новый язык, он будет воспринимать и осознавать в рамках родного языкового сознания. Поэтому естественный путь усвоения ребёнком своего родного языка, перенесённый как метод в школу, перестаёт быть тем, чем был, меняет свою природу, так как здесь не только нет тех условий, но их и невозможно создать, ибо для этого нужно было бы лишить ученика сознания и начать заново развивать его в формах нового языка.

Никакой метод обучения новому языку не в состоянии устранить родной язык обучаемого от участия в акте осмысления нового слова или фразы изучаемого языка. Учитель-прямист, стремясь, например, прямым способом раскрыть значение нового слова ПОЛЧАСА, всячески манипулирует над часами. Ученик, следя за этими манипуляциями и слушая, силится понять, но обязательно в такой форме: Саат? (Час?) Саат стрелкасы? (Часовая стрелка?) И наконец, когда понял: Ааа, жарым саат! (А-а, полчаса!)

Как видим, запрещая использование родного языка для семантизации, прямой метод достигает лишь того, что изгоняет его только с урока, лишая учителя во многих случаях более доступного для учащихся объяснения нового слова с помощью родного языка. Из сознания же учащихся удалить его невозможно, а деформирующе влияет на изучаемый новый язык именно сознание обучаемого.

Таким образом, ни переводная, ни прямая семантизация не избавляют новоязычную речь ученика от деформирующего влияния родного языка. Следовательно, принципиальный аргумент в пользу прямого метода, выдвигаемый его сторонниками, что отказ от переводной семантизации избавляет обучаемого от такого влияния, при ближайшем рассмотрении оказывается несостоятельным.

2. В школьных условиях обучения не всегда возможно объяснить новое слово средствами прямого метода, возникает ряд неудобств, затруднений. Например, если в условиях становления родного языка ребёнка выражение ИДЁТ СНЕГ усваивается только прямым путём, то не может же учитель ждать снегопада для его объяснения. Так же невозможно в классных условиях показом раскрыть разницу между БЕГАЛ и БЕЖАЛ.

3. В других случаях, когда даже в принципе возможно наглядно показать значения слов, таких, например, как ТАНЦЕВАТЬ, ВИЗЖАТЬ, КРИЧАТЬ, учитель по педагогическим соображениям не может объяснить их демонстрацией соответствующих действий.

4. Слова с отвлечённым значением, например, ЗАДУМЧИВЫЙ, ГРУСТНЫЙ, вообще невозможно объяснить показом. Можно бы показать на задумавшегося человека и сказать: ЗАДУМЧИВЫЙ, но ведь разные ученики могут, глядя на него, воспринять его вид по-разному: одни как грустного, другие как сердитого, сурового и т. п. – точного понимания слова не получится. Только в условиях усвоения родного языка, связи слов ЗАДУМЧИВЫЙ и ГРУСТНЫЙ, неоднократно устанавливаемые с соответственно разными явлениями реального мира, приводят, наконец, к усвоению точной разницы между ними.

Поэтому во всех подобных случаях удобнее, конечно, объяснить значения таких слов с помощью родного языка.

Однако, несмотря на некоторые неизбежные в классных условиях неудобства прямого метода, он находит себе сторонников. Объясняется это тем, что он обладает и сильными положительными качествами.

1. Основным и сильнейшим его достоинством является то, что он с первых же занятий, пусть пока в пределах весьма ограниченного словаря, вынуждает ученика заговорить на изучаемом, новом языке, применительно к киргизской школе – на русском. Насыщенность урока наглядными пособиями (а это обязательный элемент занятий по прямому методу) создает стимул для общения, развязывает язык учащихся, создаёт условия для формирования своего высказывания на изучаемом языке, исходя, отталкиваясь от внеязыкового фактора – от ситуации, явления, предмета. А принцип формирования высказывания на изучаемом языке имеет решающее значение для овладения им. В течение всего урока учащиеся слышат только русскую речь, сами говорят только на русском языке. Тем самым они с первых же занятий включаются в атмосферу изучаемого языка, и поддерживается эта атмосфера на протяжении всего курса обучения.

Как уже было сказано, сама по себе ни прямая, ни переводная семантизация не устраняют деформирующего влияния родного языка на новую речь учащихся. Погашается же это влияние (интерференция) только в процессе и в результате систематической речевой практики обучающихся-

ся. Многократное употребление в речи слова, например, ОКНО, постепенно стирает посредствующее звено ТЕРЕЗЕ и устанавливает между словом и предметом связь прямую, когда при восприятии слова ОКНО в сознании возникает не посредник ТЕРЕЗЕ, а непосредственно само понятие, обозначаемое словом ОКНО. А прямой метод с его постоянной речевой практикой только на изучаемом языке как раз наиболее успешно и достигает погашения деформирующего влияния родного языка.

2. Далее. Есть ряд слов, значение которых точно можно раскрыть только наглядно, например, слова, обозначающие цвета: СИНИЙ, ЖЕЛТЫЙ ... – а особенно оттенки цвета: СИНЕВАТО-ГОЛУБОЙ, КРАСНО-ОРАНЖЕВО-РОЗОВЫЙ.

3. Прямой метод является активным методом. Беспереvodные приёмы семантизации будят мысль ученика, заставляют думать. Например, новое слово ДЕРЕВО (растение) можно перевести ЖЫГАЧ – и оно будет понято без затраты усилий, пассивно. Когда же учитель, показывая на ряд разных деревьев, говорит: «Это дерево – тополь, это дерево – дуб, а это дерево – сосна», то ученик, глядя и слушая, должен совершать умственные усилия, чтобы сообразить, что ДЕРЕВО – это общее название деревьев, а ДУБ, ТОПОЛЬ, СОСНА – названия конкретной породы деревьев. Благодаря мыслительным усилиям, которые ученик затратит на уяснение слова, оно прочнее запоминается. Кроме того, это развивает общие мыслительные способности ученика.

К. Д. Ушинский справедливо высоко ценил в методе его общее развивающее значение, говоря, что метод этот даёт самостоятельность ребёнку, беспрестанно упражняет внимание, память и рассудок его. Если вместо перевода нового слова ГУСЯТА, напомнить ученику известные уже ему слова КОТЯТА, УТЯТА и предложить подумать, что же может означать ГУСЯТА (разумеется, при условии, что слово ГУСЬ ему известно), он, несомненно, сообразит, что значит ГУСЯТА. И ценность такой беспереvodной семантизации заключается именно в том, что она заставила ученика соображать, сопоставлять, чтобы понять новое слово. При семантизации переводом всё это было бы исключено.

4. Наконец, прямой метод вынуждает учителя упорядочить обучающую работу: ведь надо, не прибегая к родному языку учащихся, сделать понятным каждое новое слово, выражение изучаемого языка. Значит, необходимо глубоко и скрупулезно обдумать каждую деталь, в какой последовательности из урока в урок и внутри урока вводить новый языковой материал, чтобы он был доступен пониманию, и в ткани какого внеязыкового содержания, чтобы было интересно; какие организовать ситуации, какие подобрать учебные пособия. Таким образом, прямой метод неизбежно, своим существованием, толкает учителя на совершенствование своего педагогического мастерства.

Всё это несомненно положительные стороны прямого метода. Переводный метод семантизации также имеет свои достоинства. Его положительные качества – это простота, понятность для ученика и экономность в затратах времени на объяснение нового слова.

А в ряде случаев, когда, например, слово обозначает отвлечённое понятие, перевод раскрывает более точно значение слова, нежели наглядные приёмы прямого метода. Возьмём для примера уже приводимое выше слово ЗАДУМЧИВЫЙ. Родное слово ОЙ-ЧУЛ сразу сделает его понятным, избавляя учителя от необходимости артистически изображать это состояние на себе, а учеников от блуждания в разных вариантах возможного понимания данного изображения: то ли учитель хмурится, то ли грустит, то ли думает.

Однако следует иметь в виду, что такая семантизация однословным переводом целесообразна тогда, когда родное киргизское слово полностью совпадает по значению с русским словом. Когда же понятия, обозначаемые киргизским и русским словами, совпадают не полностью, а только частично, тогда однословный перевод не даст правильного понимания русского слова. Так, если русское ХЛЕБ объяснить киргизским НАН, то не будет раскрыто полное содержание русского слова, так как русское ХЛЕБ означает не только печеный хлеб, как слово НАН, но и зерно в закромах, и растущее на полях.

И всё-таки даже в этом случае, когда в родном языке учащихся нет однословного эквивалента многозначному русскому слову, содержание последнего можно адекватно раскрыть однословными переводами каждого из его значений. Например, в переводном русско-киргизском словаре под редакцией академика К. К. Юдахина многозначное слово ХЛЕБ семантизируется так:

ХЛЕБ. 1. нан... **белый хлеб** ак нан; 2. дан (зерно)... **ссыпка хлеба** данды тогуу...; эгин (в поле) **озимые хлеба** куздук эгин...

И такая семантизация, по существу, раскрывает содержание многозначного слова не менее адекватно, чем принятое в толковых словарях толкование (и отстаиваемое в ряде работ и для учебных занятий).

Сравните то же в толковом словаре С. И. Ожегова:

ХЛЕБ. 1. Пищевой продукт, выпекаемый из муки... *Пшеничный* или *белый хлеб*... 3. Зерно, из которого делают муку. *Заготовка хлеба*... 4. То же, что злак... *Уборка хлебов комбайнами*...

А когда в родном языке учащихся и вовсе нет соответствующего эквивалента, то переводная семантизация, разумеется, совершенно невозможна, например, для слов БОРЩ, ПОЛЕНО и др.

Как видим, ни один из рассмотренных методов не может во всех случаях обеспечить доступную для учащихся и адекватную семантизацию: что хорошо объясняется переводом, то трудно даётся прямому методу; что невозможно объяснить переводом, возможно семантизировать наглядно, показом.

Как же решается вопрос о методе обучения русскому языку в советской национальной школе, а значит и в киргизской?

2.4. КОМБИНИРОВАННЫЙ МЕТОД

В киргизской школе, как и в других национальных, не делая фетиша ни из перевода, ни из прямого способа, используются те приёмы семантизации, которые в данном конкретном случае наиболее целесообразны. При этом исходными служат следующие соображения.

Раз деформирующее влияние (интерференция) родного языка вызывается не тем, что значение нового иноязычного слова раскрывается переводом, а тем, что сознание ученика существует в формах его родного языка, – раз это так, то нет смысла принципиально отказываться от перевода как средства первичной семантизации. Следовательно, если новое слово (обычно выражающее отвлечённое понятие) невозможно или очень затруднительно раскрыть наглядно, показом, то нужно, не тратя бесполезно сил и времени на прямую семантизацию, сделать это переводом, когда имеется в киргизском соответствующий эквивалент.

Раз наглядная семантизация даёт прямое и более яркое восприятие значения слова, чем перевод, требует больших от ученика *мыслительных, усилий* и тем самым прочнее фиксирует слово в памяти, – значит, везде, где возможно обойтись без перевода, нужно слово семантизировать наглядно.

Если невозможно точно раскрыть значение слова ни переводом, ни показом, нужно растолковать его словесно на примерах.

Раз владение языком достигается только речевой практикой и той же практикой погашается деформирующее влияние родного языка, то и упражнять учащихся необходимо не в переводах, а в русской речи: в разговоре, в чтении, в рассказывании, в сочинениях. Значит, урок русского языка должен вестись только на русском языке.

Таким образом, в зависимости от характера нового слова, от уровня владения учащимися русским языком избирается наиболее удобный для данного конкретного случая приём первичной семантизации: прямой, переводный или описательный (расширенное словесное толкование, разъяснение). Это и будет принятый в национальной школе комбинированный метод семантизации с последующим после семантизации ведением занятия только на русском языке.

По способу первичной семантизации (комбинирование разных приёмов) получил название и метод обучения в целом: комбинированный метод преподавания русского языка в нерусской школе.

Комбинирование, ещё раз отметим, относится только к этапу первичной семантизации. На следующем после семантизации этапе работы переводный и прямой приёмы уже не комбинируются, а ведутся занятия, как будет показано ниже, только на русском языке.

И переводный метод, и прямой налагают на учителя жёсткие ограничения: пользоваться только переводным или только прямым способом

семантизации. Комбинированный же метод предоставляет ему широкий простор для выбора способа семантизации – объяснить именно тем приёмом, который в данном конкретном случае является наиболее целесообразным по результату (правильность, точность), по способу (яркость, активность), по экономности (затрачиваемое время): в одних случаях прямым способом, в других – переводным, в третьих – словесным пояснением, толкованием, описательно.

Однако всеми методистами советской национальной школы подчёркивается: не отвергая перевода в принципе, комбинированный метод отдаёт предпочтение беспереводному способу семантизации во всех случаях, когда можно обойтись без помощи родного языка¹⁹.

Такие слова, как ЛОШАДЬ, ДОСКА, ВОДА, МЕЛ, раскрываются средствами натуральной или изобразительной наглядности, не прибегая к переводу. Путём перевода объясняется только такое слово, которое, во-первых, невозможно растолковать прямым способом, и, во-вторых, для разных значений которого именуется в киргизском языке соответствующие эквиваленты, например, все указательные и вопросительные слова: КТО, ЧТО, КАКОЙ, КОГДА, ЭТОТ, ТОТ...

Такие слова, как БЕГАТЬ, БЕЖАТЬ, невозможно разъяснить, разграничить ни переводом (нет точных однословных эквивалентов в киргизском языке), ни показом соответствующих действий (в классных условиях это невозможно). Тут нужны описательные, толкующие пояснения с примерами: *бежать* – значит в каком-то определённом направлении, *бегать* – в разных направлениях, в разное время. Так, если мальчик несётся к магазину, мы говорим: *бежит*; если он, играя, носится то туда, то сюда, – скажем: *бегает*. Следует учесть, что здесь не явится переводом, если это толкование будет произведено даже на родном языке учащихся: даны представления, образы (картины) действий (в принципе безразлично, какими способами они вызваны в сознании ученика – описательно или непосредственно самим явлением), и с этими образами прямо связываются семантизируемые слова. Следовательно, в принципе, это тоже прямой способ семантизации.

То же самое имеем и в Русско-киргизском словаре под редакцией акад. К. К. Юдахина: русское слово ПОЛЕНО не имеет равного себе слова в киргизском языке, поэтому значение его раскрывается в словаре описательно: «саржан отундун бир талы» (буквально: от сажени дров одна штука). Но это значит, что установлена связь русского слова ПОЛЕНО не с киргизским словом, а с образом, хотя и нарисованным на кир-

¹⁹ См.: Чистяков В. М. Основы методики русского языка в нерусских школах. М., 1949; Самуилов Д. С. Комбинированный метод преподавания русского языка. – В сб.: В помощь учителю национальной школы, вып. 2-й. М., 1951; Харакоз П. И. О комбинированном методе преподавания русского языка в киргизской школе // Мугалимдерге жардам, 1956, № 4.

гизском языке – связь установлена прямая между словом и соответствующим явлением реального мира. Слово БОРЩ также не имеет эквивалента в киргизском языке (как и БЕШБАРМАК не имеет эквивалента в русском). Значит, перевод невозможен. В названном словаре поэтому читаем: БОРЩ – кызылча капуста салган сорпо (приблизительно: свекла и капуста, положенные в суп, в бульон; свекловично-капустный суп).

В другой раз, когда по морфологическому составу русское слово расходится с киргизским эквивалентом, полезно значение слова раскрыть несколькими приёмами. Например, слово НЕОБЪЯТНЫЙ («человек проходит как хозяин необъятной родины своей») нужно объяснить не только переводом КӨЗ ЖЕТКИС (глазу недосыгаемый), что даст понять значение этого слова, но и толкованием, которое покажет структурно-этимологический рисунок слова НЕОБЪЯТНЫЙ: то, что невозможно объять. Слово БЕЗБРЕЖНЫЙ невозможно раскрыть прямым способом (для этого надо было бы выйти в море); раскрыть его только морфологически, русским сочетанием БЕЗ БЕРЕГОВ – получится иной смысл. Удобнее объяснить его равным по значению родным словом ЧЕКСИЗ. Однако по морфологическому составу ЧЕКСИЗ означает БЕЗМЕЖНЫЙ, без межи, без границы, и ученик не проникнет внутрь, в морфологическую особенность слова БЕЗБРЕЖНЫЙ. Поэтому, помимо перевода, целесообразно растолковать его и морфологически: БЕЗБРЕЖНЫЙ значит без берегов, но теперь, после объяснения переводом ЧЕКСИЗ, выражение «БЕЗ БЕРЕГОВ» не исказит смысла, а даст понять этимологическую особенность русского слова БЕЗБРЕЖНЫЙ. Такие приёмы способствуют постепенному уяснению учащимися духа изучаемого русского языка, его лексических особенностей, способствуют осмысливанию слова изучаемого языка из него самого, изнутри данного языка.

Разнообразие приёмов первичного раскрытия значений слов и выражений русского языка, позволяющее выбрать наиболее подходящий для данного случая способ или сочетание дополняющих друг друга способов, есть лучший метод первичной семантизации. А всё это обеспечивается именно комбинированным методом.

Таким образом, резюмируя всё вышеизложенное о комбинированном методе, выясняется, что комбинированный метод обучения русскому языку в национальной школе есть такой метод, который, сочетая на объяснительном этапе наглядные, переводные и описательные приёмы семантизации, в основу дальнейших занятий кладёт прямое обучение, требующее урок русского языка вести на русском языке.

При всём том никогда не следует упускать из виду то, что успешное овладение новым языком в качестве средства общения зависит не от того, каким методом первично семантизировались слова. Важно, чтоб ученик понял, что, скажем, ЛОШАДЬ – это такое-то домашнее животное, что

ПРОЧИТАЛ – такое-то действие, причём совершённое в прошлом и законченное и т. д. Переводом ли, или наглядным способом будет это достигнуто – не главное. Главное – чтобы это было достигнуто. Но, чтобы владеть языком, этого очень мало, это даже не полдела. Главное для владения языком – это запомнить понятое. А запомнить можно только в результате систематической речевой практики.

Вспомним ли мы свой опыт преподавания русского языка в нерусской школе или опыт изучения нами самими иностранного языка в школе же, – при внимательном взгляде увидим, что беда состояла не в том, что мы или наши ученики не могли понять слова и фразы, когда их объясняли, беда была в другом: забывали. А забывали понятое, конечно же, не потому, что они объяснялись таким, а не другим способом, а потому, что отсутствовала речевая практика, которая только и может закрепить объяснённое и понятое.

Из двух необходимых этапов работы: объяснения и закрепления, – правильная организация последнего является решающей в деле овладения новым языком как средством общения.

2.5. ДВА ЭТАПА СЕМАНТИЗАЦИИ

Для методики обучения новому, неродному языку представляется необходимым наряду с первичной семантизацией ввести понятие ещё одной семантизации, вторичной, которую можно бы назвать истинной семантизацией, или иначе – понятие о двух этапах семантизации: этапе первичной и этапе вторичной, или истинной, семантизации. Причём эти два этапа (а, следовательно, и введение понятия истинной семантизации) не вспомогательное априорное допущение, а объективная в процессе усвоения нового языка реальность.

В методической литературе так вопрос не ставился. Однако наблюдения и самонаблюдения над процессом усвоения нового языка обнаруживают это реально существующее явление. Специфика обучения чужому языку, как отмечал акад. Л. В. Щерба, объясняя свой интерес к методике, действительно подчас наталкивает на такие мысли, которые в других условиях могли бы и не зародиться.

Особенности процесса овладения новым, неродным языком вынуждают методику обучения ему дать свою, применительно к своим задачам, несколько иную интерпретацию и роли речевой практики в обучении, и понятиям формы, и значения в речи.

Настоящим, действительным владением речью на данном языке справедливо считается беспереводное владение им, когда человек может ду-

мать на нём. Тогда язык оказывается не только средством общения, но и орудием мышления – формирования и развития мысли. Обучение русскому языку в киргизской школе, как и в других национальных школах страны, конечной своей целью как раз и ставит достижение именно такого владения русским языком. В этом кривно заинтересованы все народы нашей многонациональной страны.

Обучающийся неродному языку поступающие к нему и объясняемые новые слова воспринимает чисто внешне, не как мысли, а как условные знаки мыслей, с которыми только внешне, ассоциацией по смежности связаны раскрытые ему значения. При таком восприятии невозможна свободная речь на этом языке, а тем более мышление на нём.

Для учителя, методиста, имеющих дело с обучением новому, неродному языку, важно установить: при каком или на каком качественном уровне усвоения языка становится возможным свободное говорение и мышление на нём?

Как справедливо утверждают логика и психология, люди мыслят понятиями. Но если в то же время и так же справедливо лингвист говорит: мыслят словами, – то словами только тогда, когда эти слова возникают в сознании и воспринимаются не как формы с находящимися в них понятиями, а как сами эти понятия.

Языкознание усматривает в слове две стороны: форму (звукоком-плексе) и значение, содержание. Это – с лингвистической точки зрения, когда слово становится объектом рассмотрения, чем и является язык для лингвиста.

Субъективно же, как это представляется говорящему-слушающему, слово – не форма со значением, а само это значение, мысль. Когда русский слышит слово ЛОШАДЬ, оно воспринимается им не как форма плюс содержание (звукокомплекс плюс определённое домашнее животное), а как само понятие: ЛОШАДЬ – это лошадь и есть. Точно так же воспринимает киргиз слово АТ – это ат, и ничего больше.

Слово, конечно же, являет собой форму и содержание, значение. Однако же в речи, в коммуникации, форма и значение – это не как мешок с горохом, – **форма и есть значение**: лошадь – лошадь и есть.

Так обстоит дело с родным языком: слово не распадается на форму и значение в своём коммуникативном функционировании – форма воспринимается человеком в акте общения как само значение, понятие²⁰. И только потому мы и способны, как говорят лингвисты, мыслить словами.

²⁰ Здесь и дальше слова ПОНЯТИЕ и ЗНАЧЕНИЕ употребляются как равнозначные. В «Основах языкознания» Ю. С. Степанова читаем: «В широком смысле ПОНЯТИЕ – это обобщенное, абстрактное знание о действительности, в узком смысле – только совокупность существенных признаков, знание научное. При первом понимании значение слова равняет-

Сообщённое же обучающемуся новое слово изучаемого чужого языка воспринимается им как нечто внешнее, отдельно от его значения, как звукокомплекс сам по себе пустой, к которому в результате первичной семантизации (переводной или беспереводной – безразлично) лишь условно, внешне, как бы сбоку привязано значение.

Если я сейчас сообщу читателю слово неизвестного ему языка АЛГУ, оно для него, естественно, бессодержательное звукосочетание, поскольку я не сказал, что оно значит. Но даже если я добавлю, что слово это означает ЛОШАДЬ, все равно АЛГУ не воспринимается читателем непосредственно как значение, как смысл – оно продолжает оставаться пустым звукокомплексом, ничего самой по себе не значащей формой, только с внешне, что называется, белыми нитками пришитым к ней значением, – значение пока вне её, в слове ЛОШАДЬ.

Это совершенно различное восприятие слова родного и изучаемого нового языка острее можно почувствовать на грамматическом примере. Немецкие глагольные формы ШРАЙБЕ и ШРАЙБТ соответственно значат ПИШУ и ПИШЕТ. Стало быть, теперь читателю известно, что они значат. Однако если любознательный читатель понаблюдает и сравнит, как им воспринимаются слова ПИШУ и ШРАЙБЕ, ПИШЕТ и ШРАЙБТ, то он обнаружит, что ПИШУ для него непосредственное значение: Я пишу, не ты, не он. А ШРАЙБЕ – это только звуки, в которых мы непосредственно никакого лица не чувствуем, только знаем, что этот звукокомплекс соответствует значению ПИШУ²¹.

Поэтому иноязычную форму необходимо семантизировать не только в том смысле, чтобы раскрыть, растолковать её значение, но и в том смысле, чтобы она воспринималась непосредственно» как само значение, как смысл.

ся понятию, при втором ... нет» (М., 1966, стр. 151). Следовательно, суждение «мыслить понятиями» может быть истинным только при первом понимании термина ПОНЯТИЕ, в противном случае мы придём к нелепости: людям, не имеющим научных знаний, пришлось бы отказать в способности мыслить.

²¹ Всем этим не отвергается правильное лингвистическое положение о форме и значении. В коммуникации слова ПИШУ, ПИШЕТ не распадаются на форму и значение, в этих условиях форма и есть значение. Но как только мы начнём анализировать, выяснять, чем и как выражены их значения, т. е. как только мы превращаем их в объект рассмотрения, они сейчас же распадаются на форму и значение: пиш-У, пиш-ЕТ и т. д.

Чем является язык для лингвистики, лингвиста? Объектом рассмотрения, анализа. Поэтому для лингвиста закономерно расщеплять слово на форму и значение.

Для методиста же, для обучающего неродному языку форма и значение – это заклятый, злейший враг: пока слово в сознании распадается на форму и значение, нет и не может быть свободного, т. е. истинного владения языком.

В коммуникации форма и есть значение. В общении субъективное восприятие формы как значения – такая же объективная реальность, как и разложение слова на форму и значение в лингвистике.

Такая семантизация, которая в субъективном восприятии обучающегося превращает форму в само значение и которую поэтому можно бы назвать настоящей, истинной семантизацией, не может быть достигнута ни объяснением слова (первичная семантизация), ни его многократным вне коммуникации повторением. Она достигается только в коммуникативной речевой практике, когда обучающийся употребляет слово не с целью тренировки, а для сообщения, выражения своей мысли, желания; когда фразу ДАЙ СЮДА КНИГУ он строит не по учебному заданию учителя, а тогда когда ему действительно нужна книга и он, переживая всем существом личности смысл высказывания, требует: ДАЙ СЮДА КНИГУ.

Любой – переводный или беспереvodный – способ первичной семантизации слова изучаемого языка неизбежно преподносит его в расчленённом на форму и значение виде, независимо от намерений семантизатора. На этапе первичной семантизации формы ещё не наступает семантизация истинной, она, форма, ещё не воспринимается как значение: форма и значение в сознании обучающегося пока *существуют рядом, разрозненно*. Процесс семантизации должен быть ещё продолжен, но в противоположном первичной семантизации направлении и другими средствами, а именно:

– если первичная семантизация подаёт слово в расчленённом на форму и значение виде, то последующая, истинная семантизация должна, наоборот, срастить, сплавить значение с формой – превратить форму в само значение;

– если первичная семантизация достигается разъяснением (вербально или наглядно – всё равно), то последующая, истинная семантизация достигается только коммуникативной речевой практикой обучающегося, – в процессе многократного употребления слова в коммуникации оно, постепенно как бы прорастая смыслом (процесс истинной семантизации), станет, наконец, восприниматься непосредственно как само значение, смысл.

Пока слово распадается в сознании обучающегося на форму и значение, нет свободного говорения-понимания – нет истинного владения языком.

Таким образом, только в коммуникативной речевой практике начинается и в ней и ею завершается истинная семантизация – превращение формы в значение, когда чужое АЛГУ перестаёт быть формой со значением, знаком, означающим лошадь, а когда это АЛГУ так-таки алгу и означает. И когда подобное свершится, тогда только становится возможным свободное владение речью на изучаемом языке, мышление на нём.

Но это превращение формы в значение, будучи важнейшей, оказывается также и труднейшей задачей обучения новому языку.

Всё вышеизложенное даёт основание предложить иную, чем принято, интерпретацию и роли речевой практики в обучении новому языку. Речевой практике обычно приписывается закрепительная роль. Это, по видимому, не совсем так. Закрепление и превращение формы в значение (т. е. в элемент сознания, в «практическое сознание») – не одно и то же. Закрепить означает прочно запомнить, и в этом смысле, например, немецкое *Buch* отлично помнят все учившиеся, но не научившиеся немецкому языку: в любое время дня и ночи мгновенно ответят вам, что оно означает, т. е. закрепилось прочнее некуда. Тем не менее, это *Buch* продолжает оставаться для них пустым звуком, восприниматься не как смысл, не так, как родное слово «книга», – оно лишь как внешний, звуковой значок смысла, смысл же вне его, в слове «книга». В таком своём качестве *Buch* может быть лишь объектом мышления, но не средством его. Мыслить же словом, как было сказано, возможно только в том случае, когда оно не распадается на форму и значение, а воспринимается как само значение, смысл. А это превращение формы в значение – второй этап, этап истинной семантизации – осуществляется только в коммуникативной речевой практике.

Таким образом, роль речевой практики – коммуникативной речевой практики – не закрепительная, а семантизирующая, – коммуникативная речевая практика продолжает процесс дальнейшей, истинной семантизации.

2.6. СОЗНАТЕЛЬНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ МЕТОД

В преподавании иностранных языков в настоящее время прочно утвердилась система обучения, предложенная проф. Б. Беляевым, под названием «сознательно-практический метод».

На межреспубликанской (1962 г.) конференции в Ташкенте по вопросам преподавания русского языка в национальных школах Б. Беляев также предложил метод обучения русскому языку в национальной школе назвать сознательно-практическим вместо названия комбинированный. Однако название не привилось, и в последнем московском издании 1964 г. «Методики преподавания русского языка в школах народов тюркоязычной группы» сохранилось название «комбинированный метод».

Что речь шла не о существе, а о названии, что содержание комбинированного и сознательно-практического метода одно и то же, есть основание полагать, признавалось и самим Б. Беляевым, как то явствует из характер-

ных его выражений. Изложив существо метода, он замечает, что «назвать (Значит, называют? – П. Х.) этот наиболее целесообразный и эффективный метод обучения комбинированным нельзя... лучше всего называть сознательно-практическим»²². И в другом месте: «Нам думается, что этот метод лучше всего называть сознательно-практическим. Говорить о комбинированном методе, на наш взгляд, не совсем хорошо»²³.

Так или иначе, представляется полезным изложить суть сознательно-практического метода, чтобы, сопоставив его с содержанием комбинированного, увидеть, имеем ли мы дело с разными методами или только с разными названиями, причём одинаково правомерными. Для этого лучше всего воспользоваться словами самого автора названия «сознательно-практический метод».

Поскольку решающим фактором овладения вторым языком является иноязычная практика, то «основным методом обучения ... должен быть такой метод, когда за приобретением теоретических знаний следует обширная и беспереводная речевая практика на изучаемом языке ... лучше всего этот ... метод обучения ... называть сознательно-практическим»²⁴.

В отношении места перевода в обучении по сознательно-практическому методу читаем следующее: «Перевод допустим лишь при теоретическом объяснении лексических и грамматических особенностей русского языка ... Но когда осуществляется тренировка учащихся в речи на русском языке, тогда перевод ... не столько способствует, сколько препятствует овладению языком. Иначе говоря, практическая тренировка учащихся в речи на русском языке должна быть беспереводной»²⁵.

Сопоставляя эти высказывания с комбинированным методом, обнаруживаем, что если в сознательно-практическом методе «перевод допустим лишь при объяснении» и «не следует использовать перевод в качестве основного средства обучения», то и в комбинированном методе утверждается то же самое: «комбинированный метод допускает перевод русских слов ... которые нельзя объяснить учащимся прямым путём»²⁶.

²² Беляев Б. Основные вопросы психологии обучения иностранным языкам // Вопросы психологии. 1960. № 6. С. 56.

²³ Беляев Б. Психологические основы обучения русскому языку в национальных школах // Русский язык в национальной школе. 1962. № 3. С. 14.

²⁴ Беляев Б. Основные вопросы психологии обучения иностранным языкам // Вопросы психологии. 1969. № 6. С. 56.

²⁵ Беляев Б. Психологические основы обучения русскому языку в национальных школах // Русский язык в национальной школе. 1962. № 3. С. 14–15.

²⁶ Самуилов Д. С. Комбинированный метод преподавания русского языка // В помощь учителю национальной школы. Вып. 2-й. М., 1951. С. 26.

Комбинированный метод рекомендует первичную семантизацию производить наглядно, описательно или переводом, когда другими способами затруднительно; то же самое предлагает и сознательно-практический метод. Если сознательно-практический метод требует: «практическая тренировка учащихся в речи на русском языке должна быть беспереводной», то комбинированный метод выражает то же требование, но другими словами: «Комбинированный метод прежде всего требует прямого усвоения значений конкретных слов русского языка. Правильное русское произношение и навыки правильного чтения русского текста усваиваются учащимися также прямым путём ... Весь разговор учителя с учащимися, связанный с проведением урока ... должен вестись на русском языке»²⁷, «нужно тренировать учащихся не в переводах, а в выражении своих мыслей непосредственно на русском языке – в разговоре, в чтении, в письме. Значит, урок должен вестись на русском языке...»²⁸.

Таким образом, по существу сознательно-практический и комбинированный методы – это один и тот же метод. А два разных названия возникли потому, что в основу их положены разные стороны одной и той же системы обучения: в названии «сознательно-практический» отразилось сочетание теории и практики, их место в данной системе обучения, а в названии «комбинированный» – приёмы первичной семантизации. «Комбинированность» комбинированного метода относится только к приёмам первичной семантизации вводимого нового материала, но не означает комбинирования, чередования переводных упражнений с беспереводными, – практические упражнения должны быть упражнениями только в русской речи, устной и письменной.

Таким образом, оба названия имеют основания. Однако лучше отдать предпочтение названию «комбинированный», так как в самом этом названии отражается какая-то сторона данной системы обучения. В названиях методов обычно отражается специфика метода, и это логично: переводный – значит, в основе обучения лежит перевод; прямой – значит, обучение языку ведётся без посредника родного языка, непосредственно, прямо. И прямой метод не назовёшь переводным, а переводный прямым. Название же «сознательно-практический» вполне приложимо и к переводному методу: он тоже, во-первых, сознательный, во-вторых, практический, ибо переводные упражнения – это практические упражнения. А в названии «комбинированный» специфика этапа первичной семантизации данного метода отражена.

²⁷ Самуилов Д. С. Указ. соч. С. 26.

²⁸ Харакоз П. И. О комбинированном методе преподавания русского языка в киргизской школе // Мугалимдерге жардам. 1956. № 4. С. 38.

ГЛАВА 3. РАБОТА НАД ТРУДНЫМИ ДЛЯ КИРГИЗСКИХ УЧАЩИХСЯ ФОНОЛОГИЧЕСКИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ РУССКОГО ЯЗЫКА

3.1. ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ В РУССКОМ ПРОИЗНОШЕНИИ

Первые трудности, с которыми встретится киргизский ученик с самого начала обучения русскому языку, – это трудности произношения. Если трудных лексических и грамматических фактов оказывается возможным в течение некоторого времени избегать, отодвинув обучение им на более поздний срок, то с трудностями произношения этого сделать невозможно, с ними ученик неизбежно встретится в первых же, самых простых, но необходимых фразах русской речи.

Поэтому тщательную и настойчивую работу над произношением следует начинать с первых же занятий, добиваясь правильного произношения всякого введённого для активного усвоения слова, не допуская закрепления произносительных ошибок. Притом с расчётом добиваться, как минимум, овладения произношением на уровне структуры языка (т. е. фонологической системой) полностью в объёме пройденного словаря на первом же году обучения. Почему?

Во-первых, потому, что детский возраст более благоприятен для овладения новым произношением, нежели старший. Во-вторых, нерационально допускать такую нелепую ситуацию, когда, например, в 5 классе, где идёт уже чтение и изучение русской литературы, приходится быть вынужденным продолжать учить различению слов *Ваня – баня, галка – галька, шест – шесть*, и т. п. – это препятствует всем направлениям (лексическому, грамматическому, логическому) дальнейшей работы по развитию русской речи. При правильной с шестилетками и семилетками работе достижение такой цели вполне возможно, опытом энергичных, знающих своё дело учителей это неоднократно подтверждалось.

Причиной произносительных затруднений учащихся является отличие друг от друга фонологических и фонетических систем русского и киргизского языков, о чём более конкретно будет сказано ниже при рассмотрении трудных для учащихся звуков и звукосочетаний русского языка. По существу, нет почти ни одного звука, который звучал бы совершенно

одинаково в русском и киргизском языке. Даже те звуки, которые признаются общими для обоих языков (А, О, Т, Л...), на самом деле имеют какую-то разную окраску в русском и киргизском произношении, ту звуковую окраску, по которой мы в киргизском товарище, грамматически и правильно говорящем по-русски, узнаём, что он нерусский, а в русском, произносящем, например, *терезе, шгич*, узнаём, что он не киргиз. Некоторые звуки русского языка и вовсе отсутствуют в киргизском, и ученик, следовательно, их никогда не слышал и не произносил, другие, фонологически противопоставленные в русском языке, в киргизском оказываются лишь вариантами одной и той же фонемы. Подобные особенности и создают определённые трудности в обучении киргизских учащихся русскому произношению.

Этот факт требует от учителя знания (некоторого обязательного минимума) особенностей фонетики и фонологии киргизского языка в отличие от русского, чтобы понятнее стали причины конкретных ошибок учащихся и средства их преодоления²⁹.

Обучаясь русскому языку, ученик встретится как с орфоэпическими, так и с фонематическими (фонологическими) его особенностями. Эти две категории особенностей учителю необходимо различать, так как и степень их трудности для усвоения, и значимость их нарушения, и способы работы над ними разные.

С понятием орфоэпии обычно возникают представления о таких правилах, как произношение безударных О и Э (е) в виде А и И: (вАда, лИсник, вместо вОда, лЕсник), оглушение звонких согласных в конце слова (дуП вместо дуБ) и перед глухими (книШка вместо книЖка), уподобление (ассимиляция) зубных З и С шипящим перед шипящими (Шшить, раЖжечь вместо Сшить, раЗжечь), произношение Что и соЛнце как Што и соНце и т. п.

У киргизского ученика возможно нарушение подобных норм (как, впрочем, возможны они и у русского), он может произнести слова точно орфографически: вОда, лЕсник, Что, т. е. делать орфоэпические ошибки. Однако подобные нарушения орфоэпических норм не нарушают смысла

²⁹ Обстоятельную информацию о фонетических и фонологических системах киргизского и русского языков читатель найдет в следующих трудах:

Акматав Т. К. Звуковой строй современного киргизского литературного языка. Фрунзе, 1970; Батманов И. А. Современный киргизский язык. Ч. 1. Фрунзе, 1953; Васильев А. И. Лингвистические основы обучения русскому произношению в киргизской школе. Фрунзе, 1974; Хоролец Г. И. Фонетическое освоение русской лексики в киргизском языке. Фрунзе, 1953.

При этом читателю последней книги следует иметь в виду, что в ней речь идёт в основном о стихийном фонетическом освоении заимствованных русских слов киргизами, и такие примеры, как *керебет, самоор, манка* (кровать, самовар, банка), нельзя рассматривать как ученические ошибки в условиях школьного обучения русскому языку.

слова, последние сохраняют полную понятность, – орфоэпические ошибки нарушают лишь благозвучие с точки зрения носителя орфоэпических норм русского языка.

А фонематическое нарушение произношения приводит к изменению слова: превращает его или в другое слово (Баня вместо Ваня) или в бессмыслицу (Бидел вместо Видел); если сказать траВка вместо орфоэпического траФка, то нарушится благозвучие, но не смысл, а если сказать траПка, то исказится смысл, получится бессмыслица, хотя орфоэпическая норма не нарушена: звонкий согласный перед глухим оглушился.

Кроме того, орфоэпические ошибки могут возникать у киргизского ученика не от трудности произношения, а от незнания, и достаточно сказать ему, что надо говорить Што, а не Что, и он без затруднения произнесёт слово правильно, тогда как, например, слово ПИЛ, даже после демонстрации учителем образца его произношения, ученик всё равно произнесет ПИЛЬ: ему трудно рядом с передним гласным И произнести твёрдый согласный – Л.

Наконец, фонематические нарушения произношения ведут к ошибкам и в письме (как ошибочно произносят, так ошибочно и пишут: Пабрика вместо Фабрика), тогда как орфоэпические нарушения не служат причиной ошибок в письме; наоборот, именно орфоэпически правильное произношение провоцирует орфографическую ошибку: неправильное написание вАда есть результат правильного произношения при незнании орфографии.

Таким образом, в обучающей работе над произношением следует различать две разные задачи: 1) выработку правильного слышания и произношения трудных для киргизского ученика фонематических моментов русского языка и 2) выработку литературного, орфоэпически правильного произношения. Иначе, как принято теперь говорить у лингвистов, – выработку правильного произношения на уровне структуры (фонем, фонологии) языка и на уровне его нормы (орфоэпии)³⁰. Соответственно классифицируются и ошибки: ошибки в произношении фонем³¹ на уровне структуры, фонологические, и ошибки орфоэпические.

³⁰ Уровень структуры – это то, что является общеобязательным в данном языке. Например, произношение звука О в слове ВОЛ является общеобязательным, нельзя произносить А, получится другое слово: ВАЛ. В слове ТРАВКА звук А в первом слоге также является общеобязательным, нельзя говорить ТРОВКА, получится бессмыслица.

Уровень же нормы – это то, что является общепринятым, но не обязательным. Например, в слове ВОЛЫ общепринято произносить А (валы), но это не обязательно, можно произносить и чёткое О (волы), смысл слова от этого не искажается. Правила орфоэпии русского языка, таким образом, относятся к уровню нормы.

³¹ Здесь и дальше под фонемой разумеется звук – смыслоразличитель.

В лингвистике фонема – это абстракция, которая не может быть произнесена. Такое содержание понятия фонемы оправдано нуждами лингвистической науки.

Методика же имеет дело не с изучением абстракций от звуков, а с обучением конкретным звучаниям, с обучением именно произношению и потому создаёт свои, пригодные для её

Поскольку усвоение орфоэпических особенностей русского языка не представляет для учащихся специфических трудностей и соблюдение их менее существенно, чем фонологических, ниже речь будет идти о работе по овладению трудными моментами фонологической системы русского языка.

Общими для всех учащихся (носителей любого киргизского диалекта) трудными особенностями фонологической системы русского языка являются следующие. Обучающиеся зачастую:

- 1) не отличают звуков В, Ф, Ц соответственно от Б, П, С;
- 2) затрудняются в произношении стечений согласных, особенно в начале слова, воспринимают его (КНига) как слог с гласным (КИнига);
- 3) не различают твёрдых и мягких согласных;
- 4) затрудняются в произношении как твёрдых, так и мягких согласных, когда они оказываются в несвойственных киргизскому языку позициях.

Приступая к работе над трудными для учащихся звуками и звукосочетаниями русского языка, обязательно нужно разъяснить им значение этой работы, – что это необходимо для правильного говорения и понимания русской речи; что ГАЛЬКА – это одно слово, а ГАЛКА – совсем другое, и если не уметь слышать разницу между ними и различно произносить их, то невозможно понимать друг друга. Без осознания учащимися значения этой работы у них не будет желания прилагать те настойчивые усилия, которые необходимы для усвоения русского произношения. Усвоение произношения и слышания трудных звуковых моментов может быть успешным только **на основе уяснения различного значения слов, выражаемого различием их звуков.** Это всё время надо иметь в виду, работая над произношением.

Прежде чем перейти к расширенному изложению причин конкретных трудностей и конкретной методики их преодоления, рассмотрим некоторые общие принципиальные положения, коими следует руководствоваться в работе над фонологическими трудностями русского языка, несоблюдение которых в большой степени препятствует успешному обучению.

Как уже отмечалось выше, некоторые звуки (или звукосочетания) русского языка, являющиеся разными, киргизский ученик не различает,

нужд понятия: фонема – это смысло-различительный звук языка, произношению которого требуется научить учащегося, – что в настоящей сноске и оговаривается во избежание недоумений, недоразумений и раздражений.

Такое использование одного и того же термина в разных науках, но с несколько различным для нужд соответствующей науки значением имеет место в практике. Так, имеем «интерференцию» в физике и «интерференцию» в обучении неродным языкам, но с некоторым различием в значениях. Так же поэтому правомерны «фонема» как абстракция в фонологии и «фонема» как смысло-различительный звук в методике.

одинаково их произносит. Рассмотрим типический, особенно трудный случай – различение и произношение твёрдых и мягких согласных.

Слова ГАЛКА и ГАЛЬКА звучат для ученика одинаково, Л и ЛЬ³² он воспринимает как один и тот же звук. Почему так? Ведь они действительно разные, и в киргизском языке имеются твёрдые и мягкие согласные.

Различия фонематические очень тонки, и слух научается их различать только при том обязательном условии, если с этими разными звуками связываются разные смыслы, значения, слова. Если последнего нет, то звуковые различия слухом не воспринимаются, звуки, фактически разные, воспринимаются как один и тот же звук. Так учит психология³³. В киргизском же языке, несмотря на то, что в нём имеются и твёрдые и мягкие согласные и киргиз произносит в родной речи и те и другие, эти твёрдость и мягкость согласного не фонематичны, не связаны с разными значениями, а возникают как комбинаторные, вызванные фонетическим окружением, а не семантикой, вариации одной и той же согласной фонемы. Поэтому носитель киргизского языка твёрдую и мягкую вариации согласного в родной речи воспринимает как один и тот же звук и такое своё восприятие переносит и на русскую речь.

Это общее рассуждение само по себе нетрудно понять, однако иному читателю – русскому одноязычнику, лингвистически мало искущённому, может казаться очень странным: ведь до чего ясно слышится разница ГАЛКА–ГАЛЬКА – почему же ученик не слышит её, тем более странно, что твёрдые и мягкие согласные имеются и в его родном, киргизском языке?

Чтобы не только было понятным данное выше общее объяснение, но чтобы читатель, так сказать, и почувствовал, ощутил бы как бы на собственном опыте данное психологическое (и лингвистическое) явление, рассмотрим такой пример.

Если русского ученика спросить, какие звуки разные, а какие одинаковые в словах ЭТО, ЭТИ, он уверенно ответит, что последние звуки (О и И) разные, средние (Т и Т') тоже разные, а первые (Э и Э) одинаковые. И это верно: и для него, и для всех нас, владеющих русским языком, они одинаковые. Француз же, услышав такой ответ, очень удивился бы: «Какие они одинаковые? Как это можно не различать такие совершенно разные Э!».

³² Здесь и дальше в качестве знака мягкости согласного будет применяться то Ь(Ль), то, '(Л'): когда не разрушается зрительный образ орфограммы, – ЛЬ (ГАЛЬКА), когда Ь может провоцировать неправильное чтение, – (Л'ЮК).

³³ См.: Психология / под ред. А. А. Смирнова. М., 1956. Гл. 9. Речь; также Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова / сост. В. Я. Коровина. М., 1966.

Они действительно разные. Если читатель произнесёт эти слова, внимательно следя за артикуляцией и звучанием первых звуков, он несомненно обнаружит, что Э (это) более широкий, открытый, а Э (эти) узкий, закрытый. Почему же эту разницу француз слышит, а русский не слышит, хотя в своей русской речи на каждом шагу их произносит?

Во французском языке эта разница функциональна: Э [з] и Э [е] служат для различения слов, являются разными фонемами, достаточно вместо одного из них произнести другое, и получится другое слово. Поэтому француз научается различать их, сознает их как два разных звука. В русском же языке (вернее, в русской речи) хотя и есть такие же разные Э, эти вариации возникают непроизвольно под влиянием соответствующего фонетического окружения, а не по семантическим причинам, не для различения слов, и поэтому воспринимаются как один и тот же звук: у русского одно звукопредставление Э, тогда как у француза два звукопредставления – Э и Э.

Вот по такой же причине и киргизский ученик, несмотря на то, что есть в киргизском языке твёрдые и мягкие согласные, не отличает их друг от друга, так как эти твёрдость и мягкость согласного не служат в его родном языке для различения смысла слов, а являются лишь фонетически обусловленными вариациями одного и того же согласного, а вариации³⁴ одной и той же фонемы человеческий слух обычно не различает.

Таковы соответственно причины различения и неразличения звуков языка.

Из изложенного вытекает в общем виде следующий методически принципиальный вывод: успешно научать различению и произношению разных, но смешиваемых учениками звуков можно только на основе уяснения различного значения слов, выражаемого различием в соответствующих звуках.

Рассмотрим этот вывод обстоятельнее, так как он – основополагающий принцип обучения трудным фонематическим моментам неродного, в данном случае русского, языка.

Для выработки у учащихся прочных, чётко дифференцированных звукопредставлений (и соответственно артикуляций, речедвигательных образов): Л–Л', В–Б, С–Ц и т. д., необходимо их семантизировать, т. е. связать их с разными значениями: ЛУК – ЛЮК, ВАНЯ – БАНЯ, СВЕТ – ЦВЕТ...³⁵

³⁴ Понятия «вариация» и «вариант» здесь и дальше употребляются в трактовке Р. И. Аванесова и В. Н. Сидорова (см. Очерк грамматики русского языка. Ч. I. М., 1945. С. 42–43).

³⁵ Звук отдельный, разумеется, никакого значения не имеет, значение он приобретает только в составе слова. Это последнее и разумеется под условным (для краткости) выражением «значение звуков», «семантизировать звуки».

Диалектика связи звучания и значения здесь заключается в том, что не только различные звуки, например Л и Л', обуславливают различные значения слов, но и различные значения разно произносящихся слов (ЛУК – ЛЮК) вырабатывают у человека различные звукопредставления Л–Л'. Если бы разные звучания ЛУК–ЛЮК значили бы одно и то же, то не выработалось бы и разных звукопредставлений Л и Л', – они воспринимались бы как один и тот же звук (т. е. точно так же, как первые звуки в приведённых выше словах ЭТО и ЭТИ). Лишь разные значения звукокомплексов ЛУК–ЛЮК, СВЕТ–ЦВЕТ и подобные научают нас различать соответствующие звуки, вырабатывают дифференцированное их восприятие. Вот почему в основу обучения учащихся, овладению новой для них фонологической системой должна быть положена семантика.

Однако чтобы прочно связать (надо бы сказать: срастить, сплавить) разные звуки с разными значениями в сознании обучающегося и функциональная сторона звука стала бы работать, – для этого далеко не достаточно лишь сообщить ему, что, например, ЛУК и ЛЮК, ВАНЯ и БАНЯ и др. разные слова и предлагать многократно произносить такие пары.

Прочно дифференцированные звукопредставления вырабатываются в таких упражнениях, в которых *синхронно с различным произношением всплывают и разные соответствующие значения* в сознании упражняющегося.

При введении же учителем новой для ученика фонемной оппозиции в словах, в производимой при этом первичной семантизации их (слов) и последующей тренировке учащихся в их произношении, – этой синхронности в восприятии звучания и значения учеником нет. Пояснение:

а) когда учитель предъявляет новые слова, например, *Ваня* и *баня*, ученик получает сначала только звукокомплексы – носителей значения без значения;

б) когда далее учитель разъясняет их значения, то ученик, во-первых, получает их ПОСЛЕ восприятия звукокомплексов «Ваня» и «баня», не синхронно с ними, и, во-вторых, получает эти значения не в прямом, непосредственном носителе (Ваня, баня), а вне его, в другой звуковой форме (имя мальчика; помещение, где моются и парятся), – звукокомплексы с В и с Б и их значения предъявлены и приняты разрозненно, не синхронно, не в едином восприятии, сплавом;

в) когда после всего этого ученику предлагается тренировка; в произношении данной противопоставленной пары (Ваня – баня)³⁶, и он добросовестно производит её, то его внимание в такой несомненно некоммуникативной ситуации целиком сосредоточивается на артикуляции и

³⁶ Рекомендуемое многократное произнесение фонологически противопоставленных пар типа *Ваня – баня* есть упражнение чисто артикуляционно-акустическое, но не фонологическое.

акустике, но не на значении, и даже правильное произношение оказывается в этом случае семантически (а значит и фонологически) пустым, не способствующим выработке прочно и чётко дифференцированных звукопредставлений.


Таким образом, как было уже сказано, для реализации фонологического функционирования звука нужны такие упражнения, при выполнении которых определённое произношение-слышание непосредственно (и с неизбежностью, вызванной ситуацией) связывалось бы с соответствующим явлением окружающего мира, – в мотивированном акте сообщения или приёма информации.

Так, например, для выработки дифференцированного произношения Л и Л' можно бы взять рисунки лука и люка (когда возможно – лучше предметы) и спрашивать ученика: «Что это такое? А это что?» (разумеется, после артикуляционно-акустической, отработки этих слов). Ученик отвечает.

В чём заключается значимая для обучения особенность процесса в таком упражнении? В том, что произнесение звукокомплекса «ЛЮК» произведено не бездумно, не в отрыве от его значения, а как сознательное наименование наблюдаемого предмета, произведённое одновременно, синхронно с его (предмета) восприятием (эта синхронность в данной ситуации неизбежна, что как раз и важно). Поэтому произнесённое и означаемое (предмет) связались друг с другом прямо, без каких-либо посредствующих словесных звеньев: артикуляционно-акустический «ЛЮК» и



слились в единый акт восприятия в отличие от другого слитного

же восприятия артикуляционно-акустического «ЛУК» и . В подобных условиях (т. е. коммуникативных по существу) Л и Л' работают у обучаемого действительно функционально, (т. е. истинно фонологически)³⁷, становясь для него различительными элементами языка ещё и потому, что их артикуляционно-акустическое и семантическое (в составе слова) различие сделано им самим.

Именно фонетически и семантически синхронное противопоставление членов фонологической оппозиции выявляет и реализует действительное их функционирование, дифференцируя не различавшиеся обучаемыми звуки. Но такое противопоставление возможно только в коммуникативной практике.

³⁷ Чего не происходит от пространных рассуждений о функциональном подходе в обучении произношению, системных категориях и требованиях многократного произношения так называемых минимальных пар.

А для отработки дифференцированного слухового восприятия тех же звуков задания нужно предлагать с другого конца: «Покажи, где лук? А где лук?». Причём визуальные пособия здесь обязательны. Тут может возникнуть соблазн обойтись без них, упростив задание так: «Скажи (повтори), что я произнес: лук? лук?» – считая, что задача останется та же – дифференцировать слуховое восприятие звуков. Но это не совсем то же, что при наглядных пособиях, и потому менее эффективно. Следует иметь в виду, что между заданиями «покажи, где лук, где лук» и «скажи лук, лук» разница психологически принципиальная, коренная: в первом случае внимание ученика сосредоточено на значении (что сказали), во втором – только на звуках (что произнесли); первое задание – фонологическое, второе – чисто акустическое (фонетическое).

Однако начать обучение произношению и слышанию не различаемых учеником звуков с подобных фонологически действенных упражнений невозможно, если не подготовить предварительно подступ к ним другой работой. Какой?

Рассмотрим этот вопрос на примере оппозиции Б – В. Эти звуки (как и ряд других – С–Ц, Л–Л'...) в русском языке противопоставлены, чем и должен учащийся овладеть.

Но обучать ученика освоению новых для него оппозиций путём противопоставления просто невозможно. Вышеназванные звуки противопоставлены у носителя русского языка. Для киргизского же ученика они не противопоставлены, неразличимы, «Ваня» и «баня» он слышит как одинаковые звучания, к их противопоставлению его ещё нужно привести. Поэтому противопоставление – это цель обучения, а не средство.

К противопоставлению членов оппозиции (С–Ц и др.) подвести ученика возможно путём сравнения их. Сравнение – это фундаментальный закон человеческого познания. Именно путём сравнения выявляется то, чем они противопоставлены, чем отличаются друг от друга: демонстрацией учителем эталонов произношения того и другого звука, сравнительным показом или описанием их артикуляции, рядом проб ученика и его сравнительным же наблюдением над своей пробой и заданным ему эталоном и т. п. В отношении, например, В – Б следует показать разницу их артикуляций – что для В надо слегка прикусить нижнюю губу, а для Б сомкнуть губы; предложить произнести тот и другой с самонаблюдением над их различием; потренировать в сравнительном произношении слогов БА – ВА, БО – ВО... Т. е. обязательная предварительная и самая тщательная работа именно над отдельными звуками, их артикуляциями, «схожестями» и «несхожестями» – работа, которая подчас так уверенно и столь же необоснованно третируется в некоторых публикациях, своеобразно преобразующих правильную фонологическую теорию в методически сомнительные рекомендации.

Всё это чисто техническая, артикуляционно-акустическая, не функциональная проработка звука, но безоговорочно необходимая для последующей функциональной отработки фонемной оппозиции, пример фонологического упражнения для которой и его анализ приведены выше.

Всё изложенное об основной общей причине трудностей противопоставления ряда русских звуков и об условиях их преодоления относится ко всей работе в целом по обучению русскому произношению.

3.2. ФОНЕМЫ В, Ф, Ц, Ж, Х

Перейдем к рассмотрению каждой из названных выше четырёх основных трудностей для киргизского ученика в русском произношении.

Фонема В Это губно-зубной (лабиадентальный) по месту образования, фрикативный (т. е. длительный, способный к протяжному произнесению) по способу образования, звонкий по участию голоса согласный русского языка.

Этого звука как фонемы не было в коренном, дооктябрьского периода, киргизском языке, откуда и затруднения у киргизских учащихся в освоении его в качестве звука-смыслоразличителя, противопоставленного звуку Б.

В киргизском языке в интервокальной позиции (т. е. между двумя гласными) встречается фрикативный (согласный В), очень похожий по звуковому впечатлению на русский В, например, в слове АБА (дядя, старший брат). Но это не смыслоразличительная фонема, а комбинаторный вариант фонемы Б, обусловленный фонетическим окружением. В отличие от губно-зубного русского В он двугубной (билабиальный), образуется путём неполной смычки губ.

Это следует иметь в виду и исправлять, когда ученик образует русский В двумя губами, т. е. неправильно.

Трудным оказывается для ученика не столько произнесение В, и даже вовсе не произнесение само по себе, а дифференцированное, различительное его восприятие: звук В он не отличает от звука Б, воспринимает, слышит его как Б и, естественно, так и произносит: вместо ВЕДРО, ВОРОБЕЙ, ВЕНИК слышит и говорит БЕДРО, БОРОБЕЙ, БЕНИК. Это отражается и в его письме, так он и пишет: БОРОБЕЙ.

С чего начать работу над освоением этой оппозиции?

Обнаружив смешение учащимися звуков В и Б, прежде всего нужно осмыслить в их глазах необходимость предстоящей работы, на примерах,

отличающихся только этими звуками (типа ВАНЯ – БАНЯ и под.), объяснить, как это важно научиться различать на слух и различно произносить эти два звука.

Учитель предлагает ученикам внимательно прислушаться и чётко произносит отдельные Б и В несколько раз. Однако одной акустической демонстрации звуков учителем ещё далеко недостаточно для усвоения различия между ними, ученики скорее всего не уловят на слух разницы между Б и В, пока не научатся произносить их. И в этом одна из психологических особенностей процесса овладения новым звуком. Как бы на первый взгляд парадоксальным ни казалось, но именно работа над произношением способствует и ускоряет выработку умения распознавать звуки на слух: пока обучаемый не научится произносить звук, твёрдого распознавания его на слух не достигается, слуховое его различение продолжает оставаться весьма неустойчивым³⁸.

Вот почему вслед за акустической демонстрацией учителем звуков Б и В нужно перейти к произношению их. А для этого следует показать и объяснить их артикуляцию, какие органы речи и как работают для образования этих звуков.

Артикуляция их внешняя, не в полости рта, и её легко показать учащимся: для произнесения Б сомкнутые вначале губы резко размыкаются, и получается Б; а если чуть прикусить нижнюю губу (показывается, как это делается) и в образовавшуюся щель пропустить воздушно-звуковую струю, то получится В. Прикусываем губу мы обычно едва заметно, здесь же надо показать это заметнее, прикусить поглубже. После этого предложить детям соответственно поставить органы речи и попытаться произнести В.

После такого показа артикуляции дети, как правило, легко произносят В. Тут же, для уяснения разницы, нужно предложить им произнести и звук Б. Повторить это сравнительное произношение несколько раз: Б – В, Б – В, ... Как было сказано, только сравнивая, ученик может уяснить себе их различие.

Далее для закрепления уловленной учащимися разницы следует потренировать их в сравнительном произношении слогов с этими звуками: БА – ВА, БО – ВО, БУ – ВУ... В слогах отрабатываемые звуки проступают более чётко для наблюдения над их артикуляционно-акустической стороной, поскольку не загромождены ненужным для данной цели фонетическим окружением. Верно, что слоги бессмысленны, но так называемые минимальные пары ВЕДРО – БЕДРО, ЗАБЫЛ – ЗАВЫЛ и др. в ситуации таких упражнений оказываются не менее бессмысленными, так как в этих условиях ученик произносит их, совершенно не думая об их значениях, а сосредоточив внимание только на технике произношения.

³⁸ См.: Психология. Под ред. А. А. Смирнова. М., 1956. С. 307–308; также Жинкин Н. И. Психологические особенности спонтанной речи // Иностранные языки в школе. 1965. № 4.

И поступает очень правильно: для уяснения того, как произносятся и звучат **ВЫЛ – БЫЛ**, их значение не только не нужно, но и вредно – мысли об их значениях, отвлекая внимание ученика от артикуляционно-акустической их стороны, становятся помехой.

Вся описанная работа над звуками **Б–В** – это формальные, чисто технические упражнения на постановку артикуляционно-акустической стороны их, без увязки с семантикой, с функциональной их стороной.

Ученик теперь может произнести эти звуки и в известной степени различать их на слух, но только по заданию учителя и при напряжённом внимании к их произношению и звучанию. А при отсутствии последнего, как это и бывает в обычно текущей речи, он то и дело будет их смешивать как в произношении, так и при восприятии их на слух, потому что прочно дифференцированных звукопредставлений **Б** и **В** у него ещё нет.

Для выработки последних теперь нужно (и можно: база создана предшествующими артикуляционно-акустическими упражнениями) перейти к упражнениям, объединяющим артикуляционно-акустическую и функциональную сторону звуков (звучание со значением) типа описанных и разъяснённых выше (стр. 69–71) и другим подобным, например (по тексту или ситуации):

- Что сделала собака?
- Она завыла.
- А почему?
- Вера забыла её накормить.

Коммуникативные упражнения являются решающими для выработки прочно дифференцированных звукопредставлений, и ими обязательно должно завершать предварительные технические упражнения.

Полезны чтение и вычитывание наизусть двустиший, пословиц, поговорок, загадок, содержащих нужные для отработки звуки, например, для рассматриваемых в данном случае звуков **В** и **Б**:

В синем небе звёзды блещут,
В синем море волны плещут.

Материалом для упражнений могут служить и скороговорки. Не блистая семантической полноценностью, они оказываются хорошим средством тренировки произношения и вызывают у ребят интерес именно трудностью артикуляционной задачи, например: *Раз дрова, два дрова, три дрова; На дворе трава, на траве дрова; На траве муравей, на трубе воробей*. Тренировать можно и вопросами: Кто на трубе? А на траве?

Произносительные упражнения следует сочетать и с письмом под диктовку для развития навыка слухового распознавания смешиваемых звуков. Причём как с предварительным звуковым анализом, так и без него.

В работе по освоению учащимися других звуков и их оппозиций порядок в основном остаётся тот же, что и над звуками В и Б:

1) демонстрация и разъяснение слов с данной звуковой оппозицией;

2) техническая, чисто артикуляционно-акустическая сравнительная отработка отдельных звуков или звукосочетаний данной оппозиции: демонстрация учителем членов рассматриваемой оппозиции, показ или описание укладки органов речи, сравнительная тренировка учащихся в произношении смешиваемой пары звуков в слогах с минимальной оппозицией;

3) функциональная отработка пар слов с минимальной оппозицией (свет – цвет, нос – нёс ...) в упражнениях, неизбежно и произвольно осуществляющих синхронное восприятие учеником произношения-звучания и его значения в неразрывной связи, т. е. отработка их в коммуникативной ситуации, в акте общения.

Фонема Ф Звук Ф ученики не отличают от П, в их восприятии ФАРТУК звучит как ПАРТУК.

Причина трудности Ф для учащихся та же, что и для В. Артикуляция (работа органов речи) такая же, как и для звука В: образуется путём прикусывания нижней губы. Отличается от звука В только отсутствием голоса: Ф, в отличие от звонкого В – глухой.

Поэтому трудности освоения учащимися звука Ф те же, что и для освоения В, и методика обучения звуку Ф та же.

Фонема Ц В киргизском языке была и есть фонема С, но не было фонемы Ц. Она новый в современном киргизском литературном языке звук, вошедший в него с заимствованными из русского словами. Поэтому представляет известную трудность для освоения.

Начинающий обучаться русскому языку воспринимает Ц и произносит его, как привычный для его слуха звук С, не отличает их друг от друга. Вместо продиктованного ему, например, слова ЦВЕТ он напишет СВЕТ.

Задача обучения – выработать у учащихся чётко дифференцированные звукопредставления Ц и С и умение соответственно произносить их. Общий ход работы над Ц сопоставительно с С такой же, как над звуками В–Б, Ф–П:

1. Демонстрация учителем произношения Ц и С.
2. Описание, в меру возможности, различной их артикуляции, особенно артикуляции Ц.
3. Тренировка учащихся в сравнительном произношении слогов СА–ЦА, СО–ЦО и т. п., слов типа СЕЛ–ЦЕЛ.

4. Упражнения в произношении-слышании противопоставленных минимальной оппозицией слов типа СВЕТ–ЦВЕТ, САБЛЯ–ЦАПЛЯ, СОРИТ–ЦАРИТ в коммуникативной ситуации.

Звук Ц является слитным звуком (аффрикатой), результатом как бы слияния звуков ТС. Поэтому допустима попытка порекомендовать ученику поставить язык так же, как для образования Т, упереть кончик языка в передние верхние зубы (но чуть более вверх, чем при Т, и назад), а оторвать его, как при звуке С; или быстро произносить слог ТСА, чтобы получить ЦА (или стараясь превратить его в ЦА).

Однако нужно иметь в виду, что артикуляция для Ц не есть простая сумма последовательно идущих друг за другом артикуляций Т и С, а качественно от этой суммы отличается. Так, даже начальное положение языка для произнесения Ц отличается от начального его положения для Т: при Т кончик языка плотнее упирается в передние зубы, а при Ц он отодвинут немного назад и вверх, как при звуке С, готовясь уже с самого начала к заключительному краткому щелевому, но не фрикативному, а взрывному произношению.

Поэтому сами по себе попытки быстро произнести Т и С друг за другом в слоге ТСА не обязательно дадут ЦА.

Может, скорее всего получиться то, что имело в своё время место при синтетическом звуковом методе обучения грамоте: детям предлагалось быстро, друг за другом, сказать Б и А, ожидая, что получится БА, а выходило не БА, а БеА.

Все эти тонкости артикуляции учитель должен учитывать и в пределах возможной допустимости растолковать детям. Однако и тут следует иметь в виду, что когда артикуляция не внешняя, предельно наглядная, как при звуках В, Б, Ф, П, а внутренняя, в полости рта, и прямому показу недоступна, то маловероятно, чтоб ученик лишь на основе словесного описания достиг бы правильного произношения звука Ц.

Описание внутриполостной артикуляции может только сократить ему район поиска. Главное же – это демонстрация звука учителем, а ученик, смотря на рот и губы его, слушает. После этого пробует произнести его. В какой-то раз ему удаётся правильно воспроизвести Ц. Учитель сразу же подтверждает правильность этой его удачной попытки, предложив запомнить, как он произнёс. Ученик запоминает найденное положение органов речи по мышечному его ощущению и по запомнившемуся именно мышечному ощущению может теперь воспроизвести нужную артикуляцию и соответственно звук. Дальше остаётся повторением закрепить найденный учеником эталон артикуляции Ц.

В дальнейшем – всевозможные закрепительные упражнения, – непродолжительные чисто технические артикуляционно-акустические и длительные коммуникативные.

Можно попытаться идти от артикуляции для С: местоположение языка при его образовании ближе к местоположению для Ц, чем местоположение его для Т. Отличается оно от

местоположения при Ц наличием щели для прохода воздуха. А для Ц, в отличие от С, кончик языка прижимается к нёбу, закрыв проход воздуха, и Ц образуется резким, взрывным отрывом языка от нёба.

Предложить ученикам следующую операцию и затем производить её и учителю в такт вместе с учениками: произносить протяжно С и вдруг на миг прекратить прижиманием кончика языка к нёбу, а затем сразу отрывом языка от нёба постараться произнести Ц.

Фонема Ж Этот звук-фонема тоже новый в киргизском языке, но его произношение никакой трудности для учащихся не представляет, так как в их родном языке имеется парный глухой Ш аналогичной артикуляции. По такой же причине не представляет трудности для русского ученика киргизский звук ДЖ (аффриката), так как в русском языке есть парный ему глухой Ч. Ошибки у киргизского ученика могут быть при чтении русского текста: он может букву Ж прочесть, как ДЖ, потому что в киргизской азбуке буква Ж означает аффрикату ДЖ. Но это ошибка не произношения, а собственно чтения и подлежит преодолению при обучении русскому чтению ещё в букварный период.

Специфическая ошибка в произношении, возникающая под влиянием закона сингармонизма киргизского языка, может выражаться в смягчении звука Ж перед передними гласными И и Е. Для отработки твёрдого произношения Ж (как, впрочем, и Ш) перед И и Е можно дать упражнения типа: произноси согласные Ж и Ш в словах ЖЕСТ, ШЕСТ так же, как в словах ЖАР, ЖУК и т. п., но с обязательной демонстрацией учителем эталона произношения ЖИ, ШИ, ЖЕ, ШЕ.

Фонема Х «Фонема Х совершенно не типична для киргизского языка и появилась лишь недавно в словах, вошедших в киргизский язык из русского»³⁹. Собственно произносительной трудности не представляет, трудной оказывается её дифференциация, отличие от К, ученик склонен воспринимать её как К, затрудняется отличить от последнего.

Нужны сравнительные упражнения в произношении и восприятии К–Х типа КА–ХА, КО–ХО..., казаК–казаХ, Корь–Хорь, муКА–муХА.

3.3. ЗВОНКИЕ И ГЛУХИЕ СОГЛАСНЫЕ

В некоторых случаях трудными оказываются также следующие пары согласных: Б–П, Г–К, З–С, отчасти Д–Т. Звуки эти имеются и в киргизском языке, и поэтому их артикуляция, произношение для киргизского

³⁹Батманов И. А. Современный киргизский язык. Ч. 1. Фрунзе, 1953. С. 96.

ученика не представляют трудности. Однако по звонкости-глухости эти звуки в киргизском языке противопоставляются не в любых позициях, и поэтому в русских словах в определённых позициях их различие вызывает затруднения у учащихся.

Б–П Как правило, фонема П в начале киргизских слов не встречается. Отсюда склонность киргизского ученика начальное П в русских словах воспринимать как Б, не различать их в этой позиции: слово ПИТЬ он воспринимает и произносит как БИТЬ⁴⁰.

Г–К В одних говорах киргизского языка, как отмечает акад. И. А. Батманов, в начале слов вместо К может появляться Г (Кел, Гел – приходи), в других – наоборот, К вместо Г (Газета–Кезит). Это приводит некоторых учащихся к смешению начальных Г–К и в русской речи.

То же самое происходит и с начальными З–С и (значительно реже) Д–Т.

Поэтому звуки в указанных парах в начальном их положении учащиеся затрудняются различать. Показ или описание их артикуляции здесь бесполезны. Преодолеть их смешение, выработать навык различать их можно только сравнительными упражнениями в дифференцированном восприятии (в произношении и слышании) на парах слов, отличающихся только неразличаемыми звуками, типа *бил – тил, балка – палка, гора – кора, зуб – суп, сборный – спорный*, с обязательным восприятием различного смысла этих слов.

3.4. СТЕЧЕНИЕ СОГЛАСНЫХ

Киргизскому языку не свойственны стечения согласных в начале и в конце слова. Встречаются они только в середине слова, обычно на стыке аффиксов: *шаарда, китептер*. Отсюда и соответствующие следствия при обучении русскому языку: стечения согласных в середине слова (*белка, шапка*) не вызывают затруднений, а стечения в начале и в конце слов (особенно в начале) представляют для ученика значительную трудность.

⁴⁰ Нужно отметить, что вопреки высказываемым иногда опасениям, смешения Б с М, П с М в условиях школьного обучения, как правило, не наблюдается. Такие замены имеют место в стихийно заимствованных словах, стихийно же фонетически переработанных народом по фонологическим законам своего родного языка. Когда же учитель вводит новое слово *банка*, чётко его произнеся (нечёткого произношения вводимого нового слова в обучении не допускается), ученики и не воспринимают и не произносят его как *манка*, тогда как *палка* могут воспринять как *балка* даже при чётком учительском произношении.

Стечение согласных ученик воспринимает как слог: вместо СТол, КНИга ему слышится СЫтол, КИнига (точнее – один согласный в стечении оценивается им как согласный с гласным, как слог: С как СЫ, К как Ки). Так обычно и произносит их, разрушая стечение согласных вставкой гласного между ними (СЫТол) или предваряя стечение согласных гласным (ЫСТол, УСТол), чтобы оно оказалось в привычном ученику, как в родном языке, интервокальном (т. е. между гласными) положении, в середине слова.

Таким образом, ошибки и на стечение согласных есть результат деформирующего влияния (интерференции) родного языкового сознания ученика на восприятие им русского звучания.

Как научить различному восприятию и произношению стечений согласных и нестечений?

Показ или описание артикуляции здесь ничего не прибавит ученику, так как произношением каждого из составляющих стечение он уже владеет.

Для преодоления интерференции (т. е. научения различно слышать и произносить стечения-нестечения) плодотворными могут быть упражнения в мотивированном коммуникативной ситуацией употреблении пар, противопоставленных минимальной оппозицией (только стечением-нестечением) слов типа *паровоз – провоз, пароход – проход, барак – брак, салон – слон, совет – свет, герань – грань, порок – прок, короткий – кроткий, дорогой – другой, солить – слить, залить – злить, выходить – входить, выносить – вносить, переехал – приехал, перешёл – пришёл, передумал – придумал ...* Обязательное требование к таким парам: ударение на обоих словах должно падать на один и тот же слог: *выходи́ть, входи́ть*; а *вЫход – вход* непригодны.

Не просто повторять механически *дорогой – другой, дорогой – другой*, а коммуникативно, в акте общения, сознательно их употреблять. Только коммуникативные упражнения приводят к сращению различного значения слов ВЫХОДИТЬ – ВХОДИТЬ с различным их звучанием.

Однако прежде чем приступить к мотивированному коммуникативной ситуацией противопоставлению слов типа КОРОТКИЙ – КРОТКИЙ, необходимы узконаправленные артикуляционно-слуховые упражнения на минимальных фрагментах (КОРО – КРО), чтобы ученик мог в какой-то мере уловить артикуляционно-акустическую разницу стечения и нестечения согласных. Без такой предварительной, чисто технической, отработки данной оппозиции требование противопоставлять КОРОТКИЙ–КРОТКИЙ – пустая фраза, ибо для ученика они звучат одинаково и никакого, следовательно, противопоставления в них для него не существует.

Такие кратчайшие фрагменты на предварительном, артикуляционно-акустически узконаправленном этапе работы выгоднее полных слов потому, что демонстрируют только нужный сейчас момент, не загромождая его посторонним для данной цели фонетическим материалом, и, кстати сказать, и смыслом, ибо для данной цели смысл не нужен; более того – вреден: отвлекал бы от нужного внимание на себя. И ещё, как уже отмечалось раньше, слова КОРОТКИЙ – КРОТКИЙ в данных произносительных упражнениях содержат смысла не более чем фрагменты КОРО–КРО.

Ошибка ученика, как правильно объясняют фонологи, заключается в неправильном восприятии, в неправильной оценке стечения согласных в КРО как сочетания слогов КО–РО. Но чтобы научиться правильно оценивать, воспринимать на слух КРО в отличие от КОРО, нужно сначала их сделать – так учит психология усвоения языка. «Чтобы убедиться в правильности данного звука в составе комплекса, надо его сделать», – пишет психолог Н. И. Жинкин⁴¹. «Не слуховые представления усиливают речедвижения, а наоборот, речедвижения усиливают слуховые представления»⁴².

«Нельзя хорошо воспринимать слова, различать и узнавать их, если мы сами раньше не произносили их. Только то слово хорошо воспринимается, которое раньше произносилось нами самими»⁴³.

Вот почему для выработки различного слухового восприятия, т. е. оценки звуков, работать всё же нужно в основном над произношением.

Нужные фрагменты берутся из подлежащих усвоению противопоставляемых минимальной оппозицией слов:

КОРО́–КРО́ (не КО́РО–КРО́) – из и для слов КОРОТКИЙ – КРОТКИЙ;

ВЫХО́–ВХО́ (не ВЫ́ХО–ВХО́) – ВЫХОДИТ – ВХОДИТ;

САЛО́–СЛО́ (не СА́ЛО–СЛО́) – САЛОН – СЛОН и т. д.

Способ работы – это слушание и воспроизведение учеником предъявляемого учителем эталона (образца) произношения. Учитель произносит КАРО́–КРО́, ученик, внимательно вслушиваясь и сравнивая, воспроизводит их. Повторяется попытка несколько раз. В этих условиях, когда внимание ученика специально сосредоточено на произношении, оно ему удаётся, так как трудность произношения стечения согласных не физиологическая. После удавшейся попытки предлагается произнести соответствующие полные слова КОРОТКИЙ – КРОТКИЙ.

Следующий этап работы – семантический: упражнения в синхронной увязке произношения со значением. Например, ответы учащихся на вопросы учителя:

⁴¹ Жинкин Н.И. Психологические особенности спонтанной речи. – Иностранные языки в школе, 1965, № 4, с. 5.

⁴² Жинкин Н.И. Механизмы речи. М., 1958, с. 48.

⁴³ Психология. Под ред. А. А. Смирнова. М., 1956, Гл. 9. Речь, с. 307.

Что такое КОРОТКИЙ? – Кыска.

А что КРОТКИЙ? – Момун, жоош.

А что такое кыска? – КОРОТКИЙ.

А момун? – КРОТКИЙ.

Нужно организовать и предметную увязку значений с артикуляционно-акустическими комплексами: *какие предметы короткие? кого (из литературных героев или знакомых людей) можно назвать кротким?*

Ещё примеры последовательности работы:

1) ВыхО–ВхО, ВыхО–ВхО...

2) ВыхОДит–ВхОДит, ВыхОДит–ВхОДит...

3) По ситуации или по картинкам:

– Что делает З.? (Выходит...)

– А что теперь делает? (Теперь входит...)

– На какой картинке ученики входят в класс?

– На какой выходят?

1) СалО–СлО, СалО–СлО...

2) СалОн–СлОн, СалОн–СлОн...

3) – Что это такое? А это кто?

– Покажи, где слон? А где салон?

Нет основания бояться и тренировки в сравнительном произношении неправильного с правильным: СЫТОЛ–СТОЛ, СЫТОЛ–СТОЛ... КИНИГА–КНИГА, КИНИГА–КНИГА... – с указанием, конечно, которое из двух произношений правильное.

По степени трудности разные типы стечения согласных можно градуировать примерно так:

1) стечение двух согласных (СТол) при прочих равных условиях легче, чем стечение трёх (СТРой);

2) стечение общих в русском и киргизском языках согласных (ДРуг) легче, чем стечение с новым, трудным самим по себе согласным (ДВа);

3) стечение согласных в условиях, не нарушающих сингармонизма слога по твёрдости-мягкости (СТРах, В Зал), легче, чем в условиях нарушенного сингармонизма (СТРЯхивал, ВЗЯл);

4) стечение смешиваемых учеником согласных (ВБить, ВПисать) – особенно трудное стечение.

Эти степени трудности нужно по возможности учитывать при определении очерёдности их введения и отработки. По возможности потому, что лексический материал вводится в речь учащихся не по степени его фонологической трудности, а по степени его необходимости для коммуникации, для развития речи на данном этапе обучения.

3.5. ТВЁРДЫЕ И МЯГКИЕ СОГЛАСНЫЕ

Твёрдость-мягкость согласных – важнейшая особенность русской фонологической системы, эти качества согласного служат для различения слов: *шест* не то же, что *шесть*; *галка* и *банка* не то же, что *галька* и *банька*. Поэтому уметь различать на слух твёрдые и мягкие согласные и соответственно чётко их произносить является совершенно необходимым для владения русской речью.

Но эта сторона русской фонологической системы оказывается как раз и самой трудной для киргизских учащихся.

Как уже сообщалось выше, учащиеся, приступающие к изучению русского языка, затрудняются различать на слух твёрдые и мягкие согласные и в определённых позициях затрудняются произносить их.

О причине первого затруднения было сказано выше (см. п. 3.1.). В чём состоит второе затруднение и его причина?

Молодому, только начинающему работать в киргизской школе учителю на первых порах кажется, что трудным для ученика является произношение мягких согласных. Это не совсем так. Трудны для произношения как мягкие, так и твёрдые согласные в одних случаях и нетрудны и те и другие – в других. А именно: в соседстве с задними гласными А, О, У, Ы (перед и после них) трудны мягкие согласные и нетрудны твёрдые, а в сочетании с передними гласными И, Э (е) нетрудны мягкие согласные и трудны (после них) твёрдые. Так, ученик затруднится произнести твёрдый Л в слове МЕЛ и легко произнесёт его в слове МАЛ; затруднится в произношении мягкого ЛЬ в слове ДАЛЬ и свободно произнесёт его в слове МЕЛЬ.

Причина этих затруднений – закон сингармонизма киргизского языка. В киргизском языке по этому закону в слоге с передним гласным (И или Э) может сочетаться только мягкий согласный, и в слоге с задним гласным (А, О, У, Ы) может быть только твёрдый согласный.

И здесь, так же, как и по поводу неразличения твёрдых и мягких согласных, может казаться странным: как же так? раз может произносить Л и слоне МАЛ, почему же затрудняется произнести его в слове МЕЛ?

Чтобы абстрактное знание этого затруднения превратить в ощущение читателя на своей практике, обратимся к тем же примерам: ЭТО и ЭТИ. Читатель, как владеющий русским языком, свободно, не затрудняясь, произносит оба, широкий и узкий Э в свойственных русскому языку позициях: Э перед твёрдым согласным (ЭТО) и Э перед мягким (ЭТИ). Произносит оба, не испытывая никаких затруднений. А теперь пусть читатель попытается широкий, открытый Э (какой в ЭТО) произнести перед мягким согласным, в слове ЭТИ, а узкий, закрытый Э (который в ЭТИ) произнести в слове ЭТО, перед твёрдым согласным, – и он почув-

стует неловкость, затруднимость произношения Э и Э в необычных для русского языка условиях.

Это испытанное читателем затруднение даст ему конкретное представление об аналогичных причинах затруднений киргизского ученика: почему он, умея произносить твёрдые и мягкие согласные в одних позициях, затрудняется их же произносить в других.

Как помочь ученику преодолеть трудности слухового различения и произношения твёрдых и мягких согласных русского языка?

И здесь прочного различения твёрдости-мягкости согласных на слух возможно достичь на базе отработки произношения. Как установлено акад. И. П. Павловым, кинестезические импульсы, поступающие в речедвигательный анализатор от органов речи, являются базальным – основным компонентом второй сигнальной системы, т. е. языка.

Поэтому начать освоение твёрдости-мягкости нужно с работы над артикуляцией, произношением. Нужно учащимся усвоить понятия твёрдый, мягкий согласный, так как оперировать ими в работе нужно будет постоянно.

Демонстрируется учащимся сопоставляемая, сравниваемая пара Л и Л' (ль). Может оказаться, что ученики затруднятся в смягчении Л' до нужной степени (в родном их языке смягченные согласные менее мягки, чем в русском). Нужно поставить ученику требуемую для смягчения согласного артикуляцию. Но артикуляция смягчения не внешняя, как для Б–В, а осуществляется в полости рта, и доказать её визуально (зрительно) не представляется возможным. Можно бы показать на рисунке (полость рта в продольно-вертикальном разрезе, вид сбоку), но это мало поможет.

Как бы ни рекомендовались рисунки, фото, как бы фотографически точны они ни были, не следовало бы преувеличивать их значение. Если нам не произнесут самого звука, то, глядя даже на идеально точное положение на рисунке языка, нужное для произнесения данного звука, мы не произнесем его.

Более того, не зная, какой звук предлагается нам произнести, мы, глядя на рисунок артикуляции даже правильно произносимого нами звука, во-первых, не узнаем её, артикуляцию, а значит, не произнесём звук, во-вторых, мы не сумеем придать языку точно это положение, так как жизненный наш речевой опыт никогда не давал нам случая придавать языку определённое положение на основе зрительных представлений этого положения, а всегда только на основе мышечных ощущений.



Например, если читателю предложить на основании данного рисунка⁴⁴ произнести звук, не называя его, а лишь порекомендовав пропустить воздушно-звуковой поток через поставленную этим положением языка преграду, то можно не сомневаться, что при всём его старании нужного звука не получится, потому что на основе зрительного представления невозможно придать языку то положение, при котором только и может образоваться нужный звук.

⁴⁴ Рисунок взят из академической «Грамматики русского языка», 1953.

Изображённого на рисунке выгиба языка сознательными усилиями без представления самого звука человек не сумеет воспроизвести. А вот если сказать: произнеси Ш – язык примет нужное положение, как на рисунке. При этом нам будет казаться, на основе мышечного ощущения, что положение нашего языка не такое, как на рисунке, хотя оно именно такое.

Зрительное представление положения своего языка, созданное по мышечному его ощущению, как правило, не совпадает с действительным его положением. Объясняется это, как было сказано, естественными причинами: реальные условия речевой деятельности не дают случая мышечному ощущению определённого положения языка ассоциироваться со зрительным восприятием того же положения. На протяжении всей жизни человека определённое положение языка воспроизводится на основе мышечного ощущения, а не зрительного представления об этом положении. Поэтому мышечное ощущение артикуляции преобразуется в ложное зрительное её представление и наоборот.

Мы соответственно устанавливаем органы речи не благодаря зрительным представлениям об их положении, а вследствие установившейся в результате длительного опыта связи между звукопредставлением и мышечным ощущением. И соответствующая работа органов речи настолько, что называется, намертво, связана со звукопредставлением, что даже установив по рисунку язык в положение, например, для Ть, но вызвав в сознании звукопредставление Т, мы всё равно произнесём это последнее, сохраняя при этом положение языка для Ть, т. е. приподняв и среднюю часть языка к нёбу. Это и происходит с киргизским учеником: он приподнимает среднюю часть языка к нёбу, отодвигает его по нашей рекомендации немного назад – и всё-таки всё равно произнесит не Ть, а Т, ибо у него нет ещё звукопредставления Ть, скреплённого с соответствующим мышечным ощущением положения и работы языка.

Всё это даёт основание усомниться в большой пользе рисунков для усвоения артикуляции, когда она внутриполостная.

Для произнесения звука, конечно же, необходима определённая артикуляция, обучение произношению и сводится к овладению этой артикуляцией. Однако рисунки и словесные пояснения дают лишь приблизительное направление поиску, сокращают район поисков артикуляции. Нащупывается же правильная артикуляция самим учащимся на основании слушания демонстрируемого ему звука.

Нащупав нужное положение языка, однажды и удачно произнеся звук, ученик запоминает мышечное ощущение артикуляции, повторяет его второй, десятый раз (всё же не имея правильного зрительного представления об этой артикуляции, а только мышечное) и связь мышечного ощущения со звуком закрепляется, звукопредставление в дальнейшем автоматически вызывает нужное положение органов речи на основе мышечного ощущения, но не зрительного представления.

Таким образом, для уяснения различного произношения твёрдых и мягких согласных главное – демонстрация учителем звука и подражательное вслед за учителем произношение его учениками.

Но облегчить ученикам поиск правильной артикуляции нужно. Каким способом это сделать?

Ученик произнес Л. Теперь предлагается ему произнести звук И и запомнить положение языка; дальше, сохраняя это положение, попытаться произнести ЛЬ. Что означает этот приём?

Он означает, что нужная артикуляция сообщена ученику, но не рисунком и не описанием положения языка, а словом, вызвавшим хорошо известное ученику звукопредставление И. Звукопредставление И привело язык, по связи с мышечным ощущением, к определённому его положению. А это положение языка как раз то, которое нужно для смягчения согласного.

Или предложить тянуть ИИИ и, не прерывая, закончить звуком ЛЬ, а затем отдельно: ЛЬ.

В тот момент, когда звук Л' (ль) удался ему, подтвердить правильность и предложить несколько раз повторить.

Следующий этап работы – упражнение ученика в сопоставительном произношении Л–Л' (ль), Л–Л' (ль) для уяснения разницы между ними.

Сообщаются термины «мягкий», «твёрдый», «согласный», необходимые для оперирования ими в дальнейшей работе.

Таким же образом поступают и с другими мягкими согласными, в отработке которых возникает необходимость.

Далее – упражнения в сравнительном произношении отличающихся минимальной оппозицией слогов с данным согласным типа ЛА–Л'А (ля), ЛО–Л'О (лё), ЛУ–Л'У (лю). Слоги берутся из тех слов, в отработке произношения и различения которых возникла нужда по ходу обучения. Здесь уже учитель столкнётся с трудностью: сочетания Л'А, Л'О, Л'У (орфографические ЛЯ, ЛЁ, ЛЮ) не свойственны киргизскому языку (мягкий согласный с задними гласными А, О, У), и ученик затруднится в их произношении.

Если путём простого подражания предложенному учителем образцу ученику не удастся правильно произнести Л'А (ля), можно начать отработку произношения поэтапно от лёгкого к трудному. Предложить произнести отдельно Л' и А с паузой между ними: без слияния с препятствующим А мягкий Л' ученик произнесёт и поймет, какой Л от него требуется в ЛЯ (причиной затруднения в произношении ЛЯ бывает и то, что, нечётко ещё улавливая учительский образец ЛЯ, он не может понять, какого Л от него хотят). Дальше предложить тянуть ЛЛЛЛЛ' и плавно, без разрыва закончить его гласным А: ЛЛЛЛЛ' А (ллл'я). Удавшуюся попытку подкрепить одобрением, подтверждением правильности произнесения и предложить повторить несколько раз.

После этого вернуться к сопоставительному, сравнительному произношению ЛА–Л'А (ла–ля) для закрепления разницы между ними. Так же и перед другими гласными: ЛО–Л'О (лё), ЛУ–Л'У (лю), потом слова ПИЛОТ – ПОЛЁТ, ЛУК – ЛЮК.

Вот только после подобной отработки отдельных, неразличавшихся учениками звуков, чисто артикуляционно-акустической, технической их отработки нужно (и возможно: создана минимальная основа для этого) приступить к функциональной, семантической их отработке в парах слов с минимальной оппозицией в упражнениях (см. п. 3.1.), обеспечивающих возникновение понимания (значения) синхронно с моментом произношения-слышания – и тем прочно срачивающих артикуляционно-акустический комплекс со значением, причём дифференцированно по

противопоставленным фонемам: «Это что? (Лук.) А это? (Люк.) Покажи лук. Покажи люк...»

Есть всё-таки основания признать, что трудности произношения новых звуков и звукосочетаний, в частности, только что рассмотренных прямых слогов типа ЛЯ, ЛЮ... в значительной степени преувеличены. Подобные звукосочетания ученик сплошь и рядом свободно произносит в своей родной речи, и, следовательно, нельзя считать, что его органы речи не привыкли произносить такие звукосочетания. Например, тот же мягкий Л' перед А он, что называется, глазом не моргнув, без затруднений произносит в выражениях ЭЛ АРАКЕТИ (людская забота), ЭМИЛ АЛДЫ (Эмиль взял) и др. Почему же тогда затрудняется произнести Л'А (ля) в ЛЯЖЕТ, если может в ЭЛ'АРАКЕТ?

Значит, причина непроизношения ЛЯ в ЛЯЖЕТ, КОЛЯСКА не анатомо-физиологическая⁴⁵, а психологическая, в семантике, в языковом сознании.

Родное языковое сознание прочно зафиксировало, что в слове не может быть ЛЯ, а только ЛА, органы же речи работают синхронно с сознанием. Это сознание закрепило, что может быть только БАЛА (ребёнок), ЛАПЧЫ (враль), но не БАЛЯ, не ЛЯПЧЫ, и оно, языковое сознание, мешает ученику произносить ЛЯМКА, КОЛЯСКА. На стыке же слов сознание не сопротивляется сочетанию Л'А (ля), оно просто его не замечает (отчего и не сопротивляется), и органы речи произвольно и свободно его произносят. Сознание сосредоточено на семантике и выражающем её произношении. ЭМИЛЬ означает то-то и в нём должен быть мягкий; АЛДЫ означает то-то и первый звук должен быть А. А поскольку в произношении словосочетания ЭМИЛ' АЛДЫ паузы между словами в разговорном стиле нет, то последний звук Л' первого слова и начальный А второго произвольно сливаются в сочетании Л'А (ля): ЭМИЛЯЛДЫ.

Из всего сказанного напрашивается единственный вывод: если ЛА и ЛЯ (как и др. противопоставления) прочно связать с соответственно различной семантикой (что возможно только в коммуникативной практике), то органы речи скорее приспособятся к автоматически дифференцированному их произношению: ГЛАДЯ блузу, но Г.ЛЯДЯ на неё, КЛАСТЬ на стол, но КЛЯСТЬ за подлость.

Мы изложили работу над твёрдыми / мягкими согласными в прямом открытом слоге. Рассмотрим их в обратных слогах после гласных.

Как уже отмечалось, затруднение вызывает произношение мягких согласных после задних гласных (АЛЬ, ОЛЬ, УЛЬ, ЫЛЬ) и твёрдых согласных после передних (ИЛ, ЕЛЬ /эль/). Работу по освоению твёрдости / мягкости согласных в данной позиции так же нужно начинать с отработки артикуляционно-акустической стороны отдельных звуков и кратчайших комплексов с ними с последующей функциональной, семантической отработкой. Например: ученик затрудняется произнести твёрдый Л в слове МЕЛ или мягкий Л' (ль) в слове ДАЛЬ – мешает гласный. Как мы уже знаем, отдельно ученик может произнести и Л и Л' (ль). Значит, следует предложить отделить их, произносить после паузы: МЕ–Л, ДА–ЛЬ. Дать таким способом понять, какие Л от него требуются в том и другом слове. Попросить обратить внимание на работу языка при произнесении отдельных Л и Л', запомнить и попытаться воспроизвести эту работу при слитном произношении слов: сначала МЕЕЕЕ–Л, затем – МЕЕЕЛ, МЕЛ; ДАААА–ЛЬ, ДАААЛЬ, ДАЛЬ. После этого следует

⁴⁵ Если бы причина была анатомо-физиологическая, то научить произносить ЛЯ невозможно было бы во веки веков.

функциональная, семантическая отработка материала в противопоставлениях.

В такой системе, как над Л–Ль, ведётся работа и над другими мягкими и твёрдыми согласными русского языка:

1) артикуляционно-акустическая, не функциональная, чисто физическая отработка отдельных противопоставленных в русском языке звуков;

3) функциональная их отработка в противопоставленных с минимальной оппозицией парах слов в коммуникативной ситуации, обеспечивающей сращение звукокомплекса с его значением.

Для тренировки слуха учащихся в восприятии твёрдости и мягкости согласных, а также для проверки степени отработанности дифференцированного их восприятия пригодна и запись соответствующих отдельных, не в контексте, слов под диктовку. Именно диктовать отдельные слова: *галька, галька, уголь, угол* и т. д. В этих условиях ученик мобилизует свои усилия на распознавание их только слухом, так как иного способа различить их для правильной записи здесь нет, и правильная запись слов является в то же время и средством проверки, верным признаком того, что ученик слышит твёрдость и мягкость согласного. Предложения же для данной цели непригодны. Правильная запись продиктованного предложения *Уголь сложили в угол* не обязательно означает, что ученик слышит разницу между УГОЛ и УГОЛЬ: он может правильно написать их, совершенно не различая их слухом, а по смыслу, поскольку понимает же, что не угол складывают в уголь, а наоборот.

То же самое с ГАЛКОЙ – ГАЛЬКОЙ, продиктованными в предложениях: *Галка села на дерево; В реке мелкая галька*. Ученик распознает их по смыслу целого, из контекста, а это ему легче, и стимул к слуховому восприятию разницы Л–Ль в них будет утерян. Продиктованные же отдельно, эти слова вынуждают ученика к усилиям распознать их только по звучанию твёрдого и мягкого Л, ибо иного способа в этом случае у ученика нет.

Когда же различение звуков более или менее достигнуто и требуется прочно сплавить произносимое с его значением, тогда те же *галку* с *галькой*, *угол* с *углём* и подобные необходимо обрабатывать в контексте, коммуникативно.

Пары слов, противопоставленных минимальной оппозицией (т. е. отличающихся только двумя противопоставленными звуками), типа ЛУК – ЛЮК представляют собой благодатный материал для отработки трудных для учащихся звуковых различий, их нужно как можно полнее использовать в обучении, продолжая тренировку учащихся и на другом, с минимальными оппозициями, языковом материале.

Однако не следует думать, что обучать и научить учащихся трудным оппозициям нужно и возможно только на материале таких «минимальных пар»⁴⁶. Их, во-первых, не много в языке, во-вторых, к данному моменту обучения их может не оказаться ещё в лексическом запасе учеников, особенно в начальных классах. А обучать произношению всё-таки нужно, не дожидаясь появления минимальных пар.

Так, например, слово МЕЛ, хотя и трудное для произношения (твёрдый Л после переднего гласного Е), но необходимое для простейших бе-

⁴⁶ Слова типа ЛУК – ЛЮК, ЗАБЫЛ – ЗАВЫЛ – это, по существу, не пары минимальные, а оппозиция, в них минимальная пара слов с минимальной оппозицией, но в некоторых работах уже принято это малоудачное их обозначение – минимальная пара. Поэтому в случаях, когда необходима краткость, мы будем пользоваться им.

сед о классной обстановке, может и должно быть введено уже на первых уроках русского языка и научить правильно произносить его обязательно. Но слова МЕЛЬ для противопоставления ещё нет у учащихся, оно по плану словарного обогащения появится где-то после первого класса. Как быть со словом МЕЛ?

Положение не безвыходно, нужно, и можно отработать его произношение без противопоставления слову МЕЛЬ: путём (см. выше) сначала раздельного произношения МЕЕЕ–Л, МЕ–Л, чтобы ученик уяснил мышечным ощущением, какой Л от него требуется, а затем произнести слитно: МЕЛ – и дальнейшими упражнениями сплавить, срастить произношение с соответствующим значением.

Поступило новое слово СЮДА – отработать его пока без сравнения со словом СУДА, которого ещё нет, а на сравнении противопоставленных отдельных звуков и слогов: С–С' (сь), СУ–СЮ...– СЮДА и т. д.

Таким образом, произношение трудных фонетических моментов отрабатывается по мере их поступления: с помощью минимальной пары, когда таковая имеется, и без неё – отрабатывая отдельные звуки, слоги, их артикуляцию – когда такой пары нет.

Особого рассмотрения требует вопрос о порядке (очерёдности) введения и отработки произносительного материала в связи с дидактическим принципом «от лёгкого к трудному», «от известного к новому, неизвестному».

Разбиение звуков и звукосочетаний русского языка на группы по степени их трудности для киргизских учащихся⁴⁷ полезно для обучения произношению. В зависимости от степени трудности для ученика того или иного звука или звукосочетания решается вопрос, сколь много внимания следует уделить работе по его освоению. Этим и ограничивается значение такой классификации.

Определять же очерёдность введения и работы над звуками в порядке возрастающей их трудности, основываясь на дидактическом принципе «от лёгкого к трудному», как это иногда предлагается, не является ни целесообразным, ни вообще возможным. Это не отрицание названного дидактического принципа, а предостережение от не соответствующего логике и специфике предмета слишком прямолинейного его применения, способного в таком случае приводить иной раз и к нелепости.

Дело в том, что формулировки важных и ходовых положений нередко афористичны, предельно лаконичны и не выражают прямо всю полноту содержания этих положений, значительную часть которого предполагается подразумевать. К таким афоризмам относится и данный ди-

⁴⁷ Такое разделение звуков русского языка на три группы по степени их трудности выполнено В. П. Петровым. См. его Первоначальное обучение произношению и письму. Фрунзе, 1966. С. 72–73.

дактический принцип: он подразумевает не любой порядок «от лёгкого к трудному», а только такой, когда решение предшествующего «лёгкого» подготавливает, облегчает решение последующего «трудного». Если же этого нет, то применение его теряет смысл. Так, произношение звука В даётся ученикам легче, чем произношение твёрдого Л после гласного И или Е: ПИЛ, ПЕЛ. Но достаточно поставить себе вопрос: чем, какой своей стороной предварительно усвоенный менее трудный В может облегчить последующее усвоение более трудного Л в слове МЕЛ? – чтобы стало ясно, что дать положительный ответ на него невозможно. Сколько бы мы ни тренировали учащихся в произношении звука В (вода, сова...), ни на шаг не приблизим их к произношению названного твёрдого Л (мел, пил...). Поэтому во введении и отработке сначала менее трудных звуков и звукосочетаний, а затем более трудных нет никакой дидактической целесообразности. Но если введено слово МЕЛ, то нужно отработать его сначала в условиях, облегчающих его произношение – отделить Л от МЕ паузой: МЕ–Л, а потом уже слитно: МЕЛ. Это и явится целесообразным, действенным применением дидактического принципа «от лёгкого к трудному».

Следовало бы признать и учесть, что рассуждения о постепенном переходе от лёгких звуков к трудным есть нонсенс. Различие между звуками-фонемами не количественное, а качественное: звуки языка дискретны, и постепенного перехода от одного звука к другому нет и не может быть. Переход от одного звука к другому – количественная постепенность, не непрерывность, а качественный скачок. Поэтому фраза «нужно постепенно переходить от лёгких звуков к трудным», допустимая в обыденном словоупотреблении, в научном отношении бессодержательна. Переход от В ли к Ц, и от Ц ли к Т' и т. д. всегда есть «сразу», а не «постепенно».

Порядок (очерёдность) введения и отработки трудных звуков и звукосочетаний обычно определяется не степенью их трудности, а порядком введения лексики в речь учащихся. Порядок же введения лексики, слов будет определяться не степенью их фонетической трудности, а степенью их необходимости для организации речи, общения на данном этапе обучения русскому языку. Назначение языка – быть средством общения, и усваивается он успешно только если используется для общения, а не для произносительных тренировок. А раз нужное для речи слово введено, то сейчас же необходимо отработать правильное его произношение независимо от того, к какой степени трудности относится его фонетическое содержание.

В заключение раздела необходимо ещё раз подчеркнуть, что именно исходя из стремления обучаемого повторять в иноязычной речи привычные ему своеязычные фонологические воспроизведения звуков, – для

борьбы с этим явлением, для выработки новых воспроизведений и противопоставлений – обязательна подготовительная работа над отдельными звуками изучаемого языка, над их отличительной артикуляцией, т. е. над необоснованно иной раз осуждаемыми «загибанием, разгибанием» языка, прижиманием, упиранием его в зубы, в десны, подниманием к нёбу и пр. Так может быть реализовано «отталкивание от родного языка», а без этого последнее останется лишь художественным образом. Усвоение, преподнесение системных категорий фонетики, данных парами и рядами в их взаимосвязанности, возможно на базе обязательной предварительной отработки именно отдельных звуков.

ГЛАВА 4. ОБУЧЕНИЕ ГРАМОТЕ И ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЙ УСТНЫЙ КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА

Артикуляционная база, звуковая основа у учащегося создаётся в период предварительного устного курса и обучения грамоте. Поэтому в этот период звуковым упражнениям, выработке произношения нужно уделять особенное внимание. Упустить этот период – значит усложнить и сделать задачу выработки правильного произношения чрезвычайно трудной в будущем.

4.1. КРАТКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

Под обучением грамоте имеют в виду выработку первоначальных навыков чтения и письма у человека, до этого совершенно не умевшего читать и писать ни на каком языке. Поэтому, когда мы говорим о втором языке, то здесь понятие обучения грамоте совсем иного содержания.

Однако прежде чем говорить об особенностях обучения русской грамоте в киргизской школе, необходимо сказать о методах обучения первичной, родной грамоте.

Современный аналитико-синтетический звуковой метод обучения грамоте может быть полноценно понят на основе изучения предшествующих методов обучения, на преодолении которых он вырос.

Остановимся на истории методов обучения грамоте, причём только на тех методах и в том объёме, в каком это необходимо для уяснения современного аналитико-синтетического звукового метода.

4.1.1. Буквенный метод

Это один из древнейших методов. В русской школе он держался до середины прошлого века. Работа по этому методу представляется примерно в следующем виде.

Учитель показывает букву, например *Б*, и говорит: эта буква называется *БЭ*, показывает *А* и называет её *А* и т. д. Затем составляет слог *БА* и предлагает ученику прочитать.

Что получилось при этом? Ученик, узнав, что первая буква (*б*) называется *БЭ*, вторая (*а*) называется *А*, естественно, и читал этот слог так: *БЭА* – т. е. читал неправильно. Учитель должен был подсказать, что нужно читать не *БЭА*, а *БА*. Без этого подсказа ученик так и не мог догадаться, что нужно сказать *БА*. Но и после подсказа ученик не мог понять, почему надо читать *БА*, и то и дело сбивался на побуквенное чтение: *БЭА*. Только в результате длительной «исправительной» тренировки ученик вырабатывал навык правильного чтения.

Ошибка буквистов состояла в том, что они смешивали звук и название буквы, считая, что это одно и то же. На самом же деле звук, обозначаемый буквой (например, *Б*), и название буквы (*бэ*) – не одно и то же: в последнем есть дополнительный гласный призвук (в приведённом примере – *Э*).

Из смешения буквы и звука вытекало у буквистов неправильное понимание процесса чтения. Они считали, что читать – значит называть по порядку букв слова, и делали вывод, что достаточно ученику знать названия букв, как он будет уметь читать, и поэтому учили его названиям букв.

В действительности читать – не значит называть по порядку буквы слова. Если в слове *школа* назвать по порядку буквы, то в чтении получится не *школа*, а *шэкэлэа*, т. е. слово будет совершенно искажено. Поэтому, зная только названия букв, человек не сможет читать.

4.1.2. Слоговой метод

На смену буквенному методу пришел слоговой. Было замечено, что если слово разложить по названиям букв: *рэукэа*, оно исказится до неузнаваемости, тогда как произнесённое по слогам: даже раздельно: *ру-ка* – оно понятно. Следовательно, если ученика научить читать слоги, то он сможет прочитать и слово, состоящее из этих слогов. Исходя из этого, стали, не называя отдельных букв, заучивать целые слоги: *БА, БА, ГА, МЕ, КУ, РУ, ША, КА, РУ*, мог прочитать и слова *каша, рука*.

Слоговисты правильно поняли, что секрет чтения состоит в умении читать слог, что слог – наименьшая единица чтения, овладев которой, можно читать любое слово. Эта сторона слогового метода вошла составным элементом в современный метод обучения грамоте. Но слоговой метод шёл к этому владению слогом неправильным путём: надо было запомнить без уяснения звукового состава огромное количество бес-

смысленных слогов – работа для учеников утомительная и отупляющая. Поэтому и этот метод скоро был оставлен.

4.1.3. Звуковой метод

Звуковой метод в основу обучения грамоте кладёт звук. Необходимость звукового метода вызывается и оправдывается характером нашего письма, которое является звуковым. Есть звуковое письмо и письмо идеографическое. В звуковом письме отдельными значками (буквами) передаются звуки слова, а в идеографическом – отдельный значок обозначает целое слово, идею. Таким идеографическим письмом является китайское и японское письмо.

Отдельные идеографические знаки употребляем и мы. Например, в математике значок Δ обозначает треугольник. Чтобы написать слово таким идеографическим значком, нет необходимости разбираться в звуках этого слова – достаточно знать слово и соответствующий ему значок. Учитель диктует: *треугольник*, и ученик пишет Δ .

Чтобы написать слово звуковым письмом, необходимо знать не только слово и буквы, но также из каких звуков состоит это слово.

Мне диктуют: *треугольник*, сознание моё разлагает слово на звуки: первый звук такой-то, следовательно, букву нужно написать такую-то, второй звук такой-то и т. д. – в результате чего появляется запись: *треугольник*.

Не умея разбираться в звуках, написать его нельзя, даже зная буквы.

Звуковой метод исходит из того правильного положения, что буква условно обозначает звук, и, чтобы прочитать слово, например, *школа*, нужно не названия букв складывать, а слить те звуки, которые условно обозначены буквами.

4.1.4. Синтетический звуковой метод

Но первый звуковой метод, синтетический, неправильно учил умению сливать звуки. Учитель давал ученику отдельные звуки и предлагал ему слить их. «Скажи звук *Б*, – говорил учитель, – скажи звук *А*». Ученик говорил. Затем учитель предлагал сказать их теперь вместе, без перерыва. Ученик говорил: *БА*, т. е. получалось точно то же, что и при буквенном методе.

Почему получалось так?

Дело в том, что согласный взрывной произнести отдельно без гласного призвука невозможно – он в этом случае все равно будет звучать как название буквы.

Звуковист правильно возражает буквисту, что из названий букв слога не получится, нужно не названия букв складывать, а надо звуки сливать. Но, предлагая ученику произнести звук *Б* сначала отдельно, для будущего слияния его с гласным, он произносит его сам как *БЭ*, не замечая, что при такой подаче звука последний звучит как название буквы.

Этот недостаток вытекал из того, что метод был синтетическим. Если мы предложим ученику сказать отдельно звук, например, *Д*, он его неизбежно произнесет с гласным призвуком: *ДЭ* – и сливать с *А*, естественно, будет не *Д*, а *ДЭ*, и, конечно же, вместо *ДА* будет получаться *ДЭА*. Ученик не может понять, чего от него хочет учитель: ведь он ему сказал отдельно *ДЭ* и *А*, значит вместе должно быть *ДЭА*. «Скажи быстрее друг за другом, – предлагает учитель. – Ещё быстрее». Ученик произносит ещё быстрее, но быстрее всё-таки произносит слог *ДЭ* с *А*. И до тех пор будет произносить *ДЭА*, пока учитель, наконец, сам подскажет: да не *ДЭА*, а *ДА*.

4.1.5. Аналитико-синтаксический звуковой метод

На смену синтетическому звуковому методу пришел аналитический, тоже не давший нужных результатов, и, наконец, появился аналитико-синтетический звуковой метод.

Впервые этот метод был разработан и введён в русскую школу великим русским педагогом Ушинским, а Вахтеров и Флёров, ученики Ушинского, развили его дальше. Принятый в нашей советской школе аналитико-синтетический звуковой метод обучения родной грамоте в основе своей является методом Ушинского, усовершенствованным трудами русских дореволюционных и советских педагогов.

Этот метод не ставит перед учеником мучительной задачи сливать звуки.

По аналитико-синтетическому звуковому методу сначала производится анализ звукового состава слова, т. е. выделяются отдельные звуки слова. Например, в слове *усы* выделяется звук *У*, учащиеся учат узнавать этот звук в разных словах и только после этого показывают им букву *У* (Ушинский показывал рукописную букву и сразу же учил писать её ещё до чтения, мы же теперь показываем готовую печатную). Так выделяют и обрабатывают остальные звуки *С* и *Ы*.

Теперь ученики знают, из каких звуков состоит слово *усы*, каков их порядок в слове и какими буквами они обозначаются, но написанного слова *усы* они ещё не видят (за исключением показанных отдельных букв) – весь изложенный ход работы идёт устно. Дальше учитель предлагает: «Вы знаете, из каких звуков состоит слово *усы* и какими буквами они обозначаются, теперь составьте из букв слово *усы*».

(Ушинский предлагал написать слово.) Зная и звуки и буквы слова, ученик не может его не составить. Теперь только впервые он видит это слово⁴⁸.

На этом кончается аналитическая работа (письмо слова или доставление его из печатных букв является тоже аналитической работой).

Дальше учитель переходит к синтезу, он предлагает ученику: «Прочитай слово, которое ты составил». Ученик не может не прочитать его, ибо он сам это слово составил, и, следовательно, знает, какое это слово.

Так ученик прочитывает слово *усы*, не называя его побуквенно *уэсы* или *усэы*.

На одном уроке разрешается учить не более одной буквы. Буквы изучаются не в порядке алфавита, а в порядке нарастающей трудности звукослияния обозначаемых ими звуков. Этот порядок конкретно реализуется в букваре.

Слово, на котором учитель знакомит ученика с нужным звуком, называется *исходным*. Исходное слово должно состоять из известных уже ученикам звуко-букв плюс новый звук, подлежащий изучению. Кроме того, оно должно быть таким, в котором буквы соответствуют звукам. Так, например, для ознакомления со звуком и буквой *О* не может быть взято слово *вода*, так как тогда пришлось бы, выделив звук *А* (*О* здесь звучит как *А*: вада), показать букву *О*, тем самым сбив ученика с толку. Для звука *О* можно взять, например, слово *сон*, где есть полное соответствие звука и буквы.

Схема хода урока:

1. Вводная беседа. Назначение её – естественно подойти к исходному слову для анализа.

Анализ:

2. Выделение из слова нужного звука.

3. Звуковые упражнения: узнавание звука в других словах в различных положениях по заданию учителя; придумывание учениками слов с данным звуком в начале, в середине, в конце.

4. Показ буквы (только после того, как учитель убедился, что звук хорошо усвоен учениками, узнаётся ими в любом слове).

5. Составление учеником исходного, подвергнутого анализу слова из букв разрезной азбуки.

⁴⁸ **Принципиальное пояснение.** Составление учеником слова из букв разрезной азбуки производится только на основе звукового анализа слухового образа слова – не графического. В этом смысл и значение такого составления. Если предложить ему составлять показанное печатное (или рукописное) слово, то составлять он будет, механически копируя буквы. Звуковой же анализ при этом устраняется вовсе, а вместе с ним и вся суть звукового аналитико-синтетического метода. От метода останется лишь его название.

Синтез:

6. Чтение учеником составленного слова.

Далее идёт тренировка: сначала ученики читают несколько слов после предварительного их анализа и составления из букв разрезной азбуки, затем читают по букварю соответствующую страницу.

4.2. ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЙ УСТНЫЙ КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА (добукварный период)

Обучению русской грамоте в киргизской школе предшествует предварительный устный курс русского языка, или добукварный период.

Вся работа, как можно заключить из самого названия этого курса, проводится только устно, в разговорных занятиях – ни чтения, ни письма в этот период нет.

Предварительный устный курс русского языка был принят всеми национальными школами страны. Количество часов, отводимое на него, в разные годы в разных национальных школах колебалось от 10 до 96. В начале 50-х гг. против этого курса выступили методисты Узбекистана, признав чистые устные занятия вредными, и предложили включать в занятия чтение и письмо с первых же уроков русского языка. По этому вопросу на страницах центрального журнала «Русский язык в школе» развернулась широкая дискуссия (1951–1953 гг.), отвергнувшая предложение узбекских методистов.

В настоящее время предварительный устный курс русского языка завоевал прочное место во всех национальных школах страны. Количество часов на него увеличилось, хотя и по-разному в разных республиках. Так, в киргизской школе последняя программа отводит ему 45 часов, в азербайджанской школе – 105, в армянской тоже 105, но перенесён он в подготовительный класс, в казахской – 35.

4.2.1. Значение и обоснование курса

Чем вызывается необходимость предварительного устного курса?

Поскольку имели место споры по этому вопросу, необходимо аргументировать его. Предварительный устный курс вызывается необходимостью овладеть произношением и слышанием звука раньше, чем учиться обозначению его на письме.

В самом деле, чтобы уметь читать и писать, нужно знать, как обозначается тот или иной звук на письме. Но для этого необходимо знать не только букву, но и звук, обозначаемый ею. Если мы знаем, как изобража-

ется буква, например *Ф*, знаем, что она обозначает какой-то определённый звук, но самого звука не узнаём, не улавливаем на слух, произносить не умеем – знание буквы не поможет нам ни прочесть правильно, ни написать слова с этим звуком.

Ученику необходимо уметь слышать, распознавать на слух звук, уметь произносить его – только после этого имеет смысл сказать ему: а вот какова буква, обозначающая этот звук. Без указанного умения показ буквы не имеет смысла.

Русской грамоте в киргизской школе, как было сказано выше, обучают аналитико-синтетическим звуковым методом. По этому методу исходное слово анализируют по звукам, выделяют нужный звук, упражняют учащихся в подборе других слов с этим звуком и т. д. Но для этого, следовательно, необходимо, чтобы у учащихся уже был какой-то запас русских слов, из которого можно было бы подбирать слова с нужным звуком. Иначе нечего анализировать, не из чего подбирать нужные слова.

Что ответят нам учащиеся-киргизы, если они до этого не научились различать на слух и произносить звука *В*? Они, безусловно, ответят: *Б*. Показать после этого букву *В* – значит связать в сознании учащихся букву *В* со звуком *Б*. Добиться же от киргизских учащихся твёрдого различения звуков *В* и *Б*, чтобы получить основание показать после этого букву, невозможно не только за часть этого урока, но даже за целый урок.

Так со всеми звуками и буквами: сообщить, например, что после мягких согласных в конце слова нужно писать *Ь* (мягкий знак), ничего не даст ученикам, если они не слышат этой мягкости согласного. Нужно сначала научить учеников произносить слова со стечением согласных в начале; *стол, книга* – только после этого можно учить читать и писать их.

Прежде чем учить ученика читать и писать слова с трудными для него звуками, необходимо научить его произносить их и слышать задолго до этого урока грамоты. Отнесение же усвоения трудных звуков и звукосочетаний только к тому уроку, на котором нужно учить читать и писать слова с ними, приведёт, вследствие невозможности освоить звук за один урок, к непреодолимым ошибкам в чтении и письме.

«Исключительно велика роль фонематического слуха при обучении чтению и письму... правильное усвоение звуко-буквенных и буквенно-звуковых соответствий возможно только в том случае, если ученик чётко различает на слух звуки речи... Очевидно, что без наличия сформированного фонематического слуха нельзя правильно ни раздробить слово на звуки, ни обозначить звуки буквами»⁴⁹. А при письме «вместо восприни-

⁴⁹ Занглигер В. Ф. Формирование фонематического слуха на начальном этапе обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. 1968. № 2. С. 44.

маемых звуков возникают представляемые. Вступает в действие специфический внутренний речевой слух»⁵⁰.

Стало быть, необходимо сначала научить учеников распознавать звуки на слух и произносить их и только на этой базе учить их читать и писать. Предварительный устный курс и ставит своей целью вот эту предварительную подготовку артикуляционно-слуховой базы.

Язык – явление звуковое. Люди умели и умеют сначала говорить, а затем только писать. Звук – явление первичное, буква – вторичное. Следовательно, необходимо сначала овладеть этим первичным элементом, звуком, а затем только учиться тому, как он обозначается на письме.

В этом лингвистическая основа предварительного устного курса.

Но может возникнуть мысль: а нельзя ли продемонстрировать ученикам сначала произношение звука, слова, а затем, не нарушая лингвистической основы (первичность звука), сейчас же вслед, на том же уроке, дать письменное обозначение звука и слова, т. е. работать в дальнейшем параллельно над произношением и письмом?

Нет, этого нельзя делать. Киргизскому ученику безусловно легче различать слова *полка* и *полька*, *Ваня* и *баня* по буквенному их обозначению, чем по слуховому восприятию. Но именно потому, что узнавание слова по буквам легче, чем по звукам, ученик и пойдет из предложенных ему двух путей по линии наименьшего сопротивления, по пути узнавания слов по буквам, и стимул к усвоению звуков языка будет им утрачен. Преждевременный показ буквы, таким образом, мешает усвоению звука, а не поможет.

Когда нет буквы, ученик неизбежно сосредоточивает все свои усилия на распознавании звуков, иначе он не будет понимать говорящего; на правильном произношении звуков, иначе он не будет понят слушающим. И тогда он в сравнительно короткий срок разовьёт, при правильных занятиях с ним, свой слух и речевой аппарат до той степени, которая позволит приступить к обучению чтению и письму – грамоте.

Вот другое основание тому, почему предварительный устный курс необходим. В этом психологическая и педагогическая основа предварительного устного курса русского языка.

Известно, что по книге значительно легче усваивать письменную речь, а не устную. Не имея навыка устной речи, очень затруднительно материал, получаемый из письменных источников, использовать в устном разговоре – просто потому, что чтение готового текста и его понимание гораздо легче, чем творческое использование этого материала в уст-

⁵⁰ Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., 1958. С. 328.

ной речи как средства общения. Психологически же трудно переключиться с лёгкого на трудное, пока нет навыка в этом трудном, пока человек не овладел этим трудным. А соблазнительный более лёгкий выход в разбираемых условиях есть – читать готовое.

Предварительный же устный курс, поскольку он открывает в начале обучения взору ученика только одну форму речи, устную, пробуждает сознание необходимости овладеть этой формой речи как единственно пока возможною для него. Это психологически и педагогически благоприятное условие для овладения основной формой языка – устной. Выработав же в самом начале навык устной речи, пусть пока и на очень малом словаре, ученик, перейдя к книге, значительно легче распорядится получаемым из неё материалом для нужд устного общения, ибо навык уже есть.

Всё это объясняет, почему обучению чтению и письму необходимо предпослать устные занятия.

Из всего изложенного выше вытекает, что основная цель предварительного устного курса, которая только и может оправдать его существование, его необходимость, – это научить учащихся слышать русские звуки и произносить их, т. е. создать артикуляционную и слуховую базу для последующего обучения русской грамоте. Не словарную базу, а артикуляционно-слуховую. Ибо, если бы звуковые системы в русском и родном языках учащихся полностью совпадали, то никакой необходимости готовить именно устно словарную базу для обучения русской грамоте не было бы, как не было бы необходимости и в самом обучении этой грамоте по аналитико-синтетическому звуковому методу после усвоения родной грамоты. Словарь же в этот период – лишь необходимое условие для осуществления артикуляционно-слуховой подготовки учащихся, так как нельзя же выработать умение различать на слух и произносить русские звуки на пустом месте, не на том или ином словарном материале.

Однако эта цель не может ставиться в чистом, «оголённом» виде как стремление овладеть только произношением трудных звуков. Нельзя многочасовой предварительный курс превратить в глазах учеников только в средство овладения произношением, скажем, звука *В*. Ближайшей целью является, как указывалось выше, артикуляционно-слуховая подготовка учащихся, но она приобретает смысл только с точки зрения конечной цели – овладения русским языком как средством общения – и в составе занятий, осуществляющих достижение этой цели. Поэтому цель – овладение произношением звуков – может быть осмыслена, если её достижение осуществляется в системе занятий, дающих осмысленный материал, пригодный для элементарной речи, и вырабатывающих навыки этой речи, пригодные для простейших нужд общения.

Таким образом, необходимо поставить также задачей предварительного устного курса – с самого начала обучения вырабатывать навыки устной речи, использовать язык, пусть пока в объёме чрезвычайно ограниченного словаря, как средство общения, и тем самым с самого начала осмыслить в глазах ученика занятия по русскому языку.

Из всего вышеизложенного вытекают следующие важные, касающиеся всего предварительного устного курса в целом, требования:

1. Необходимо уделить особенное внимание работе по выработке слышания и правильного произношения русских звуков в словах, в предложении, в речи. Следовательно, помимо постоянного, текущего контроля за качеством произношения и слышания звуков, исправления ошибок учащихся, должны найти достаточно места в этом курсе и специальные произносительные упражнения.

2. На каждом уроке необходимо добиваться участия всего класса в разговоре. Поскольку в этот период весь материал усваивается только устно, то, чтобы это усвоение было успешным, нужно работу организовать так, чтобы в классе ни в коем случае не было «молчальников». Все ученики должны говорить, и как можно больше. Нужно использовать для этого все возможные средства, строго памятуя, что ученик сможет усвоить предусмотренный для предварительного устного курса программный материал, только систематически тренируясь в активной речи.

3. Отсутствие чтения и письма лишает ученика домашних заданий, а значит и дополнительной, в домашних условиях, тренировки в русской речи, пусть и пассивной, и если к тому же нет в населённом пункте русского окружения, то практика учащихся в русской речи по существу ограничивается одними классными занятиями. Эти условия, при долгих промежутках между уроками, способствуют забыванию материала. Поэтому необходимо уроки в этот период давать «густо», не менее одного ежедневно.

Количество всех уроков предварительного устного курса должно быть достаточным для того, чтобы можно было создать артикуляционно-слуховую базу для обучения грамоте и выработать элементарные полезные навыки устной речи. Успешная выработка этих навыков поддержит и усилит интерес к языку.

Однако отсутствие чтения и письма делает работу односторонней, только устной, и при растянутом курсе занятия становятся утомительными и чем дальше, тем менее продуктивными. Изустным обучением ученик не в состоянии будет в результате одних классных занятий, без внешкольной тренировки, удержать в памяти всё увеличивающийся языковой материал. Следовательно, предварительный устный курс нельзя и

слишком растягивать, ибо в этом случае из полезного он станет вредным, – необходимо уложить его в сжатые сроки, без перерыва завершив обучением русской грамоте, чтобы **расширить возможности речевой практики**, вынести её за пределы урока – в чтение.

Поэтому в силу всего изложенного выше следует признать, что давать уроки в период предварительного устного курса через день, когда ученики при отсутствии чтения и письма и в условиях отсутствия русского окружения не имеют возможности полученный на уроке материал употреблять вне школы и речевая практика на русском языке ограничивается в этом случае одними классными занятиями, означает, что ученики к очередному уроку будут приходить, забывая материал предшествующих уроков. Если к этому подобные (через день) занятия ещё и растянуть на длительный период, то ученик может разочароваться в языке раньше, чем приобретёт элементарные навыки речи на нём. Наконец, если такие занятия ещё и оборвать, как это иногда делается, долгим летним каникулярным перерывом, в течение которого ученик может совершенно выключиться из практики в русской речи, то осенью к обучению грамоте он может прийти не с артикуляционно-слуховой и словарной базой, а с глубоким разочарованием в языке, что поставит опасный психологический барьер для успешного обучения в дальнейшем.

Из всего этого вытекает: предварительный устный курс должен быть проведён в сжатые, но насыщенные обучением сроки, обязательно с ежедневными уроками и без перерыва, должен быть завершён обучением грамоте.

4.2.2. Объём и содержание материала

Сколько, какие слова и грамматические формы должны быть усвоены учениками в этот период? Объём и качество усваиваемого в этот период словаря должны быть такими, чтобы в нём содержались все звуки и специфические для русского языка звукосочетания. Это вытекает из задачи курса – создать артикуляционно-слуховую базу для последующего обучения русской грамоте.

Слова должны соответствовать интересам, пониманию детей данного возраста, быть пригодными для простейших нужд общения (жизнь школы, семья, игры детей и т. д.).

Словарный состав должен позволять строить фразу для высказывания. Следовательно, в программный минимум, помимо знаменательных частей речи (существительных, глаголов и т. д.), должны войти и служебные слова – достаточное количество предлогов, союзов, частиц. Для той же цели нужно предусмотреть ряд грамматических форм, необходимых для связывания слов в предложении, в частности, обязательно все личные

формы глагола настоящего времени, формы именительного, винительного и предложного падежей существительных, формы родового согласования местоимений и прилагательных с существительными именительного падежа.

Новая программа предусматривает активное усвоение 190 русских слов в добукварный период. Чтобы можно было употребить эти слова в элементарной связной речи, по-видимому, следует овладеть в качестве минимума формами винительного и предложного падежей существительных с предлогами *В* и *НА* на вопросы где? и куда?, личными местоимениями и существительными на вопросы кому?, родительным падежом на вопросы у кого что есть? кого или чего нет?, родовым согласованием местоимений и прилагательных в именительном падеже, глаголами настоящего времени во всех лицах и повелительным наклонением. Имеется в виду не теоретическое, а только практическое их усвоение.

Следует иметь в виду, что при соответствующей постановке обучения дети способны усвоить значительно больше материала: при достаточном обеспечении занятий наглядными пособиями, при умелой организации ситуаций, стимулирующих речевые реакции учащихся. Например, экспериментальные занятия, проведённые двумя дипломницами Киргизского государственного университета в двух киргизских школах, показали активное усвоение 350 и 420 слов за 30-часовой устный курс. Первоклассники учительницы Кара-Балтинской школы-интерната Р. Г. Ивановой систематически, из года в год, усваивали за 30-часовой добукварный период не менее 300 слов. Это даёт очевидное основание допустить, что, если обеспечить каждую школу соответствующими обстоятельно развёрнутыми методическими разработками этого курса с приложенным к ним полноценным комплексом наглядных пособий, такой результат может стать повсеместным.

4.2.3. Замечания о трудных звуках

В русском языке есть ряд особенно трудных для киргизских учеников звуков или их сочетаний. Обычно рекомендуется давать сначала русские слова со звуками, известными ученику из его родного языка, и только затем со звуками новыми и потому трудными. Это означает, что в киргизской школе такие звуки, как *В, Ф, Ц* и другие подобные, нужно ввести позже таких, как, например, *А, О, Д, Т* и т. д.; слова со стечением согласных, как *стол, книга*, – дать после таких, как *рука, нога*.

Подобная рекомендация должна быть решительно отвергнута как результат досадного недоразумения, как результат своеобразной гипнотизации со стороны по существу правильного, но некритически воспринятого общеизвестного положения дидактики – «от лёгкого к трудному».

Данное положение дидактики, как уже отмечалось, имеет смысл в той степени, в какой предшествующее лёгкое облегчает, подготавливая, усвоение последующего трудного.

Восьми- или девятилетнему ученику киргизской школы трудно произносить русский звук *В* (Ваня), стечения согласных в начале слова (стол) потому, что этого звука и стечения согласных в начале слова он никогда до сих пор не произносил, поскольку их не было в его родном языке. Почему же нужно считать, что если к 8–9 годам отсутствия тренировки в произношении этих звуков прибавить ещё, скажем, один месяц отсутствия подобной тренировки, то облегчится усвоение этих звуков? В какой степени продление тренировки в произношении хорошо известных ученику по его родному языку звуков, например, *Т* или *Б*, подготовит базу для произношения звука *В*?

Лишний месяц тренировки ученика в произношении русских слов без стечения согласных, типа *дом, рама*, не подготовит артикуляционной базы для произношения слов типа *стол* так же, как подобные им сочетания звуков в родных словах, например *сыз, ата*, не подготовили произношения стечения согласных в течение предшествующих девяти лет.

Поэтому следует признать, что слова с новыми для киргизского ученика звуками и потому трудными нужно вводить с первых же уроков. Это тем более целесообразно, что на первых уроках чрезвычайно свеж интерес учащихся к новому языку, к его звукам, их сочетаниям. Они будут повторять их вне урока, в порядке игры, чего не будет впоследствии. Кроме того, получив слова с трудными звуками в начале предварительного устного курса, ученик имеет возможность тренироваться в овладении ими на протяжении всего курса, тогда как, получив их в конце его, он перейдёт к обучению грамоте, не успев твёрдо их усвоить.

Как только введено в обиход слово с новым, трудным звуком или звуко-сочетанием, сейчас же нужно добиваться безотлагательного усвоения правильного произношения его, пользуясь всеми возможными для этого приёмами (см. в главе 3). При этом в отдельных случаях, когда предусмотренный для добулварного периода словарный материал недостаточен для специальных звуковых упражнений по усвоению произношения тех или иных трудных звуков, допустимо взять для звуковых упражнений ряд других слов с интересующим нас звуком, пусть и не подлежащих на данном этапе активному усвоению. Например, для уяснения смысловозначительной роли смешиваемых учениками звуков, для их семантизации (а от этого зависит их артикуляционно-слуховая дифференциация), очень важны пары слов, отличающихся только этими звуками, типа *лук – люк*. И хотя слово *люк* далеко не самое необходимое для нужд общения на данном этапе обучения, его тем не менее можно взять для нужд звуковых

противопоставлений, для уяснения значения твёрдости-мягкости согласных.

В период предварительного устного курса ученик должен в достаточной (для обучения русской грамоте по аналитико-синтетическому звуковому методу) степени овладеть всеми звуками и звукосочетаниями русского языка. Поэтому особенное внимание во время добукварных занятий должно быть обращено на правильное произношение усваиваемых русских слов, особенно слов с трудными, не различаемыми киргизским учеником звуками. Для этого будут необходимы и специальные звуковые упражнения.

В этот период нет оснований бояться звуковых трудностей, но надо бояться пропустить их в последующие классы, особенно в старшие, где преодолеть их куда труднее.

В период же предварительного устного курса дети, как показывает опыт и поставленные эксперименты, буквально шутя и играя, без всяких методических ухищрений преподавателя, сразу схватывают произношение самых так называемых трудных звуков и звукосочетаний.

4.2.4. Планирование материала в период предварительного устного курса

Весь словарь, подлежащий усвоению в добукварный период, необходимо заранее спланировать, распределить по урокам, чтобы не работать наугад. Вместе с существительными необходимо для одного и того же урока наметить и другие части речи, например глаголы, прилагательные, вопросительные слова, т. е. части речи, которые позволили бы употреблять эти существительные в осмысленных предложениях, вести разговор. К примеру, вместе со словами-существительными *нос, глаза, рука* и т. д. нужно взять и вспомогательные слова *вот, где, покажи*, чтобы можно было организовать разговор: *Покажи нос. Где глаза? Вот глаза...* То же самое обязательно и в отношении грамматических форм.

Далее необходимо предусмотреть систематическое повторение пройденного языкового материала: на каждом уроке обязательно повторяется весь материал предшествующего урока, и, кроме того, через каждые три-четыре урока нужно отводить урок только для повторения всего пройденного (или материала, наиболее нуждающегося в повторении). Для добукварного периода это имеет решающее значение, так как весь материал здесь изучается только на уроке и усваивается только устно, почти без домашних заданий.

4.2.5. Приёмы работы в добулварный период

Поскольку вся работа ведётся только устно, необходимо максимально активное участие всего класса в разговоре, т. е. все 45 минут насытить речевой практикой учащихся. Только в этом случае возможно успешное усвоение материала.

Приёмы, которые обычно применяются в этот период, следующие:

1. Вопросы учителя и ответы учеников, беседа с классом.
2. Диалог двух учащихся по заданию и под наблюдением учителя.
3. Выполнение учащимися устных приказаний учителя и ученика (в последнем случае под руководством учителя).
4. Беседа и рассказывание учащихся по картинке.
5. Заучивание наизусть со слов учителя.
6. Выход из класса во двор школы, в сад, на пришкольный участок и т. п. Это оживляет уроки, даёт естественный повод для беседы, обогащает речь учащихся новыми названиями предметов, действий, качеств.

В вопросах должно быть строго выдержано постепенное нарастание трудностей, принцип дидактики «от лёгкого к трудному». Первоначально вопросы нужно формулировать так, чтобы они содержали весь необходимый для ответа материал, например:

- Это стол?
- Да, это стол.
- Это книга или карандаш?
- Это книга.

Ученик повторяет в этом случае целиком материал вопроса, лишь изменяя интонацию. Далее – вопросы, в которых не всё подсказано для ответа: *Это что? – Это стол... (Это книга...)*.

Ответы могут быть как индивидуальные, так и хоровые.

Индивидуальные дают возможность точно учесть качество ответа ученика – в этом их достоинство. Но ими труднее охватить большое количество учеников за один урок. Хоровые же ответы дают возможность сразу включить в работу весь класс, кроме того, в такие ответы втягиваются и стесняющиеся ученики. Во всем этом – достоинство хоровых ответов. Но при них труднее учесть качество ответов учащихся. В этом их отрицательная сторона.

Следовательно, необходимо на уроке сочетать индивидуальные и хоровые ответы. Как правило, однако, нужно сначала требовать индивидуальных ответов от отдельных учеников и только потом уже хоровых: в этом случае в хоровом ответе будет меньше ошибок.

Сначала вопросы задаёт учитель, ученики отвечают. Затем предлагается и ученикам задавать друг другу вопросы и отвечать на них.

Нужно от отдельных вопросов переходить постепенно к связным ответам типа: *Это наш класс. Тут стол и доска. Там шкаф. Вот учитель. Там ученики.*

Во всех случаях затруднения учащихся в произношении того или иного необычного для них звука или звукосочетания необходимо ставить специальные звуковые упражнения: произношение слогов и слов попарно со звуками, которые ученик смешивает (*был – выл*); чёткое, по слогам, произношение слова с мягкими и твёрдыми слогами с последующим слитным произношением (*пись-мо, школь-ник, чер-ниль-ни-ца – письмо, школьник, чернильница*); заучивание соответствующих загадок, пословиц и др. упражнения, которые подскажет учителю сама практика.

4.2.6. Стимулирование речевых реакций

Для успешного овладения речью нужно упражняться в этой речи. Речь усваивается речью же. Необходима речевая практика. Весь урок должен быть насыщен речью, в ней должны участвовать все учащиеся. Но чтобы ученики говорили, нужно, чтобы было о чём говорить, и чтобы они хотели говорить. Без этого невозможно обучить языку, слова и фразы невозможно в приказном порядке втискивать в головы учащихся. Поэтому самое главное здесь – это создавать стимулы для речи или, как говорят теперь, создавать ситуации, интересные для учащихся ситуации, которые вызвали бы желание говорить. Наглядные пособия – картинки, игрушки, диапозитивы, диафильмы и т. д. – как раз дают, во-первых, материал, тему (о чём говорить), во-вторых, они интересны и вызывают желание говорить – стимулируют речь, речевую реакцию у детей, дают повод для разговора. Поэтому предварительный устный курс нужно в полной мере обеспечить наглядными материалами.

Стимулируют речь игры, инсценировки (например, можно разыграть диалог между буфетчицей и учениками, в библиотеке с библиотекарем и пр.), экскурсии. Можно принести в класс куклу, игрушечную посуду и разыграть приготовление обеда. В процессе игры, интересной деятельности слова и фразы, неизбежно сопровождающие эту деятельность, вызываются внутренней потребностью участников высказаться, а не механически, формально, по учебному приказанию; поэтому прочно связываются с тем, что они означают, и усваиваются беспереводно.

Учитель должен с исключительной ответственностью подойти к этому курсу, твёрдо помнить, во-первых, цель: подготовить артикуляционно-слуховую и словарную базу; во-вторых, средство: максимальное уча-

ствие всего класса в практике устной речи, – ибо первое даст возможность успешно впоследствии обучить учащихся чтению и письму, а второе даст возможность успешно подготовить первое.

При объяснении нового материала учитель, главным образом, пользуется приёмом наглядного объяснения: показ предмета в натуре, модели, рисунка, показ действия. В тех же случаях, когда это невозможно, новое объясняется переводом. На первых уроках обращение к учащимся в целях организации работы удобнее производить на родном для них языке. Показывая на предмет или рисунок и ставя вопрос, учитель отвечает на него сначала сам, а затем уже требует ответов от учащихся.

В заключение ещё раз нужно подчеркнуть, что только тщательно и продуктивно проведённая словарная и артикуляционно-слуховая подготовка учащихся в период предварительного устного курса создаст условия для успешного, незатруднённого и быстрого обучения русской грамоте – начальному чтению и письму.

4.3. ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ГРАМОТЕ В КИРГИЗСКОЙ ШКОЛЕ

После предварительного устного курса приступают к обучению русской грамоте.

Здесь прежде всего нужно учесть, что обучение русской грамоте (второй грамоте) киргизских учащихся носит принципиально другой характер сравнительно с обучением их первой, родной грамоте, когда они ещё не знали никакой грамоты. К началу обучения русской грамоте учащиеся, во-первых, уже знают все русские буквы, поскольку они те же, что и в киргизской азбуке; во-вторых, что самое главное, уже овладели принципом чтения («секретом чтения», «тайной звукослияния»), т. е. тем, как, глядя на буквы, слитно воспроизводить соответствующие звуки (что БА нужно читать не как БЕА, а как БА). Это усвоение принципа слитного, непобуквенного чтения достигнуто было аналитико-синтетическим методом обучения киргизской грамоте, его последовательными операциями: звуковой анализ слова, показ букв, составление слова, чтение. При обучении русской грамоте, грамоте второй, такой задачи перед аналитико-синтетическим методом уже не стоит.

Но несмотря на то, что овладение принципом чтения уже пройденный этап, и известны буквы, и, казалось, бы, можно, не повторяя методики обучения грамоте, сразу же приступить к чтению русских текстов и работать дальше только в плане совершенствования техники чтения, развития речи, обучения правописанию, – аналитико-

синтетический метод, тем не менее, ещё необходим и при обучении киргизских учащихся русской грамоте. Однако этот метод в новых условиях имеет другое назначение.

Киргизскому ученику русские буквы известны как буквы киргизского алфавита, они ассоциированы у него со звуками родного языка. Поэтому, если ему теперь сразу дать для чтения русский текст, он, глядя на знакомые буквы, вследствие прочно установившихся ассоциаций, будет воспроизводить знакомые же звуки родного языка, т. е. будет читать русские слова с киргизским произношением. А звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте, подвергая по-русски произнесённое слово звуковому анализу и на этой основе составляя его из букв, связывает, ассоциирует эти знакомые буквы уже с новым, русским произношением. Таким образом, в новых условиях назначение аналитико-синтетического звукового метода состоит в преодолении сложившейся ассоциации между буквами и определёнными звуками родноязычной окраски и в установлении новых ассоциаций между теми же буквами и определёнными звуками, но уже иного, русского звучания, – во-первых; учить читать новые для них, неизвестные из родной грамоты, буквосочетания, – во-вторых.

Кроме того, составление слова на основе производимого учеником звукового анализа его, как того требует данный звуковой метод, способствует более глубокому проникновению ученика в фонетическую систему русского языка и закладывает основы для последующего усвоения русского правописания.

Наконец, анализируя слово со стороны составляющих его звуков, мы лишний раз тренируем ученика в узнавании и различении русских звуков, т. е. того, что является особенно трудным в русском языке для киргизских учащихся.

В этом смысл и назначение аналитико-синтетического звукового метода при обучении русской грамоте в киргизской школе.

4.3.1. Содержание и особенности обучения русской грамоте киргизских учащихся

Задача – усвоить за букварный период русскую грамоту, т. е. научить детей первоначальному чтению и письму русских слов, главным образом не расходящихся в произношении и письме, а также усвоить 235 новых русских слов.

Особенности работы по обучению русской грамоте в киргизской школе вытекают, во-первых, из того факта, что киргизский ученик уже владеет принципом чтения из курса обучения родной грамоте, знаком с приёмами звукового анализа слов, знает буквы; во-вторых, из

различия в буквосочетаниях или различного их чтения в русском и киргизском письме.

Из этих условий вытекает следующее:

а) буквы, обозначающие новые звуки, в том или ином отношении трудные для ученика, учить не более одной на урок; буквосочетания, не свойственные коренному киргизскому языку или читающиеся иначе, чем в киргизском письме, – не более одного на урок.

б) буквы и буквосочетания, обозначающие смешиваемые учениками звуки, – учить обязательно сравнительно, попарно;

в) звуковым упражнениям на протяжении всего периода обучения грамоте уделять значительно больше внимания, чем на уроках родной грамоты.

А общий ход урока по аналитико-синтетическому методу остаётся тот же, что и при обучении родной грамоте.

При этом, как было сказано, перечисленные выше буквы в слогах, аналогичных слогам киргизского языка, нужно пройти ускоренно, можно даже сразу предложить читать. При затруднениях, подвергнув слово звуковому анализу, установить состав.

При этом буквы и буквосочетания, известные ученикам по родной грамоте и читаемые одинаково с русскими, можно предложить к чтению сразу, при затруднении же в чтении подобных нужно обратиться к аналитико-синтетическому методу: подвергнуть слово звуковому анализу, установить состав и последовательность его звуков (а навык такой у учащихся уже есть), предложить составить слово из букв и прочесть. Например, пусть это будет слово *кукла*.

– Скажите все: *кукла*.

– Скажите по слогам.

– Скажите первый слог.

– Какой первый звук слога?

– Покажите букву.

– Второй звук? Буква? Третий звук? Буква?

– Теперь составьте слог КУК из букв.

– Прочитайте то, что вы составили.

Так же анализируют, составляют и читают слог ЛА.

Теперь читают все слово по слогам, затем слитно. Составляют и читают (если нужно) ещё несколько слов аналогичной звуко-слоговой структуры: *парта, карта, ручка, кучка, полка...*

Составляются и читаются и другие трудные слова из букваря (если есть необходимость), затем переходят к чтению страницы самого букваря.

Основным содержанием букварного периода обучения должны явиться следующие специфические моменты русской грамоты:

1. Парно сравнительное обучение чтению букв (в слогах и словах) В–Б, Ф–П, Ц–С, Щ–Ш, Х–К, начальные Б–П, З–С, Е–Э. Учить читать нужно сравнительно потому, что они обозначают смешиваемые учениками звуки. Хотя дифференцированное произношение и восприятие этих звуков обрабатывалось в течение всего предварительного устного курса, над ним ещё необходимо работать. Работа по чтению явится как раз одновременно и продолжением работы над произношением и слышанием этих звуков.

2. Обучение чтению букв в не свойственных киргизскому письму буквосочетаниях, позициях:

а) стечение согласных букв в начале и в конце слова: СТОл, КНИга, воЛК, моСТ;

б) Ъ после согласных как знак смягчения в конце и в середине слова (*конь, коньки*);

в) чтению согласных букв сопоставительно перед буквами Ы–И, А–Я, О–Ё, У–Ю: НЫ–НИ, НА–НЯ, НО–НЁ, НУ–НЮ...

г) чтению буквы Ё, Ю, Я в начале слова и после гласной: *яма, ёлка, Юра, моя, поёт, куют*;

д) чтению Ъ и Ь между согласной и гласной буквами: СЪЕ, ЛЬЁ (*съел, льёт*).

Произношению звуко сочетаний и звуков, обозначаемых этими буквосочетаниями, ученики также учились в добукварный период, но с буквосочетаниями встречаются впервые, так как в киргизском письме таких сочетаний нет. Поэтому и знание родной грамоты не может им служить опорой, самостоятельно прочесть такие буквосочетания ученики не смогут – этому их нужно специально учить.

3. Обучение чтению буквосочетаний, которые читаются по-разному в русском и киргизском письме:

а) чтению конечной без Ъ согласной буквы после букв Е, И в закрытых слогах: пиЛ, пеЛ, сеЛ...

б) чтению буквы Ж: Жар, Жук...

Здесь как раз сильна у учащихся опасность под влиянием знакомых по родной грамоте букв и буквосочетаний прочесть данные буквосочетания не по-русски. Согласная буква после Е, И в киргизском письме читается смягченно, а в русском – твердо, раз после неё нет Ъ (мягкого знака). Буква Ж в киргизском письме означает звук ДЖ (аффрикату), а в русском – Ж. Следовательно, чтению подобных буквосочетаний по-русски нужно специально учить учащихся.

4.3.2. Методические замечания к изучению некоторых букв

Успешное обучение чтению возможно, если ученики умеют произносить и воспринимать звуки слова. Поэтому всегда перед обучением чтению данного буквосочетания необходимо проверить, не утрачен ли учениками навык произношения и восприятия данного звука, полученный ими на предварительном устном курсе. Обнаружив ослабление навыка, необходимо учителю потренировать учащихся и после восстановления навыка приступить к обучению чтению намеченного буквосочетания.

А как общее обязательное правило требуется соблюдать следующее: прежде чем приступить к обучению чтению новой буквы или буквосочетания, необходимо устно, не глядя в тексты букваря, в беседе по картинкам отработать произношение всех слов с новой буквой или буквосочетанием, имеющихся на данной странице букваря, и только после этого открывать букварную страницу и приступать к обучению чтению нового момента. Таким образом, разговорные занятия, работа над произношением продолжаются и в букварный период.

Данные ниже рекомендации по обучению чтению предполагают, что произношение слов с изучаемым буквосочетанием уже отработано.

4.3.3. Стечение согласных

Трудным является стечение согласных в начале и в конце слова. Сначала учат читать слова со стечением согласных в конце. Берётся слово со стечением согласных в середине, которое дети уже умеют читать, например, *волки*. Обращается внимание детей, как они произносят *ЛК*, убирается конечная буква *И* и предлагается прочитать полученное слово. Обязательно нужно потренировать в попеременном чтении *волки – волк*, то убирая букву *И*, то ставя её. Другой путь такой: читают составленное слово *вол*, учитель наращивает букву *К* и предлагает прочитать; или устанавливают устно, какой звук в конце слова *волк*, выясняют, какого звука не хватает в слове *вол*, чтобы получилось слово *волк*, добавляют букву *К* к слову *вол* и читают. Учитель, далее, то убирая букву *К*, то приставляя её, предлагает попеременно читать получаемые слова. Затем тренируются в чтении других подобных слов.

После усвоения слов с конечным стечением согласных учатся читать со стечением согласных в начале слова. Читают известное односложное слово, например, *рот*. Учитель наращивает к началу букву *К* и предлагает прочитать; или путём анализа устанавливаются звуки и их последовательность в слове *крот*, составляется слово. «Теперь прочитайте то слово, которое вы составили», – говорит учитель. Дети читают попеременно: *рот – крот, то – сто* и т. д.

4.3.4. Буква *Ь* как знак смягчения

Сначала учат читать *Ь* (мягкий знак) в конце слова, потом в середине. Нужно взять парные слова, отличающиеся только твёрдостью и мягкостью конечных согласных. Предварительный устный курс должен обеспечить ученика достаточным количеством слов с мягким знаком в конце и в середине, чтобы на уроке грамоты не ограничиваться только двумя-тремя словами. На малом количестве слов с мягким знаком ни чтения, ни их правописания не усвоить.

Ход работы в основных чертах таков. Берутся слова, например, *угол* и *уголь* (слова, разумеется, должны быть учащимся известны).

– Что такое угол? (бурч).

– А уголь? (көмүр).

– А как вы узнали, что это разные слова? Какой звук в конце у слов *угол*? *уголь*?

Таким образом уясняется, что в одном слове *Л* твёрдый, в другом – мягкий. Разбирают ещё несколько слов с конечными твёрдыми и мягкими согласными, пока учитель не убедится, что они осознали понятия твёрдый и мягкий звук и узнают их в словах.

(До сих пор работа идёт только устно.)

После этого предлагается ученикам составить и прочитать слово *угол* (т. е. уже известный им тип буквосочетаний).

– Как мы читаем последнюю букву? (Твёрдо.)

– А какой *Л* в слове уголь? (Мягкий.)

– Так вот, дети, когда согласный в конце слова мягкий, тогда после него нужно ставить букву *Ь* (мягкий знак), вот так...

Учитель сам составляет слово точно под первым словом:

угол

уголь

Тренируются в попеременном чтении того и другого.

Нужно взять ещё одну пару, например, *стал* и *сталь*, установить их звуковой состав, но теперь уже оба слова составляют сами ученики и читают их.

После чтения учатся и писать подобные слова.

В таком же примерно порядке работают и над мягким знаком в середине слова.

Как по мягкому знаку в конце слова, так и в середине необходимо дать достаточное количество упражнений и в чтении и в письме, но не забывать, что в основе должна лежать предварительная работа по выработке и утверждению навыка слышания и произношения слов с твёрдыми и мягкими согласными.

4.3.5. Согласные перед буквами Я, Ю, Ё

В русском письме согласные буквы перед буквами Я, Е, Ю обозначают звуко сочетания мягких согласных звуков перед «твёрдыми» гласными звуками А, О, У (буквы НЯ означают звуки Н'А). На разговорных занятиях предварительного устного курса русского языка дети учились не чтению и письму, а только произношению таких звуко сочетаний, например в словах дядя, тётя, Люба. Но какие звуко сочетания обозначают сочетания букв ДЯ, ТЁ, ТЮ и, следовательно, как их надо читать, они ещё не знают. На уроках родной грамоты чтению подобных буквосочетаний учащихся тоже не учили, так как таких сочетаний нет в коренном киргизском языке.

Поэтому на уроках русской грамоты чтению таких буквосочетаний оказывается необходимым специально учить детей.

Учить читать прямые слоги с буквами Я, Ё, Ю нужно обязательно сопоставительно с буквами А, О, У:

на	но	ну
ня	нё	ню

Порядок работы примерно следующий. Подвергается звуковому анализу, составляется и читается сначала известное, например слог НА. Затем сопоставляется с этим слогом произношение слога НЯ (только устно, без букв, не показывая пока графического образа слога), устанавливается, что согласный Н в нём мягкий, что в этом случае после него вместо А ставится буква Я, и сам учитель составляет точно под слогом НА слог НЯ и предлагает детям читать то и другое (или не составляет, а заменяет А буквой Я, читают, заменяя далее попеременно буквы А и Я и соответственно читая). Читают несколько слогов с другими согласными: ЛА – ЛЯ, ДА – ДЯ... Затем составляют и читают слова с такими слогами (ДЯ-ДЯ, ДА-ША, НА-ДЯ) и переходят к букварю.

Остановимся кратко ещё на ходе работы над буквой Ё.

Предполагается обязательным наличие к этому времени в словарном запасе учеников достаточного количества соответствующих слов и правильного в основном их произношения. Без такой базы ни о какой успешной работе по обучению чтению и письму слов с этой буквой нельзя и помышлять – соответствующая артикуляционная и слуховая база обязательна. Это лишний раз должно убедить учителя, насколько важным и ответственным является предварительный устный курс русского языка, который должен подготовить эту базу.

Ход работы:

1. Берутся парные слова нос и нёс. Дети тренируются в правильном их произношении.

2. На основе звукового анализа ученики составляют из букв разрезной азбуки слово нос (известное им уже в графическом изображении) и читают его.

3. Затем берётся слово *нёс*, путём сравнительного анализа устанавливается, что в отличие от слова *нос* первый звук *Н* в нём мягкий (этого слова ни печатного, ни рукописного ученики ещё не видят, работа идёт только устно). Учитель сообщает, что в этом случае, т. е. после мягкого согласного, вместо буквы *О* нужно писать (ставить) букву *Ё*, сам составляет слово *нёс*. Ученики читают его. Попеременная замена *О* на *Ё* и соответствующее чтение. Чтение слогов: *НО–НЁ*, *ЛО–ЛЁ*, *ДО–ДЁ*, *ТО–ТЁ*.

Далее, определив начальные звуки слов в предложении *Дёма дома*, предложить учащимся самостоятельно составить эти слова и прочитать. Взять одно из них и, попеременно заменяя буквы *О* и *Ё*, читать. Или взять всё предложение, взаимно заменять те же буквы, в результате чего будет попеременно получаться то *Дёма дома*, то *дома Дёма*, и читать. Затем перейти к чтению страницы букваря.

4.3.6. Буквы *Я*, *Ю*, *Ё* в начале слова и после гласной

Чтению этих же, известных уже ученикам букв *Я*, *Ю*, *Ё* в начале слова *ЯМА* и в положении после гласной буквы *МОЯ* нужно учить дополнительно, как новому, так как в этом случае они обозначают другие звуки, сложные, йотированные гласные: *ИА*, *ИО*, *ИУ*. Причём учить после чтения их в прямом слоге, в положении после согласной буквы. Вследствие особенностей родного языка у учащихся наблюдается сильная тенденция вставлять йот (й) между мягким согласным и гласными *А*, *О*, *У*: говорят *мясо*, *миёд*, вместо *мясо*, *мёд*. Поэтому усвоение чтения букв *Я*, *Ё*, *Ю* сначала в йотированном значении скажется отрицательно на последующем обучении чтению их в положении после согласной буквы – усилится стремление читать *нёс* как *ниёс*.

4.3.7. Буквы *Ъ* и *Ь* – разделительные

Буквы *Ъ* и *Ь* в положении между согласной и гласной (типа *сье*, *льё*) являются буквосочетаниями, не свойственными коренному киргизскому языку. Поэтому на уроках русской грамоты чтению их нужно учить как явлению для учащихся новому. Гласные буквы *Е*, *Ё*, *Ю*, *Я*, *И* после букв *Ъ* и *Ь* читаются как сложные, йотированные звуки *ЙЭ*, *ЙО*, *ЙУ*, *ЙА*, *ЙИ*, тогда как после согласных букв они читаются как *Э*, *О*, *У*, *А*, *И*. Поэтому учить читать такие буквосочетания нужно только сравнительно:

сел	полёт
сьел	польшёт

4.3.8. Чтение буквосочетаний *ИЛ, ЕЛ* и буквы *Ж*

Подобные буквосочетания (согласная буква после *И, Е*) не новы для учащихся, читать их они научились на занятиях по родной грамоте. Следовательно, на уроках русской грамоты не стоит задача овладеть «секретом» звукослияния по буквам. Однако, как было отмечено, в киргизском письме согласная буква после гласной *и* или *е* в закрытом слоге читается мягко (по закону сингармонизма слога киргизского языка после передних гласных не может быть согласного твёрдого). Киргизское написание *кел* читается как *кель*. Поэтому, если специально не учить русскому чтению известных ученику по родному языку буквосочетаний, то слово *сел* или *нел* он прочитает как *сель* или *нель* под влиянием сложившихся у него на уроках родной грамоты ассоциаций между буквосочетанием *ил* и звукосочетанием *иль*. На уроках русской грамоты необходимо установить новую ассоциацию – буквосочетание *ил* ассоциировать с новым звучанием *ил*.

Для достижения этого требуется произвести всю последовательность операций звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте. Нужно взять односложное слово соответствующей звуковой структуры, например *сел*, и действовать так:

- а) путём звукового анализа установить звуки, их последовательность, характер звучания;
- б) составить из букв разрезной азбуки это слово;
- в) прочесть составленное слово так, как перед этим произносили его (правило В. Флёрова: «читай, как говоришь»). Обязательно подвергнуть тем же операциям слово *сель* (разрушительный горный дождевой поток) и читать сравнительно: *сел* – *сель*...

Таким же способом учат и чтению буквы *Ж*, чтобы связать её с новым звуком *Ж* (на уроках родной грамоты эта буква была связана со звуком *ДЖ* – аффрикатой).

В заключение лишь следует подчеркнуть, что везде и всегда нужно пользоваться принципом сравнения: учить читать слог *НА* сравнительно с *НЯ*, *сел* – сравнительно со *сьел*, *мел* – с *мель* и т. д.

4.3.9 Обучение письму в букварный период (начальное обучение письму)

Обучение письму идёт параллельно с обучением чтению, как и при обучении родной грамоте в первом классе. Но там обучают буквам, которых ученики ещё не знали, поэтому сначала учат писать элементы буквы, затем целую букву, потом слова и, наконец, предложения. В

данном же случае, в условиях обучения русской грамоте в киргизской школе, обучать письму букв по элементам является излишним – ученик буквы уже умеет писать, и нужно непосредственно приступить к обучению письму слов и предложений не в плане обучения технике письма, а в плане правописания. Если же ученики пишут буквы каллиграфически неправильно, нуждаются в исправлении почерка, в выработке красивого письма, то это, не освобождая учителя русского языка от обязанности следить за почерком, является в основном задачей преподавателя родного языка.

В этот период закладываются основы правописания, и письму должно быть уделено большое внимание, тем более что обучение письму и чтение взаимно помогают друг другу.

Те слова, которые ученик научился читать, он должен сейчас же научиться и писать. Причём в букварный период нужно, главным образом, учить писать под диктовку, на слух, с предупредительным звуковым анализом диктуемого. Это относится к словам, письмо которых не расходится с произношением, а тексты, предназначенные для письма, должны состоять в основном из подобных слов. В усвоении же правописания слов, которые пишутся не так, как слышатся, следует ориентироваться на зрительно-моторное запоминание их учащимися. Приёмы работ по выработке грамотного письма изложены выше (см. п. 4.3.1.).

Задачей букварного периода, как было указано в начале раздела, является не только обучение чтению и письму слов, усвоенных в период предварительного устного курса, но и развитие речи, с усвоением новых 235 русских слов.

Эти новые слова усваиваются, во-первых, частью на уроках собственно обучения грамоте: во вводной беседе можно дать одно–два слова; на странице букваря встретятся новые слова; для закрепления слов, выработки навыка связной речи и сознательности чтения всегда проводится беседа по прочитанному в букваре тексту. Во-вторых, разговорные уроки типа уроков предварительного устного курса не прекращаются и в данный период начального обучения чтению и письму: уроки-беседы на ту или иную тему, по картинке и т. д. с использованием пройденного словаря и с целью приобретения новых слов продолжают, сочетаясь с уроками обучения грамоте.

4.3.10. Дополнительные рекомендации

Всё изложенное об особенностях применения аналитико-синтетического звукового метода при обучении русской грамоте киргизских школьников ориентировано на учащихся, успешно прошедших курс обучения родной, киргизской грамоте, т. е. на учащихся, уже владеющих

так называемым «секретом чтения», «тайной звукослияния» – умеющих правильно читать на родном языке.

Тем не менее, в действительности, особенно в глубинных районах республики, нередки случаи, когда ученики и после прохождения родного букваря «читают» побуквенно, перебирая названия букв слова, т. е., иначе говоря, не научились читать. Это, конечно, результат некавалифицированного обучения родной грамоте. В этом случае учитель при обучении детей русской грамоте должен применить аналитико-синтетический звуковой метод во всей его полноте, как с начинающими впервые обучаться грамоте, соблюдая всю последовательность его операций, тщательно обрабатывая каждую из них.

Напомним ещё раз, что труднейший «секрет чтения» заключается в том, что последовательность букв, например в слове *дом*, нужно читать не как *дэомэ* (или *дыомы*), а как *дом*. Если ученик слово, к примеру, *школа* «читает» побуквенно (перебирая названия букв): *шэколэла* – это значит, что он совершенно не овладел указанным «секретом» чтения.

Читать можно произведение, предложение, слово и, наконец, слог. Слог – наименьшая единица чтения. Меньше нет. Меньше – это буква. Но буквы уже не читаются, их можно только называть: *бэ, вэ, гэ* и т. д. А прочесть слог не значит назвать по порядку его буквы. Из названий его букв не получится слога (как и слова). Поэтому, если только сообщить ученику названия букв и предложить ему на этой основе прочесть слог *БА*, он скажет *БЭА*. Слог *БА* получается от слияния звуков, обозначаемых буквами. Однако дать ему изолированные звуки *Б* и *А* и предложить их слить тоже нельзя: всё равно у него получится *БЭА*. Потому что отдельно взрывной согласный невозможно произнести без гласного призвуча (не-что похожее на краткий *Э* или *Ы*). Отдельно взрывной согласный произносится, таким образом, не как чистый согласный, а как слог *БЭ*. Поэтому, получая от учителя под видом звука *Б* слог *БЭ* и гласный *А* он, естественно, и сливает их в *БЭА*.

Поэтому для правильного синтеза необходим предварительный звуковой анализ слога, чтобы ученик уяснил, как слиты в нём звуки. Тогда он сможет понять, как нужно синтезировать звуки при чтении.

В последние годы аналитико-синтетический звуковой метод обучения грамоте поднят на новую ступень, усовершенствован советскими методистами, в частности, в значительной степени работами Л. К. Назаровой.

Предварительному (до чтения) звуковому анализу придаётся огромное, решающее значение при обучении грамоте. Это та основа, без которой невозможно успешное обучение чтению-синтезу. Но звуковой анализ – это не просто выделение звуков из слога: «выделение и название звуков ещё не есть тот звуковой анализ, который необходим для успешного овладения грамотой. Это только начальная ступенька звукового анализа,

на которой нельзя останавливаться...», «звуковой анализ заключается... в установлении состава и **последовательности** звуков в том их качестве, в каком они выступают в живом слове»⁵¹.

Требуется соблюдать определённую последовательность введения звукового и слогового материала для обучения грамоте. Сначала отрабатывается обратный слог, потом прямой, потому что из прямого слога (*ка*) выделить согласный труднее, он неразрывно спаян с гласным, тогда как в обратном слоге (*ак*) согласный только как бы примыкает к гласному, его и отделить и присоединить, слить впоследствии легче, так как между гласным и согласным не возникает мешающего слиянию призвука.

Сначала слоги с фрикативными, дрящимися согласными, потом с взрывными, так как первые можно тянуть в чистом виде, без гласного призвука. Это способствует и лучшему осознанию отдельного согласного и более лёгкому слиянию его с последующим гласным.

Если главное в усвоении чтения – это научиться читать слог, то из чтения слогов главное – научиться читать прямой двубуквенный слог. Овладение чтением прямого слога является ключом к овладению грамотой. Если ученик овладел слитным чтением прямого слога, можно считать, что он овладел грамотой – во всяком случае, главное в этом обучении достигнуто. Поэтому на овладение прямым слогом должны быть направлены главные усилия при обучении первичной грамоте. Однако исходным моментом является работа над обратным слогом.

Берётся слово, например, *ум*, оно же обратный слог. Работа ведётся только устно, никаких букв пока нет.

– Дети, слушайте и скажите, какой первый звук в слове *ум*: *ууум*?

– Как мы его произносим?

(Выясняется, что рот открыт, губы вытянуты.)

– Правильно, губы вытянуты, рот открыт. Это гласный звук. Раз рот открыт, обозначим его кружочком. (Учитель пишет овал на доске, а ученикам предлагает это сделать в тетради в клетку: обводят карандашом клетку и внутри вписывают кружок.)

– Прислушайтесь, какой в конце звук: *УМММ*?

– Как мы его произносим?

(Выясняется, что рот закрыт, губы сжаты.)

– Верно, губы сжаты, рот закрыт, это согласный звук. Раз рот закрыт, губы сжаты, обозначим его чёрточкой рядом с кружком, с правой стороны.

⁵¹ Назарова Л. К. Звуковой анализ и первоначальное обучение чтению // Начальная школа. 1970. № 7, с. 80.

В результате такого анализа на доске и в тетрадях появляется такая звуковая схема данного, обратного слога:

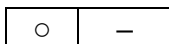
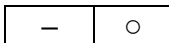


Схема наглядно показывает ученикам, сколько звуков в этом слоге, в какой они последовательности и в общем виде какого они характера (ртооткрыватель, гласный, и ртозакрывать, согласный).

Дети, глядя на рисунок, произносят слог по схеме.

Сейчас же вслед анализируется прямой слог из тех же звуков: *МУ*. Согласный *М* нужно тянуть, не открывая рта, чтобы не создать ему гласного призвука. Выясняется, что в слоге *МУ* звуки те же, но в другом порядке. Составляется звуковая схема под первой:

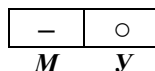
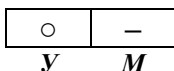


Дети, глядя на схемы, произносят соответствующие слоги. При этом обязательно нужно подвергнуть анализу способ произношения прямого слога:

– Как мы произносим слог *МУ* (не звук *М*, а слог *МУ*)?

Выясняется, что сначала сжимаем и вытягиваем губы, а потом разом произносим *МУ*.

Когда ученики освоились со звуковым составом слогов и произносят их в соответствии со схемами, учитель при участии учеников устанавливает, какими буквами обозначаются звуки этих слогов. Буквы подписываются (или ставятся из разрезной азбуки) под схемами – именно под схемами, а не на место схем, чтобы дети видели разницу между звуками и буквами. Окончательный вид схем такой:



Теперь детям предлагается читать слоги по буквам. Но перед чтением прямого слога нужно напомнить им, как произносится слог *МУ*.

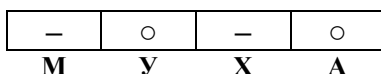
– Глядя на первую букву, приготовьтесь сказать слог *МУ*, сожмите и вытяните губы, но не говорите, рта не открывайте; рот откройте только на гласную букву *У* и скажите весь слог за один толчок.

Нужно взять ещё несколько слогов для такого анализа и синтеза, таких, из которых затем можно составить слова, например, *МА, АХ, ХА, ША, АП, ПА* (после отработки слогов с дрящимися согласными теперь можно брать и со взрывными, но пока глухими, так как звонкие в обрат-

ном слоге оглушаются, а для начального периода обучения нельзя брать случаи, где есть расхождение письма с произношением).

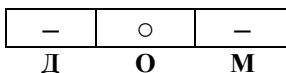
Пусть все дети работают: один, анализируя слог или слово, составляет звуковую схему на доске, остальные в тетрадах. Кроме того, важно, чтобы схемы составляли в процессе проговаривания. Ученик громко поясняет свои действия: *МММ–М* закрытый звук, согласный, ставим черточку (ставит её); *МММ–А* открытый звук, гласный, ставим кружок (ставит его).

После того как овладели всеми операциями над указанными обратными и прямыми слогами (составление схем, произношение их, подписывание букв и чтение слогов по буквам), теперь берутся слова, состоящие из этих слогов (*муха, мама, nana, Мама...*), так же путём анализа, составляются звуковые схемы, подставляются буквы и читаются:



Во всех нужных случаях следует подчёркивать ученикам, что при чтении прямого слога согласный звук не произносится отдельно, а только подготавливается рот для произнесения, открывать же рот нужно только на гласную букву, произнося слог за один толчок. Если согласный длящийся, можно предложить тянуть его и без перерыва произнести гласный (этого нельзя предлагать для взрывных согласных).

Если дети овладели чтением прямых слогов, двубуквенных открытых, можно переходить к чтению односложных слов с согласным на конце (прямых закрытых слогов):



Ход работы по анализу, составлению схемы, подписыванию букв и последующему чтению такой же, как описано выше.

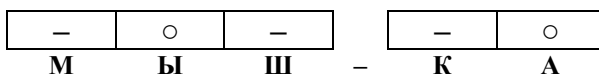
Ученики теперь уясняют, что слог может быть с согласными с двух сторон, с гласным между ними. Всё это развивает навык звукового анализа, создает чёткое представление о последовательности звуков в слове и слоге. Без этого при обучении письму ученики будут пропускать или переставлять буквы.

Нужно подбирать для тренировки в чтении слова по подобию, например:

<i>НОС</i>	разные согласные пе-	<i>ДОМ</i>	одна и та же согласная
<i>СОМ</i>	ред одной и той же	<i>ДАМ</i>	буква перед разными
<i>ДОМ</i>	гласной буквой	<i>ДЫМ</i>	гласными

Чтение по подобию имеет большое значение, оно способствует быстрому усвоению «секрета чтения» согласной перед гласной – прямого слога. Опыт повсеместно подтверждает, что в этом случае дети удивительно быстро улавливают «секрет чтения» прямого слога и обычно опережают план обучения: начинают правильно читать прямые слоги с новыми буквами, с которыми учитель читать их ещё не учил.

Следующий этап – чтение двухсложных слов со стечением согласных в середине, типа *мышка*. Слово этой слоговой структуры уже не вызывает затруднений, так как состоит из прямого закрытого слога и прямого открытого:



Задача – от чтения по слогам перейти к слитному, цельному чтению всего слова.

Чтению слов со стечением согласных в конце и в начале нужно учить, как было уже изложено выше, путем наращивания или отсечения букв.

то	волки
сто	волк

В тренировочных упражнениях приёмы наращивания, отсечения, замены и перестановки букв нужно широко применять при обучении чтению слогов и слов любой структуры:

ша	кусты	мыл	нос
шар	куст	мал	сон
шарф	волк	мел	
	вол	мил	

Букварь русского языка для киргизской школы не рассчитан на оставших, не усвоивших родную грамоту учащихся. Поэтому рекомендованные выше упражнения могут быть организованы на дополнительном материале, главным образом по разрезной азбуке. А по мере овладения чтением того или иного типа слогов переходят к чтению соответствующего материала букваря.

ГЛАВА 5. ГРАММАТИКА В НАЧАЛЬНЫХ И ПОСЛЕДУЮЩИХ КЛАССАХ КИРГИЗСКОЙ ШКОЛЫ

5.1. ПРИНЦИПЫ ПОДАЧИ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

В чём разница в преподавании грамматики русского языка в начальных и в последующих классах?

Во-первых, отличие в том, что в начальных классах **обучают** грамматике, а в старших **изучают** её – имея в виду, что обучение относится к навыкам и умениям, а изучение – к теории.

В начальных классах грамматика мыслится как **практическое освоение в речи** её правил изменения и сочетания слов.

Во-вторых, эти грамматические правила преподносятся детям не в виде вербальных (словесных) определений, формулировок, а в виде образцов (примеров, как нужно правильно сказать). В методике в этом случае употребляют такое выражение: **усваивать правила без правил**. Например, для освоения выражений типа *рисую дом, рисую школу* (т. е. глагольного словосочетания с прямым дополнением) ученику начальных классов не предлагается словесной формулировки правила: в роли прямого дополнения существительные первого склонения употребляются с окончанием *-У*, а неодушевлённые существительные второго склонения сохраняют форму именительного падежа (преподносимая в начальных классах в такой форме грамматика из помощника превратилась бы в бич для обучения). Суть же этого правила нужно обязательно дать ему почувствовать, уловить, но на образцах:

Вот рассказ. Я читаю рассказ.

Вот журнал. Я читаю журнал.

но:

Вот сказка. Я читаю сказкУ.

Вот газета. Я читаю газетУ.

Этими примерами, соответственно расположенными, ученику преподнесено, по существу, то же самое правило, но не путём словесной его формулировки, а в конкретной, наглядной форме образца, или, как теперь принято говорить, модели. А после этого закрепляется не знание правила, а практическое владение им в речи путём упражнений в построении по-

добных по аналогии с образцом и в употреблении их в речи: *возьми мел, принеси тряпку...*

Таким образом, грамматика русского языка в нерусской школе на начальном этапе обучения **вводится в наглядной форме образцов и осваивается путём целенаправленных речевых упражнений**, тогда как в старших классах она преподносится в форме дефиниций (логических определений) с применением соответствующей грамматической терминологии.

В-третьих, различен порядок введения грамматического материала.

Обычно говорят, что отличие грамматики в начальных и старших классах заключается в том, что в последних грамматика преподносится как систематический курс. Правильность подобного толкования разницы условна и нуждается в пояснении, чтобы избежать ошибочного понимания этого отличия. Если в старших классах грамматику называют систематическим курсом, то это не означает, что в начальных грамматика подается анархично: и в начальных классах она должна преподноситься не бессистемно, а в определённой последовательности. Но последовательность эта совсем иная.

Различают линейную и концентрическую системы преподнесения (ввода) и расположения грамматического материала в обучении языку.

При линейной системе изучают одну часть речи (или член предложения) в полном предусмотренном для средней школы объёме и уже к ней больше не возвращаются, затем другую и т. д. до конца всю грамматику, материал располагается как бы в одну линию (откуда и название – линейный). Иначе говоря, линейная система преподавания грамматики – это последовательное и исчерпывающее изучение одной грамматической категории за другой. Это так называемый систематический курс. В любом обычном учебнике грамматики для средних учебных заведений вплоть до академической грамматики русского языка включительно материал излагается в линейном порядке.

При концентрической системе, изучив лишь некоторые сведения по данной части речи (или члену предложения), переходят к другой и т. д. Сняв как бы один слой сведений со всех частей речи (или членов предложения), снова возвращаются к началу и снимают следующий слой сведений и т. д. Изучение развёртывается как бы по спирали, кругами, концентрирами (откуда и название – концентрический). Например, все части речи и члены предложения изучаются в начальной школе (русской), а с пятого класса – снова те же части речи и члены предложения, однако круг сведений с каждым концентром расширяется: если в начальных классах при изучении существительного ограничивались основными типами склонения их, то в пятом классе добавляются и разновидности типов склонения; если в начальных изучали только согласованное опреде-

ление, то в средних классах снова даётся определение, но уже несогласованное и т. д.

При каких условиях возможен линейный порядок изучения грамматики? При каких условиях целесообразна, и даже неизбежна, концентрическая система введения того же грамматического материала русского языка?

Согласно линейной системе, как было сказано, приступая к теме «Имя существительное», изучают последовательно и до конца все его грамматические особенности, формы: род, число, склонение, правила употребления падежных форм в речи. Естественно, что такое изучение существительного возможно только при условии, когда ученики практически уже в удовлетворительной степени владеют русским языком и, следовательно, можно на нём с ними говорить об имени существительном. А это значит, что такая система подачи грамматики русского языка в киргизской и во всякой другой нерусской школе возможна не ранее средних классов.

На начальном же этапе обучения русскому языку такое линейное введение грамматического материала невозможно, так как учащиеся ещё не владеют русской речью и пришлось бы изучение существительного вести языком, состоящим только из существительных, причём только из тех, которые к данному моменту усвоены и только в тех их формах, которые усвоены. Но такая речь, состоящая только из существительных, невысказима, а учить детей связной русской речи нужно с первых же уроков русского языка.

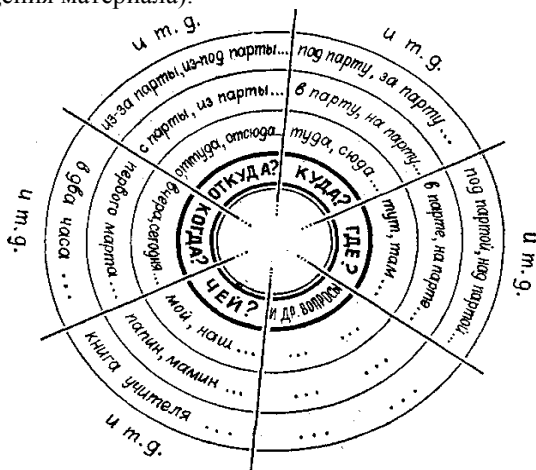
Поэтому в начальных классах грамматические формы нужно вводить параллельно из разных грамматических категорий. Например, введя некоторые существительные в форме именительного падежа в указательных конструкциях типа *это стол, это ученик*, ограничимся по существительному этой его формой и введём, из потребностей развития речи, например, глагол третьего лица настоящего времени: *ученик читает, стол стоит...*; затем, возможно, введём притяжательные местоимения: *мой карандаш, моя ручка...*; далее опять вернёмся к существительному, к другой его форме, скажем, к форме предложного падежа с предлогом *В*: *книга лежит в сумке...*, – идём широким фронтом, вводим формы параллельно из разных грамматических категорий. Это тоже **определённая система**, а не бессистемность, **но система другого характера, продиктованная потребностями развития речи, требующая концентрически расширять её возможности на изучаемом языке.**

Возьмём ещё один пример линейного и концентрического порядка введения грамматического материала. На тот или иной вопрос (вопросительное слово) можно ответить разными формами. Например, на вопрос *где?* ответами могут служить наречия (*тут, там...*), предложный падеж существительного с предлогами *В, НА, ПРИ* (*в школе, на школе, при шко-*

ле), творительный с предлогами ПЕРЕД, ЗА, НАД, ПОД (перед школой, за школой, над школой, под столом) и т. д. Возможен двойкий порядок преподнесения форм ответов на вопросы.

1. Можно нацелить порядок введения форм в глубину одного вопроса, усвоить последовательно все возможные формы ответов сначала на один, например, вышеприведенный вопрос где? : тут, там, в школе, над школой, около школы, и т. д. – и, следовательно, овладев формами ответов, хотя и многими, но только на один вопрос, не иметь возможности вести элементарный разговор, связную речь. Затем так же исчерпывающе усвоить формы ответов на следующий вопрос и т. д. Это – линейный порядок изучения. Возможности связной речи отодвигаются на самый конец курса обучения грамматике.

2. Можно нацелить порядок введения форм вширь: усвоив одну форму ответа на вопрос где?, например, наречиями, простейшую в грамматическом отношении, ввести форму, отвечающую на какой-то другой вопрос, например, форму **отсюда, оттуда** на вопрос откуда?, затем в форму, соответствующую следующему вопросу, и т. д. Как бы снять один слой форм со всех вопросов, потом начать новый круг и т. д. Это – концентрический порядок введения материала (см. схему концентрической системы введения материала).



В начальной школе целесообразен последний путь, концентрический – не в глубину, а вширь. Так в кратчайший срок без особенных трудностей могут быть введены простейшие формы ответов на все основные вопросы, что даст возможность вести элементарную связную речь, тем самым, во-первых, поддержится и усилится интерес ученика к языку, во-вторых, полученная возможность хотя бы элементарнейшей связной речи не позволит утратить усвоенный словарно-грамматический материал,

а закрепит его. Поэтому все основные вопросы (вопросительные слова) и элементарные формы ответов на них ученик должен получить уже в первом классе. В следующие годы (2–3 классы) вопросы останутся те же, но будут прибавляться и усложняться формы ответов на них.

Теперь, резюмируя, снова повторим сказанное раньше: грамматика русского языка имеет место и в начальной, и в восьмилетней киргизской школе, но в начальной школе как практическое усвоение грамматических форм без оформления знаний в соответствующей технической терминологии, в восьмилетней – с соответствующей терминологией и определениями. Это – во-первых. Во-вторых, в начальной школе грамматические формы вводятся из разных категорий параллельно, по мере необходимости для речи – концентрически; в восьмилетней – последовательно, линейно. Последнее возможно тогда, когда учащиеся уже более или менее удовлетворительно владеют русским языком и с ними можно обсуждать вычлененную отдельно ту или иную грамматическую категорию.

5.2. ОБЪЁМ ГРАММАТИЧЕСКИХ ФОРМ ДЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Учащиеся, оканчивающие начальные классы нерусской школы, должны уметь излагать на русском языке знакомые им явления из окружающей жизни. Это, иначе говоря, означает: надо уметь говорить по-русски. Чтобы уметь излагать на русском языке знакомые явления из окружающей жизни, ученику, можно допустить, достаточно знать те 1 335 слов, которые предусмотрены программой для I–III классов киргизской школы и которые представляют ничтожную долю лексического богатства русского литературного языка, но совершенно недостаточно владеть только частью грамматических его форм.

Грамматическими формами слов русского языка в их наиболее употребительных, типических значениях ученик, окончивший начальные классы, должен владеть почти всеми – иначе ни о каком самостоятельном изложении им знакомых ему явлений на русском языке не может быть и речи. Под грамматическими формами в данном изложении имеются в виду падежные, родовые, личные, видо-временные и числовые формы изменяемых слов – ими необходимо владеть всеми, другими словами – управлением, согласованием и примыканием в объёме пройденного словаря.

Необходимо, кроме того, определить круг грамматических форм для каждого класса отдельно. В связи с этим встаёт следующий вопрос: какие формы дать раньше, какие – потом? Это нелёгкая задача, так как мы здесь сталкиваемся с двумя методическими требованиями, трудно совме-

стимыми: с одной стороны, требуется грамматические формы вводить постепенно, с другой – чтобы практика учащихся в осмысленной, связанной речи начиналась с первых же уроков.

Однако чтобы вести даже самый элементарный, примитивный разговор, необходимо уметь отвечать хотя бы простейшими формами на все вопросительные слова: *кто, что, кого, чего, кому, где, куда, откуда, когда, как, какой, чей, сколько...*

Курс начального обучения русскому языку в киргизской школе равен в основном трём годам. Если требование постепенности понять так, что на каждом году обучения нужно ввести только третью часть этих вопросов (и ответов на них), то возможность осмысленной связанной речи отодвинется до четвёртого класса. А это, безусловно, недопустимо.

Чтобы можно было говорить, мы с самого начала, на первом же году обучения, в кратчайший по возможности срок, введём все указанные выше вопросы, но зато грамматические формы, потребные для ответов на них, возьмём, во-первых, простейшие, во-вторых, в минимальном количестве – по одной на каждый вопрос. А затем будем концентрически постепенно расширять речевые возможности ученика введением новых форм ответов на эти вопросы.

Всегда вслед за усвоением той или иной формы единственного числа нужно по возможности сейчас же позаботиться об усвоении соответствующей формы множественного числа. Если ученик усвоил форму единственного числа на вопрос, например, где?: *в парте, на парте*, – то неизбежно напрашивается: а как же сказать, когда этих парт много? Психологически неестественно, умея сказать *на парте*, не знать, как нужно говорить, когда предметов несколько. Если не дать ему этой формы, то в поиске её для высказывания он будет коверкать речь.

Так же необходимо предусмотреть усвоение прилагательных и местоимений и согласования их с каждой освоенной учеником косвенной падежной формой существительного. Это, разумеется, нелёгкая задача для нерусских учащихся. Однако следует согласиться, что если этого не добиться с самого начала, на малом словаре, а отодвинуть на более поздний срок, то задача не облегчится, как это может показаться на первый взгляд, а намного затруднится, ибо привести в порядок большой накопившийся словарный материал, несомненно, сложнее настолько, что может оказаться и вовсе не под силу ученику.

В программе точно и в полном объёме должно быть названо, какие грамматические формы и синтаксические конструкции надлежит ученикам усвоить по каждому классу отдельно, чтобы учителю было ясно, над чем ему работать, а составителю учебника – что вводить в свою книгу.

Вот примерно тот минимум форм, которыми ученикам начальных классов необходимо практически овладеть для умения излагать на русском языке знакомые им явления из окружающей жизни.

Имеется в виду усвоение форм не изолированных, а в речи, в высказывании, во фразе, в предложении.

1. Кто это? Что это?

Это ученик. Это стол.

Это ученики. Это столы.

2. Согласование с существительными именительного падежа вопросов: Чей? Чья? Чьё? Чьи? и соответствующих притяжательных местоимений: *мой(-я, -ё, -и), твой, наш, ваш.*

Это чей карандаш? – Это мой карандаш.

Это чья ручка? – Это моя ручка и т. п.

То же в отношении вопросов: Какой? Какая? Какое? Какие?

3. Глаголы настоящего и будущего времени во всех лицах и числах.

4. Глаголы прошедшего времени и их согласование в роде:

Мальчик читал. Девочка читала.

Карандаш упал. Ручка упала. Перо упало.

5. Типические случаи употребления неопределённой формы глагола: Что делать? Что сделать?

а) *будем читать* (писать...)

б) *нужно* (можно, нельзя...) *читать...*

в) *должен* (обязан) *читать...*

г) *умеет* (может, хочет...) *читать...*

6. Формы совершенного и несовершенного вида глаголов прошедшего и будущего времени и неопределённой формы и их употребление в речи: *делал – сделал, решал – решил, кричал – крикнул; будет решать – решит; писать – написать* и т. д. – всё это в лексическом плане по мере поступления глагольного словаря, начиная с первого класса.

7. Беспредложные формы родительного падежа существительных единственного числа в следующих случаях (функциях) употребления их в речи:

а) *нет*
не было
не будет — кого (чего)? *Не было букваря* (тетради);

б) сколько чего?

1) *много*
мало — *снега* (воды)

2) *2, 3, 4 ученика* (ученицы),

3) *5, 6 ... учеников* (учениц)

4) *стакан молока* (воды);

в) в значении принадлежности: *книга товарища* (подруги), *огород колхоза* (школы).

Что касается множественного числа данного падежа, то ввиду большого разнообразия его форм, усваивать их целесообразно больше в лексическом плане, по мере необходимости для речи, но по возможности с уяснением некоторых закономерностей: *дом – домов, школа – школ, дверь – дверей*.

8. Формы дательного падежа:

а) в значении адресата: *Дать кому? – Ученику (ученице);*

б) с некоторыми специфическими словами: *Помогать* (мешать) *кому? – Ученику (ученице)*.

То же во множественном числе: *ученикам, ученицам*.

9. Кого – что?

Он рисует дом (но: школу). *Он рисует дом* (но: волка).

Множественное число – в лексическом порядке.

10. Формы творительного падежа обоих чисел в следующих случаях употребления:

а) в значении орудия: *писать карандашом* (но: ручкой);

б) в составном сказуемом со словами *был, стал, будет, станет*: *Он был инженером. Она была студенткой;*



в) со словами *доволен, управляет, руководит, заведует*: *Он доволен работой. Он управляет трактором.*



11. Где? Формы в последовательности:

а) *тут, здесь, там...*

б) *на парте, в парте...*

в) *около парты* (стола), *у доски, у стола*

г) *над*  *партой* (столом);
под 

д) *перед*  *зеркалом* (доской).
за 

12. Формы на вопросы куда? откуда?

а) *туда – оттуда, сюда – отсюда;*

б) *на стол – со стола, на парту – с парты,*
в стол – из стола, в парту – из парты;

в) *к столу* (доске) – *от стола* (доски);

г) *за шкаф* (доску) – *из-за шкафа* (доски),
под шкаф (скамейку) – *из-под шкафа* (скамейки);

д) Через что?

Через дувал (арык, улицу);

13. У кого?

а) *у меня, у тебя, у него* (неё), *у нас, у вас, у них;*

б) *у товарища, у подруги.*

У чего?

У дерева длинные корни.

У березы белый ствол.

14. О ком? О чём?

15. Как? Наречиями: *громко, быстро.*

16. Когда?

а) *сегодня, вечером, зимой...*

б) *после обеда, перед обедом...*

в) *в два часа, в пять часов...*

г) *через час (неделю)...*

д) *в половине второго...*

е) *в августе, четвертого августа, четвертого августа 1971 года...*

ж) *в 1971 году.*

17. **Согласование** вопросов чей? какой? и соответствующих ответов на них **с косвенными падежными формами** существительных **по мере усвоения последних:**

а) *Он читает книгу. Он читает рассказ.*

*Он читает **хорошую** книгу. Он читает **хороший** рассказ;*

б) *У меня нет книги. У меня нет карандаша.*

*У меня нет **твоей** книги. У меня нет **твоего** карандаша.*

И т. д.

18. Некоторые специфические обороты: *Сколько тебе лет? – Мне **восемь лет.***

*Как тебя зовут? – Меня зовут **Бейшегуль.*** И т. п.

Все эти формы – минимально необходимые для самой простой связанной речи. Они должны быть освоены в начальной школе, причём на первых 2–3 годах обучения, не далее третьего класса. Иначе со словами, а их в третьем классе уже более 1000, ученику нечего будет делать, он не сможет использовать их в своей речи, не владея указанными формами в качестве минимума.

Значений, в которых употребляются русские грамматические формы, разумеется, значительно больше, чем приведено здесь. Например, форма родительного падежа употребляется и с отглагольными существительными переходного значения: *чтение книги*; инфинитив употребляется не только с глаголами *хотеть, уметь, мочь*, но и со многими другими. Но если мы добьёмся от ученика прочного освоения указанных случаев употребления грамматических форм, то известное чутьё к ним у него выработается, и остальными случаями он овладеет в процессе общеречевой, не узко целенаправленной, практики (в разговоре с окружающими, при чтении), без специальной работы над всеми частными случаями их употребления.

Таким образом, круг перечисленных грамматических форм в указанных значениях для начальной школы вполне достаточен и в то же время необходим.

Порядок прохождения данного материала может быть строго указан в программе только от класса к классу; так же более или менее строго может быть определён порядок введения грамматических форм по линии одного и того же вопроса, внутри одного вопроса. Например, по вопросу где? порядок введения форм, отвечающих на него, может быть примерно следующий: 1) *тут, там, здесь, дома*; 2) *В, НА, ОКОЛО*; 3) *ПОД, НАД, ЗА, ПЕРЕД*... Но в программе нельзя, не связав полностью рук и учителя и составителя ученика, указать с исчерпывающей последовательностью, какой вопрос за каким должен следовать в границах одного класса: это, по существу, значило бы дать поурочный план на весь учебный год, так как вопросы в порядке своего введения будут переплетаться и переслаиваться, повторяться. Например, в первом классе после усвоения простейших ответов на вопрос где? словами *тут, там* мы, согласно требованию изучать грамматические формы *вширь*, перейдём к какому-то иному вопросу, скажем, к вопросу когда?; усвоим наиболее простые и употребительные формы ответов на него (*сегодня, вчера, завтра*...), снова вернёмся к вопросу где?, расширим ответы на него введением предлогов *В, НА* (*в школе, на столе*...), опять оставим его и перейдем к формам, отвечающим на другие вопросы, и т. д. Указать в программе порядок прохождения в таком детальном расчленении невозможно.

Детальную разработку последовательности введения грамматических форм должен дать учебник русского языка, причём словарный и грамматический материал учебника нужно преподнести в такой организации, которая толкала бы к улавливанию определённых законов, обеспечивала достаточную повторяемость, тем самым эффективно способствовала бы практическому усвоению соответствующих грамматических форм, предусмотренных программой для данного класса.

Программа по русскому языку для начальной киргизской школы построена в соответствии с изложенными положениями настоящей главы. Чтобы правильно понять программу, нужно иметь в виду, что она, называя те или иные грамматические формы, предполагает не механическое заучивание правил, определений, терминов, а практическое речевое их усвоение. Это значит следующее. Если в программе указывается: «Существительные мужского и женского рода в родительном падеже в значении принадлежности»⁵², то это означает, что ученику нужно показать на образцах и растолковать, как надо по-русски отвечать на вопрос чей?

⁵² См.: Программа по русскому языку для I–III классов киргизской школы. Фрунзе, 1982. С. 70.

(кого-чего?) и что́ это значит, иначе – надо показать и растолковать, что когда желают выразить, чей это предмет, то по-русски требуется сказать так:

огород колхоза (а не *огород колхоз*),
огород школы (а не *огород школа*) и т. д.;

дать понять, какие слова в этом случае нужно говорить с окончанием *А: колхоза*, какие – с окончанием *БI: школы*, и последующими упражнениями освоить объяснённую форму, выработать навык употребления её в речи.

Самые же грамматические термины: родительный падеж, значение принадлежности, 1 и 2 склонение существительных, – давать ученикам не требуется. Терминология эта употреблена для удобства изложения содержания программы и предназначена для учителя, а не для учащихся. Для учащихся же отдельные грамматические термины можно вводить лишь в той степени, в которой обозначаемые ими понятия усвоены на уроках родного языка. Грамматические формы, указанные в программе, должны усваиваться главным образом не путём механического запоминания форм и грамматических правил, формулировок, а практически, во фразе, на образцах. Из грамматической терминологии, употреблённой в программе, вводятся в обиход учащихся только те термины, которые соответствуют усвоенным ими на уроках родного языка. Остальные служат для удобства изложения программы и адресованы не ученикам, а учителям.

Однако это не означает отказа от обобщающей работы сознания учащегося – ученик должен практически, на примерах осознать значение данной грамматической формы, данного сочетания форм, обобщить, хотя и не уметь ещё грамматически формулировать это обобщение в правило. Это значит, что, например, в отношении предлогов *В* и *НА* с существительными предложного падежа следует добиваться от ученика не простого запоминания нерасчленённых фраз с этими формами (например, *книга в сумке, чернильница на столе*), а осознания, понимания того, что значит *в парте* в отличие от *на парте*, всяких подобных (*в сумке, на сумке*), и превращения этого понимания в навык. Тогда ученик, самостоятельно строя предложения из известных ему слов, будет знать, когда какое из этих сочетаний употреблять при произвольном высказывании.

Способ, которым это достигается, обычно следующий: учитель показывает образец, подбирает ряд однотипных с ним примеров и дальше тренирует учащихся в составлении и употреблении подобных примеров в работе по письму, чтению, устной беседе и т. д.

ГЛАВА 6. НАЧАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ РЕЧИ

Обучение речи – это главная задача, основное направление всей работы по русскому языку в киргизской школе. Это обучение предполагает работу над словарём; над правилами изменения и сочетания слов в высказывании, во фразе; над развитием последовательной связной речи. Поэтому то, что говорилось выше об овладении грамматикой русского языка, является необходимой составной частью обучения речи и практически реализуется в системе работ по данному разделу.

Соответственно этому работу по развитию речи обычно делят на подразделы: словарную работу, работу над фразой (над словосочетанием и предложением) и работу над связной речью. В методиках эти подразделы рассматриваются отдельно в целях чёткого выявления их особенностей. В школьной же практике, на уроке, работы и над лексикой, и над предложением, и над связной речью идут переплетаясь, комплексно.

6.1. СЛОВАРНАЯ РАБОТА

Задачей словарной работы, естественно, является обогащение учащегося словами изучаемого языка. Это работа, во-первых, по введению новых слов, во-вторых, по уточнению уже известных, ранее пройденных слов или установлению их новых значений. Например, введя новое слово *радостный* при известном уже ученикам слове *весёлый*, нужно уточнить значение этого последнего, чего невозможно было сделать раньше, без сопоставления его со словом *радостный*. Таким образом, и в работе над лексикой приём сравнения, противопоставления даёт возможность чётче очертить точное значение слова.

Чем больше у человека запас слов, тем больше у него возможностей для точного выражения мысли. Поэтому обогащение ученика словарём является одной из важнейших задач обучения новому языку.

6.1.1. Об объёме словаря для киргизской школы

Русский язык – язык исключительного словарного богатства. Овладеть всем словарем русского языка, разумеется, немислимо не только в начальных, но и в старших классах нерусской школы. Задача словарной работы в начальных классах – создать у учащихся лишь ту необходимую словарную базу, которая способна в дальнейшем обеспечить последующее обогащение словарём до требуемой жизнью степени. Предлагаемый программой для начальных классов словарный минимум имеет назначением служить такой базой.

Вопрос об объёме словаря в разные годы в разных национальных школах решался по-разному. Для начальных классов, например, цифры в программах колебались от 900 слов до 3000.

В последней программе для киргизской школы для I–III классов предлагается усвоить 1335 слов, для IV–VIII – 3183 и для IX–X – 1600, итого для оканчивающих 10 классов 6118 слов.

Учащиеся, оканчивающие нерусскую среднюю школу, должны вполне удовлетворительно владеть русским языком, читать и понимать художественную, общественно-политическую и научно-популярную литературу и излагать прочитанное, свободно выражать свои мысли на русском языке и, наконец, понимать лекции при продолжении образования в вузе. Но это, другими словами, означает владеть русским языком до степени родного.

В связи с этим в печати высказывалось мнение, что предлагаемый программами объём словаря не удовлетворяет названному требованию. Мнение, нужно признать, логично аргументировалось следующими соображениями.

Из данных лингвистической статистики известно, что, для того чтобы 98% слов нейтрального (общеобразовательного, не профессионального) русского текста были бы известны читателю, ему необходимо усвоить не менее 8 000 наиболее употребительных лексических единиц русского языка⁵³. Это тот уровень, при котором начинается свободное чтение и понимание текста. При этом под лексической единицей разумеется не просто слово, а слово в одном-двух его основных значениях и в совокупности тех его производных, которые на основании знания основных значений главного слова и системы русского словообразования можно понять без словаря. Следовательно, эти 8 000 единиц вместе с производными составят слов значительно больше (очевидно, не менее 16 000). И знание даже такого количества будет оставлять на странице шесть неизвестных слов. Если это так, то есть, видимо, известное основание признать справедливым мнение, что предусмотренные программой, например, для киргизской средней школы, 6 000 слов вряд ли обеспечат свободное выражение своих мыслей на русском языке, свободное чтение литературы и т. д. Правда, реальные условия нынешнего обучения не позволяют предложить к усвоению больше слов, чем предусмотрено программой.

На мысль о недостаточности 6 000 слов для свободного чтения и понимания художественной и научно-популярной литературы наталкивает и следующий обнаруженный статистическим исследованием детской разговорно-бытовой речи факт: в разговорах между собой детей 1–3 классов на весьма примитивные темы оказалось в употреблении 8568 разных слов (основ).

Высказывались в печати и сомнения в рациональности количественной градации слов по классам: наименьшее количество в первом классе и наибольшее в десятом, тогда как известно, что чем младше возраст, тем благоприятнее почва для усвоения нового языка.

⁵³ См.: Русский язык в национальной школе, 1960, № 2, с. 35.

Таким образом, вопрос об общем для средней нерусской школы количестве слов и количественном распределении их ещё не может считаться оптимально решённым, и здесь широкое поле для дальнейших экспериментальных исследований.

Не менее важной является и другая сторона вопроса – качественная: какие именно слова должны усвоить учащиеся нерусской школы. Установления лишь количества слов недостаточно для рационального обучения русскому языку. Например, для 1–3 классов киргизской школы программа предлагает усвоить 1 335 слов. Но в русском языке известно около 300 000 слов. Какие 1 335 из них взять для обучения? Известно, что эти первые слова должны быть самые необходимые, нужные для простой речи, позволяющие ученикам излагать на русском языке знакомые им явления из окружающей жизни. Но если не дать конкретного списка таких слов, то вопрос о том, какие слова признать самыми нужными, будет решаться субъективно. Поэтому до конца 50-х годов, пока программа не давала такого списка слов, авторы учебников русского языка для киргизских начальных классов решали этот вопрос каждый по-своему, в результате нарушалась преемственность и повторяемость слов от класса к классу.

Теперь в состав программы включены и списки слов – словарный минимум для каждого класса 8-летней киргизской школы. Это уже конкретное руководство для авторов учебников, ограждающее от словарного разнobia в учебниках. Поскольку, однако, этот словарный минимум предложен не как оптимальный, окончательный вариант, авторам учебников, в поисках улучшения его, разрешается отступать от минимума в пределах 10–15% его слов.

6.1.2. Основополагающие требования к введению и закреплению слова

Последовательность, порядок введения слов должны определяться прежде всего их необходимостью для речи, понятностью, близостью детским интересам и, наконец, фонетической доступностью. Однако возможны случаи, когда одно требование может противоречить другому, – тогда следует предпочесть более решающее, важное для данного случая. Например, слово *банан* доступно для киргизского ученика и по значению, и по произношению; слова *дверь* или *здравствуйте* доступны пониманию так же, как *банан*, но трудны для произношения. Казалось бы, что от слов *дверь* и *здравствуйте* надо на первых порах отказаться. Однако без слова *банан* мы свободно можем обойтись, оно не является словом первой необходимости для нужд общения, а *дверь* и особенно *здравствуйте* нам крайне необходимы с первых же уроков. Поэтому из данных слов мы возьмём не менее трудное *банан*, а более необходимые *дверь* и *здравствуйте*.

Следовательно, основным, решающим принципом отбора слов должна быть признана необходимость, степень нужности слова для речи; остальные же соображения принимаются в расчёт в той степени, в какой они не нарушают этого основного принципа отбора.

Каждое новое слово должно быть подано не изолированно, не отдельно, а обязательно во фразе – не просто *стол* или *читает*, а *это стол*, *ученик читает*.

(1) Каждое новое слово должно подаваться в известной уже грамматической форме.

Если до сих пор слова-глаголы ученикам были известны в таких фразах, как *ученик читает, Маша рисует*, т. е. в форме 3-го лица единственного числа настоящего времени, то новое слово-глагол, обозначающее, например, игру, нельзя подавать в выражении *можно ИГРАТЬ*, в не известной ученику форме инфинитива, а нужно дать в выражении, скажем, *ученица ИГРАЕТ* – в форме 3-го лица, уже известной ему практически.

Это требование вытекает из общеизвестного положения дидактики о том, что перед учеником нельзя ставить две задачи сразу, нужно ставить одну. В выражении *можно ИГРАТЬ* перед учеником будут две задачи: и новое слово, и новая форма. В выражении *ученица ИГРАЕТ* – только одна задача: новое слово. А когда потребуется усвоить новую форму, мы её дадим на известном слове, и задача перед учеником, таким образом, опять станет одна.

Существительные, прилагательные, числительные желательного первоначально вводить в начальной форме, даже если некоторые из их косвенных форм и известны, но не твёрдо ещё освоены, ибо косвенные формы в этом случае могут быть восприняты как прямые. Только когда косвенные формы прочно усвоены, можно вводить новые слова и в косвенных, известных, формах.

(2) Каждое новое слово должно вводиться первоначально в прямом своём значении и только затем в переносном. Например, слова *бежит, расцветает* нельзя давать первоначально в выражениях *вода бежит, жизнь расцветает*, а нужно дать в выражениях типа *конь бежит, роза расцветает*, где они выступают в прямом значении.

Дело в том, что метафорические значения слов в разных языках различны, не совпадают, и это приведёт к неправильному пониманию слова, поданного первоначально в переносном значении. По-киргизски, например, не говорят *вода бежит*, и дословный перевод приведёт к нелепости, а смысловой перевод выражения *вода бежит* приведёт к пониманию слова *бежит* как *течёт*, что тоже будет неправильно. Когда в другой раз слово *бежит* встретится в выражении *конь бежит*, оно покажется ученику ещё более нелепым, и учителю придётся вносить нелёгкие поправки. Слово *расцветает* в выражении *жизнь расцветает*, при не известном ещё *цветок расцветает*, будет воспринято как *улучшается*, что будет неудачным в двух отношениях: и прямое значение будет искажено, и переносное не воспринято – яркость, красочность метафоры пропадёт, до сознания дойдёт лишь бледное, отвлечённое логическое понятие *улучшается*. Выражение *И стоит себе лес, улыбается* будет полноценно воспринято, если ученику заранее известно буквальное, прямое значение слова *улыбается*.

К выбору слова с этой стороны нужно быть очень внимательным ещё и потому, что обыденные метафоры типа *вода бежит* нами обычно не воспринимаются как метафоры и могут быть незаметно для учителя введены в речь, создав лишние трудности.

(3) Каждое новое слово, подлежащее активному усвоению, необходимо не выпускать из речевой практики ученика в течение 6–8 уроков подряд с момента его первоначального введения⁵⁴. Без этого значение выполнения предшествующих требований в итоге сведётся к нулю.

В этом смысле реализация настоящего принципа имеет важнейшее, решающее значение, так как здесь, говоря словами Ушинского, ничто так не важно, как беспрестанное упражнение и повторение, предупреждающее забвение. Только настоящий принцип, последовательно выдержанный в речевой практике, как устной, так и письменной, обеспечивает успешное овладение языком, а предыдущие облегчают лишь семантизацию новых языковых элементов.

Не следует смешивать усвоение нового слова нематеринского языка с усвоением нового слова родного языка. В последнем случае новое слово попадает на родную почву и легко прививается, не нуждаясь для прочного усвоения в подобном настойчивом повторении. В период же начального обучения новому языку, когда родной язык в деле общения конкурирует с изучаемым с подавляющей силой, когда ученик только начинает обучаться элементарным навыкам речи на новом языке, являющемся пока чуждым его сознанию, – в этот период слово (а особенно грамматическая форма) может быть прочно освоено только в результате непрерывного в первое время, настойчивого его употребления в течение нескольких уроков подряд в разных контекстах⁵⁵. «Полная активизация нового слова достигается в случае, если оно не выпадает из речевой практики, по крайней мере, на 10–12 уроках подряд»⁵⁶.

(4) Каждое новое слово, подлежащее активному усвоению, необходимо стремиться пропустить по воз-

⁵⁴ Повторять слово 5–7 раз в течение года, как нередко рекомендуется, вряд ли действительно: если новое слово встретится раз в сентябре, раз в октябре и т. д., 7 раз в течение учебного года, то вряд ли оно усвоится, ибо, безусловно, забытое за месяц, оно каждый раз будет звучать как новое, а не как повторяемое. К. Д. Ушинский учил не вспоминать забытое, а не допускать забывания, «укреплять здание», а не «чинить уже развалившееся». Повторение же слова (активное, конечно) в течение 5–7 уроков подряд прочнее закрепит его. Только после этого можно в дальнейшем допускать его появление реже, и в этом последнем случае повторение его 5–7 раз в течение учебного года может иметь смысл, ибо слово будет появляться уже как хорошо знакомое, действительно в плане повторения.

⁵⁵ Настоящее замечание целиком и в большей степени относится и к аналогичному принципу фразеологической работы. См. ниже.

⁵⁶ Миртов А. В. Методика русского языка в узбекской школе. Ташкент, 1940, с. 75.

возможности через все известные уже ученику грамматические формы его, через все известные типы фраз.

Этим осуществляется, во-первых, реализация предшествующего требования – закрепления, во-вторых, реализуется связь между словарной и фразеологической работой.

Если ученикам практически уже известны фразы типа подлежащее – сказуемое – прямое дополнение (*Ученик читает книгу*), косвенное дополнение в значении орудия действия (*Ученик пишет ручкой*) и, следовательно, практически известны грамматические формы винительного падежа и творительного орудия, то введённое новое слово, например, *пила*, необходимо пропустить через эти типы фраз и грамматические формы: *Отец точит пилу, брат пилит пилой* и т. д. Имеются в виду при этом не только узко специальные упражнения над отдельными фразами, но реализация настоящего требования и в связной речи.

(5) Каждое новое слово (существительное, прилагательное) необходимо первоначально вводить без суффиксов субъективной оценки. «Дети не знают еще *коза, лодка, ящик, кровать*, а учитель (иногда и учебник) им предлагает: *козочка, лодочка, ящичек, кроватка* и т. д.»⁵⁷, справедливо замечает профессор Миртов. Дать слово *козочка* раньше слова *коза* значит стать перед необходимостью объяснить ученику, только начинающему усваивать новый для него язык, сразу два значения: и основное, и дополнительное – ласкательность. Это, во-первых, ненужное усложнение задачи, во-вторых, дополнительный оттенок, ласкательность в слове *козочка* без понимания слова *коза* неотчётливо воспринимается учеником, в-третьих, придётся всё равно ввести рядом слово *коза*, иначе нельзя осмыслить ласкательности формы *козочка*.

Наряду с вышеуказанным требованием новое слово следует в дальнейшем, по возможности, провести через его префиксальные и суффиксальные образования – то, что профессор Миртов называет «грамматическим расширением лексики», разумея не механическое образование производных слов, а речевое их использование.

Конечно, такое расширение лексики в начальной школе проводится постепенно, по мере и в пределах практической необходимости для данного этапа обучения русскому языку. После *синий* можно дать, например, *синеватый, синенький*, с уяснением значения последних, но, разумеется, без анализа, без уяснения состава слова, а в чисто лексическом плане – как новые слова определённого значения. И если ученик узнал наряду с *синий* и новое *синеватый*, то, конечно, нужно ему дать подобные образования и от других слов: *красноватый, беловатый*, – создавая таким обра-

⁵⁷ Методика русского языка в узбекской школе. Ташкент, 1940, с. 71.

зом почву для обобщения, но одновременно корректируя этот процесс обобщения, так как киргизский ученик, как и всякий ученик, будет стремиться сделать обобщение всеобщим и по аналогии, скажем, с *красноватый, домик* образовывать и *стальноватый, диваник* и т. д.

Соблюдение рассмотренных основных принципов словарной работы имеет самое важное, решающее значение для успешного усвоения словаря⁵⁸.

При соблюдении этих принципов система скромных уроков рядового учителя-труженика даст хорошие результаты.

Ничем иным нельзя объяснить нередко слабые успехи в обучении русскому языку киргизских учащихся, как несоблюдением этих принципов.

Какую бы самую слабую школу ни взять, нельзя представлять дела так, будто учитель не читал с учениками, не писал, не вёл устных разговорных уроков, бесед, не давал нового словарного материала. Всё это всегда проводится и в самой слабой школе, но полученное сегодня слово ученик дальше или вовсе не встречается, или встречается слишком редко, эпизодически, успевая его в достаточной степени забыть, и при появлении оно опять ему ново, незнакомо. Причина в несоблюдении изложенных выше основных положений. А при несоблюдении требования – не выпускать новое слово из речевой практики в течение 6–8 уроков подряд, как бы понятно и интересно ни было оно дано – это слово забудется. В результате учитель в течение года и читал, и разговаривал, и писал, и давал новые слова, а словарного обогащения учащийся не добился.

Если случается, что ученик искажённо понимает объяснение слов, то и это в значительной степени происходит от того, что учитель не выполнил ряд требований, имеющих отношение к семантизации слова. Вот почему ясное представление сути изложенных выше основополагающих принципов и их соблюдение следует считать главным и решающим в системе работы над словарным обогащением ученика.

Методический порядок работы над каждым словом должен быть следующий: чёткое произношение слова учителем (слуховое восприятие для ученика), воспроизведение его учеником вслед за учителем (речедвигательное восприятие), запись его на доске учителем и списывание учениками (зрительное и рукодвигательное восприятие), громкое чтение учеником (повторное зрительное и речедвигательное восприятие, а для остальных – слуховое), т. е. проведение его через все виды чувственного восприятия учащихся, с дальнейшими всяческими упражнениями на употребление слов в коммуникативной речи, осуществляющими второй, важнейший этап семантизации – этап так называемой истинной семантизации (см. Глава 2 п. 2.5).

⁵⁸ Это замечание относится и к работе над фразой. См. ниже.

6.1.3. Виды словарной работы

Чтение Первым главнейшим и богатейшим источником обогащения словаря учащегося в общей системе работы по русскому языку нужно назвать чтение. Из общего количества часов половину программа отводит на чтение. Читая, мы будем встречаться с новыми словами, объяснять их, записывать в словарики; последующая обработка прочитанного (ответы на вопросы, пересказ) явится способом закрепления словаря учащихся. Здесь мы ограничиваемся только указанием на чтение как на один из источников обогащения словаря ученика, т. к. ниже чтению посвящён специальный раздел.

Подбор слов-действий и качеств к словам-предметам Другим очень простым видом словарной работы по русскому языку в начальных классах является подбор слов-действий и слов-качеств к словам-предметам и наоборот, подбор последних к первым. Например, подбор названий действий животных, птиц по голосу: Что делает лошадь? *Лошадь ржёт*. Что делает собака? *Собака лает*. (*Кошка? Овца? Корова? Ворона? Воробей? Ласточка? Орёл?*)

Этот вид работы может быть двоякого назначения: или для объяснения нового языкового материала, или для закрепления уже объяснённого. В первом случае, ставя вопрос, учитель сам отвечает (и соответственно семантизирует), во втором – требует ответа от ученика. Этим видом работы можно обогатить словарь ученика глаголами из области трудовых, профессиональных действий: *Кузнец куёт. Швея шьёт. Пильщик... Лесоруб...* Ответы на вопрос, что делают тем или иным орудием: Что делают иглой (*лопатой, пилой, молотком, топором, карандашом* и т. д.)? Подбор названий действий по передвижению: *Птица летает. Змея Рыба*

Работа может сопровождаться, где это возможно, по смыслу слов, иллюстрациями, картинками. Такие иллюстрации есть в учебниках для начальной школы.

Эту же работу можно «перевернуть», поставив вопросы: Кто куёт? Кто пилит? Кто ржёт? Кто лает? Чем шьют? Чем рубят? Такая форма ведёт к сообщению или к закреплению слов-предметов.

Как форма, приём, вид работы данные упражнения могут применяться во всех начальных классах. Различие по классам будет относиться к содержанию, к объёму словаря.

Более сложная работа по обогащению словами-действиями (как и по закреплению) может быть организована по темам: сельское хозяйство, промышленность и др. Например, учитель предлагает учащимся назвать знакомые им действия при обработке земли колхозниками, при обработке металла и т. д.

1. При обработке земли	пашут, боронят, сеют
2. При обработке металла	куют, сверлят, точат, шлифуют, лют, плавят

Разумеется, подобная работа проводится не **в форме схемы**, как указано здесь, **а путём осмысленной беседы**. Схема вырастает в процессе беседы как обобщающий результат. На поставленные вопросы ученики отвечают то, что им известно, а неизвестное, но соответствующее уровню развития учащихся данного класса, сообщает учитель.

Можно взять доступный детскому пониманию производственный процесс в целом и определить действия, которые при этом совершаются от начала до конца. Например, при строительстве дома: сначала *роют (копают)* яму для фундамента, потом *закладывают* фундамент, затем *возводят (кладут)* стены, *кроют* крышу, *стелют* полы. Подобные работы можно проводить в третьем и четвёртом классах, параллельно объясняя новые слова-существительные, как, например, в данном случае существительное *фундамент*.

По этому же типу можно разобрать процесс сельскохозяйственного производства. Например: весной *пашут, боронят, сеют*; летом *поливают, очищают* от сорных трав, *косят, жнут, собирают, свозят* с полей, *молотят – убирают* урожай. Такой вид работы допустим во всех классах начальной школы, различие выразится в словаре: если слова *пашут, сеют, куют* допустимы во втором классе, то слова *сверлят, шлифуют* нужны значительно позднее.

Определение качеств по цвету и вкусу

Снег белый	Сахар сладкий
Арбуз красный	Алыча кислая
Трава зелёная	Перец горький
Небо синее	Соль солёная
Уголь чёрный	Вода пресная

При семантизации слов, обозначающих подобные качества, например по вкусу, надо брать предметы с ярко и чётко выраженным вкусовым качеством, мы бы сказали – элементарным, несложным, основным (например, сахар), и спрашивать о них. Но нельзя спрашивать о вкусе супа: он не сладкий и не горький, о нём мы обычно говорим общим словом – вкусный или невкусный.

Подбор к предметам вкусовых качеств даст нам немного слов; обратный же подбор, предметов к словам-качествам, даст большой (Что вы знаете сладкое? *Сахар, конфеты, мёд, арбуз, дыня* и т. д.).

Определение материала,
из которого сделан предмет

Из чего сделан горшок? Горшок из глины. Нож Стол Дом
Ботинки

Более сложная работа – определение происхождения предмета и назначение его.

Название предмета	Из чего его делают?	Что делают из него?
Кожа	Из шкуры животного	Обувь, пальто, ремень, портфель
Шерсть
Мех

Осью перечня может служить материал, из которого делаются перечисляемые предметы:

Какие предметы вы знаете из стекла? из дерева? из кожи?

Группировка слов вокруг родового понятия

Здесь имеется в виду не грамматический род, а логический.

Группировка может быть проведена по таким родовым понятиям: мебель, посуда, кушанья, напитки, обувь, одежда, инструменты, сельскохозяйственные орудия, птицы, домашние животные, овощи, цветы, деревья, учебные принадлежности, игры, вооружение Советской Армии.

Работу можно начать как с подбора видовых понятий (*молоток, рубанок, щипцы*), чтобы затем обобщить их родовым названием (*инструменты*), так и с общего родового (*инструменты*), с последующим подбором к нему видовых (*молоток, щипцы* и т. д.).

Можно, наконец, на одном уроке объединить индуктивный и дедуктивный ход работы.

Например, проводим беседу на тему: Чем куют? Чем пилят? Чем рубят? Учащиеся отвечают. Новое, незнакомое сообщит учитель. Работа может сопровождаться иллюстрацией. Таким образом накапливаются слова одной группы: *молоток, пила, топор*. Затем ставится вопрос: Как всё это называется одним словом? Это будет индуктивный метод работы. Придя в результате к обобщающему слову «инструмент», дальше мы можем продолжать работу дедуктивно: поставив вопрос: Какие ещё инструменты вы знаете? – продолжить подбор видовых понятий к уже имеющемуся родовому.

Можно дать ряд слов смешанно, разных родовых групп, например: *тарелка, стакан, стул, чашка, стол, кружка* и т. д.; дать родовые обоб-

шающие слова: *мебель, посуда* и предложить учащимся распределить слова по родовым группам:

Мебель	Посуда
стул	тарелка
стол ...	стакан ...

Рядом со словами учащиеся могут нарисовать соответствующие предметы.

Группировка слов по родовому признаку, помимо обогащения и закрепления словаря, развивает логические способности детей, навыки классификации.

Для подобной группировки по родовому признаку можно оттолкнуться от прочитанного текста. Вот, например, обычный в учебниках текст:

Наша комната

Наша комната большая, светлая. В комнате стоит стол. На столе мои учебные вещи. У стены шкаф с посудой. Там стоят стаканы, чашки, чайник. В другом шкафу висит моё пальто, рубашка, платье сестры.

В связи с чтением этого текста можно организовать беседу по группировке слов-названий вокруг родовых понятий *посуда, мебель, одежда*. Какую ещё посуду (мебель, одежду) вы знаете? – и продолжает-ся беседа.

Текст «Какие звери живут в лесу» даст повод для группировки слов вокруг понятия *дикие звери*, а по тематическому контрасту и вокруг понятия *домашние животные*.

А вот рассказик-шутка:

Танец горшка

Говорит горшок котлу-чугуну: «Пойдем плясать». «Пойдем», – обрадовался котёл. Плясали, плясали, да горшок ударился о чугун и разбился. Посмотрел котёл на горшок и сказал: «Не умеет горшок плясать, только насмешил всех».

Учитель может спросить: Кого это «всех» насмешил горшок? Выясняется, что, конечно, своих собратьев – посуду, и дальше идёт перечисление, какая же это могла быть посуда.

Беседу можно оживить изображением (словесно) обстановки: кто где стоит во время танца, откуда они спустились на пол и т. д.

Работа по картинке

Картинка в начальной киргизской школе, особенно на первом году обучения русскому языку, занимает большое место.

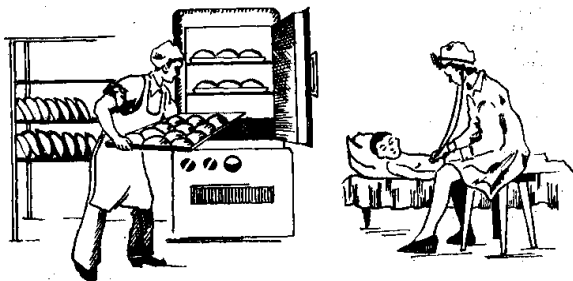
Она ценна своей наглядностью, интересует детей, «развязывает» их язык. Для словарной работы пригодны картинки не только сложного содержания, сюжетные, но и картинки с изображением ряда отдельных

предметов, например стола, окна, вороны. Картинка будет служить как средством семантизации нового слова, обогащения словаря, так и средством тренировки для закрепления; в первом случае предметы называет сам учитель, во втором – ученик.

Картинка может иметь самостоятельное значение, когда организуется специальный урок работы над картинкой; может иметь вспомогательное, подсобное значение как сопровождающий урок иллюстративный элемент: в связи с чтением, беседой на ту или иную тему как средство семантизации новых встретившихся в тексте или в беседе слов.

Виды упражнений по картинке могут быть следующими: устное название учениками предметов, изображенных на картинке; показ на картинке предметов, названных учителем (*Где конь? Покажи паровоз...*), подбор слов к картинкам или картинок к словам (это можно проводить и в устной, и в письменной форме).

В использовании рисунка как средства семантизации слова и учитель, и автор учебных пособий должны предъявить к себе очень строгие требования, проявить большую осторожность, чтобы избежать несоответствия между рисунком и словом, которое рисунок призван осмыслить.



Вот, например, рисунок с подписью *печёт*, значение которой он, по замыслу, должен объяснить.

Действие пекаря показано очень выразительно, взглянув на него только и можно сказать: *закладывает хлеб*. А подписано: *печёт*, и ученик, если учитель не даст перевода слову, осмыслит по этой картинке слово *печёт* не как *печёт*, а как *закладывает*.

Рядом с этим рисунком другой. Подписано: *лечит*.

Дело в том, что *лечит*, как и *печёт*, не является действием простым, элементарным – это длительный процесс и сложный, включающий и выслушивание (на картинке именно выслушивание), и диагноз, и приём лекарств, и организацию режима и т. д. – и всё это вместе называется *лечит*. Следовательно, слово *лечит* семантизировать рисунком вообще нельзя, и указанный рисунок не вскрывает, а искажает значение этого слова: оно будет понято как *выслушивает*, *слушает*.

Беседа Источником обогащения и формой закрепления словаря может служить беседа на ту или иную тему: игры детей, школьная и колхозная жизнь, природа, Советская Армия и т. д.

Экскурсия Экскурсия в горы, лес, колхоз и т. д. также является прекрасным средством обогащения ученика новыми словами. Слова *пологий*, *крутой*, названия птиц, животных, огородных культур, сельскохозяйственных работ и т. п. могут быть наглядным способом очень точно семантизированы на экскурсии. Последующая обработка в классе полученного на экскурсии материала путём устной беседы, письменного изложения по вопросам закрепляет этот материал.

Составление ученических словариков В словарь постепенно должен войти весь минимум слов, предусмотренных программой данного класса. Учащийся должен все их знать и уметь активно пользоваться ими.

Значение ученических словариков велико и многообразно. Во-первых, словарь служит памяткой для справок, когда то или иное слово забудется; во-вторых, это форма учёта пройденных слов; в-третьих, сам процесс составления словариков является средством закрепления слов как обобщающая по данному уроку запись усвоенного; в-четвертых, он служит для проверки учителем знания записанных пройденных слов.

Несмотря на наличие в учебнике печатных постатейных и алфавитных словарей, этот ученический словарь должен вестись; значение его в том, что он ведётся учеником, его собственной рукой.

Словарик можно вести начиная со 2 класса. Изо дня в день в такой словарь записываются новые слова, усвоенные на данном уроке.

Каким должен быть этот словарь: тематическим, постатейным, алфавитным? Для начальных классов в методической литературе рекомендуются обычно тематический и постатейный словарик. Профессор В. М. Чистяков в «Основах методики русского языка для нерусской школы» предлагает ведение ученических алфавитных словариков начинать с третьего класса, а В. А. Чиннова в книжке «Вопросы методики словарной работы по русскому языку в узбекской школе»⁵⁹ составление ученических алфавитных словарей относит к пятому – седьмому классам.

Тематический словарь для учеников начальной школы, несомненно, понятнее, конкретнее, осмысленнее алфавитного, поскольку слова в нём

⁵⁹ Ташкент, 1951.

объединены тематически, а в алфавитном они представляют бессвязно нанизанный ряд слов.

Но он имеет другой недостаток: по нему трудно находить требуемое слово. Во-первых, потому, что на данную тему записанных слов может быть уже очень много и их надо все перечитать, чтобы найти нужное; во-вторых, предварительно ученик должен сам определить, в какой тематической группе искать нужное слово, а это такая классификационная работа, с которой не всегда справится и взрослый. Где искать забытое слово *стол* – в тематической группе *школа*, или *быт*, или *дом*? А многие слова вообще невозможно классифицировать по темам, куда, например, отнести *ходить*, *большой*, *быстро*?

Если мы считаем, что ученику начальной школы трудно понять технику поиска слов по алфавиту, то поиск по тематическому признаку не менее труден.

Но, с другой стороны, по тематическому словарю учителю легче организовать повторительную работу на определённую тему (например, названий домашних животных), предложив открыть словарь на нужной странице, чего нельзя сделать по алфавитному словарю. Поэтому следовало бы считать целесообразным с самого начала в начальной школе вести параллельно два словарика: тематический (в отдельных случаях и только для слов, легко распределяемых по темам) и алфавитный (для всех слов). Технически это сложнее и отнимает больше времени, но это окупится прочностью запоминания усваиваемого словаря. А при поиске нужного слова ученик будет приучаться и к алфавиту. В начальной школе ученические словарики обязательно должны проверяться учителем.

Словарь может принять и форму постатейного, но ведение его не представляется необходимым, так как достаточно постатейного словаря, имеющегося в самом учебнике.

Постатейный словарь имеет смысл составлять к большим произведениям, следовательно, не ранее пятого класса. В начальной же школе, при малом объёме принятых в ней текстов, одно-два непонятных слова легко записать и затем найти в ученическом алфавитном словаре. Ведение ученических постатейных словариков в начальной школе – ненужное усложнение работы.

По способу семантизации словари делятся на два вида: переводные и картинные. Тематические и алфавитные словари могут быть и переводными и картинными.

Ученические словарики в основном будут переводными, так как семантизация рисунком в ученическом словаре – дело сложное и громоздкое, да и неточное. Картинная семантизация допустима и желательна на больших словарях-плакатах, предназначенных к вывешиванию в клас-

се для всеобщего обозрения и работы над ними под руководством учителя. Необходимо только соблюдать ту осторожность в отношении семантизации картинкой, о которой говорилось выше: при семантизации картинкой не должно быть неясности и двусмысленности.

В какой форме записывать слова?

Все изменяемые слова, за исключением глаголов и личных местоимений, должны быть в словаре (и алфавитном, и постатейном) в начальной форме. Косвенные формы существительных, прилагательных, числительных, данные изолированно, – бессмысленны, непереводаемы.

Косвенные формы последних можно допустить только для осмысленных словосочетаний (и только в постатейных словарях), но рядом в скобках дать это сочетание и в начальной форме, например: *в сером костюме (серый костюм)*.

Личные же местоимения в словарь, не только постатейный, но и в алфавитный, должны заноситься и в косвенной форме, так как ученику, конечно, не догадаться на основании известного, например, местоимения *я*, что слово *меня* того же лексического значения.

Глаголы также должны заноситься в постатейный словарь в той форме, в какой они встретились в тексте. Их формы, взятые отдельно, имеют чёткое, доступное ученику грамматическое значение (*читает* и *читал* отличаются по смыслу и вне контекста) и переводимы (тогда как *синий* – *синим* в своём различии непереводаемы на киргизский язык). Но и тут рекомендуется давать в скобках и неопределённую форму для налаживания ассоциативных связей в памяти ученика между *читает* и *читать* и т. п.

В алфавитных же словарях глаголы можно давать в неопределённой форме, но со следующими коррективами:

1) когда основы неопределённой формы и настоящего времени данного глагола одинаковы, то рядом с неопределённой формой глагола рационально было бы дать в скобках его личные окончания единственного числа, например: *читать* (-ю, -ешь, -ет);

2) если же основы инфинитива и настоящего времени разные, то личные формы I и II лица ед. ч. и III лица мн. ч. нужно давать полностью, например: *писать* (*пишу, пишешь, пишут*); *петь* (*пою, поёшь, поют*); *лить* (*лью, льёшь, льют*); *видеть* (*вижу, видишь, видят*).

Важным вопросом, является характер семантизации слов в словарях. Обычно считают, что в постатейном словаре нужно давать смысловой перевод того частного значения слова, в котором оно употреблено в данном тексте. С этой точки зрения слово, например, *пробуждаются* из выражения *деревья пробуждаются* следует перевести на киргизский язык как *бурдөйт* (что по-киргизски означает примерно *распочковываются*), а не *ойголот* (что означает буквально *пробуждаются*), на том основании, что по-киргизски не говорят *жыгачтар ойголот*.

Есть, однако, основание признать нерациональным ограничиваться смысловым переводом только частного значения слова в данном контексте. И в постатейном словаре следует давать дословный перевод основного значения слова, а рядом с ним частного, данного в этом контексте. Это даст более правильное понимание и частного значения слова и покажет, какими путями движется семантика русского слова, т. е. будет способствовать осознанию учеником лексических, по выражению акад. Л. В. Щербы, правил русского языка.

Перевод разбираемого выше примера следует дать так: *пробуждаются – ойгоном; деревья пробуждаются – жыгачтар ойгоном (бурдөйт).*

Такой перевод даст ученику представление о лексических особенностях русского языка, о том, как оформляются понятия в русском языке. Более того, даже если не дать рядом и частного перевода (*бурдөйт*), а ограничиться переводом *ойгоном*, это не приведёт к искажению значения данного словосочетания, а приведёт к догадке, что в русском языке весеннее распускание почек представляется как пробуждение ото сна.

И как бы это парадоксально ни звучало, но именно такая буквальная семантизация при обучении как раз и исключает опасность буквальных переводов с родного языка на русский в практике общения. Ибо семантизация буквальным переводом сразу жестораживает обучающегося, фиксирует его внимание на несовпадении путей развития семантики слов родного и изучаемого языка. А смысловой перевод без буквального, не подчеркивая различия в лексических правилах, создаёт опасность буквальных переводов в речи.

Слово *сладкая* из выражения *сладкая улыбка* в постатейном словаре следует перевести как *таттуу*, что по-киргизски значит буквально *сладкий*, в плане вкусовых ощущений, и только рядом, в скобках, дать *көшөкөрлөнгөн*, которое употребляется со словом *улыбка*, в значении русского *сладкий* в вышеприведённом сочетании: *сладкий – таттуу; сладкая улыбка – таттуу (көшөкөрлөнгөн) күлүмсүрөө.*

Разумеется, слова типа *пробуждаются*, *сладкий* должны встретиться ученику в буквальном значении раньше, чем в переносном.

В алфавитном словаре нужно давать прямое значение слова, причём, если их несколько, то желательно раскрыть наиболее ходовые. Например, *ходить* обозначает и *хождение (передвижение)* и *посещение*. В алфавитном полезно дать его так:

Ходить: 1) *жүрүү (ходить по улице – көчөдө жүрүү);*

2) *баруу (ходить в школу – мектепке баруу).*

В заключение следует ещё раз отметить, что перечисленные виды работ по введению и семантизации принесут положительные результаты только при соблюдении названных в начале раздела основных принципов

словарной работы, особенно третьего, требующего систематического в первое время употребления введённого слова в речевой практике, в коммуникативных упражнениях на интересном и разнообразном по содержанию материале.

6.2. КОНСТРУКТИВНО-ГРАММАТИЧЕСКАЯ РАБОТА НАД ФРАЗОЙ

Во введении уже отмечалось, что знания одних слов недостаточно для того, чтобы понимать речь и говорить самому на данном языке. Необходимо ещё уметь известные слова правильно сочетать для выражения своих мыслей, уметь строить из них правильные предложения, фразы.

Названная в заголовке работа как раз и имеет своей целью выработать у ученика понимание и навык составления правильных фраз (предложений). А это означает овладение образованием и употреблением грамматических форм, овладение грамматикой данного языка. Таким образом, как уже отмечалось выше, задача практического усвоения грамматических форм (род, падеж, число, лицо, время), о чём говорилось в разделе «Грамматика»⁶⁰, целиком разрешается в системе излагаемой здесь конструктивной работы. Работа над фразой, следовательно, представляется в данном случае как практическая грамматика, возможная в условиях обучения русскому языку в начальной национальной школе.

Здесь и дальше под усвоением грамматических форм в начальных классах имеется в виду практическое (т. е. речевое) овладение правилами образования форм (например, если *трактор*, то будет *тракторА*, *тракторУ*, *тракторОМ*... а если *машина* – то *машиныЫ*, *машиныЕ*, *машиныОЙ*...) и правилами употребления их в речи (со словом, например, *пахать* надо говорить *тракторОМ*: *пахать тракторОМ*, а со словом *нет* – *трактораА*: *нет трактораА*).

Словарная работа – это одна из сторон работы по усвоению русского языка в нерусской школе, работа над фразой – другая.

Работа над фразой в вышеуказанном понимании (т. е. как работа над словосочетанием и предложением) должна быть признана центральным стержнем всей работы по русскому языку в киргизской школе.

Однако чтобы это положение о ведущем значении грамматической работы в обучении русскому языку в начальной киргизской школе не звучало пустой, заученной фразой, необходимо правильность этого положе-

⁶⁰ Глава 5 настоящего раздела – *ред.*

ния аргументировать, чтобы за ним чувствовались ясные, конкретные представления.

В самом деле, вот перед обучаемым три известных ему слова: *брат, сестра, помогать*. Но как ему понять разницу в смысле следующих двух предложений: *Брат помог сестре; Брату помогла сестра*, если они состоят из одних и тех же знакомых ему слов?

Или, к примеру, представим, что киргизскому ученику нужно выразить мысль: *Соня Катяны чакырды* (Соня зовёт Катю). Но как ему это сказать по-русски, чтобы не получилось совершенно противоположного: *Катя Соняны чакырды?* Достаточно ли для этого знания только слов? Безусловно, недостаточно. Ибо различный смысл этих предложений определён не различными словами (слова в них одинаковые), а различными взаимоотношениями слов; а последние определены различной связью между одними и теми же словами, составляющими эти разные по смыслу предложения.

Следовательно, необходимо, кроме знания слов, знать ещё, как их нужно связывать друг с другом в предложении, чтобы выразить именно ту мысль, которую хочешь.

Вот первое основание тому, почему фразеологическую работу следует признать ведущей, организующей в общей системе работы по русскому языку.

Однако без знания слов, как и без умения из известных слов строить предложения, тоже ведь нельзя ни понимать речь, ни самому выразить мысль. Тем не менее именно фразеологическую работу следует считать центральной не только потому, что без умения строить фразу и 10, и 10 000 слов явятся мёртвым, бесполезно отягощающим память ученика грузом, но и потому ещё, что без умения строить предложение, а следовательно, без речевой практики, совершенно невозможно усвоение и самого словаря, ибо запоминание большого количества отдельных слов без употребления их в речи непосильно для памяти.

Последние экспериментальные и опытные данные лишний раз подтверждают истину, что в составе словосочетаний слова усваиваются успешнее⁶¹.

Это второе основание, почему работу над фразой нужно считать центральной.

Далее. Для беседы на ту или иную тему нам никогда не требуются все слова нашего языка, тогда как грамматические формы в беседе на любую тему нужны нам почти всегда все. В самом деле, если для изложения настоящей главы нам не потребовались слова *почта, хлеб* и

⁶¹ См. дрезденский эксперимент в ст. К. Гюнтера в журн. «Русский язык в национальной школе», 1960, № 3; 1961, № 2; в ст. А. Канцева, там же, 1961, № 3.

огромное количество других, и мы обошлись, несомненно, весьма и весьма ничтожной долей русского словаря (а тем более в какой-нибудь простой с нашим спутником беседе), то можно ли сказать то же в отношении грамматических форм – что мы обошлись, скажем, без формы родительного или дательного падежа, без той или иной временной, личной формы глагола, без падежно-родовой формы прилагательного? Чтобы излагать знакомые явления из окружающей жизни, не обязательно знать все русские слова – достаточно тех 1350 слов, которые предусмотрены программой, но владеть всеми их грамматическими формами, чтобы строить любое предложение, обязательно. Для беседы на любую, самую обширную тему нам никогда не требуются все слова. Грамматические же формы для самой незначительной беседы нужны почти всегда все.

Это третье основание тому, почему работу по освоению всех грамматических форм в кратчайший срок следует признать важнейшей.

Рассмотрим приведённые выше два предложения, состоящие из одних и тех же слов: *Соня зовёт Катю*, *Соню зовёт Катя*. Мы видим, что слова, вошедшие в их состав, одни и те же, но они находятся в разных смысловых взаимоотношениях: в первом – Соня зовёт, во втором – её зовут. И эти различные смысловые отношения выражены тем, что одно и то же слово в этих двух разных предложениях находится в разных грамматических формах: в первом слово *Соня* – в именительном падеже, *Катя* – в винительном падеже, а во втором наоборот: *Соня* – в винительном падеже, а *Катя* – в именительном. Следовательно, чтобы составить фразу, выражающую определённую мысль, нужно знать, в какой грамматической форме следует поставить то или иное слово.

Значит, работа над предложением сводится к работе по усвоению грамматических форм. Она и представляет собой практическую грамматику, работу по практическому освоению грамматической структуры языка.

Овладеть правильным составлением предложений, фраз – это значит овладеть грамматическими формами, усвоить их, а усвоить грамматические формы – значит усвоить их общее значение. Общее значение усвоить всегда труднее, чем частное; лексическое же значение слова является частным значением и потому легче усваивается. Каждому учителю хорошо известно, что научить правильно строить предложения гораздо труднее, чем добиться понимания того или иного слова. Усвоить, когда нужно говорить *книгой*, а когда – *книгу* и т. д., несравненно сложнее, чем усвоить, что значит слово *книга*. Следовательно, фразеологическая работа в сравнении с лексической более трудоёмкая.

Почему эта работа по усвоению форм и словосочетаний оказывается наиболее трудной?

Выше отмечалось, что сознание человека материализовано в формах родного языка, он мыслит формами родного языка, и поэтому родное языковое сознание оказывает деформирующее влияние на его речь на новом языке. Но главным образом оно оказывает деформирующее влияние на грамматическую сторону изучаемого языка. Объясняется это следующей особенностью человеческого сознания.

Ни у кого никогда не вызывает сомнения и воспринимается как вполне естественное тот факт, что в другом языке слова, конечно же, должны быть другие, это обязательно, и это каждому вполне понятно. А вот что касается грамматической стороны, то человек – напомним ещё раз – настолько свыкается с грамматической структурой своего родного языка, что он считает её не только системой своего языка, но рассматривает её как структуру вообще единственно возможную и поэтому присущую всякому языку. Например, по-киргизски говорят *жок*, и киргизскому ученику, конечно, ясно, что по-русски не может быть тоже *жок*, а как-то иначе, и, получив *нет*, он не удивляется этому. По-киргизски – *мугалим*. А по-русски – *учитель*. Тоже вполне понятно. А вот по-киргизски *мугалим жок* (*мугалим* – киргизский именительный падеж).

«Ну, тут уже, конечно, будет как и по-киргизски, думает ученик: *учитель нет*. Иначе и не может быть». И если сказать ему *нет учителя*, его всё равно «тянет» сказать *учитель нет*, настолько родная грамматика срастается с сознанием. Вот как обстоит дело психологически.

Поэтому родной язык оказывает наибольшее сопротивление именно грамматической своей стороной и именно грамматической же стороне изучаемого языка. Вот почему конструктивно-грамматическая работа над предложением более трудоёмка в сравнении со словарной.

Это четвертое основание тому, почему работе над фразой следует уделить наибольшее внимание.

Овладев небольшим количеством слов, но умея употреблять их в правильных формах в предложении, ученик, по существу, овладевает качеством языка, он научается говорить и создаёт тем самым прочную базу для успешного и быстрого овладения остальным словарем. Каждое полученное им слово сейчас же найдёт правильное место и форму в его высказывании; фраза, грамматическая конструкция станут как бы кристаллизационным центром, организующим поступающую в дальнейшем к ученику лексику. Таким образом, конструктивные навыки, позволяя вводить в действие всякое новое слово, будут способствовать тем самым более успешному словарному обогащению ученика.

Подобная оценка грамматической работы с необходимостью вытекает из данных языковедческой науки, утверждающих, что именно благодаря грамматике язык получает возможность облечь человеческие мысли в материальную языковую оболочку.

Всё изложенное даёт право утверждать, что конструктивно-грамматическую работу следует считать ведущей работой, организующим стержнем всей системы работы по усвоению русского языка в начальной киргизской школе, ибо эта работа и есть особая, приемлемая для начальной нерусской школы, форма грамматической работы – работы по практическому освоению грамматических форм, словосочетаний, грамматических законов русского языка.

6.2.1. Понятие однотипных и неоднотипных конструкций для начальной нерусской школы

Чтобы обеспечить успешное усвоение правильного составления фраз, а следовательно, правильного самостоятельного их употребления в речи, необходимо исключить из работы всякую случайность. Нельзя допускать, чтобы различные типы, конструкции фраз, словосочетаний, разные грамматические формы появлялись в преподносимом ученику языковом материале стихийно, непоследовательно, случайно. Необходимо типизировать фразы, т. е. взяв какой-то образец, тип, вести работу вокруг этого образца, насыщая речевой материал однотипными с ним конструкциями и не выходить в речевой практике за пределы взятых для обработки конструкций до прочного их закрепления, до освоения учениками определённых законов.

Конструкция, тип фразы в грамматике означают построение предложения, вид его построения. Одна фраза может быть построена из одних грамматических форм – это одна конструкция, другая – иначе, из других грамматических форм – это другая конструкция.

Что мы условимся понимать под однотипными и неоднотипными конструкциями?

Ограничиться принятой в учебниках классификацией типов предложений совершенно недостаточно для руководства в работе в нерусской школе. В учебниках мы имеем сложные и простые предложения, которые, в свою очередь, подразделяются на личные, безличные, назывные, полные и неполные, распространённые и нераспространённые, сложносочинённые и сложноподчинённые. В основу этой классификации положен синтаксический принцип.

Но с точки зрения морфологической каждый из этих терминов представляет собою понятие весьма собирательного порядка. Например, в объём понятия «простое распространённое личное полное предложение» входят предложения, состоящие из самых разнообразных грамматических форм самого различного значения.

Ученик рисует карандашом; Ученик нарисован карандашом; Ученик рисует карандаш – всё это простые распространённые личные полные предло-

жения. Простые – потому что каждое из них содержит один грамматический центр: связанные друг с другом подлежащее и сказуемое; распространённые – потому что каждое содержит и второстепенные члены предложения и т. д., т. е. тип предложения определён здесь на основе его синтаксического состава, по наличию, главным образом, или отсутствию того или иного члена предложения. Но они, эти предложения, относясь к одному типу, состоят из разных грамматических форм, выражающих различные смысловые отношения между членами предложения. И если киргизский ученик усвоит первое из приведённых выше предложений, это не значит, что он поймет и второе, и третье, потому что в каждом из них есть какой-то новый грамматический элемент, придающий предложению новое значение. Следовательно, каждое из этих предложений нужно рассмотреть, изучить особо, как нечто новое, до сих пор не известное обучаемому.

Вот почему необходимо классификацию фраз для начального обучения русскому языку в начальной национальной школе провести по иному принципу – по морфологическому составу: предложение, в котором есть новый грамматический элемент, новая грамматическая форма, рассматривать как новый вид предложения, подлежащий, следовательно, новому изучению.

Этого настоятельно требует специфика работы по усвоению нового, нематеринского языка, в данном случае русского языка в киргизской школе.

Ученик рисует карандашом – один из частных случаев конструкций, входящих в объём понятия «простое предложение», но это тип по отношению к нему подобным: *лесоруб рубит топором, кузнец куёт молотом* и т. п.

В нашей работе по русскому языку в начальной киргизской школе под однотипными конструкциями, таким образом, следует иметь в виду фразы, составленные по единому грамматическому образцу, иначе – фразы, которые составлены из одних и тех же грамматических форм одного и того же значения, хотя они и могут состоять из разных слов.

Если значение конструкций одинаковое, но формы, составляющие их, разные (*я хочу, мне хочется*) – это разные типы; если грамматические формы словосочетаний одинаковы, но значение их разное (*любуется лугом, идёт лугом*) – это тоже разные по смыслу конструкции, и их надо изучать особо.

Вот примеры однотипных и неоднотипных конструкций:

Один тип:
Девочка читает книгу.
Мама шьёт блузу.
Плотник пилит доску.

Другой тип:
Девочка пишет ручкой.
Мама шьёт иголкой.
Плотник пилит пилой.

Третий тип:

Девочка читает в классе.
Мама отдыхает в комнате.
Сестра работает в школе.

Каждую из таких фраз, конструкций (или, как их теперь называют, моделей) необходимо изучать как новую единицу, овладеть одной, затем переходить к другой.

Как это видно из примеров, усвоение нового типа фразы, словосочетания означает усвоение в ней новой грамматической формы или известной грамматической формы в новом значении.

Что значит усвоить фразу? Условимся понимать это выражение как практическое усвоение структуры фразы, т. е. понимания и умения употреблять подобные. Усвоить фразу *Миша рисует картинку* – это значит усвоить не просто одно это, единичное, конкретное высказывание, а добиться понимания и выражений *Акмат решает задачу; Ваня ловит рыбу; Папа читает газету* и т. д., умения употреблять в речи подобные из других известных ученику слов.

Овладеть грамматической формой значит овладеть её употреблением в любых семантически (и лексически) допустимых сочетаниях с другими известными ученику словами. Например, овладеть формой родительного падежа принадлежности, т. е. словосочетанием типа *книга ученика*, означает овладеть не только данным конкретным словосочетанием, а всеми подобными сочетаниями из известных ученику слов, например:

тетрадь
карандаши
пальто
и т. д. } ученика;

книга { ученика
товарища
директора
брата
и т. д.

6.2.2. Основные требования к работе над фразой

Всю работу по введению и освоению новых морфологических форм слов, конструкций необходимо подчинить следующим важным требованиям:

1. Каждую новую фразу необходимо подавать на известном ученику словарном материале, иначе говоря, фразу с новым грамматическим элементом преподносить на знакомых словах.

Осмыслить структуру фразы, значение грамматической формы – задача нелёгкая, и поэтому нельзя отвлекать внимание и силы ученика необ-

ходимостью объяснять ещё и новое слово. Нужно сосредоточить его внимание на структурно-грамматическом моменте, не усложняя добавочной лексической задачей и без того нелёгкую работу над фразой. Эта добавочная лексическая задача раздваивает внимание ученика и тем самым усложняет основную задачу – грамматическую.

Если сегодня у нас задача – усвоить тип: подлежащее – сказуемое – прямое дополнение, то мы не можем взять предложение *Машиа рисует сосну*, если входящие в него слова неизвестны.

Смысл этого требования заключается в одном из общих правил дидактики: нельзя ставить перед учеником одновременно две задачи (применительно к данному примеру – нельзя дополнительно к грамматической задаче ставить и лексическую).

Таково требование к словарному составу впервые вводимой фразы.

2. Не переходить к новому типу, пока не будет прочно усвоен предыдущий.

Здесь, в работе по овладению грамматической стороной русского языка, меньше всего требуется спешить. И это нужно именно для того, чтобы поскорее усвоить русский язык. Если уж спешить, то мы бы сказали: спешить нужно не к новому переходить, а спешить пройденное, объяснённое закрепить. Поспешное, без прочного закрепления, введение всё новых и новых форм приводит к накоплению неосвоенного материала, в результате воздвигаемое здание рушится, и ученик не в состоянии разобраться в хаосе этих обломков.

«Пусть дети приобретают понемногу, но не теряют ничего из приобретённого и пользуются им для приобретения нового», – говорит Ушинский в своей работе «О первоначальном преподавании русского языка», имея в виду родной язык, а в отношении русского языка в нерусской школе это положение приобретает ещё большее значение.

3. После усвоения одного типа словосочетания переходим к другому, третьему и т. д. Каковы же требования к этому поступательному движению фразы?

Это поступательное движение фразы следует представлять как постепенное, элемент за элементом, развертывание её: в каждой вводимой новой, подлежащей усвоению фразе должен быть только один новый грамматический элемент. Во всех остальных элементах, как словарных, так и грамматических, фраза должна быть ученику известной.

Например, усвоен один тип:

1) Это стол. Это парта. Это ученик... Везде в примерах имеется в виду грамматическая форма, слова же предполагаются известными; новым грамматическим элементом является выделенное далее:

2) Стол **стоит**. Мама **читает**...

3) Ученик читает **книгу**. Брат рубит **сосну**...

4) Художник рисует **большую** картину. Мама гладит **шерстяную** рубашку...

5) Сестра учится **в школе**. Брат работает **в театре ...** и т. д.

Только при соблюдении этой постепенности в работе, закрепляя каждый тип, каждую грамматическую форму достаточным количеством упражнений, можно добиться полноценных результатов. И наоборот, когда мы, ведя беседы, читая тексты, насыщенные различными новыми грамматическими формами, бросаем ученика в дремучий лес самых разнообразных новых конструкций, он тонет в них и из неразумно щедро преподнесённых грамматических форм не в состоянии освоить ни одной.

4. Через новую фразу, грамматическую форму нужно пропустить по возможности все пройденные, известные слова (или как можно больше пройденных слов).

Это требование относится к закреплению введённой новой конструкции.

Если нам уже известны слова *книга, парта, тряпка, карта, вешать, чинить, плотник, ученик, читать, дежурный, принести* и т. д., а сейчас ввели и объяснили новый конструктивно-грамматический элемент – прямое дополнение: *ученик читает КНИГУ*, то теперь необходимо в речевой практике через эту форму данной конструкции пропустить все пройденные слова для лучшего осознания, закрепления, автоматизации навыка пользования ею. Т. е. в различных упражнениях, которые мы проводим, должны найти место подобные: *плотник чинит ПАРТУ; дежурный принёс ТРЯПКУ; ученик вешает КАРТУ* и т. д.

Выполнение этого требования означает реализацию и другого решающего успеха работы принципа – связи между словарной и синтаксической работой: мы одновременно закрепляем и новую конструкцию и пройденные слова (и, конечно, новые слова, вводимые в ставшую уже известной конструкцию).

Подобное требование указывалось в принципах словарной работы, и теперь эти принципы можно, объединив, выразить так: каждое новое слово – через все известные формы, каждую новую форму – через все известные слова.

5. Другое требование, тесно связанное с только что изложенным и невыполнение которого сводит к нулю в целом всю работу по усвоению фразы, грамматических форм, является следующим: каждую новую конструкцию, новую грамматическую форму, подлежащую активному усвоению, учителю нужно не выпускать из поля своего внимания, из речевой практики учащихся в течение 8–10 уроков подряд) с момента её введения.

Это требование является решающим в обучении новому языку. И всякий неуспех, где он имеет место, объясняется несоблюдением этого требования. В период начального обучения новому языку, в данном случае русскому, когда родное языковое сознание ученика именно по грамматической линии оказывает изучаемому огромное сопротивление, всячески деформируя и вытесняя усваиваемый элемент нового языка, конкурируя с ним с подавляющей силой, то единственное, что можно противопоставить этому сопротивлению, – это непрерывное в первое время, настойчивое употребление формы в течение многих уроков подряд. Другого средства пока не придумано.

Наконец, основным способом осмысления фразы, её прочного усвоения следует признать типизацию.

Под типизацией фразы условимся понимать подбор однотипных фраз и работу над ними. Это лучший способ усвоения фразы, осмысления её.

В начальной нерусской школе ученики должны овладеть всеми грамматическими формами русского языка в их основных, наиболее необходимых для организации элементарной речи значениях. Должны, иначе говоря, овладеть грамматическим строем русского языка. Это неоднократно отмечалось выше. В противном случае полученный ими словарь не станет языком, они не смогут «излагать... знакомые явления...».

Но возможно ли это в начальной школе? Чтобы 8–9-летние дети делали грамматические обобщения, усвоили всю грамматику?

Грамматические обобщения доступны и ребёнку-дошкольнику, следовательно, тем более они доступны школьнику. Если всеми грамматическими формами, словосочетаниями, грамматическим строем языка ребёнок может овладеть до школы, без помощи науки, то тем более может ими овладеть в школе, при помощи науки, методики. Важно правильно установить, в какой форме следует мыслить усвоение этого.

В начальной киргизской школе речь идёт не о заучивании грамматических формулировок, определений, правил, а о постепенном практическом овладении грамматическими формами для употребления их в речи. Но подчеркнём: не занимаясь заучиванием **абстрактных формулировок**, законов, правил, овладеть нужно всё-таки этими законами, правилами.

А это значит: если мы даём, например, предлоги *В*, *НА*, то не обязательно заучивать определение, что предлогом называется неизменяемая служебная часть речи и т. д. Нужно освоить их практическое употребление в речи. Но усвоить практически не значит, что ученик должен запомнить, вызубрить сотни и тысячи отдельных предложений, в которых встречаются эти предлоги – усвоить нужно закон, а именно: что предлог *В* в основном означает внутри, а предлог *НА* – снаружи, на поверхности, чтобы ученик на основании освоенного закона уже сам мог решить, что

крышка *НА* ведре, а вода *В* ведре, чтобы с остальными известными ему и полученными новыми словами мог правильно выбрать нужный из этих двух предлогов для выражения своей мысли.

Овладеть нужно грамматическими законами русского языка, но в форме, доступной для учеников начальной школы. Эта доступная форма должна состоять в уяснении грамматических законов, главным образом **на образцах**, с последующими соответственно направленными упражнениями на применение их в речи.

Возьмём для примера прямое дополнение. Как уже отмечалось выше, грамматически здесь возможна такая формулировка: в роли прямого дополнения употребляется существительное винительного падежа. В винительном же падеже в единственном числе существительные первого склонения имеют окончания *-У, -Ю*; существительные второго склонения имеют *-А, -Я* (одушевлённые) или как в именительном (неодушевлённые); существительные третьего склонения – и одушевлённые и неодушевлённые – как в именительном.

Освоить употребление прямого дополнения ученики должны сравнительно рано. Но усвоить закон в вышеизложенной формулировке ученикам второго класса недоступно; помочь осознать им закон можно только на образцах, главным образом, по формуле «Говорить по-русски нужно так».

Вывешиваем, например, следующую таблицу (табл. 1).

Таблица 1

Это что? (Бу эмне?) Книга Сказка Рассказ Письмо	Что? (Эмнени?) Ученик читает	книгу сказку рассказ письмо
Книга Рассказ	Он	взял принёс прочитал написал
		книгу рассказ

Учитель ведёт объяснение примерно так:

Если слово такое, с таким окончанием (показывает на левый столбик и произносит слово), то нужно на вопрос что? (эмнени?) говорить так (показывает на образцы справа, читая). Перевод учителя подскажет значение формы, расположение материала на таблице подсказывает закон – какие слова какие приобретают окончания в роли прямого дополнения.

Читая, наблюдая и сравнивая эти примеры под руководством учителя, ученик начальной школы в состоянии уловить закон.

Далее сейчас же проверяется и углубляется понимание показанного и объясненного личной практикой ученика путём его ответов на поставленные учителем вопросы сначала только по материалу таблицы:

– Это что? – Книга. – Что ты читаешь? – ... книгу.

– Это что? – Рассказ. – Что ты читаешь? – ... рассказ и т. д.

Затем на том же уроке в подобную схему включаются новые существительные, которых нет в таблице, например *газета, журнал...* Это (подобные упражнения) и проверка понимания, и углубление, и частичное закрепление. Вырабатывается пока ассоциативная связь:

книга – книгу
сказка – сказку
но:
рассказ – рассказ
письмо – письмо
и т. д.

Так ученик практически подводится к обобщению, к уяснению закона в доступной для него форме. Это уяснение закона нужно в дальнейшем целенаправленными упражнениями превратить в навык, в языковое чувство (см. второй этап семантизации).

Во всех случаях объяснения (семантизации) организация материала должна быть сравнительной, осваиваемая грамматическая форма должна сопоставляться с начальной формой, например:

Это что?
(Бу эмне?)

Это журнал.
Это карандаш.
Это арбуз.

Это книга.
Это парта.
Это вишня.
Или

Это что?
(Бу эмне?)

Это стол.
Это трактор.
Это тополь.
Это тетрадь.

Это школа.
Это парта.
Это вишня.
Это яблоня.

Что?
(Эмнени?)

Учитель читает журнал.
Ученик читит карандаш.
Ваня ест арбуз.

Сестра читает книгу.
Плотник чинит парту.
Коля ест вишню.

Рисует что?
(Эмнени тартты?)

Ученик рисует

стол.
трактор.
тополь.
тетрадь.
школу.
парту.
вишню.
яблоню.

Только в этом случае, при сравнении (противопоставлении) форм, примеры могут начать службу образцов, ученику возможно будет скорее уловить закон. И в речевых упражнениях (особенно коммуникативных и когда сравниваемые формы стоят как можно ближе друг к другу) сравнение даёт высокие положительные результаты – эти формы насыщаются, как бы прорастанут соответствующей семантикой (истинно семантизируются), превращаются в дифференцированные грамматические значения. Когда обучающийся говорит, переживая смысл сообщаемого (а в коммуникативной речи смысл высказываемого обычно всегда переживается): *Вот красивая картинка; Дай мне эту картинку*, – формы *картинка* и *картинкУ* воспринимаются и закрепляются его сознанием как два разных (грамматически) смысла, без сложных формулировок правил: происходит важнейший для овладения языком процесс – превращение формы в значение, возникает то, что называют чувством языка (истинная семантизация).

6.2.3. Порядок работы над фразой

В разделе «Грамматика» указывалось, какие грамматические формы и в каком примерном плане нужно изучать в начальной киргизской школе.

В предшествующей главе было изложено, каким требованиям должна удовлетворять вводимая новая фраза. Перейдём теперь к вопросу о том, как конкретно мыслится сама работа над усвоением той или иной фразы с новой грамматической формой.

Обычный порядок работы над фразой следующий:

- а) показ образца намеченной к усвоению фразы;
- б) подбор однотипных конструкций – типизация;
- в) всевозможные тренировочные упражнения для закрепления, понимая под этим не только узконаправленные, специальные упражнения, но и всю систему речевой практики ученика.

Получается как бы трёхчленный цикл работы над фразой.

Остановимся на этом цикле и разберём его подробнее.

1. Показ образца (первый этап семантизации)

Предположим, что нам предстоит, согласно нашему плану, ввести в речевую практику ученика фразу с новой грамматической формой – винительным падежом существительного первого склонения в роли прямого дополнения. Показываем образец: *Миша зовёт Шуру*. Произносим и записываем на доске или вывешиваем готовую таблицу с этой фразой. Переводим фразу на киргизский язык. Перевод имеет целью семантизировать смысл всей фразы, а не отдельных слов, так как согласно одному из указанных выше требований последние должны быть уже известны.

2. Типизация

Но семантизация одного предложения даст возможность ученику понять смысл только данной единичной фразы, общего же значения грамматической формы *Шуру* ученик из одного примера не усвоит. А в данном случае задачей нашей как раз и является усвоение значения грамматической формы *Шуру*, т. е. того, когда существительные I склонения сохраняют окончание *-А* (или *-Я*) и когда изменяют их на *-У* (или *-Ю*). Это определённая закономерность, и, как всякая закономерность, она может быть воспринята только из ряда примеров. Вот почему сейчас же необходимо подобрать и дать ряд однотипных примеров, т. е. перейти ко второму этапу нашего цикла, который по ходу работы почти сливается с первым этапом:

Мама любит **Нину**,
Катя рисует **Юлю**

и т. д.

Удачный подбор однотипных фраз (типизация) лучше всего подскажет ученику, поможет ему, если не строго грамматическим сознанием, то чутьем, уловить эту закономерность, правило употребления данной формы, её значение.

Переводы этих однотипных фраз, наблюдение над внешней формой, звуковой и графической, помогут понять, как прямое дополнение выражается существительным первого склонения.

Но терминологию «прямое дополнение», «первое склонение» и т. п. в объяснении для учащихся начальной школы мы не будем употреблять: она приводится здесь только для удобства изложения. Для учащихся же общий стиль объяснения будет примерно таким: вот что это означает (перевод покажет, что означает: Машу – Машаны, Нину – Нинаны, Олю – Оляны) и вот как в этом случае нужно говорить и писать по-русски.

3. Закрепительные упражнения

После показа образца и подбора однотипных примеров, имеющих целью помочь ученикам угадать определённый закон, правило, организуется система всевозможных речевых упражнений для закрепления показанного образца.

Первый и второй этапы работы над фразой – это объяснительные этапы, третий – закрепительный, включение фразы в речевую практику ученика.

Ниже излагаются виды этих закрепительных упражнений.

Предварительные замечания к тренировочным упражнениям

Речевые упражнения для овладения (освоения) грамматическими формами и их сочетаниями (т. е. управлением, согласованием и примыканием)

нием) можно разделить на две основные группы: коммуникативные и некоммуникативные.

Коммуникативные речевые упражнения – это такие речевые упражнения, когда речь производится для общения с партнером: для сообщения ему каких-то сведений или для получения их от него; выражения своих чувств; для побуждения партнера к действию и т. п. Во всех этих случаях сознание партнёров сосредоточено на содержании высказывания, речи, а не на правилах построения речи, образования и сочетания форм.

Некоммуникативные речевые упражнения – это чисто учебные упражнения с целью усвоить, как нужно построить данное высказывание, фразу, какую форму нужно употребить для выражения той или иной мысли, как применить данное правило в речи и частично закрепить навык употребления изучаемой формы.

Например, ученику даётся задание: построить со словами *магазин* и *библиотека* фразу, ответив на вопрос: Куда ты идёшь? Ученик строит (обратите внимание: именно строит, а не отвечает, ибо он куда не идёт и никто его не спрашивает, куда он идёт; ему только дали задание **построить** ответ); *Я иду в библиотеку*; *Я иду в магазин*. Это упражнение в речи, но не коммуникативной, так как эти фразы сказаны не для сообщения некоего сведения (да и учитель задание дал не для того, чтобы узнать, куда он идёт), а лишь с целью учебной тренировки.

Такие упражнения называют языковыми или некоммуникативными речевыми. Они важны как подготовительный этап к истинно речевым, т. е. коммуникативным упражнениям. Поскольку они предшествуют последним, их ещё называют предречевыми. Однако вышеприведённый пример составления фразы *Я иду в библиотеку* – это всё-таки речь, а не бессвязный набор слов; поэтому такие упражнения можно также назвать и речевыми, но некоммуникативными – некоммуникативное речевое упражнение.

Так их называть или иначе, они необходимы как основа для последующих коммуникативных упражнений.

Произнесение этих же фраз в других условиях становится коммуникативным упражнением, истинной речевой деятельностью. Например, если ученик действительно идёт в библиотеку и его спрашивают, куда он идёт, он ответит той же фразой, что и выше: *Я иду в библиотеку*. Но здесь он не строит эту фразу с учебной целью, а действительно отвечает на вопрос, сообщает запрашиваемое сведение, переживая его. Это уже не тренировка, а коммуникация, общение. Это истинная речевая деятельность, речевая практика, т. е. коммуникативное упражнение.

Предречевые (языковые, некоммуникативные речевые) упражнения закрепляют первичное умение образовывать и употреблять форму в речи, частично автоматизируют навык её употребления, а коммуникативные

упражнения превращают в сознании обучающегося форму в значение, в элемент сознания, тем самым порождая способность свободного говорения и мышления на данном языке.

Для первичного закрепления навыка употребления грамматической формы необходимо не заволакивать эту форму распространёнными полными предложениями, а упражнять учащихся на кратчайших сочетаниях – на сочетаниях этой формы только с подчиняющим (управляющим или согласующим) словом и обязательно сравнительно с другими формами.

Например, для освоения формы прямого дополнения:

Что это? Стол.
Что это? Дом.
Что это? Парта.
Что это? Школа.

Что красят? Стол.
Что строят? Дом.
Что красят? Парту.
Что строят? Школу.

Или:

Это стол.
Это дом.
Это парта.
Это школа.

Красят стол.
Строят дом.
Красят парту.
Строят школу.

Или для форм обстоятельства места на вопросы где? и куда?

Это что? Стол.	Куда положить?	На стол.	Где?	На столе.
Это что? Парты.		На парту.		На парте.

Подобные упражнения имеют исключительно большое значение на первоначальном этапе работы по овладению грамматической формой, несмотря на то, что предложения неполны, обрывочны и не являются «семантически» глубоко содержательными. На таких упражнениях очень быстро вырабатывается частичная автоматизация навыка, чутьё к форме, потому что грамматическая форма и её зависимость, осваиваемые в данной подчинительной связи, ничем иным в этом случае не затемняются.

Эти упражнения удобно организовать по картинкам. Правда, для этого нужен очень богатый набор наглядных пособий. При отсутствии нужных наглядных пособий можно сделать так: учитель записывает нужные слова на доске, например: *стол, окно, парта, полка* и т. д.

Ставит вопрос что чинить? и, показывая на то или иное записанное слово, требует ответа, всё ускоряя темпы, – сначала показываются все слова одной группы (одного склонения), затем – другой, потом – вперемешку, в произвольном порядке, ответы должны быть и хоровыми, и индивидуальными. Но в последнем случае вызванному ученику нужно давать обязательно ряд слов (4–8), только тогда ученик сможет легче уловить и закон, и выработать частичный навык. Задавать одно слово одному

ученику, другое – другому и т. д. для данного упражнения означает бесполезно затраченное время⁶², ибо однократное действие ни навыка не вырабатывает, ни сравнения для постижения закона не даёт.

Глаголов к этим существительным может быть дано тоже несколько. Учитель показывает на пары, произвольно взятые (глагол и существительное), а ученик komponует сочетание.

Эти упражнения, построенные на «чистом», «рафинированном» материале, тем самым выпячивают закон, дают возможность за короткий промежуток охватить большое количество и нужных фактов, и учеников. Всё это вместе способствует и быстрому улавливанию закона, и выработке частичного навыка. В этом и ценность подобных упражнений. Они особенно важны сразу после введения грамматической формы.

Вслед за ними – упражнения на законченных, распространённых предложениях, но пока на отдельных предложениях. Только после некоторого закрепления навыка можно переходить к монологической речи, к связным текстам.

При всём изложенном следует иметь в виду важнейшее предостережение. Предлагаемые упражнения на словосочетания, на нераспространённые полные и неполные предложения ни в коем случае не должны быть продолжительными – 4–8 минут, не более, – но они обязательно должны быть частыми. Перейдя к работе над полным распространённым предложением необходимо то и дело возвращаться к коротким упражнениям над словосочетанием; работая над связным материалом, то и дело возвращаться к работе как над отдельным предложением, так и над словосочетанием.

Составление фраз по образцу

После введения образца (его демонстрации, произнесения, уяснения) ученики самостоятельно из имеющегося у них словарного запаса составляют подобные фразы, словосочетания или составляют их из данных учителем слов.

Например (если задача – освоить формы прямого дополнения), даются ученикам слова *мама*, *шить*, *блузка* и предлагается составить из них фразу. Ученики составляют: *Мама шьёт блузку*.

Это составление можно предложить и с помощью вопросов: *Что шьёт (стирает, гладит...) мама?* – разумеется, дав предварительно нужное для ответа слово (блузка, рубашка ...) или показав и на предмет, рисунок. Ученик соответственно отвечает.

⁶² Когда отвечает положительно один ученик, то и остальные, слушающие, мысленно принимают участие в ответах лучше, сосредоточеннее; внимание их не скачет от одного отвечающего к другому.

Дописывание или дочитывание окончаний

Ученику даются примеры с недописанными в нужных по теме урока словах окончаниями, например: *Мама шьёт блузк...; Вера купила каранда... и ручк... .* Ученик дочитывает, дописывает.

Вставка слова в нужной форме

В учебниках и в сборниках этот вид упражненный обычно преподносится в таких формах: 1. *Мама шьёт Вера купила ... и* А в конце текста в «словах для справок» даны соответствующие слова в прямой форме, из которых ученик берёт их и вставляет в пробелы (многоточия) уже в нужной форме.

2. Слово даётся тут же, где оно и должно быть, но в прямой форме в скобках: *Мама шьёт...* (блузка); *Вера купила...* (карандаш и ручка) и т. д. Ученик, раскрывая скобки, вписывает слова в правильной форме.

Однако такое (второе) преподнесение задания следовало бы признать с точки зрения психологии обучения языку нецелесообразным, так как прежде чем составить и произнести правильное сочетание, ученик увидит и произнесет *Мама шьёт блузка*. А это оставит в его восприятии зрительный и особенно вредный речедвигательный след неправильного сочетания (к тому же прочный, т. к. подкрепляется и деформирующим влиянием родного языка), который вряд ли сотрётся последующим однократным составлением и произнесением правильного. Поэтому подобные упражнения полезно представлять ученику в такой, примерно, форме: *У сестры есть блузка; Мне мама тоже шьёт...* Ученик решает задачу, ограждённый от предварительного восприятия неправильного сочетания (*шьёт блузка*). В этом случае, во-первых, прямая форма употреблена уместно, правильно, во-вторых, создаётся эффективное для семантизации форм противопоставление (сравнение): *есть блузка – шьёт блузкУ*.

Распространение предложения

Учитель даёт нераспространённое предложение, например: *Ваня ловит*. Ученики по вопросам (которые ставит или учитель, если ученики слабые, или сами ученики под руководством учителя) должны распространить предложение, отвечая на них. К вышеприведённому примеру можно поставить вопросы: когда? кого? чем? где? Ученик ответит: *летом, рыбу, удочкой, на озере*. В результате получится: *Летом на озере Ваня ловит удочкой рыбу*. Это общий вид подобного упражнения – распространение предложений, и этот вид каждому учителю известен. Самое же главное здесь, что нужно всегда иметь в виду, – другое: вопросы должны быть взяты не произвольно, а те, кото-

рые нужны для закрепления определённой грамматической формы; упражнение должно быть подчинено конструктивной, грамматически определённой речевой задаче, прежде всего задаче усвоения того образца, который был подан на первом и втором этапах цикла «Порядок работы над фразой». Если задачей этого образца было показать форму прямого дополнения (*Маиша читает книгу*), то учителя в разбираемом сейчас упражнении должен интересовать в первую очередь вопрос кого? (*Ваня ловит рыбу*). И если учитель по тем или иным соображениям имеет цель сузить свою задачу проработкой только последнего введённого образца, то он и ограничится только вопросом кого? Однако этот вид упражнения даёт возможность и расширить задачу, потренировать учащихся в употреблении и ранее обработанных грамматических форм. Исходя из требования, изложенного в предшествующей главе, – новую грамматическую форму не выпускать из речевой практики учащихся в течение 8–10 уроков подряд – учитель даже обязан это сделать и потому распространить и вопросами чем? где? и т. д., при условии, что на предшествующих уроках уже было показано, как нужно отвечать на эти вопросы.

Если же ученику ещё неизвестно, как нужно отвечать, например, на вопрос где?, то в упражнении данного типа мы не имеем права этот вопрос ставить. А отсюда следует, что для подобной работы необходимо подбирать такие предложения, которые позволяют распространить их формами, нужными с точки зрения конструктивно-грамматической речевой задачи сегодняшнего урока.

Все приведённые упражнения – некоммуникативные, языковые. Они важны как предречевой этап тренировки.

Коммуникативными могут быть следующие виды упражнений.

Ответы на вопросы, беседа

Эта работа протекает как в форме постановки учителем отдельных, не связанных тематически вопросов и ответов на них учеников, так и в виде связной беседы на ту или иную избранную учителем тему. В первом случае вопросы обычно узко направлены на усвоение введённого грамматического явления, т. е. такие, которые вынуждают употребить закрепляемую грамматическую форму, например: *Чем режут хлеб? Чем копают? Чем пьют?* и т. д.

Беседа же на ту или иную тему представляет собой практику в связной речи. Такая речь не может состоять только из изучаемой формы, но нужно всячески стараться, чтобы закрепляемая новая форма по возможности употреблялась бы в беседе, что достигается как выбором соответствующей темы для беседы, так и направляющими вопросами учителя.

Работа с картинкой

Ученики по вывешенной в классе большой картине или по имеющимся у них перед собою маленьким составляют предложения.

О картинке мы уже говорили, как об одной из форм словарной работы. Здесь она нас интересует с точки зрения фразеологической задачи. И в этом плане также прежде всего нужно предъявить определённые требования к содержанию картинки: оно должно давать возможность составлять нужные нам конструкции.

Для словарной работы вполне пригодны и картинки с изображением отдельных, композиционно-тематически не связанных друг с другом предметов: топор, дерево, лошадь и т. д. Для фразеологической же работы картинка должна быть такой композиции, такого содержания, которые позволяли бы составить предложение.

Картинок может быть несколько, простого содержания, позволяющих составить по одному предложению изучаемого образца; может быть одна картина, сложного содержания, позволяющая составить связный рассказ, но всегда обязательно в пределах пройденных конструкций и грамматических форм.

Это не значит, что картинка должна точно укладываться в прокрустово ложе – позволять составлять только пройденные типы; она может, помимо пройденных, скажем, 10 типов, дать материал и для не известных ещё 15, а учитель волен в работе над нею ограничиться только нужными.

Ход работы обычно следующий: ученики рассматривают картинку и по наводящим вопросам учителя самостоятельно составляют предложения по её содержанию.

– Что делает девочка? – спрашивает учитель, показывая на картинку с изображением, например, рисующей девочки.

– Девочка рисует дом, – отвечает ученик. Это предложение может быть дано как подпись к картинке. По картинке сложного содержания ученики расскажут: – Это комната. Здесь папа, он читает газету. Мама шьёт. А бабушка сидит на диване. Она вяжет чулок. Айша и Керим играют.

В связи с задачей усвоить предлоги ученики по соответственно подобранной картине ответят на ряд поставленных вопросов или без последних, самостоятельно: На столике стоят цветы. За цветами зеркало. Над столиком висит лампа... и т. д.

Приёмы работы над картинкой, таким образом, могут быть следующие:

- а) рассматривание и называние предметов и действий, изображённых на картинке;
- б) придумывание подписей и заглавий к картинке;

- в) беседа по содержанию картинки;
 - г) рассказывание;
 - д) сочинение по картинке.
- (О рассказывании и сочинении по картинке см. ниже.)

Чтение Чтение является таким широким источником развития речи учащихся, что мимо него нельзя пройти ни при словарной работе, ни при фразеологической, ни при работе над связной речью.

Поэтому и в работе по закреплению фразеологических навыков одной из её форм будет чтение.

Тексты состоят из предложений, фраз. Сам процесс чтения текста уже закрепляет их в памяти ученика. После чтения ученик отвечает на вопросы по прочитанному – это уже самая настоящая активная фразеологическая тренировка. Наконец, ученик рассказывает прочитанное фразами, предложениями и тем самым ещё раз закрепляет их.

Поскольку чтение в начальной школе занимает до 50% учебного плана русского языка, удельный вес его в системе работы по усвоению русского языка, в частности по усвоению фразы, чрезвычайно велик.

С этой стороны и чтение как одна из форм работы третьего этапа нашего цикла должно быть подчинено фразеологической задаче в целом и узко фразеологической теме, заданной в первом этапе вышеуказанного цикла, в частности. Это значит, что, показав образец новой фразы, закрепив её некоторыми из перечисленных выше упражнений узко фразеологического назначения, необходимо далее взять связный текст для чтения, но такой, который упражняет учащихся в употреблении интересующей нас грамматической формы.

Это уже по существу тренировка в развитии связной речи, но с устремлением на закрепление определённых грамматических форм, словосочетаний, фразеологических навыков. Связный текст, разумеется, не может состоять весь из фраз одного какого-то типа (типа в изложенном выше понимании), но он может и должен состоять из пройденных типов фраз и грамматических форм, с обязательным акцентом на последнем изучаемом грамматическом элементе, т. е. должен быть по возможности насыщен им. (Здесь только указываем на значение и место чтения в системе фразеологической работы, не касаясь методики проведения чтения, т. к. последней посвящён ниже специальный раздел.)

Прочие виды коммуникативных упражнений

Наиболее эффективным упражнением для овладения языком является речь, мотивированная ситуацией, т. е. вызываемая реальной обстановкой. Для говорящего ситуация оказывается причиной, стимулом речи, а для слушающего она играет семантизи-

рующую роль, помогает понять речь. Поэтому учитель должен всячески стараться создавать эти ситуации для речи.

Также полезны различные игры, но такие, в процессе которых требуется речевое общение: «Роза! Держи мяч! Беги скорей! Бросай его мне...»; организация каких-либо работ, вызывающих разговорную деятельность. Например, учительница из Таласского района Л. А. Питель организовала с учениками первого класса приготовление обеда. В процессе этой работы то и дело слышались: «Вот капуста», «А у меня картошка», «Очень хороший кисель»... и т. п. Дети искренне радовались и незаметно для себя прочно усваивали речевой материал безо всякой зубрежки.

Нужно использовать любой повод, способный вызвать речевую деятельность у учащихся.

6.3. МЕТОДИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ К НЕКОТОРЫМ ГРАММАТИЧЕСКИМ ФОРМАМ ДЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

6.3.1. Предлоги

Предлоги относятся к таким необходимым для речи строевым элементам русского языка, без которых невозможна самая простая речь. Поэтому введение и освоение предлогов никак нельзя растягивать на десятилетний срок обучения в средней школе (скажем, по два-три предлога на год).

На первых двух-трёх годах обучения, в начальных классах, должны быть введены и освоены в речи почти все русские предлоги: В, НА, ПОД, НАД, ПЕРЕД, ЗА, ОКОЛО, У, ВОКРУГ, ПОСЛЕ, С, ИЗ, ОТ, ИЗ-ЗА, ИЗ-ПОД, К, ДО, ЧЕРЕЗ, ПО, МЕЖДУ, БЕЗ, ДЛЯ, О (ОБ). При этом не менее десятка из них нужно ввести на первом же году обучения.

Предлоги имеют разнообразные значения, неодинаковые по трудности: одни из них просты, другие сложны, одни конкретны, другие более отвлечённые, есть предлоги со сходными, близкими значениями, есть с прямо противоположными. Все они употребляются с теми или иными падежными формами существительных, причём некоторые из предлогов могут употребляться с несколькими падежами, приобретая при этом различные значения.

Учителю следует расчленить многообразное значение предлога и в каждом отдельном случае работать над одним каким-нибудь значением его, не смешивая различных случаев его употребления. При этом порядок введения различных случаев употребления предлога определяется общим педагогическим принципом – от простого к сложному. Наконец, всегда

нужно сравнивать друг с другом предлоги как сходные по значению, так и противоположные. Рассмотрим в этом плане отдельные предлоги.

Предлоги *В, НА, ЗА, ПОД, НАД, ПЕРЕД, ИЗ, С, ОКОЛО, У, ВОКРУГ, ВОЗЛЕ, ОТ* имеют пространственное значение. Это значение наиболее простое, доступное ученику начальной школы. С данного значения предлогов и следует начинать их усвоение.

Возьмем предлоги *В* и *НА*.

Предлог *В* обычно обозначает место внутри предмета (в коробке), *НА* – снаружи, на поверхности (на коробке). Чтобы разграничить в сознании ученика различное значение этих предлогов, необходимо их подавать рядом, в сравнении с одним и тем же существительным: *в коробке – на коробке*.

Такие примеры, как *на фабрике, на заводе*, нужно ввести впоследствии и предлагать их для запоминания как исключения.

Далее, предмет может находиться в данном месте, например на столе, его можно положить (направить) на стол; ученик может быть в школе, он может идти, направляться в школу. Значит, в одном случае предлоги *В* и *НА* могут обозначать место пребывания, место действия, в другом – место, куда направляется (или направлен) предмет. Это – различные значения, и нельзя вводить их в речь одновременно. Необходимо ввести их сначала в одном значении, скажем в значении местонахождения, места действия, усвоить, а затем только дать в другом значении – в значении направления: *в школу, на стол*, – причём сравнивая с известным уже значением, для разграничения:

в стол – в столе
на стол – на столе
на парту – на парте⁶³

Позже, введя в употребление предлоги *ИЗ, С* на вопрос откуда?, необходимо сравнивать их с предлогами *В, НА* на вопрос куда?

в школу – из школы
на крышу – с крыши

В подобном ряду, в сравнении по противоположности, чётче выступит их значение, и ученику легче понять и усвоить его.

Предлог *К* с дательным падежом введём с предлогом *ОТ* с родительным падежом: *к доске – от доски*; предлог *ЗА* с винительным падежом вместе с предлогом *ИЗ-ЗА* с родительным: *солнце зашло за гору – солнце показалось из-за горы*; предлог *ПОД* с винительным падежом и предлог *ИЗ-ПОД* с родительным падежом: *под парту – из-под парты*; предлог

⁶³ Сравнить нужно не изолированные формы, как здесь, а в осмысленных словосочетаниях или коротких фразах: *положить на стол – лежит на столе*, – и закреплять после этого тоже в коммуникативной речевой практике, а не на схемах и в рассуждениях об их значении. Это требование относится ко всем грамматическим формам.

БЕЗ с родительным падежом и предлог С с творительным падежом: *ручка с пером – ручка без пера.*

Приём сравнения во всём преподавании имеет исключительное значение для уяснения семантики тех или иных грамматических форм, тех или иных конструкций.

Для предлогов пространственного значения, наряду со сравнением и вместе с ним, незаменимым в объяснении является приём наглядного показа их значения. Для этого вовсе не нужно специального, сложного оборудования – вся классная обстановка, предметы, рисунки на доске, плакаты несложного оформления, которые могут быть сделаны силами самой школы, схематические чертежи – всё может служить прекрасным средством для этого.

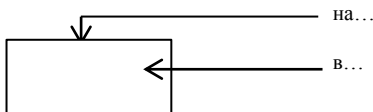
Буквально только с помощью карандаша и книги учитель может наглядно объяснить ученикам значение отдельных предлогов: – Где карандаш? – На книге. – А сейчас где? – В книге (под книгой, над книгой). – Куда я кладу карандаш? – На книгу. – А сейчас куда? – В книгу (под книгу, за книгу). – Откуда я взял карандаш? – С книги (из-под книги, из-за книги).

Конечно, это однообразно, но мы привели этот пример, чтобы показать, как можно самыми простыми средствами наглядно объяснить значение многих наиболее употребительных русских предлогов.

Вот некоторые примеры схематических чертежей:

	Где? (кайсы жерде?)	
над	Над столом (над партой, над городом...)	
на	На столе (на парте, на стуле...)	
<table border="1"><tr><td>в</td></tr></table>	в	В столе (в парте, в городе...)
в		
под	Под столом (под партой, под деревом...)	

Данный чертёж может объяснить значения указанных предлогов только в смысле местонахождения, в значении ответа на вопрос где? Причём следует предостеречь учителя от возможной встречающейся ошибки: ни в коем случае для предлогов указанного значения нельзя применять стрелок на чертеже. Например, было бы искажением значения предлогов на вопрос где? такое изображение:

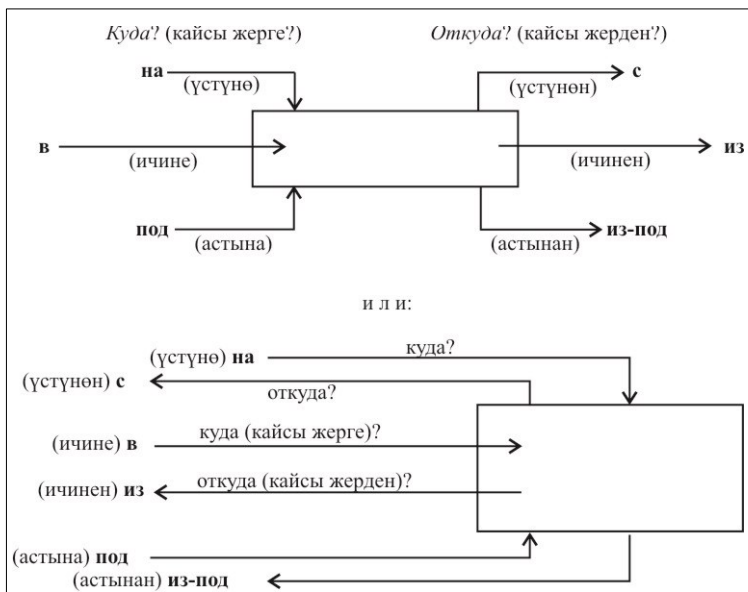


Стрелка как средство наглядного показа в работе над предлогами должна иметь строго определённое значение, и ею надо пользоваться осторожно, не злоупотребляя. Например, она вполне уместна в тех случа-

ях, когда тот же предлог *В* выступает в значении ответа на вопрос *куда?* Здесь предлог *В* обозначает уже не местонахождение внутри, а направление внутрь. Только в подобных случаях стрелка нужна как показатель направления.

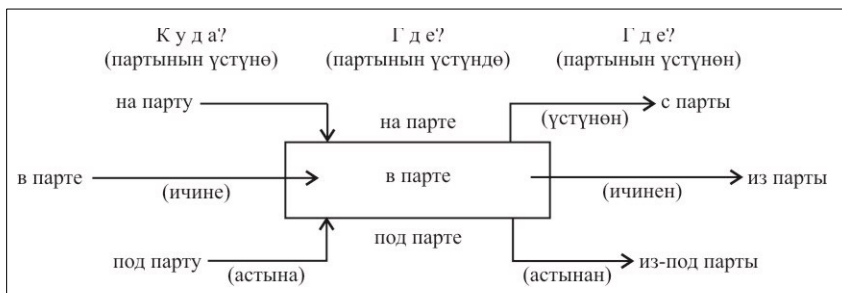
Вот ещё примеры сравнительной семантизации предлогов с помощью схем (табл. 2, 2а):

Таблица 2



Более развёрнутый круг сравнения можно изобразить так:

Таблица 2а



Такие схемы с несколькими предлогами даются, разумеется, не при первичном объяснении, а при заключительном, обобщающем, когда каж-

дый предлог в отдельности предварительно обработан, более или менее закреплён.

Подобные схемы являются очень удобным средством уяснения обобщенного пространственного значения предлогов. И это возможно именно потому, что они – не рисунки конкретных предметов. Такой квадратик даёт возможность учителю без натяжки объяснять значение любого конкретного предложного сочетания: *в городе, в столе... над городом, над столом...* – чего нельзя было бы делать по рисункам конкретного предмета. Для уяснения общего значения предлога конкретный рисунок слишком конкретен для этого. Достоинство таких схем в том и состоит, что они, будучи, если так можно выразиться, алгебраическими символами, не исключают в то же время наглядности, причём наглядно показывают не конкретное в отдельном случае значение предлога, а обобщённое абстрактное его пространственное значение, чего не сделает никакой рисунок конкретного предмета. Таким образом, подобные схемы никак не могут быть заменены конкретными рисунками, а только дополнены ими.

Предлог *ИЗ*, помимо пространственного значения, обозначает ещё и материал, из которого сделан предмет: *нож из стали, стол из дерева*. Ввести в речь ученика данный предлог в этом значении следует только после того, как он усвоен в его пространственном значении. Наконец, предлог *ИЗ* имеет в русском языке и более отвлечённое, причинное значение: *из боязни опоздать в школу не позавтракал*. В причинном значении предлог *ИЗ* можно ввести только после прочного усвоения его в двух первых значениях – пространственном и в значении материала. Этому случаю, по существу, место не в начальной школе, и если иногда в связанных текстах и бывает невозможным избежать его, то фиксировать внимание учеников для осознания подобного значения предлога нет необходимости.

Предлог *ПЕРЕД*, помимо пространственного значения, имеет ещё и значение времени: *перед вечером, перед обедом*. Сначала следует ввести и усвоить предлог в пространственном значении, а затем временном – во всяком случае нельзя смешивать их, и каждое значение надо обработать отдельно.

Временное значение предлога *ПЕРЕД* аналогично его пространственному значению: *перед вечером* означает *впереди вечера*, как и *перед ротой* – *впереди роты*. Поэтому ученик на основе понятого им пространственного значения предлога *ПЕРЕД* легко усвоит и его временное значение.

При семантизации предлогов необходимо, кроме наглядных приёмов и наряду с ними, использовать переводы на киргизский язык. Причём следует иметь в виду, что переводить нужно предлог в связи с управляемым падежом. Так, например, предлог *В* с предложным падежом будет

соответствовать киргизскому *ИЧИНДЕ*, а тот же предлог с винительным падежом – киргизскому *ИЧИНЕ*: *в стол* по-киргизски значит *столдун ичине*; *в столе* – *столдун ичинде*.

6.3.2. Род

Род как отдельная грамматическая тема предусмотрена программой для пятого класса в составе темы «Имя существительное». На самом же деле нельзя представлять дело так, как будто только в пятом классе киргизский ученик впервые встретится с этой грамматической категорией русского языка и здесь только её усвоит. Изучение рода в пятом классе как отдельной грамматической абстрагированной темы и как обобщающее повторение может иметь место только на основе предшествующего речевого его освоения, на основе практического владения им.

Усвоить род ученик должен практически ещё в начальной школе, более того, уже на первом году обучения русскому языку род должен быть освоен в пределах пройденного словаря. Таким образом, с первых же уроков начнется работа по практическому освоению рода.

Следует, однако, освободиться от подчас несколько искажённого понимания слова «практически». Практически знать грамматические формы – значит уметь пользоваться в речи грамматическими формами, в данном случае родовыми формами, как средством общения, без обязательного умения формулировать их в грамматических правилах. Но «практически» не значит «анархически», бессистемно вводить в речь ученика различные формы, без попытки подсказать закон распределения существительных по родам.

Нужно почаще ставить рядом *мой стол* и *моя парта*, *мой карандаш* и *моя ручка*, чтобы, подчеркнув сравнением, подсказать ученику закон языка, чтобы у ученика возник вопрос о законе. Разбрасывать подобные сочетания одиночками в общей массе подаваемого языкового материала значит предлагать ученику запомнить огромное количество отдельных конкретных словосочетаний. Подобное, без обобщения, запоминание непосильно для человеческой памяти. Необходимо в связи с этим вспомнить, что не только 8–11-летний ученик начальной школы, но и 4-летний ребёнок в процессе усвоения своего родного языка уже делает обобщения.

Наблюдаемые в языке ребёнка неправильности с точки зрения норм языка взрослых наиболее убедительно доказывают, что ребёнок обобщения делает. Когда маленький мальчик обижается, что его назвали мужчиной, и возражает: «Я не мужчина, а мужчин», это говорит об определённо и последовательно сделанном им обобщении.

Обобщения у ребёнка-дошкольника, разумеется, иного характера, чем у взрослого, изучившего грамматику. Ученик старших классов прямо

формулирует обобщение: неодушевлённые существительные на -А или -Я относятся к женскому роду и требуют вопросов чья? кака́я?, существительные на -О, -Е относятся к среднему роду и т. д. Мы это называем сознательным обобщением, осознанием закономерности. Ребёнок же, владеющий речью, этого не сформулирует, но он правильно скажет *моя ручка*, но *моё перо*. И если он получит совершенно новое слово, скажем, *звездика*, то по аналогии правильно скажет *моя звездика*, даже если именно этого конкретного словосочетания (*моя звездика*) он до того и не слышал. Но аналогия есть одна из форм обобщения. Может быть, это следовало бы назвать конкретной формой обобщения. Во всяком случае, подобные обобщения налицо даже у детей дошкольного возраста, следовательно, налицо способность к обобщению. А раз это так, было бы крайне нецелесообразным не пользоваться этим при обучении новому языку, пренебрегать им.

С согласованием в роде при обучении русскому языку в киргизской школе мы встретимся очень рано. Мы можем предложить ученику запомнить 5–10 отдельных конкретных случаев, но на 6–11-м случае у ученика неизбежно возникнет вопрос: когда же надо говорить *мой*, *сидел*, когда – *моя*, *сидела* и т. д. Надо пойти навстречу учащемуся и подсказать закон. Для этого необходимо организовать подачу материала так, чтобы этот вопрос, во-первых, обязательно возник у ученика; во-вторых, чтобы сама организация материала вела к выводу, подсказывая закон, чтобы ученик сделал обобщения в максимально короткий срок.

Смысл обобщения, к которому должен прийти учащийся, может быть примерно следующим: русские существительные делятся на три группы; одна группа называется существительными мужского рода, другая – существительными женского рода, третья – существительными среднего рода. Все существительные, имеющие на конце твёрдый согласный, или -И, или обозначающие мужчину, относятся к мужскому роду; все существительные, имеющие на конце -А, -Я или обозначающие женщину, – к женскому роду; все существительные, имеющие на конце -О, -Е, -МЯ, относятся к среднему роду.

Это не значит, что ученик начальной школы должен выучить и знать правило в подобной формулировке, но смысл этой формулировки должен почувствовать как в результате семантизации, путём показа образцов, так и специальной, целенаправленной на практическое усвоение рода речевой практики. Ученик начальной школы, а тем более младших её классов, подобной формулировки не поймет и не выучит, но смысл её может уловить несомненно: фиксируя его внимание на том, что *парта*, *школа*, *ручка* и пр. – всё это связывается со словами чья? *моя*; *стол*, *карандаш*, *стул* – со словами чей? *мой*; *окно*, *перо* – со словами чьё? *моё* и т. д.,

мы определённо приведём его к практическому обобщению, выраженному в вышеуказанной формулировке, хотя формулировать так он, быть может, и не сумеет.

Без бесполезных отвлечённых рассуждений (да и невозможных для него) ученик улавливает звуковые соответствия окончаний:

парта-а-а	моя-а-а,	вишня-а-а	моя-а-а	чай мой
перо-о-о	моё-о-о	ружьё-о-о	моё-о-о	стол мой...

Но закон может быть учеником схвачен из малого количества фактов только в том случае, если эти пары распределить по типическим группам и сопоставительно, тогда сама организация материала подсказывает закон:

моя ручка	моё перо	мой карандаш
моя книга	моё окно	мой стол
моя парта	моё кольцо	мой пенал

Сопоставляя по вертикали и по горизонтали, ученик получает лучшую возможность угадать закон. Эти же примеры, поданные вперемешку *моя рука, мой карандаш, моя парта, моё перо...* – затушевывают закон, и тогда необходима беспредельная практика натуральной методики, чтобы уловить и усвоить закон.

В школьной работе необходимо поэтому с самого начала первые же существительные подать в согласованных парах, разграниченных по типическим группам:

Чей пенал? Мой пенал.	Чья парта? Моя парта.
Чей стол? Мой стол.	Чьё перо? Моё перо.
Чья ручка? Моя ручка.	Чьё кольцо? Моё кольцо
и т. д.	

Всё это следует закрепить узко целенаправленной тренировкой на материале, насыщенном соответственно согласованными парами: существительные со словами *чей, мой, твой, наш, ваш*, с пройденными прилагательными и глаголами прошедшего времени, – закрепить твёрдо, до полной автоматизации навыка в правильном согласовании. На небольшом количестве слов, которыми располагает ученик на первых порах, прочного освоения этого согласования нетрудно добиться. Но зато эти три небольшие группы существительных, усвоенных дифференцированно, послужат опорными кристаллизационными центрами в сознании ученика, которые организуют и новый поступающий в дальнейшем словарный материал. Вначале двигаться вперёд нужно медленно, не перегружая ученика большим количеством слов, но настойчиво тренируя его в употреблении соответствующих сочетаний. Когда ученик таким путём усвоит до полутора десятков существительных каждой группы, у него, как показывает опыт подобной работы, начинает появляться ощущение

странности выражений *сумка новый, дом новая*. Это ощущение странности при слышании неправильных сочетаний, пусть только в пределах небольшого объёма пройденного словаря, – решающее достижение, в дальнейшем внимание к согласованию в роде следует не ослаблять, а настойчиво продолжать тренировать в нём учащихся параллельно с усвоением новых форм, новых словосочетаний.

Требование продолжать настойчиво тренировать в согласовании в роде не означает прекращения работы по усвоению других, новых форм. Если мы, например, приступили к усвоению предлога *В* с формой предложного падежа *карандаш в сумке*, – ничто не мешает нам добавить: *Мой карандаш лежит в сумке*.

Если мы, введя какую-то форму, сосредоточенно тренируем ученика в овладении ею и, перейдя к следующей форме, не выпускаем из речевой практики первую и время от времени возвращаемся к сосредоточенной тренировке в её употреблении, то усвоение новых форм не представит большой трудности. Когда же мы новую форму вводим в одном-двух примерах, а затем она выпадает из нашей практики или попадает в неё эпизодически, не фиксируя на себе внимания ученика, тогда трудность её усвоения может представиться непреодолимой.

Если мы загружаем ученика сразу большим количеством существительных разных родов; если сочетания, согласованные в роде, вводятся случайно, внимание ученика не фиксируется на них, определённая закономерность в этом согласовании не подчёркивается, и ученик оказывается в конце концов перед огромным количеством накопившегося неосвоенного материала; если, наконец, мы правильно объясняем понятие рода в русском языке и добиваемся усвоения этого понятия учеником, но не даём вслед за этим систематической, сосредоточенной, целенаправленной речевой практики, – трудность освоения рода действительно может оказаться непреодолимой, и мы склонны тогда оправдываться «сознанием киргизского ученика, отлившимся в особых формах родного языка».

Что касается существительных на мягкий согласный и шипящий, то тут натолкнуть ученика на уяснение правила распознавания их рода невозможно, потому что правила нет. Род подобных существительных усваивается только путём запоминания каждого из них. Запоминания не словесно сформулированной родовой принадлежности существительного: *букварь* – мужского рода, *дверь* – женского рода и т. д. – а запоминания сочетания: *мой* (новый...) *букварь*, *моя* (новая...) *дверь*. Можно десятки лет повторять, что *букварь* (или *стол*, *дом*...) – мужского рода, и не усвоить согласования. Первый шаг к усвоению согласования и выработке навыка – это произнести: *мой букварь, новый букварь, хороший букварь*.

Тренировка, частое употребление в речи подобных сочетаний – единственное средство усвоения правильного согласования в роде.

Попытка создать правило, что-де род подобных существительных можно определить по родительному падежу, бесполезна не только для малышей начальной киргизской школы, но и для русского взрослого. Тот русский грамотный взрослый, который впервые услышал новое для него слово, но этого типа, не будет знать ни его рода, ни его формы родительного падежа, пока не получит нужную справку или в словаре, или у знающего человека.

До последнего времени в практике школы усвоение согласования в роде отодвигалось на второй год обучения. И даже на втором году началась работа весьма осторожно, только со словами *мой, моя...* Обосновывалось дидактическими соображениями: очень трудный момент для начала.

А следует (именно потому, что оно очень трудно) начать его усвоение с первого или второго урока русского языка. Тем более что согласование – такой элемент, который необходим для самой простой речи.

При обучении немецкому языку существительные подаются и усваиваются вместе с артиклем, единственным показателем рода существительного: *der, die, das*. Было бы весьма целесообразно, хотя и непривычно, взять за правило: каждое новое существительное давать сразу вместе со словом *мой, моя* или *моё*, и в словарики записывать каждое существительное вместе с соответствующим по роду местоимением. В печатных школьных словарях точно так же: не буквы *м., ж.,* или *ср.* – это отвлечённо, а: *стол мой, дверь моя...* Это облегчило бы усвоение рода. Для практического навыка согласования рассуждение о роде существительного – что *стол* – мужского рода (или как в словарях: *стол, м.* – что то же самое) – мало полезно. Полезно конкретное сочетание: *стол мой, парта моя, окно моё.*

6.3.3. Падежи

Как было сказано выше, уже в начальный период обучения (1–3 кл.) должны быть введены и освоены в речи все падежные формы существительных. Однако здесь, в начальных классах, это мыслится не как заучивание «столбиков» склонения. К формализованным столбикам всех трёх типов склонения существительных мы придём в четвёртом-пятом классах как к обобщению после и на основе речевого овладения падежными формами.

В начальной же школе имеется в виду постепенное введение для практического, речевого освоения одной падежной формы за другой, одного падежного значения за другим. Иначе – вводим и осваиваем в объёме

имеющегося у ученика словарного материала одну падежную форму в одном определённом значении, например, ответ на вопрос *нет чего?* (*кого?*); после усвоения ответов на данный вопрос (т. е. вопроса родительного падежа) существительными всех трех типов склонения, вводим другую форму в речь ученика, например, ответ на вопрос *чем?* в значении орудия действия – тоже в объёме имеющихся у ученика существительных всех трёх типов и т. д. По каждой форме организуем систему упражнений до полного овладения ею. Добиться полного овладения формой, автоматизировать навык её употребления на том небольшом количестве слов, какое имеет место на начальном этапе обучения, вполне возможно. Однако необходимо всегда помнить, что всякое упражнение нужно проводить, как уже отмечалось во введении, на осмысленном для детей речевом материале, отражающем «знакомые явления из окружающей жизни», пригодном для нужд общения, что способствует лучшему запоминанию и успешному усвоению русского языка, имеющего огромное воспитательное и образовательное значение. В противном случае работа над освоением грамматических форм выродится в бессмысленно-формалистические, ничего не дающие упражнения.

Небольшое количество твёрдо освоенных примеров по каждому типическому случаю употребления той или иной падежной формы даст возможность вступить в действие закону аналогии.

Твёрдо усвоенные примеры:

- | | |
|-------------------------|-----------------------|
| 1. Отец был учителем. | 2. Маша читает книгу. |
| Товарищ стал инженером. | Плотник пилит доску. |
| Я буду летчиком. | Врач лечит сестру |

и т. д. явятся опорными, кристаллизационными центрами в сознании ученика, вокруг которых, по аналогии, будут формироваться подобные же из нового накапливаемого словарного материала. Нужно только всю работу по языку организовать так, чтобы дать больше пищи закону аналогии, разумеется, корректируемому учителем.

Замечания к творительному падежу

Все необходимые для развития речи грамматические формы, о которых говорилось в разделе «Грамматика», должны быть освоены в порядке фразеологической работы.

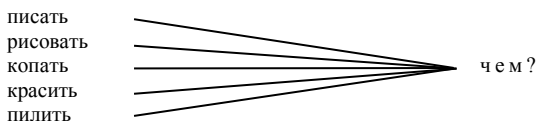
Возьмём для примера из падежных форм форму творительного падежа. Для речи существительные творительного падежа потребуются очень рано, уже в самом начале нам не обойтись без выражений *писать мелом, карандашом, ручкой; вытирать доску тряпкой* и подобных им.

Прежде всего потребуется творительный падеж орудия действия. На однотипных образцах осмысливается эта грамматическая форма. Рядом даются примеры с прямой формой, чтобы наглядно показать, когда -ОЙ, когда -ОМ. Всё это удобно показать на готовой, соответственно скомпонованной таблице (табл. 3).

Таблица 3

Это что? (Бул эмне?)	Чем работают? (Эмне менен?)
Это мел. Это карандаш. Это топор.	Акмат пишет мелом . Миша рисует карандашом . Плотник рубит топором . Но:
Это ручка. Это пила. Это щётка.	Ученик пишет ручкой . Плотник пилит пилой . Зубы чистят щёткой .
Упражнения :	
а) Чем шьют? Чем режут хлеб? Чем моют руки? Чем вытирают руки? Чем моют пол? Чем топят печь? Чем косят? Чем пашут? Чем боронят?	
б) Вот невод и удочка. Рыбаки ловят рыбу ... Вот шило, булавка. Ваня уколол палец ... Вот молоток. Гвозди забивают ...	

Далее – третий этап работы над фразой: путём узко специальных упражнений и включением данного элемента во все виды речевой практики установить, и прочно, в объёме известного ученику словаря, связи, с одной стороны, между переходными глаголами и местоименной формой творительного падежа **чем?** в значении орудия действия:



с другой – между начальной формой существительного и формой творительного падежа, разграничено по типам склонения:

мел – **мелом**
карандаш – **карандашом**
но:
ручка – **ручкой**
пила – **пилой**

Само собою разумеется, что это закрепление проводится не путём зубрёжки подобных пар, а на осмысленных сочетаниях и предложениях: *Это что? – Мел. Чем пишут? – Мелом.* И т. д.

Затем обрабатываем употребление творительного падежа в составе именного сказуемого или с типическими словами, требующими творительного падежа: *доволен, интересуется, управляет, командует, любит.*

Введём ли мы сразу после творительного орудия действия новым грамматическим элементом творительный в составном сказуемом или введём его после ряда каких-то иных грамматических форм – будет зависеть от потребности в этих формах для речи на данном этапе обучения русскому языку. Эта потребность в свою очередь будет определяться тематикой намеченных программой бесед, словаря и, в конечном счёте, конкретно, порядком расположенного в учебнике материала.

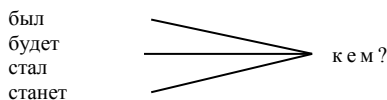
Усвоение употребления в речи творительного падежа в значении именного сказуемого нужно начать только после усвоения творительного орудия. Для ознакомления с конструкцией «подлежащее – составное именное сказуемое, выраженное творительным падежом», можно воспользоваться таблицей 4:

Таблица 4

Кем он	<ul style="list-style-type: none"> был стал будет станет 	?	Ал ким	<ul style="list-style-type: none"> болгон болду болот 	?
	Он	<ul style="list-style-type: none"> был стал будет станет 		кем?	
Ответы:					Это кто?
Он	<ul style="list-style-type: none"> был стал будет станет 	<ul style="list-style-type: none"> трактористом. отличником. учителем. 			<ul style="list-style-type: none"> Это тракторист. Это отличник. Это учитель.
Она	<ul style="list-style-type: none"> была стала 	<ul style="list-style-type: none"> трактористкой. отличницей. учительницей. 			<ul style="list-style-type: none"> Это трактористка. Это отличница. Это учительница
Упражнения:					
		Брат будет ..., а сестра ... (лётчик, санитарка).			
		Я буду ..., а Вера ... (танкист, доярка).			
		Ты будешь ..., а Айша ... (разведчик, учительница).			

В данном случае задача не новую форму усвоить, не ассоциацию *учитель – учителем* установить (она уже установлена ранее, при обработке творительного орудия и здесь только лишний раз закрепляется), новым здесь является другой момент: показать иной случай употребления известной уже уче-

никам грамматической формы, т. е. установить и закрепить ассоциацию между словами *был, будет, стал, станет* и вопросом кем?



Установление и закрепление этой связи – основная задача фразеологической работы над данным образцом.

Наконец, для начальной школы необходимо усвоить сочетания творительного падежа со словами *доволен, интересуется, любит, гордится, управляет, руководит, командует*.

Здесь, как и в предыдущем примере, задача – установить, а затем системой упражнений закрепить связь между этими словами и творительным падежом всякого поясняющего их существительного; причём и лексическое значение перечисленных слов может быть усвоено только в сочетании с поясняющим их существительным (значение слова *управляет* невозможно уяснить без знания, *чем управляют*).

В лексическом плане следует установить, что *управляют* машинами, *заведуют* учреждениями, *руководят* работой и людьми, *командуют* людьми же, но в армии (табл. 5):

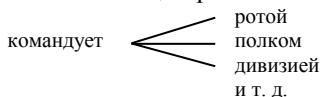
Таблица 5

		Ч е м ?		
Он		управляет		трактором. комбайном. машиной.
		руководит		кружком бригадой.
		командует		полком. ротой. дивизией.

По подобной таблице могут быть даны тренирующие задания, например: выписать из неё отдельные предложения; слово *он* заменить возможным по смыслу существительным; самостоятельно распространять предложения с этими словами (*доволен* и др.) другими словами-существительными. Таблица пусть некоторое время и после урока висит в классе.

Данная таблица является обобщающей. Хотя программа этот случай употребления творительного падежа не называет, однако подобные выражения неизбежны и в начальной школе. Но все указанные в таблице слова войдут в лексику учащихся не сразу, а постепенно; нужно проводить частичную фра-

зоологическую обработку каждого из них отдельно, по мере введения их в речь. Вошло слово *управляет* – потренировать учащихся: чем можно управлять (трактором, комбайном и т. д.); вошло слово *командует* – создать небольшой новый фразеологический центр в сознании ученика:



Вышеуказанную же таблицу применить тогда, когда надо обобщить, закрепить всё накопленное по данной языковой закономерности.

Замечания к родительному падежу

Введение в словарь ученика слова *нет* сейчас же потребует практического усвоения формы родительного падежа существительного в составе безличной конструкции, сообщающей об отсутствии чего-либо. Эта безличная конструкция должна быть обработана в сравнении с личной конструкцией, утверждающей наличие чего-либо:

есть книга – нет книги
есть резинка – нет резинки
но:
есть мел – нет мела
есть перо – нет пера

Личная конструкция со словом *есть* даёт существительное в начальной форме: *есть книга*. Обработка словосочетания родительного со словом *нет* параллельно с нею вырабатывает чутьё к закону.

Тренировка учащихся, непродолжительная, но частая, на подобных коротких сочетаниях, как было указано выше, очень эффективна. Однако сами по себе они обрывочны, и ограничить всю тренировку, следовательно, речь учащихся, только ими нельзя. Поэтому необходимо ввести их сейчас же в законченные предложения: *в классе нет учителя, у меня нет резинки...* А отсюда, в свою очередь, вытекает необходимость усвоить до этих форм некоторые наречия или предложные формы существительных, отвечающие на вопрос где?, местоимения или существительные с предлогами – на вопрос у кого? у чего?

Сочетания со словами *есть, нет* усваиваются вместе с соответствующими вопросами кто (что) есть? кого (чего) нет? Задача – научить учащихся правильно отвечать на эти вопросы в объёме известного им словаря.

Усвоение всякой грамматической формы, всякой конструкции, словосочетания должно идти вместе с усвоением соответствующего вопросительного слова или вопросительной конструкции. В данном случае вопросительная конструкция кого (чего) нет? даст нам возможность

практически усвоить грамматическую форму родительного падежа в составе безличной повествовательной конструкции; а подача её с кто (что) есть? даст возможность практически же, наглядно сравнить форму родительного падежа с прямой формой и обобщить известную закономерность: **какие существительные какие приобретают окончания в этом практически усваиваемом, но абстрактно-грамматически ещё не определяемом родительном падеже.**

Дать примеры:

Что есть?	Чего нет?
У Веры есть сумка.	У Веры нет сумки.
есть резинка.	нет резинки.
есть парта.	нет парты.
есть шуба.	нет шубы.
есть стол.	нет стола.
есть стул.	нет стула.
есть пенал.	нет пенала.
есть карандаш.	нет карандаша.

Показать эти примеры на таблице, предложить прочитать, обратить внимание учащихся на окончания левых и правых примеров, потренировать их в составлении подобных примеров устно на наглядно показываемых предметах, например:

- Что есть на столе? (Учитель показывает на книгу.)
- На столе есть книга.
- А сейчас? (Убирает книгу.)
- На столе нет книги. И т. д.

Или ставятся вопросы о хорошо известных учащимся предметах:

– У кого есть клюв? – У кого нет клюва?

или:

– Что есть у орла? – Чего нет у собаки?

(клюв)

При вопросах последнего типа необходимо давать слова для справок, чтобы ограничить ученика нужным ответом.

На показанных примерах и в результате упражнений на данном уроке ученик уже вырабатывает частичную автоматизацию навыка правильно употреблять существительные на вопросы **кого? чего?**

Эти формы не следует выпускать из речевой практики, пока употребление их не автоматизируется совершенно.

Далее – примеры на употребление родительного падежа в значении принадлежности, закрепление их специальными упражнениями и всей системой речевой практики:

Вот учитель.
Вот ученик.
Вот Акмат.
Вот Болот.
А это учительница.
А это ученица.
А это Айша.
А это Роза.

Вот книга учителя.
Вот тетрадь ученика.
Вот карандаш Акмата.
Вот сумка Болота.
Вот книга учительницы.
Вот тетрадь ученицы.
Вот карандаш Айши.
Вот сумка Розы.

Замечания к предлогам В и НА к предложному падежу

Остановимся ещё на фразеологической работе по усвоению предлогов *В*, *НА* с винительным и предложным падежами.

Обычно эти предлоги сначала вводят с предложным падежом и только в пространственном значении. Отвлечённые же значения типа *в уме*, *в истории* усвоятся впоследствии, причём именно усвоение их прямого пространственного значения облегчит затем усвоение более сложных значений типа *в истории*, поскольку здесь имеет место известная аналогия.

Задача – усвоить пространственное значение предлогов *В* и *НА* с предложным падежом вместе с формой последнего, т. е. что *В* означает внутри, а *НА* – сверху и что слова с ними в этом случае имеют окончание *-Е*.

Для этого вовсе не обязательно накопить сначала сотни заученных отдельных выражений: *в комнате*, *в городе*, *на столе* и т. д., чтобы только затем сделать обобщение.

Если ученик научился, хотя и стихийно, без помощи грамматики, правильно владеть в речи этими предлогами, то в чём же состоит практическое значение сообщенного ему после этого правила? Это значило бы теперь только поставить точку над *i*.

Принципиальная установка всей излагаемой нами методики обучения русскому языку нерусских учащихся, в данном случае киргизских, в том именно и состоит, что **не для вывода грамматических законов нужно овладевать языком, а наоборот, надо грамматическими законами пользоваться для успешного овладения языком.** Как только запас существительных позволит ввести предлоги *В* или *НА* или оба вместе, сейчас же надо уяснить ученику значение этих предлогов, чтобы оно явилось руководством для него в правильном их употреблении с другими существительными, которые ему уже известны или станут известными завтра. На десятке примеров, несомненно, можно уяснить закономерность употребления этих предлогов, чтобы для последующих сотен и

тысяч существительных она послужила руководством, а задача учителя в дальнейшем ограничилась бы только необходимостью автоматизировать употребление предлогов. Отсюда вытекает и другое требование: коль скоро мы ввели предлоги *В* или *НА*, сейчас же необходимо насытить ими всю речевую практику, а не ограничивать эпизодическим или однократным появлением их в практике ученика. Нужно имеющийся у ученика словарный запас пропустить через сочетания с этими предлогами, тогда в кратчайший срок на минимуме фактов у него выработается чутьё к правилу, обобщению. Это позволит ученику в дальнейшем правильно употреблять предлог и с такими словами, которые в сочетании с этим предлогом им ещё не употреблялись, не были им ни услышаны, ни прочитаны.

Предлоги *В* и *НА*, наконец, надо дать не последовательно, а параллельно – рядом, вместе. Только в сравнении, как уже было сказано в разделе «Грамматика», выявится различное значение каждого из них. Встретившиеся в беседе, в тексте одиночные *в сумке, в городе, на столе*, по смыслу правильно переведённые, не дадут киргизскому ученику уяснить различное их значение, так как по-киргизски данные сочетания переводятся обычно одним аффиксом *-ДА: сумкада, шаарда, столдо, терезеде*.

Мы должны дать их так:

Книга лежит **на** парте.

Книга лежит **в** парте.

Китеп **партада** жатат

Китеп **партада** жатат.

(партанын үстүндө).

(партанын ичинде).

Причём перевод, данный в скобках, обязателен, так как именно форма *илик жөнөдөмө* с соответствующими послелогоми дифференцирует значения *В* и *НА*.

К образцу надо дать ещё одну или две пары:

Книга **на** столе.

Книга **в** столе.

Книга **на** сумке.

Книга **в** сумке.

Трёх пар вполне достаточно, чтобы ученик, знающий пять десятков русских слов, в том числе десяток существительных, понял значение предлогов *В* и *НА*⁶⁴.

Дальше требуется ряд специальных упражнений на самостоятельное правильное решение вопроса, какой предлог надо употребить. Во-первых, упражнения в ответах на вопрос *где?*, сопровождаемые наглядным показом: Где книга (тетрадь, карандаш)? *На парте* (на сумке, на пенале). А теперь где? *В парте* (в сумке, в пенале).

⁶⁴ Мы это подчёркиваем потому, что не исчезло ещё мнение о необходимости сначала практически усвоить речь, а затем уже делать выводы, обобщения. Выводы законов, безусловно, нужно делать из практически известных фактов. Вопрос только в том: из скольких? Из тысячи усвоенных в течение всего курса начальной школы или из десятка? Мы – за последнее.

Во-вторых, вопросы о предметах, пространственные взаимоотношения которых могут быть только одного порядка – или на поверхности, или внутри, например: Где сидит учитель? (стул); Где находятся ученики? (класс) и т. д., ибо учитель может сидеть только *НА* стуле, а ученики – быть только *В* классе. Но нельзя задавать вопрос: Где книга? – по отношению, например, к столу без сопровождения наглядным показом, т. к. книга может быть *В* столе и *НА* столе, и ответ ученика не явится средством проверки правильного понимания этих предлогов, как это имеет место при вопросах: Где сидит учитель? Где находятся ученики?

В-третьих, переводы несложных предложений с киргизского языка на русский, чётко требующих дифференцированного употребления этих предлогов.

Далее проводится ещё ряд других узкоспециальных фразеологических упражнений, а затем надо включить эти предлоги в связную речь: в чтение, в беседу и т. п., уже не выпуская их больше из речевой практики, причём первое время акцентировать их в текстах, в беседах, в письме.

При семантизации предлогов *В* и *НА* сравниваемые сочетания внутри одной пары должны состоять из одного и того же существительного:

на парте – в парте
на сумке – в сумке
на пенале – в пенале

В этом случае различное грамматическое значение предлогов *В* и *НА*, не осложнённое дополнительными лексическими различиями, проступит яснее, чётче.

Пара с разными существительными, например, «на столе – в городе», не проясняет сути предлогов *НА* и *В*, толкает к ложному выводу: может быть, *НА* – это когда стол, а когда город – тогда нужно *В*?

Случаи форм на *-У*: *в шкафу, на берегу* – усваиваются лексически, путём запоминания их как «исключений».

6.3.4. Предлоги *В* и *НА* на вопрос куда?

Предлоги *В* и *НА* уже известны ученику по вопросу где?

Нужно сначала ввести существительные, сохраняющие в винительном падеже форму именительного, нужно дать их в сравнении с известным уже предложным падежом и отграничить от него (табл. 6).

На этих примерах уясняется значение винительного падежа с предлогами *В* и *НА*.

Затем берутся существительные первого склонения, меняющие форму в винительном падеже. Здесь задача усвоить не новое значение, а новую форму, выражающую известное уже ученикам значение. Поскольку ученик здесь

сталкивается с иной формой выражения того же значения, у него естественно возникает вопрос, когда же нужно окончание -У, когда не нужно.

Если же есть опасность, что подобного вопроса не возникнет (что нежелательно, ибо тогда ученик не заострит внимания на различии), то нужно сделать так, чтобы этот вопрос возник. Для этого можно дать ученикам задачу с расчётом на неправильное её решение.

– Это театр. Куда пошли ученики? – Ученики пошли в театр.

– Это школа. Куда идут ученики? – Ученики по аналогии с первым могут сказать: *идут в школа* (или *в школ*). Исправим и дадим ещё несколько подобных примеров, тогда у ученика возникнет нужный нам вопрос.

Таблица 6

Куда? (кайсы жерге?)	Где? (кайсы жерде?)
Брат поехал в город . Агам шаарга кетти (ичине).	Он учится в городе . Ал шаарда окуйт (ичинде).
Ученик положил ручку в пенал . Окуучу калемсапты пеналга (ичине) салды.	Ручка лежит в пенале . Калемсап пеналда (ичинде) жатат.
Айша положила резинку на пенал . Айша резинканы пеналга (үстүнө) койду.	Резинка лежит на пенале . Резинка пеналда (үстүндө) жатат.
Ваня сел на стул . Ваня стулга (үстүнө) отурду.	Он сидит на стуле . Ал стулда (үстүндө) отурат.

Для объяснения учащимся, когда надо окончание -У, когда не надо, следует привести примеры в сравнении с прямой формой:

Это пенал. ... положил *в пенал*.

Это стол. ... положил *на стол*.

Бул пенал. ...пеналга (пеналдин ичине) салды.

стол. ...столго (столдун үстүнө) койду.

Это сумка. ...положил **в сумку**.

Это парта. ... положил **на парту**.

Бул сумка. ... сумкага (сумканын ичине) салды.

парта. ... партага (партанын үстүнө) койду.

Далее проводится ряд упражнений, обязательно сравнительного характера, так, чтобы один и тот же ученик употребил в ответе существи-

тельные разных склонений и в прямой форме и в интересующей нас сейчас косвенной, примерно так:

Это что? – Это класс. Куда мы вошли? – Мы вошли в класс. А это что? – Это комната. Куда мы вошли? – Мы вошли в комнату.

Подобная тренировка в употреблении в одном ряду прямой и косвенной формы очень быстро создает ассоциации:

стол – в стол

театр – в театр

но:

школа – в школу

комната – в комнату

Этот приём поможет ученику усвоить закономерность быстрее и лучше, чем от пространных объяснений, бессистемного чтения и беседы, и навык частично тут же автоматизируется. Но результат, полученный на данном уроке, бесследно исчезнет, если на нескольких последующих уроках подряд все виды устной и письменной речевой практики мы не насытим этими формами, т. е. не выдержим соответствующих требований, изложенных в начале настоящего раздела (см. п. 6.2.2).

Наконец, необходимо дать упражнения в указанном только что сравнительном плане с ответами на вопросы куда? и где? в ряду:

Это что?	Стол. Стул.	Куда по- жить?	На стол. На стул.	Где ле- жит?	На столе. На стуле.
----------	----------------	-------------------	----------------------	-----------------	------------------------

Это что?	Парта. Книга.	Куда ...?	На парту. На книгу.	Где ...?	На парте. На книге.
----------	------------------	-----------	------------------------	----------	------------------------

и т. д., а затем включение, акцентированное на первое время, во все виды устной и письменной речевой практики.

При этом, как указывалось и раньше, первое время нужно давать непродолжительные, но частые устные упражнения на коротких словосочетаниях, сравнительно, задавая по несколько вышеприведённых рядов каждому вызываемому ученику, используя и хоровые ответы.

Всё должно быть подчинено закреплению, автоматизации навыка употребления этих форм: и беседа, и чтение, и картинки, и письменные работы, т. е. грамматические формы, показанные и осмысленные в период первого и второго этапов работы над фразой, должны поступить в обработку третьего этапа цикла «Порядок работы над фразой» (п. 6.2.3).

6.3.5. Виды глагола

Почти каждый русский глагол одного вида имеет соотносительный глагол другого вида, образуя с ним видовую пару с одним и тем же лексическим значением: *делал – сделал, читал – прочитал, писал – написал, переписывал – переписал, указывал – указал* и т. д. Оба глагола любой из таких пар обозначают одно и то же действие, но один из них со значением завершённости, а другой – незавершённости действия. В киргизском же языке такого разделения глаголов по видам нет, потому-то и трудно очень киргизским ученикам усвоить эту сторону русского глагола.

Это значение вида содержится в самом русском глаголе, т. е. глагол одновременно обозначает и определённое действие, и его законченность или незаконченность. Такая форма вида носит название синтетической.

Отсутствие в киргизском языке синтетической формы вида не означает, что на киргизском языке нельзя выразить законченность или незаконченность того или иного действия. Значение это необходимо для речи, ибо законченность или незаконченность действия есть реальное явление действительности. И это значение выражается и на киргизском языке. Но тогда как в русском языке значение законченности выражается в форме того же самого глагола, то в киргизском языке оно выражается другими средствами – лексическими, добавочным словом: одно слово будет обозначать самое действие, а другое – его законченность. Например, если по-русски говорят *прочитал*, то по-киргизски скажут примерно *читая кончил* (окуп болду).

Грамматическая категория вида, таким образом, для киргизского ученика явление совершенно новое, неизвестное и поэтому трудное. Ошибки в употреблении видовых форм русского глагола очень распространены среди учащихся. Это специфические ошибки, проистекающие из грамматических различий в глаголах русского и киргизского языков. Подобные ошибки особенно бросаются в глаза при употреблении форм сложного будущего времени: *буду прочитать, буду написать* характерны для киргизского ученика, начинающего обучаться русскому языку.

По всему этому виды глагола требуют к себе особого внимания в киргизской школе.

Однако, чтобы не преувеличивать трудностей, следует помнить, что если тот факт, что в киргизском языке законченность и незаконченность действия выражаются отличными от русского языка средствами, является причиной трудности усвоения вида, то другой факт, что эти значения всё-таки и на киргизском языке выражаются, хотя и иными средствами, делает возможным перекинуть мостик от одного языка к другому и облегчить уяснение значений совершенного и несовершенного вида русского глагола.

Учителю необходимо очень ясно представлять себе, чему он должен научить учащихся по виду русского глагола, в чём состоит задача этого изучения в киргизской, и именно в начальной киргизской школе.

Это – чрезвычайно важный вопрос, так как при словах «изучение вида глагола» у молодого работника встают традиционные методические представления из опыта средней школы: что называется совершенным, несовершенным видом, на какие вопросы отвечают глаголы того и другого видов, их образование и т. п. И он невольно пытается перенести такой аспект изучения и в киргизскую начальную школу.

В начальной киргизской школе этого делать не следует. Учитель должен прежде всего для себя уяснить следующую истину.

Нерусскому нетрудно выучить, что называется глаголами совершенного и несовершенного вида, на какие вопросы они отвечают; он может усвоить способы образования видов и распознавать вид любого конкретного глагола. Но эти сведения совершенно не дают обучающемуся знания, понимания того, которое из следующих сочетаний правильно: *начал нарисовать, буду нарисовать* или *начал рисовать, буду рисовать*? А для правильной русской речи именно это последнее необходимо усвоить: когда нужно сказать *нарисовать*, а когда нельзя и вместо него следует говорить *рисовать*?

Таким образом, основная задача работы над видами русского глагола в нерусской школе заключается в выработке правильного употребления учащимися видовых форм в речи. А для правильного употребления их в речи необходимо понимать, чувствовать различное значение форм совершенного и несовершенного вида. Значит, вопрос упирается в адекватную и, разумеется, доступную семантизацию видовых форм – это основа успеха. Первичная семантизация, как уже отмечалось в соответствующем разделе, производится пояснениями с примерами, а вторичная, истинная семантизация, рождающая чувство значения, достигается только коммуникативными речевыми упражнениями.

С формами совершенного вида глаголов у нас связываются представления о какой-то завершённости, законченности действия или о его однократности, тогда как с формами несовершенного вида возникают представления о длительности, многократности, какой-то незаконченности действия, действие даётся в его незавершённом течении⁶⁵. Поэтому к гла-

⁶⁵ Данное определение хотя и недостаточно для дифференцированного употребления видовых форм, но оказывается наиболее понятным для носителя языка, не имеющего грамматической категории вида. Из вполне оправданного стремления найти более адекватное определение видов глагола некоторые специалисты в последнее время определяют форму совершенного вида как форму, с которой связывается представление целостности действия, целостного его охвата, как форму, выражающую целостное восприятие действия. Не касаясь вопроса о степени соответствия данного определения истине, можно, однако, утверждать, что у нерусского, не знающего видовых значений, такое определение не вызовет никаких адекватных значений вида представлений; и уточнения, что, скажем, «съел», «решил» означают, что выраженный ими процесс «находится целиком в поле зрения говорящего; он обзревает его как бы извне», ничего не подскажет обучаемому, тогда как объяснение, что «съел кашу» значит всю, полностью, «решил задачу» значит довел до конечного результата,

голам несовершенного вида можно ставить вопрос, как долго или как часто происходило (будет происходить) действие; ещё проще: с глаголами несовершенного вида может сочетаться слово *долго* или *часто*. Всё это и должен освоить ученик.

Введение глаголов как совершенного, так и несовершенного вида должно начинаться с первых же недель обучения русскому языку. Владеть видовыми формами настолько важно, необходимо для речи даже на самую примитивную тему, и в то же время усвоение этой стороны русского языка настолько трудно для киргизского ученика, что именно поэтому начать работу по овладению видовыми формами нужно как можно раньше. Подчеркнуть это настоятельно необходимо, так как здесь возможен соблазн к неоправданному применению самого по себе правильного дидактического принципа «от лёгкого к трудному», опасность отложить обучение владению видовыми формами в долгий ящик. Попутно следует отметить как положительное явление, что программа по русскому языку для киргизской начальной школы на протяжении двух десятков лет настойчиво требует овладения видовыми формами русского глагола в начальных классах.

Однако в начальных классах киргизской школы нужно учить не понятие вида (что называется, как называется и т. п.), не грамматические формулировки и термины, а разъяснять конкретное в данном контексте или ситуации словарно-видовое значение данного глагола, обучать практическому уместному употреблению видовых форм в речи. Ученик начальных классов должен получать и усваивать видовые формы словарно, по каждому конкретному глаголу. Он должен усвоить, что есть слово, например, *рисовал*, что оно отвечает на вопрос что делал?, и что есть другое слово: *нарисовал*, – что оно отвечает на вопрос что сделал?; должен усвоить, что обозначают эти слова и когда следует говорить *рисовал*, а когда – *нарисовал*. И так в отношении каждого нового глагола.

Таким образом, в начальных классах виды глагола следует вводить в лексическом плане и осваивать их употребление в порядке словарно-ситуативной работы. Иначе говоря, глаголы данной видовой пары, например, *ел* и *съел*, должны быть поданы ученику как два разных слова с разным смыслом, которые он должен усвоить. А чтобы ученик усвоил, нужно объяснить их разное значение на примерах и соответствующими речевыми упражнениями закрепить навык правильного их употребления в речи.

Какими обязательными положениями следует руководствоваться при обучении учащихся владению видами русского глагола?

1. Уяснить значение совершенного вида без сравнения с видом несовершенным (или наоборот) невозможно. Само понятие завершенности

закончил – несомненно понятнее, и какое-то начальное, приближенное к истине представление о значении совершенного вида всё-таки даёт.

немыслимо без понятия незавершённости так же, как невозможно представить, что такое *маленький* без противоположного понятия *большой*, что такое *короткий* без понятия *длинный*. Это – единство таких противоположностей, которые одна без другой совершенно немыслимы. Поэтому и видовое значение формы, например, *читал*, можно понять только сравнивая его со значением формы *прочитал*, форму *делал* – с формой *сделал*, *рисовал* – со словом *нарисовал* и т. д.

Следовательно, уяснить значение одной видовой формы глагола можно только сопоставительно с другой видовой формой того же глагола.

2. Глаголы сравниваемой пары должны отличаться только видовым значением, лексическое же значение их должно быть совершенно одинаковым.

Например, глагол *писал* – несовершенного вида, а глагол *подписал* – совершенного. Однако такая пара непригодна для сравнения, так как данные глаголы, помимо разного вида, обозначают ещё и разные действия: писание и подписывание – различные действия. Это различие (лексическое) и привлечёт внимание ученика, его он и поймет. А значение видовое, незаконченность одного и законченность другого, не дойдет до сознания ученика. Он поймёт неправильно: что когда *писание*, то это несовершенный вид, а когда *подписывание* – тогда совершенный. Ученику будет совершенно непонятно, чего от него хотят, что ему хотят объяснить. В такой паре глаголов разные видовые значения скрыты, затушеваны разницей в лексических значениях, которая, как более ясная, чёткая, и будет воспринята учеником в качестве видовой разницы.

Видовое значение глагола *писал* может быть воспринято при сравнении не с глаголом *подписал*, а с глаголом *написал*; видовое значение глагола *подписал* – сравнительно с глаголом *подписывал*. Члены видовой пары *подписывал* – *подписал* обозначают совершенно одинаковое действие, и остаётся только одна разница при сравнении – видовая, которую в этом случае легче объяснить. Уже по одному тому легче, что ученику здесь вполне ясно, что разница не в самих действиях, а в чём-то другом, и он направит свои поиски в нужном направлении.

Пример сравнения

правильного	неправильного
рисовал – нарисовал	рисовал – срисовал
срисовывал – срисовал	срисовывал – нарисовал
выливал – вылил	выливал – налил

3. Начинать усвоение видов нужно с таких глаголов, форма совершенного вида которых ясно выражает законченность действия, например: *делал* – *сделал*, *ел* – *съел*, *писал* – *написал*... А такие примеры, как *запел*, *заговорил*, для первичного уяснения видового их значения непригодны.

Завершённость действия в них сложного порядка: эти глаголы обозначают начало действия, а не окончание его, значение завершённости относится только к началу действия – и это очень сложно для первого объяснения.

Таким образом, на первых порах обучения русскому языку видовые формы следует осваивать на таких глаголах, завершённость или незавершённость действия которых предельно ясна, наглядна, буквальна.

Особенно доступны объяснению видовые формы, обозначающие однократность и многократность действия, противопоставляющие длительности однократность: *толкал – толкнул, прыгал – прыгнул, кричал – крикнул...* Эти значения легко понимаются. Они могут служить известной опорой для освоения видовых форм иного противопоставления значений: *решил – решил, выполнял – выполнил.*

4. Начинать усвоение видовых форм целесообразно на глаголах прошедшего времени, но не будущего и не на неопределённой форме.

Как уже было сказано, усвоение видов русского глагола представляет для киргизских учащихся большую трудность. А если пытаться начальное уяснение значения завершённости действия формы совершенного вида организовать на глаголе будущего времени, действии которого ещё и не начиналось – значит сделать и вовсе непостижимой эту сторону русского глагола. В глаголах же прошедшего времени значение законченности и незаконченности действия выявляется наиболее заметно. Получив некоторое представление о значении видовых форм на глаголах прошедшего времени, ученику легче усвоить видовые значения и глагола будущего времени и неопределённой формы.

5. Из всего сказанного вытекает, наконец, и то, что в процессе обучения русскому языку новые слова-глаголы желательно вводить в обиход по возможности видовыми парами: если пришло время дать слово, например, *писал*, то тут же (или на ближайшем уроке) ввести и слово *написал*, слово *ел* со словом *съел* и т. д.

Введение в словарь ученика и усвоение только одной формы видовой пары, например, *рисовал*, нельзя признать усвоением даже одного, в данном случае несовершенного вида глагола. До появления второго члена пары – *нарисовал* первый член пары – *рисовал* будет осознан только как определённое действие (рисование), значение же видовое останется невыявленным, невоспринятым, непонятым.

Как семантизировать, объяснять значения видовых форм глагола на начальном этапе обучения русскому языку?

Основная задача в обучении этому грамматическому моменту – и основная трудность – заключается именно в семантизации: необходимо, чтобы ученик именно значения видовых форм почувствовал, усвоил бы – только тогда он сможет правильно пользоваться ими в речи.

Однако никакими определениями общего характера, принятыми в учебниках, невозможно достигнуть истинной семантизации видовых форм глагола. Точное и конкретное видовое значение глагола наглядно может проявиться только в соответствующем контексте. Поэтому значения видовых форм в начальных классах можно осваивать только индуктивным путём – по мере поступления видовых пар и только в конкретных чётко противопоставляемых контекстах или ситуациях.

Объяснить значения видовых форм в противопоставляемых предложениях можно при помощи смыслового перевода. При этом желательно, чтобы сами предложения (контекст) в какой-то мере подсказывали значение видовой формы:

Например: *Акмат долго делал игрушку. Только к вечеру он её сделал.* (Акмат оюнчукту узакка чейин жасады. Ал аны кечинде жасап бүттү.)

Путём беседы устанавливается, что в обоих предложениях глаголы – прошедшего времени (для первого и второго класса самый термин «прошедшее время» необязателен), обозначают одно и то же действие. В чём же разница? Воспользовавшись переводами, учитель в доступной форме разъясняет, что в первом примере глагол *делал* не указывает на то, закончено действие или не закончено; ученик *делал*, но неизвестно, сделал ли: можно сказать по-русски так: он делал, но ещё не сделал. Во втором же примере глагол *сделал* обозначает, что действие уже завершено определённым результатом, т. е. Акмат достиг того, чего хотел.

Одного этого объяснения, конечно, недостаточно, чтобы ученики полностью уяснили, что значит *делал* и *сделал*. Полезно приводить описательно конкретные эпизоды из жизни и показывать, когда следует говорить *делал*, когда *сделал*.

Объяснять можно и наглядно. Например, некоторые учителя применяют такой способ. Учитель рисует или чертит на доске какой-нибудь простенький предмет, прекращает, не закончив рисунка, и спрашивает: Что я делал? – и сам же отвечает: **Я рисовал.** Заканчивает рисование предмета и снова спрашивает: Что я сделал? – и отвечает: **Я нарисовал домик.**

Когда видовые формы означают однократность – многократность, так и нужно объяснять: *толкал* – значит всё время, много раз толкал; *толкнул* – значит один раз; *кричал* – долго, много, продолжительно; *крикнул* – один раз. Следует иметь в виду, что это самый доступный ученикам случай видового значения. Усвоение значений однократности-многократности может служить опорой для постижения видовых форм других значений.

Объяснение всегда требует закрепления упражнениями.

1. Первое, самое простое упражнение – это ответы учеников на поставленные учителем вопросы:

– Что делал ученик? *Ученик читал.* Что он сделал? *Он прочитал книгу.*

Что делал? Решал задачу (ел яблоко, рисовал, писал...).

Что он сделал? Он решил задачу (съел яблоко, нарисовал дом, написал письмо...).

Такое упражнение ещё не учит, когда нужно употреблять глаголы совершенного или несовершенного вида, когда нужно спрашивать что делал?, когда – что сделал?, оно только закрепляет ассоциативные связи между соответствующим вопросом и соответствующим глаголом определённого вида. Но для начала это важно, это – ступенька к последующему более полному усвоению.

Ученику нужно усвоить, когда следует спрашивать что делал?, когда – что сделал? Но это достигается постепенно, в процессе постоянных поправок учителя, сопровождаемых каждый раз доступными разъяснениями.

А для этого учителю нужно иметь в виду следующее.

Сказать, что когда действие законченное, спрашивают что сделал?, а когда незаконченное – что делал? – это логическая нелепость, ибо когда известно, то обычно не спрашивают. Люди спрашивают тогда, когда неизвестно ни само действие, ни его законченность. Чем же они руководствуются при выборе видовой формы вопроса?

Что делал? – это чем занимался, чем был занят, а что сделал? – это что совершил, что выполнил. Спрашивают что делал? или что сделал? в зависимости не от того, законченное действие или незаконченное (это неизвестно, иначе бы не спрашивали), а от того, что интересует собирающегося спросить: сам процесс или его результат? Если первое – спрашивают что делал?, если второе – что сделал?

2. Читать и разбирать предложения, в которых даны обе видовые формы одного глагола, например: *Юсуп решал задачу, но не решил её. Роза читала сказку. Когда прочитала её, она стала решать задачи.*

Однако под «разбирать предложения» здесь нужно иметь в виду не так называемый грамматический разбор, а разбор, уяснение различных смыслов, выражаемых разными видовыми формами: можно решать, но не решить; если Юсуп *решал*, то никак нельзя сказать *не решал*; а *не решил* можно сказать, несмотря на то, что *решал*: *решал*, но *не решил*. *Читала* сказку – в приведённом примере не означает, что она закончила чтение сказки. Поэтому нельзя сказать: когда *читала* сказку, она стала решать задачи, – так как это значило бы решать задачи во время чтения, что невозможно. Решать задачи она могла только после того, как кончила читать, т. е. когда *прочитала* сказку.

3. Можно давать речевые задачи в виде предложений с пропущенным глаголом, а ученику предложить вставить его, выбрав нужную из двух

видовых его форм, данных отдельно. Например: *Роза... сказку. Когда она... её, то стала решать задачи* (прочитала, читала). Или: *Роза долго... книжку, а Зейнеп... её за один день.*

Но для подобных задач предложения должны обязательно отвечать следующему требованию: они должны быть такими, контекст которых позволял бы решать видовую задачу только однозначно – вставить строго определённую видовую форму, а не любую из двух. Поэтому такие, например, предложения, как *Роза... книжку. Зейнеп ... книжку*, непригодны, так как какую бы форму ни вставить, всё будет правильно, следовательно, ученик избавляется от необходимости размышлять, а учитель лишается возможности проверить понимание ученика.

4. Особенно полезны связные тексты, в которых противопоставлены видовые формы одного и того же глагола, например: *К празднику наша школа готовилась долго. На репетициях мы пели новые песни, писали плакаты. Наконец мы подготовились. Написали пять плакатов. Выпустили стенгазету. Мы и раньше выпускали газеты. Газеты у нас всегда получались хорошие, но этот номер получился лучше всех. На утреннике мы хорошо спели все наши песни.*

Чтение и беседы по прочитанному, пересказ текста будут способствовать овладению видовыми формами глагола.

Подобные тексты могут быть даны и как упражнение для вставки пропущенных глаголов.

Виды глагола не следует мыслить как тему одного или нескольких специальных уроков, и указанное выше объяснение видовых форм не преподносится как единовременное мероприятие этих только нескольких уроков. Видовые формы усваиваются по мере поступления новых слов-глаголов. Следовательно, и объяснение проводится на протяжении всего периода обучения русскому языку, непрерывно, отдельными порциями, по каждой отдельной паре глаголов, как только они поступили в словарь ученика.

Например, появились слова *ел* и *съел*, сейчас же учитель объясняет разницу между ними, показывает, когда которое из них следует употреблять: *долго ел и всё съел; ел, ел, но не съел*. Появились слова *решил* и *решил*, сейчас же учитель объясняет их и тренирует учащихся:

Ваня решал задачу, но не решил. Керим долго решал, наконец решил её.

Акмат делал игрушки. Делал, делал, долго делал, целый день делал. Но так и не сделал.

Слово *долго* – характерное слово, сочетаемое с глаголами только несовершенного вида. Им и нужно всегда пользоваться (а также словами *всегда, каждый день, ежедневно*). Употребление подобных сочетаний постепенно вырабатывает чутьё к длительности, незавершённости действия глаголов несовершенного вида, а по противоположности ученику

легче будет уловить и «секрет» глаголов совершенного вида, с которыми эти слова не сочетаются.

Следить за речью учащихся и исправлять каждый раз ошибки в употреблении видовых форм нужно настойчиво с самого начала обучения. Наметить несколько самых нужных, ходовых, употребительных глаголов и систематически вести работу над усвоением их видовых форм: короткие, но частые упражнения в этом направлении помогут овладеть видовыми формами небольшого количества глаголов. А это самое важное – овладеть несколькими формами, в том числе ключевой парой что делал? что сделал? Остальные глаголы сами «прилепятся» к такому опорному десятку видовых пар.

Но откладывать работу над видовыми формами на том основании, что это-де очень трудно для начальной школы, ни в коем случае не следовало бы, так как в дальнейшем трудность усвоения их не уменьшится, а увеличится.

6.4. СВЯЗНАЯ РЕЧЬ

Ученик должен знать не только слова, должен понимать и уметь правильно составлять не только отдельные предложения, фразы. Он должен, владея лексикой и фразой, научиться понимать и вести связную речь. Под связной речью мы в данном случае имеем в виду описание явления, изложение события, развитие той или иной мысли системой фраз, не одним, а рядом осмысленно, последовательно связанных друг с другом предложений.

Ученика, таким образом, нужно, в объёме известных ему слов и фраз, научить и умению связно, рядом предложений, самостоятельно изложить знакомое явление из окружающей жизни.

6.4.1. Связь развития связной речи с работой над фразой

Развитие связной речи должно быть тесно связано с работой над фразой. Необходимость этой связи вытекает, прежде всего, из зависимости умения вести связную речь, от умения построить предложение. Чем больше в нашем распоряжении грамматических форм, типов фраз изучаемого языка, тем свободнее мы ведём разговор, тем полноценнее используем имеющийся у нас лексический запас. Чем меньше этих ресурсов, тем ограниченнее возможности связной речи. В этом плане возможности связной речи целиком зависят от достижений работы над предложением, фразой.

Из этого факта, в свою очередь, неизбежно вытекает, во-первых, необходимость всякую школьную практику в связной речи держать в пределах пройденных фраз и грамматических форм, ибо как только учитель в своей речи слишком выйдет за пределы усвоенных форм, ученики перестанут его понимать⁶⁶; как только учитель даст им задание, требующее языкового материала, выходящего за пределы известных им форм, ученики начнут коверкать речь. Таким образом, практика в связной речи оторвется от фразеологической работы, предлагая ученикам употребление тех форм, которые не подготовлены фразовой работой.

Во-вторых, чтобы возможности связной речи расширялись, необходимо непрерывно готовить, обрабатывать всё новые и новые типы фраз и грамматические формы для связной речи, чтобы последняя не застыла в узких рамках одних и тех же грамматических моделей

В осуществлении этих двух требований и будет практически реализована действенная связь между фразовой работой и развитием связной русской речи учащихся в начальной киргизской школе.

6.4.2. Виды работ по развитию связной речи

Всякая связная речь ученика есть вид тренировочной работы по развитию связной речи. Можно сказать, таким образом, что есть один общий вид упражнения по развитию связной речи – всякое связное изложение чего-либо учеником.

Названий основных видов работ по развитию связной речи немного. Это – рассказывание и пересказ, сочинение и изложение. Первые – устные формы, вторые – письменные. Любые виды работ по связной речи сведутся в конечном счете к названным. И сообщение ученика о семье (*Наша семья большая: папа, мама, два брата и я. Папа работает на заводе. Мама работает дома. Я учусь, два брата ещё маленькие. Они играют дома*), и доклад о международном положении есть рассказывание, только первое – в младших классах, а второе – в старших. Разница будет в теме и сложности содержания.

Рассказывание по картине также имеет место и в начальных, и в старших классах – разница будет в сложности содержания.

Рассказывание и сочинение – работы более творческого, самостоятельного характера, чем пересказ и изложение, строящиеся по только что прочитанному, композиционно-организованному языковому материалу.

⁶⁶ В необходимых случаях учитель в своей речи выходит в некоторой степени за пределы усвоенных форм, рассчитывая на пассивное их усвоение учащимися.

Рассказывание Рассказывание, как и всякий вид связной речи, явится, как уже отмечалось в начале курса, с одной стороны, средством проверки лексических и фразеологических достижений ученика и средством их закрепления, тренировкой в умении применить результаты специальной фразеологической работы в практике связной речи и тем самым, с другой стороны, осмыслит, оправдает в глазах ученика сами по себе, конечно же, малоинтересные, узкоспециальные, языковые, некоммуникативные фразеологические упражнения.

Всякий случай, повод учитель может и должен использовать для рассказывания⁶⁷.

Виды рассказывания могут быть разнообразны:

а) рассказывание в связи с экскурсией (в колхоз, в мастерскую, в горы, в сад);

б) рассказывание в связи с посещением кино;

в) рассказывание в связи с проведённой общественно полезной работой (помощь колхозу в сборе урожая, в борьбе с вредителями и сорняками, озеленение школьного участка и т. п.);

г) рассказывание о проведённых каникулах;

д) рассказывание случаев из своей жизни;

ё) рассказывание о семье;

ж) рассказывание по картинке;

з) рассказывание по образцу прочитанного и т. д.

Такое рассказывание, в отличие от пересказа, характеризуется творческим моментом: ученик не слышал на русском языке и не прочитал этого рассказа, он излагает, самостоятельно извлекая слова и грамматические формы из собственных лексических и фразеологических ресурсов, komponуя их в соответствии со стоящей перед ним тематической задачей.

Сочинение Под сочинением в начальной школе понимается всякая письменная работа, представляющая связное изложение учащимися какого-либо факта, события.

Сочинения могут быть тоже коллективными и индивидуальными.

Рассмотрим сочинение по картинке.

Общая схема работы над картинкой представляется в следующем виде:

1) Вводная беседа.

2) Ученики некоторое время молча рассматривают картинку.

Сколько времени это продолжается, определяется в ходе работы педагогическим тактом, чутьём учителя.

⁶⁷ См.: Чистяков В. М. Основы методики русского языка в нерусской школе. М., 1949, с. 248.

3) Беседа по картинке. Здесь путём вопросов и ответов выясняется содержание картинки, уточняется словарь, а также вводятся новые слова, необходимые в ходе уяснения содержания картинки.

Постановка вопросов, беседа по выяснению содержания необязательно должна идти в том же порядке, в котором будет развёрнуто содержание в окончательной редакции рассказа или сочинения. Прежде всего должно быть уяснено, что нарисовано на картинке: на переднем плане, на заднем. Затем, если картинка сюжетного содержания (т. е. изображается момент какого-то события), необходимо выяснить, что могло предшествовать этому моменту и, наконец (если характер картинки это позволяет), что могло последовать дальше.

Всё это ещё не рассказ, а только материал для рассказа, и порядок выяснения содержания картинки не обязательно будет совпадать с порядком будущего рассказа.

4) Определяется заглавие и составляется план изложения: что сказать сначала, что потом, чем кончить. План изложения записывается на доске.

5) Предварительное рассказывание – один-два ученика излагают по плану содержание намеченного рассказа.

6) Писание сочинения.

Это общий порядок, как для индивидуального, так и для коллективно составляемого сочинения. Особенности работы при коллективном сочинении обнаруживаются на последнем, 6-ом этапе: если сочинение коллективное, то предварительно называются предложения, предложенные учащимися, обсуждается коллективно, под руководством учителя, редакция предложений, выбирается наиболее удачная, записывается учителем на доске, а ученики записывают предложение в тетради. Потом так же обсуждаются варианты следующего нужного предложения, останавливаются на лучшем, оно записывается и т. д. до конца.

Если сочинение индивидуальное, то после того как сильный ученик рассказал предварительно всё содержание сочинения, учащимся предлагается писать самостоятельно, пользуясь только планом, записанным на доске, картинкой и запомнившимся содержанием предшествующей (коллективной) работы.

Если картинка описательного характера: город, улица большого города, пейзаж и т. д., порядок беседы по выяснению содержания почти совпадает с порядком связного изложения рассказа в окончательной редакции, и вопросы беседы могут служить и вопросами плана рассказывания и сочинения. Например, к картинке, изображающей улицу города, можно поставить вопросы:

1. Что здесь нарисовано (в целом)?
2. Что видно на углу?

3. Кто стоит на перекрестке? Что он делает?
4. Кто на тротуаре?
5. Что видно на улице?
6. Что над городом? И т. д.

Подобная схема работы над картинкой может быть применена для всякого вида связного рассказывания.

Если у нас не сочинение, а рассказывание, схема работы та же, отпадет только 6-й этап, запись, и усилится 5-й – рассказывание. При сочинении предварительно рассказывают один-два сильных ученика, пятый этап является подготовительной ступенью для основного момента работы – шестого этапа. В данном же случае пятый этап – основной момент работы, и к рассказыванию нужно привлечь больше учеников, причём сначала сильных, затем средних и, наконец, обязательно слабых.

Если сочинение проводится не по картинке, а по иному поводу, например, по совершённой в горы экскурсии, то в указанной схеме отпадает лишь момент рассматривания картинки, в остальной форма схемы остаётся той же, изменится лишь содержание беседы.

При так называемом изложении схема та же, только второй этап (рассматривание картины) заменяется чтением текстов для изложения.

Во всех случаях сочинения или изложения коллективные формы работы являются более лёгкими, чем индивидуальные. Следовательно, сначала надо научить учеников писать коллективные сочинения и изложения, а затем только индивидуальные.

Какие требования предъявляются к картине? Картина должна быть ценной в образовательном и воспитательном отношении и соответствовать возрасту учащихся. Например, пейзаж менее доступен ученикам начальной школы, меньше вызывает у них интереса. Сюжетные картины интереснее и более доступны их пониманию.

Картина должна быть чёткой, простой по содержанию и композиции. Для детей интересны серии картин, изображающих последовательное развитие какого-нибудь события.

Кроме того, картина в национальной школе должна по своему содержанию соответствовать словарно-фразеологическим навыкам учащихся на данном этапе обучения русскому языку. Это не то же, что быть доступной пониманию учащихся: содержание картины может быть вполне доступно пониманию, но словарно-фразеологический запас учащихся может оказаться совершенно недостаточным для выражения этого понимания на русском языке, следовательно, вполне понимая картину, они не смогут рассказать её содержания. Это необходимо учитывать при выборе картины.

Пересказ и изложение

Пересказ есть устная передача прочитанного или услышанного, в которой ученик использует, главным образом, готовую, обработанную речь.

Ученику нет необходимости самому устанавливать порядок мыслей – он дан готовый; он не решает задачи, какие слова из своего лексикона вспомнить для выражения данной темы и какие фразы ставить – они даны готовые, его задача вспомнить по свежим следам это готовое и передать его. Передача готового материала не умаляет значения данного вида работы. Пользуясь вначале готовой чужой речью, ученик постепенно, усвоив её, превратит в «собственную». Творческий элемент имеет место и здесь: ученик не может запомнить всё наизусть и, забыв слово или фразу, помня смысл, он будет заменять забытое своими словами.

Поэтому пересказ прочитанного, как репродуктивный, более лёгкий вид связной речи на изучаемом неродном языке, появится раньше рассказывания, продуктивной речи, а в дальнейшем будет идти параллельно с рассказыванием, но так, чтобы служить подготовительной ступенью для последнего. Прежде чем потребовать от ученика самостоятельного рассказа о случае, происшедшем с ним, например, на рыбной ловле, нужно потренировать его в пересказе подобного с чужих слов, с готового текста; прежде чем потребовать самостоятельного рассказывания в объёме примерно 50–60 слов, надо потренировать его в пересказе такого же объёма на тексте соответствующей композиции и темы.

Пересказ, оформленный письменно, называется изложением. Текст, взятый для изложения, должен обязательно состоять из известных слов, грамматических форм и типов фраз. Необходимость объяснить новые слова и выражения сорвёт урок изложения как таковой. Только в отдельных случаях, когда текст держит одно-два новых слова, последние допустимы, поскольку объяснение их значения и запись на доске не отнимут много времени и, следовательно, не отвлекут внимания класса от главной задачи – изложения целого.

Изложение обычно проводится так: учитель читает текст два раза; в краткой беседе устанавливается содержание и план; затем один из сильных учеников пересказывает содержание; после этого можно прочитать текст ещё раз и предложить ученикам писать.

Этот порядок приемлем, когда ученики достаточно владеют русской речью и натренированы в писании изложений. Первые же изложения так писать нельзя. Тренировка учащихся в изложении должна пройти ряд ступеней по трудности.

Первая ступень. После чтения текста подробно, по вопросам, восстанавливается всё содержание. Для каждого предложения текста – вопрос. Вопросы записываются на доске. Эти вопросы являются планом. Ученики по вопросам сначала рассказывают, затем пишут изложение.

Когда ученики овладеют этой формой изложения, его можно усложнить.

Вторая ступень. После чтения текста и подробного разбора его составляется план в форме вопросов или заголовков, которые соответствуют не отдельным предложениям текста, а частям его. План записывается на доске. После этого ученики рассказывают текст по частям, а затем и в целом по плану. Убедившись, что все овладели содержанием, учитель предлагает писать изложение.

Только после такой подготовки возможно перейти к третьей ступени, к обычному типу работы, изложенному выше.

Так же ведётся работа и по пересказу, только исключается запись текста. Пересказ, являющийся служебным моментом для писания изложения, здесь становится основным, и в него включается весь класс, и сильные и слабые ученики.

6.5. СВЯЗЬ МЕЖДУ ВСЕМИ ВИДАМИ РАБОТ

Мы рассмотрели словарную работу, фразовую и работу по развитию связной речи в отдельности, чтобы отчётливее вскрыть существо каждой из них. В практике же школьной работы между ними должна быть самая тесная связь. В процессе изложения мы частично касались вопроса о связи между ними. После того как мы рассмотрели все три раздела (причём и чтение мы рассматриваем как одну из видов работы по развитию речи, хотя и будем говорить о последнем особо), сделаем общий вывод: в чём же должна состоять эта неразрывная связь, на которую указывает всякое методическое пособие?

В основу работы по русскому языку в начальной нерусской школе должна быть положена **фразовая работа**. Все другие виды работ по русскому языку должны быть подчинены определённой фразо-грамматической теме и ею спаяны воедино.

Конкретно это представляется в следующем виде:

1. Показывается ученикам какая-то новая конструкция фразы (фраза с новой грамматической формой или фраза с известной грамматической формой, но нового значения); объясняется, осмысливается это новое тем или иным приёмом (см. первый и второй этапы цикла «Порядок работы над фразой»).

2. Теперь вся работа строится вокруг этой фразы:

- а) самостоятельное составление предложений данного типа;
- б) распространение предложений грамматическими формами данного типа;

в) беседы на тему с акцентацией фраз или грамматических форм данного типа с введением новой соответствующей лексики;

г) орфографические упражнения на усвоение правописания данной грамматической формы и соответствующей лексики;

д) словарное обогащение на фразах пройденных типов (с введением нового слова дальнейшие упражнения, помимо фразы, акцентируют и это слово до прочного его усвоения);

е) работа по картинке, позволяющей тренировать данные грамматические формы и нужную лексику;

ж) чтение и пересказы текстов, насыщенных данным конструктивно-грамматическим элементом и подлежащей закреплению лексикой;

з) письменные работы (изложения, сочинения), насыщенные данными грамматическими формами или конструкциями.

Вся речевая практика ученика организуется в пределах пройденных типов фраз с возможной акцентацией последних типов.

Лексика поступает к ученику только в ткани известных усвоенных типов фраз, словосочетаний.

6.5.1. Проект конспектов двух последовательных уроков

Практическое речевое усвоение предлогов *В, НА* в значении места с формой предложного падежа существительных.

Конспект 1-го урока

Тема. Предлоги *В* и *НА* с существительными предложного падежа.

Цель. Усвоить значение и употребление в речи предлогов *В, НА* в их пространственном значении.

Пособия: 1) таблица; 2) предметы: пенал, сумка, книга и др.

Ход урока.

1. Проверка домашнего задания (5–8 минут).

2. Учитель сообщает, что сегодня дети будут учиться правильно отвечать на вопрос *где?*, а затем будут читать.

На уроке вывешивается следующая таблица (табл. 7).

Задача на таблице закрывается, т. к. на этом уроке она не нужна и будет отвлекать внимание учащихся.

Учитель: Это что? (Показывает на пенал на рисунке.)

Ученик: Это пенал.

Учитель: А это что? (Показывает на карандаш на том же рисунке.)

Ученик: Это карандаш.

Учитель: Где карандаш? (Указывает на рисунок и сам же отвечает, показывая на подпись: Карандаш на пенале.)

Учитель: Это что? (Показывает на книгу.)

Ученик: Это книга.

Учитель: А это что?

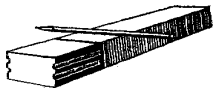
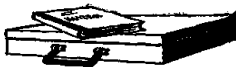
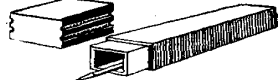

Ученик: А это сумка.

Учитель: Где книга? (И сам же отвечает: Книга на сумке.)

После этого учитель спрашивает учащихся, требуя ответов.

Учитель: Где карандаш? Где книга?

Таблица 7

Где карандаш?	Где книга?
	
Карандаш на пенале (Карандаш пеналдын үстүндө)	Книга на сумке (Китеп сумканын үстүндө)
	
Карандаш в пенале Карандаш пеналнын ичинде)	Книга в сумке (Китеп сумканын ичинде)

Задача:

где?

Вот наша комната. ... комнат... стоит стол. ...

где? где? где?

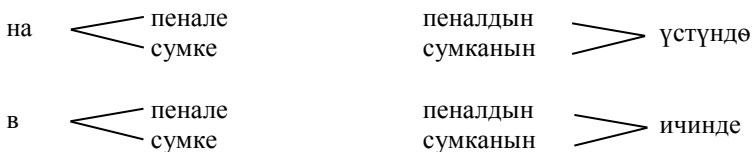
стол... книга. ... книг... есть сказки. Моя сестра сидит ... стул

где?

Она читает книгу. Она учится ... школ...

При помощи рисунков и перевода уясняется, что:
на пенале – пеналдын үстүндө,
на сумке – сумканын үстүндө.

Так же обрабатывается предлог *В* на той же таблице. Затем обобщённо и сравнительно уясняется, что:



3. Учитель переходит к упражнениям в употреблении этих предлогов учениками. Для разговора использует классную обстановку.

Этот этап урока преследует цель, во-первых, закрепить объяснённое речевой практикой учащихся, во-вторых, в процессе речевой практики глубже понять значение этих предлогов.

Учитель берёт нужные предметы и, соответственно манипулируя ими, спрашивает учащихся:

- Где карандаш? – Карандаш на пенале.
- А теперь где он? – Теперь карандаш в пенале.
- Где резинка? – Резинка в пенале.
- А теперь где она? – А теперь она на пенале.
- Где книга? – Книга в столе.
- А где журнал? – А журнал на столе.

– Где учатся ученики? – Ученики учатся в школе. (Если ученики затрудняются в ответе на последний вопрос, нужно помочь им осмыслить, что в данном случае тоже необходим предлог *В*, т. к. ученик внутри школы.)

– Где сидит учитель? – Учитель сидит на стуле. И т. д. (7–10 минут).

Привлекается к ответам как можно больше учащихся, организуются и хоровые ответы.

4. Продолжать однообразные упражнения утомительно для учеников 2-го класса. Поэтому оставшиеся 15–20 минут можно использовать для чтения. Текст подбирается с предлогами *В* и *НА*.

Ученики читают, затем по вопросам разбирают содержание прочитанного.

Задание на дом: подготовиться к хорошему чтению и к ответам на вопросы по рассказу.

Конспект 2-го урока

Тема. Предлоги *В* и *НА* с существительными предложного падежа (продолжение).

Цель. Закрепление употребления предлогов *В* и *НА* письменными упражнениями.

Ход урока.

1. Проверка домашнего задания:

- а) проверяется чтение 3–4 учащихся;
- б) проверяется сознательность усвоения рассказа путём постановки вопросов учащимся;
- в) ответы учащихся на вопрос где что (кто?) находится, действует? с использованием предлогов *В* и *НА*.

Где стоят парты?

Где сидит учитель?

Где висят портреты?

Кто на портретах? и т. д.

(В отношении портретов на стенах учитель должен быть готов дать дополнительные пояснения о том, что здесь требуется предлог *НА*, так как из предшествующих уроков ученики могли понять, что *НА* обозначает нахождение предмета только на горизонтальной поверхности.)

2. Сообщается детям, что сейчас они будут писать. Вывешивается та же таблица.

Учитель: Вспомним, что мы учили вчера.

– Где книга? (Показывает на рисунок.)

– Книга на сумке.

– А здесь где книга? (Показывает на другой рисунок.)

– Книга в сумке.

– Посмотрите, как написаны на таблице слова: *на сумке, в сумке*.

(Обращается внимание на то, что *В* и *НА* – отдельно, а на конце – *Е*.)

Учитель: Теперь вы будете писать вот эту задачу. Вместо точек вы должны перед словом правильно написать *В* или *НА*, а в конце слова – нужное окончание (производится предупредительное устное решение задачи).

Учитель: Слушайте, я читаю первое предложение. *Вот наша комната*. Здесь ничего не пропущено, так и надо написать. А вот здесь надо правильно ответить на вопрос где? Как ответить: Где стоит стол? (С участием класса устанавливается, что нужно ответить: *в комнате*, т. е. *ичинде*, что *В* надо написать отдельно, а на конце слова – *Е*.)

Так предварительно устно разбирается весь текст задачи. Затем предлагается ученикам писать.

3. Ученики пишут. Учитель, обходя ряды, проверяет, как они пишут, и берёт на заметку ошибки.

4. Проверка выполненной работы.

Ученики по вызову учителя читают предложения, устанавливается, правильно ли даны ответы, исправляют ошибки. Учитель, имея у себя на заметке обнаруженные им ещё во время письма ошибки, указывает на них ученикам, если они не заметят их сами.

5. Тетради, несмотря на классную проверку, берутся учителем для проверки домой.

Так настоящая письменная работа, закрепляя фразеологические навыки, становится одновременно и упражнением по правописанию.

ГЛАВА 7. МЕТОДИКА ОБЪЯСНИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ

7.1. ОБЩАЯ ЧАСТЬ

7.1.1. Общие задачи и цели

Чтение в советской школе преследует две цели – воспитательную и образовательную. Эти две стороны нельзя отрывать друг от друга, т. к. они неразрывно связаны между собой.

Например, читая рассказ о подвиге советского солдата или офицера в Великой Отечественной войне, ученик, во-первых, получает какие-то новые знания, сведения о жизни, в данном случае – о Великой Отечественной войне. В этом – образовательное значение данного чтения. Во-вторых, описываемый героический поступок солдата или офицера, их беззаветная преданность Родине, восхищая, захватывая маленького читателя, воспитывает его в определённом, патриотическом духе. В этом – воспитательная сторона чтения того же текста.

Чтение должно быть максимально использовано для коммунистического воспитания учащихся.

Отсюда и соответствующие требования к текстам: содержание их должно иметь образовательное и воспитательное значение.

Задача школы, далее, состоит в том, чтобы научить ученика читать, выработать у него технику чтения, научить понимать читаемое, привить любовь, интерес к чтению, желание искать книгу, чтобы читать её. Привить любовь к чтению – очень важная задача: как бы хорошо ни читал ученик на уроке, как бы хорошо ни понимал прочитанное – значение этих прекрасных навыков сведётся в конечном счете к нулю, если у ученика нет любви, тяги к чтению. Не всю жизнь с ним рядом будет учитель, и нужно, чтобы и вне класса, и после окончания школы ученик интересовался книгой и искал её.

7.1.2. Чтение вслух и про себя

Сущность этих видов чтения определяется их названием. Навык чтения про себя необходим каждому. Во-первых, оно более быстрое, чем чтение вслух. На известной ступени развития беглости чтения органы

речи при громком чтении становятся тормозом для дальнейшего ускорения его темпа: глаза читающего и сознание успевают за какую-то единицу времени схватить больше слов и понять их, чем органы речи успевают за тот же промежуток произнести.

Во-вторых, чтение про себя более экономно по затрачиваемой энергии, менее утомительно, чем чтение вслух.

Так же, как чтение про себя, необходимо умение читать вслух. У нас общеприняты и распространены громкие читки (на колхозном стане, в поле, среди коллективов работников того или иного, учреждения и т. д.). Кроме того, музыкально-эстетическая: сторона художественного произведения, особенно стихотворений, во всей полноте воспринимается только при выразительном чтении вслух.

Задача школы – выработать у ученика навык чтения как вслух, так и про себя. Тем не менее, в школе, особенно в начальной, в классе практикуется главным образом громкое чтение; количество же уроков, специально тренирующих в чтении про себя, очень незначительно. Это объясняется, во-первых, тем, что только громкое чтение даёт учителю возможность учить, контролировать и исправлять ученика; во-вторых, урок громкого чтения не исключает практики в чтении про себя, а обязательно сопровождается им: в каждый данный момент громко читает только один ученик, а остальные, следя по книге, читают про себя. Таким образом, практики в чтении про себя у каждого ученика достаточно, её гораздо больше, чем практики чтения вслух.

Порядок обучения чтению про себя представляется в следующем виде. Когда один из учеников читает вслух, остальным предлагается молча следить по книге. Губы учеников при этом должны быть сомкнуты.

Громкое чтение ученика или учителя помогает остальным читать про себя – они, следя по книге, идут как бы на поводу громко читающего. Последний помогает им при необычных пока для них условиях (при выключенных из работы органах речи) одними глазами узнавать читаемое.

На следующей ступени учитель даёт нетрудный по содержанию текст, излагающий хорошо известные ученикам явления, и предлагает уже без предварительного и без сопровождающего громкого чтения прочитать молча с тем, чтобы потом ответить на вопросы по содержанию текста. Это предупреждение о последующих ответах на вопросы обязательно, иначе ученики могут механически пробежать глазами по строчкам, вовсе не читая или не стараясь понять читаемое. После чтения ученики отвечают на вопросы. Так учитель контролирует сознательность чтения про себя.

В дальнейшем учитель использует этот навык как средство предварительной подготовки ученика к чтению текста вслух.

Для совершенствования навыка чтения про себя практики у учеников будет вполне достаточно (не говоря о внеклассном чтении, даже на уроках громкого чтения в классе все следят молча по книге за читающим вслух).

7.1.3. Работа над деловым и художественным произведением

Есть два способа проработки текста: метод от общего к частному, от целого к частям, и метод от частного к общему, от частей к целому.

Тот или иной метод избирается в зависимости от характера произведения и цели работы. Деловую статью, т. е. нехудожественное произведение, обычно разбирают методом от частей к целому: читают одну часть, законченную по теме, разбирают по вопросам, уясняя содержание, затем читают другую часть и разбирают её и т. д. до конца. В заключение проводится обобщающая беседа, резюмирующая вывод.

Необходимость подобного метода вытекает из характера делового произведения. В нём мы имеем дело с последовательным изложением каких-то мыслей. Понимание читателем последующей мысли зависит от понимания предшествующей. Следовательно, и разбирать нужно произведение от предшествующих мыслей к последующим, т. е. по частям в том порядке, в каком они следуют в тексте. Чтобы разобрать первый абзац, понять его, нет необходимости знать второй, третий и т. д., но, чтобы понять второй, необходимо раньше уяснить первый.

Иначе обстоит дело с художественным произведением. Здесь нередко понимание предшествующего зависит от знания последующего. Разбирать художественное произведение – значит не только усвоить и пересказать содержание, но выяснить идею его, охарактеризовать действующих лиц, оценить их поведение, объяснить причины тех или иных поступков героев, уяснить чувства, настроения, которые даны в произведении (разумеется, в объёме и форме, доступных учащимся). В художественном произведении часто поступок героя, данный в начале, можно правильно понять, только дочитав до конца. Охарактеризовать героя по одной части произведения нельзя, можно сделать ошибку.

Поэтому художественное произведение необходимо сначала прочесть всё, до конца, и только затем можно приступить к его анализу. Поясним это на примере.

Если мы прочитаем только часть басни Крылова «Ворона и Лисица», закончив обращаем лисицы: *Спой, светик, не стыдись...*, никакого, даже частичного, анализа сделать нельзя. Если мы поставим вопрос *Какова лисица?* на основании только этой части, то дадим неверную

характеристику: лисица, конечно, глупа, если она считает, что ворона прекрасно поёт. Иной оценки лисице дать на основании этой части нельзя. Только после чтения всей басни можно сделать правильный вывод, что лисица, наоборот, чрезвычайно умна и хитра, её похвалы получают совершенно иное значение: они явятся показателем её ума, хитрости, а не глупости. Но такой смысл приобретет этот первоначальный поступок лисицы только после чтения всей басни.

Вот как об этом говорят Н. П. Кононыкин и Н. А. Щербакова: «Без... целостного восприятия произведения не может быть схвачена мысль, идея автора... Каждая часть рассказа, картины получает своё значение только в свете целого, а не сама по себе.

Если прочитать, например, первые четыре главы рассказа М. Горького «Дед Архип и Лёнька», то характеристика деда сведется к тому, что он вор и обманщик. Прочитав же весь рассказ, мы уже не будем говорить о нём, как только о воре, так как узнаем, что его воровство было продиктовано единственно заботой о внуке»⁶⁸.

Вот почему принято художественное произведение обычно разбирать методом от целого к частям.

7.1.4. Примерный урок чтения

В заключение приведём примерный урок чтения в 3 классе русской школы на тему «Зимняя дорога» Пушкина⁶⁹.

Вводная беседа

Во вводной беседе не излагается содержание, а только даётся тема произведения, о чём говорит поэт. Сообщаются сведения, необходимые для понимания содержания, но не само содержание. Объяснение непонятных слов даётся как составная часть вводной беседы.

Учитель: Сегодня мы будем читать стихотворение Пушкина «Зимняя дорога». Пушкин говорит в нём о своих чувствах в дороге. Это было более ста лет назад. Вспомните, как тогда ездили. Как мы об этом говорили, когда читали стихотворение «Генерал Топтыгин»?

Ученики вспоминают о трактах, почтовых станциях, перекладных лошадях и пр. Затем учитель сообщает, что вёрсты (немного больше километра) обозначались на таких трактах столбами, окрашенными полосами двух цветов... Зимой по тракту возили в кибитках – крытых рогожей повозках. Ямщик помещался на облучке – на козлах.

⁶⁸ Кононыкин Н. П., Щербакова Н. А. Методика преподавания русского языка в начальной школе. Л., 1955. С. 195.

⁶⁹ Урок взят с незначительными изменениями из сборника примерных уроков «Русский язык в начальной школе».

Чтение

Учитель читает. После этого предлагает ученикам прочесть стихотворение про себя. Затем один из сильных учеников читает его вслух.

Разбор

Ставится сначала общий вопрос ко всему стихотворению, затем вопросы к деталям, частным образам (разложение образа и уточнение его элементов), наконец, снова воспроизводится целое (собрание, восстановление образа).

Учитель: Какую же дорогу нарисовал Пушкин? Как вы её себе представляете? Опишите её так, как будто вы видели сами то, что нарисовал Пушкин.

Учащиеся: Луна светит сквозь туманы. Луна освещает снежные равнины.

Учитель: Прочтём ещё раз, как это сказано у Пушкина (читают).

Про какие туманы говорит Пушкин? (Облака, застилающие луну, не сплошные, а с просветами, они похожи на волны.) Может ли луна пробираться? Как сказать иначе? (Это идут облака, и кажется, будто луна пробирается сквозь них.) Почему поляны названы печальными? (Всё тихо кругом, никого нет, всё освещено слабым, тусклым светом луны, поэтому поляны кажутся поэту печальными.)

Учитель: Продолжайте описание дороги.

Учащиеся: По дороге бежит тройка.

Учитель: Как она названа? (Борзая.) Какую тройку называют борзой? (Быстро бегущую.) Что ещё видно около дороги? (Иногда попадаются верстовые столбы, а вокруг пустынно.) Как об этом сказано? («Ни огня... глушь и снег...»).

Учитель: Расскажите теперь всё про дорогу.

Примерный ответ: По зимней дороге ночью едет в степи кибитка, запряжённая тройкой борзых лошадей. Сквозь редкие волнистые облака как будто пробирается луна. Она слабо освещает снежные равнины, и они кажутся скучными, печальными. Кругом нет признаков жизни: ни жилья, ни огонька. Только изредка попадаются верстовые полосатые столбы.

Если учащиеся затрудняются в связном описании, учитель должен сам нарисовать эту картину.

После восстановления живописной стороны образа ставятся вопросы:

Значит, весёлую или тоскливую картину нарисовал Пушкин? А от чего ещё тоскливее и утомительнее становится эта дорога? (От звука колокольчика и от песен ямщика.)

Учитель: Почему колокольчик назван однозвучным?

Что же в песнях ямщика слышится?

В заключение учитель делает вывод:

«Итак, Пушкин описал нам зимнюю дорогу. Она кажется ему утомительной, скучной, тоскливой и от окружающей обстановки, и от однообразного звука колокольчика, и от песен ямщика».

Дальше учащиеся тренируются в выразительном чтении стихотворения.

7.2. ЧТЕНИЕ В КИРГИЗСКОЙ ШКОЛЕ

7.2.1. Особенности работы по русскому чтению в киргизской школе

Всё сказанное выше о чтении по-русски одинаково относится как к русской, так и к киргизской школе. И в киргизской школе ход урока чтения по русскому языку таков же, как и в русской, и здесь нужно усвоить прочитанное, понять его. В чём же разница?

Преподавание русского языка в киргизской школе имеет своей задачей научить ученика начальной школы понимать, говорить, писать по-русски – овладеть русской речью. Чтение как один из разделов русского языка не может иметь какие-то иные цели – оно тоже служит задаче усвоения русского языка. Путём чтения, разбора, обсуждения прочитанного, рассказывания ученик тренируется в речи.

В киргизской начальной школе урок чтения должен быть подчинён в первую очередь задаче развития русской речи, усвоения русского языка.

Чтение, говорится в любой методике, преследует важные воспитательные и образовательные цели, оно ставит задачей научить ученика пользоваться книгой, приобщить к советской культуре – политике, науке, искусству. Но ни одна из этих целей не может быть достигнута (будь то чтение в классе или дома), если непонятен язык текста. Поэтому учителю всё время нужно иметь в виду, что и урок чтения в киргизской начальной школе должен служить, главным образом, задаче обучения русскому языку.

Трудность читаемого русского рассказа для киргизского ученика заключается, прежде всего, не в трудности мыслей, не в логической и тематической стороне текста, а в языке, в языковых формах выражения этих мыслей. Следовательно, в первую очередь необходимо усвоить язык текста.

Отсюда требование:

1) «Объяснительное чтение прежде всего должно преследовать всестороннее понимание и речевое использование читаемого текста⁷⁰.

⁷⁰ Миртов А. В. Методика русского языка в узбекской школе. Ташкент, 1940. С. 103.

2) Тексты со стороны языка нужно выбирать доступные ученику на данной ступени его владения русским языком.

Художественные произведения анализируют методом от общего к частному, понимая под анализом обсуждение прочитанного (см. выше), а не простой пересказ содержания. Но для подобного анализа нужно сначала знать содержание, понять его. А воспроизвести содержание легче по частям, от частей к целому. Следовательно, разбору от общего к частному должно предшествовать воспроизведение содержания от частей к целому. Например, чтобы уяснить картину зимней дороги, чувства, настроения поэта в стихотворении «Зимняя дорога», разбор нужно вести от общего к частному. Какую картину нарисовал Пушкин? Как вы её себе представляете? Веселую или тоскливую дорогу нарисовал Пушкин? – и дальше к частностям. Но для этого необходимо, чтобы содержание было уже понято учеником. Он должен понять, что значит «Сквозь волнистые туманы пробирается луна...», что луна означает то-то, что туманы здесь означают облака, что слово *волнистые* означает то-то и т. д. Только после этого может идти речь об анализе.

В русской школе можно после чтения почти сразу же приступить к анализу, потому что для русского ученика непонятных предложений и слов в тексте, за редким исключением, не будет.

В киргизской же школе, прежде чем перейти к анализу, необходимо с исключительной тщательностью поработать в первую очередь над воспроизведением и усвоением содержания, выраженного в данных формах данного языка. Нужно проверить понимание и добиться понимания каждой фразы, каждого слова. Поэтому сначала необходимо поставить вопросы по воспроизведению содержания; ставить вопросы надо так, чтобы сюжет произведения воспроизвести полностью, а не в общих чертах; причём воспроизвести должен сам ученик (своими словами или словами текста – всё равно, так как, чтобы выработать свою собственную речь, надо сначала усвоить чужую). В этом плане необходимо буквально вдоль и поперёк пройти по тексту, чтобы ученик на любой вопрос по содержанию произведения мог дать чёткий ответ, пересказать любую часть и всё произведение в целом. Тогда можно сказать, что содержание усвоено, причём через язык данного текста, что ученик обогатил свою речь.

Только после этого можно перейти к анализу художественного произведения, рассуждать о произведении. При анализе мы по существу выводим речь ученика за пределы как содержания, так и языка текста, и это необходимо иметь в виду – выводя ученика за пределы языка текста, мы всё-таки будем вести анализ в пределах усвоенных учениками типов фраз, в пределах известных ученику грамматических форм: объём, широта, глубина анализа будут в первую очередь ограничены фразеологическим и словарным запасом ученика. Таким образом, мы опять

упираемся в зависимость чтения от словарно-фразеологических достижений, в необходимость связи чтения со словарно-фразеологической работой.

7.2.2. Требования к содержанию текстов в отношении словаря и типов фраз

Тексты для чтения должны быть по тематическому, смысловому содержанию доступны, интересны учащимся, соответствовать задаче коммунистического воспитания.

А с чисто методической точки зрения обучения языку к русским текстам в начальной киргизской школе необходимо предъявить ещё следующие обязательные требования:

1) В отношении лексического содержания в тексте, рассчитанном на один урок, не должно быть более 4–8 новых слов.

2) В отношении конструктивно-грамматического содержания в тексте вовсе не должно быть новых, не известных ученику типов фраз и грамматических форм.

Прежде чем читать предложение *Ваня схватил кружку воды и залил огонь*, ученик должен предварительно, в порядке специальной работы, освоить конструкции: подлежащее – сказуемое – прямое дополнение (Ваня схватил кружку, залил огонь); сочетание формы родительного падежа со словом, обозначающим количество (кружка воды). Если подобную новую конструкцию (или её элементы), не обработанную, не осмысленную предварительно в специальной работе, допустить в тексте для чтения, то её нужно объяснить. Путём перевода можно было бы объяснить коротко, не прерывая надолго чтения. Но что даст подобная семантизация? Она только заполнит смысловое зияние, провал в тексте, даст понимание предложения как нерасчленённого суммарного целого, то есть понимание его как нерасчленённого иероглифического знака. При этом модель, структура конструкции остается неувоенной учеником. А это значит, что ученик ни понять не сможет другое предложение, составленное по данному же образцу, но из других слов, ни, тем более, сам составить подобное для выражения своей мысли.

Таким образом, необработанная новая конструкция, введённая в урок чтения, в плане обогащения речи ученика ничего не даст.

Это можно допустить лишь как исключение, когда мысль, выраженная данным предложением, необходима, а выразить её известными формами по тем или иным причинам невозможно.

Осмыслить же новую форму на уроке чтения коротко нельзя, для этого нужно типизировать фразу, следовательно, придётся прервать урок

чтения надолго, сорвать его как таковой и превратить в урок семантизации грамматической формы.

Таким образом, следует признать, что ознакомление с новыми конструкциями, грамматическими формами – задача специальной фразеологической работы, а не уроков чтения, последние только закрепляют ранее обработанные формы.

Преподнесение новых языковых элементов на уроке чтения должно быть допущено только в отношении лексики, словаря, поскольку семантизация нового слова несомненно проще, требует меньше времени и уроку чтения как таковому не помешает.

Наконец, поскольку чтение является частью общей системы работы по усвоению русского языка, тексты должны отвечать и тому принципиальному требованию, о котором говорилось в начале разделов словарной и фразеологической работы, а именно: каждый последующий текст должен систематически повторять предшествующий словарно-фразеологический и грамматический материал. Более точно это следует выразить так: каждый текст для чтения должен содержать по возможности тот новый лексический и фразеологический материал, который поступил к ученику в течение последних 6–8 уроков. Выполнение этого требования обеспечит практически достаточное употребление каждого нового лексического и грамматического элемента, их прочное усвоение.

7.2.3. Качество чтения и его выработка

По чтению на уроках русского языка в киргизской школе требуются те же качества, что и по чтению на родном языке: беглость, правильность, сознательность, выразительность.

Беглость Беглость способствует пониманию: плохо, по складам читающий тратит огромные силы на технику чтения, на узнавание слов, тем самым затрудняет понимание смысла читаемого. При беглом же, свободном чтении всё внимание сосредоточивается на смысле читаемого, так как сама техника чтения автоматизирована и почти не отвлекает сил и внимания.

Быстрота чтения зависит от быстроты узнавания написанного или напечатанного слова, его графического образа. Чем быстрее глаз узнает слово, тем быстрее оно будет прочитано.

Скорость узнавания глазами слов текста зависит от широты поля зрения читающего. Широтой поля зрения считается отрезок текста в строке, который глаз может охватить и узнать сразу. У начинающего обучаться чтению эта широта поля зрения равна обычно одной букве: ученик рассматривает каждую букву отдельно, узнает её и затем только узнаёт и

читает слог. Потом поле зрения становится равным слогу (когда слог узнается не путём рассматривания каждой буквы, а сразу в целом), далее – слову, наконец нескольким словам, законченным словосочетаниям. В последнем случае это уже настолько быстрое чтение, когда органы речи не в состоянии поспеть за глазами и сознанием и требуется выключение органов речи из участия в чтении, чтобы не задерживать его темпа.

Чем шире поле зрения, тем быстрее будет чтение.

Широта поля зрения, способность узнавать слова, не разлагая на буквы и слоги, вырабатывается только в результате многократной встречи глаза с этим словом.

Отсюда весьма простой методический вывод: для выработки беглости необходимо как можно чаще читать. Но это не значит механически перечитывать каждое слово много раз – нужно дать ученику как можно больше тренировки в чтении осмысленных текстов в объёме пройденного словаря. Один и тот же текст мы прочитаем на уроке несколько раз в целом, перечитываем отдельные места в связи с тем или иным заданием, в связи со ссылкой на текст для ответов на поставленный вопрос и т. д. Кроме того, специально даются задания на дом – подготовиться к правильному и беглому чтению данного рассказа для следующего урока. Всё это вместе взятое практически и вырабатывает беглость.

В киргизской школе беглость чтения на русском языке, помимо широты поля зрения, будет зависеть ещё от трудности произношения. По это уже специфика не чтения, как такового, а специфика работы над устной речью, над произношением, над звуками.

В заключение напомним сказанное ранее: ни в коем случае нельзя торопить учащихся при чтении – это не способствует беглости, а задержит выработку её, приведёт к неправильному чтению и искаженному зрительному, а, следовательно, и смысловому восприятию слов.

Правильность Работа над правильностью чтения неразрывно связана с выработкой беглости. Можно сказать, что, работая над правильностью чтения, мы вырабатываем беглость чтения.

В отношении правильности чтения по-русски киргизского ученика подстерегают те же опасности, что и по чтению на родном языке: «проглотить» окончание, пропустить звук и слоги, переставить их и т. п. Это типичные ошибки чтения, проистекающие от неокрепшего навыка чтения, в результате того, что глаз плохо ориентируется в значках-буквах; в чтении по-русски они будут иметь место в той же степени, как и в чтении на родном языке – не больше. Методика борьбы с этими ошибками одна: ученика нельзя поправлять подсказыванием, а нужно предложить лучше всмотреться в слово и прочитать правильно. Если ученик пропустил слог (прочитал *училь*, вместо *учитель*), не дочитал окончание (*бела, чита*,

вместо *белая, читает*), – то это происходит потому, что он невнимателен, не всмотрелся в буквы, потому, что у него ещё нет твердого навыка переводить зрительные образы буквосочетаний в слуховые образы звукосочетаний, а не потому, что он не может произносить этих слов. Если в этом случае учитель подскажет: *учитель, белая, читает*, – то ученик механически повторит правильно за учителем, не глядя на слово, следовательно, навыка узнавания слова глазами ученик не выработает и в другой раз снова повторит подобную ошибку. Поэтому ученику следует предложить всмотреться, прочитать, если надо, даже по слогам, но добиться самостоятельного правильного чтения слова.

У киргизского ученика, кроме подобных ошибок, общих для чтения на родном и русском языках, будут ошибки, свойственные именно киргизскому ученику при чтении русских текстов: он прочитает *сытол* вместо *стол*, *болк* вместо *волк*. Причина здесь совершенно иная: ученик читает неправильно не потому, что он не узнает букв, а потому, что произнести этих звуков или звукосочетаний ещё не может. По существу это ошибки не чтения как такового, а ошибки в произношении звуков и их сочетаний, чуждых родному языку ученика, и, сколько бы в этом случае не предлагать ему всмотреться в слово, он правильно его не прочитает – тут нужно самому учителю произнести, показать, как работают органы речи.

Если подобные ошибки часты, необходимо, помимо текущего исправления на уроках чтения, провести специальные упражнения для преодоления этих ошибок.

Подробно об ошибках произношения и методике их преодоления указывалось в главе «Звуки русского языка и их сочетания, трудные для киргизских учащихся» (глава 3 настоящего издания – И. А.).

Ошибки чтения и возможные при чтении ошибки произношения – не одно и то же. Это разграничение методически важно, т. к. приёмы их исправления различны.

Например, слово ЖАР киргизский ученик, даже умея его правильно произносить, может прочитать как ДЖАР (ДЖ – парный звонкий, соответствует аффрикате Ч, глухой согласной), так как в киргизской графике буква Ж означает звук ДЖ. Это – ошибка собственно чтения, а не произношения.

Сознательность

Сознательность – главнейшее качество чтения. Ученик должен понимать то, что читает. Понимание читаемого складывается: 1) из понимания отдельных слов в данном контексте; 2) из понимания предложения в целом, т. е. понимания смысловых взаимоотношений, связей слов в предложении и взаимоотношения

частей сложного предложения – понимание мысли, выраженной данным предложением; 3) из понимания мыслей в целом произведении или законченной части его, т. е. понимания временной или логической связи между мыслями, выраженными предложениями.

Учитель в работе над текстами должен добиваться от учеников понимания всех этих трех элементов – слов, предложений и общей темы.

Понимание слов

Как объяснить непонятное слово, указывалось в разделе «Методы первичной семантизации».

В порядке обобщения кратко напомним о них здесь.

Приёмы эти следующие: 1) перевод; 2) показ рисунка или самого предмета, явления; 3) толкование слова, которое в зависимости от степени знания русского языка учащимися может быть сделано на русском или киргизском языке; 4) объяснение антонимом; 5) объяснение синонимом, сопровождаемым дополнительным толкованием, так как никакое слово не покрывается значением его синонима.

В отношении слов переносного значения, как уже отмечалось в разделе «Словарная работа», правильным будет вводить их в речь после того, как они усвоены в прямом значении. Но если, вопреки этому требованию, впервые встретившееся в тексте слово дано в переносном значении, то его семантизацию необходимо начать сначала с прямого значения. Например, встретилось впервые слово *улыбаться* в предложении *И стоит себе лес, улыбается*. Нужно сначала объяснить ученикам слово *улыбаться* в прямом значении (человек улыбается), затем уже растолковать, почему про лес тоже сказано *улыбается*. Если слово *улыбаться* объяснить переводом, то необходимо дать дословный и смысловой перевод вместе.

Когда известное слово встретилось в тексте в новом значении, необходимо вспомнить и его старое значение и сравнить, показав на примерах, когда оно употребляется в том и другом значении.

Понимание предложений

Предложения в тексте, как уже указывалось, должны быть по структуре знакомы ученикам и состоять из известных им грамматических форм и словосочетаний.

Но известное и знакомое из предшествующих уроков не означает ещё, что оно и прочно усвоено. Оно может забываться и поэтому нуждается в напоминании и закреплении. Кроме того, даже если оно прочно усвоено и не забыто, предложение может быть очень распространённым, и ученик из-за его громоздкости может оказаться не в состоянии охватить, осмыслить его как единое целое.

Поэтому вполне естественно, что ученик встретит затруднения в понимании предложений, состоящих даже из известных ему форм и слово-

сочетаний, но в таком построении, которое может приводить подчас к полному непониманию предложения.

Обычный способ уяснения смысла предложения – это разбивка его по вопросам на части или полный разбор по вопросам к каждому члену предложения.

Допустим, ученики затруднились в понимании предложения *Осенью 1918 года Первый Украинский полк под командованием Щорса вёл бой с немецкими войсками*. Понимание данного предложения можно облегчить, разбив вопросами на три части.

– С кем полк вёл бой? – Первый Украинский полк вёл бой с немецкими войсками.

– Когда это было? – Это было осенью 1918 года.

– Кто командовал полком? (Под чьим командованием был полк?) – Полком командовал Щорс. (Полк был под командованием Щорса.)

После этого обязательно следует опять прочитать все предложение в целом, чтобы, объединив три отдельных полученных предложения в одно целое, научить, в конечном счете, понимать и подобные, очень распространённые, предложения.

Другой пример:

Белый снег пушистый
В воздухе кружится
И на землю тихо
Падает, ложится.

Это предложение, если ученики затруднятся в понимании, можно разобрать по вопросам к каждому его члену:

– Что делается со снегом?

– Снег кружится и падает.

– Какой снег? – Снег белый, пушистый.

– Прочитайте эти два ответа вместе.

– Белый снег пушистый кружится и падает.

– Где он кружится?

– Кружится в воздухе.

– А куда падает?

– Падает на землю. – Как падает? – Падает тихо.

– А теперь прочитайте всё вместе.

– Белый снег пушистый в воздухе кружится и на землю тихо падает, ложится.

Однако такие приёмы уяснения предложения приносят пользу лишь в том случае, если входящие в состав предложения формы и словосочетания предварительно уже разбирались и являются знакомыми. Чтобы вопрос *Куда падает снег?*, расчленяющий предложение, облегчил понимание и вызвал бы правильный ответ (на землю), необходимо, чтобы этот

вопрос *Куда?* и падежные формы *на землю, на парту, на книгу* были уже известны ученику. Вышеуказанные вопросы имеют значение именно расчленяющее и напоминающее, для облегчения понимания, но не для усвоения совершенно новых элементов. Если форма *на землю* и её вопрос неизвестны, то вопрос *Куда?* не вызовет ответа нужной формой: *на землю*, или ученик ответит заученно, не чувствуя формы. Следовательно, она не обогатит его языка: он не сможет в будущем самостоятельно использовать эту форму в своей речи, более того, и пассивно не поймет её, если значение не будет подсказано контекстом.

Прежде чем расчленить вопросами *Кто? Кому?* встретившееся, например, в тексте сложное предложение *Бабушка рассказывала внучатам много рассказов, а внучата рассказывали бабушке стихи*, необходимо, чтобы ученик где-то до этого уже получил представление о различии значений форм *бабушка* и *бабушке*, *внучата* и *внучатам*. Если эти формы предстали перед учеником впервые, вопросы не облегчат понимания. Ученик сможет только догадкой, на основе своего жизненного опыта решить, что, вероятно, бабушка рассказывает. А в данном предложении уже наверняка ученики не догадываются, в какой части рассказывала бабушка, а в какой рассказывали бабушке, и если учитель и подскажет правильный ответ, то значение форм ученик всё равно не осмыслит для понимания подобных в будущем, и даже на этом же уроке постоянно будет путать в ответах *бабушка* с *бабушке*, *внучата* с *внучатам*.

Поэтому в тексте для чтения не должно быть новых конструкций, грамматических форм.

Осознание новой формы требует напряжения всех сил ученика, и если мы этим займемся на уроке чтения (в связи с встретившейся новой конструкцией), то и у ученика и у учителя не останется сил на внимание к смыслу произведения в целом, следовательно, значение текста в образовательном и воспитательном отношении будет для нас потеряно. Если мы ограничимся объяснением мысли данного конкретного предложения, минуя его формы, выражающие эту мысль (а это можно сделать переводом или изложением «своими словами»), то мы не прервём чтения и разбора текста в целом, усвоим его содержание, используем тему произведения и в образовательном и воспитательном отношении, но новая конструкция будет потеряна для обогащения речи ученика. Произойдет то, что называют отрывом формы от содержания.

В самом деле, вот предложение:

Указом Президиума Верховного Совета СССР Зое Космодемьянской присвоено звание Героя Советского Союза.

Если формы его, словосочетания совершенно новы для учащихся, то усвоить их на данном уроке не представляется возможным.

Мысль предложения – кто кого наградил – ученик, конечно, поймет, но не из данных форм, а по догадке (не Зоя ведь могла присвоить звание Президиуму, а наоборот).

Но это не значит, что ученик понял форму словосочетания: подобное (особенно когда субъект и объект обратимы: Ваней оказана помощь Коле – Ване оказана помощь Колей), – он всё равно не поймет, тем более не сумеет сам употребить в речи.

Разбор по вопросам не поможет понять значение форм. На вопрос *Кому присвоено звание?* ученик ответит правильно: *Зое*, не потому, что понял, что здесь нужна форма *Зое*, а потому, что так написано в книге.

Такое чтение плохо учит русскому языку.

Когда говорят, что ученик начальной киргизской школы, не сознавая формы, практически усвоит её употребление путём чтения, бесед – это значит предлагать ученику запомнить наизусть все отдельные высказывания, где употреблялись формы *Зоя* и *Зое* и, самостоятельно сопоставив, сделать обобщение, т. е. предлагать анархическую натуральную методику.

Однако всех этих трудностей можно избежать, и данное предложение окажется вполне доступным для ученика начальной киргизской школы (III класса), если, прежде чем дать его в тексте для чтения, с ним ознакомят учащихся на занятиях по работе над фразой:

1. Учеником выполнено задание.
Колхозниками выстроена школа.
Комсомольцами посажен сад...
и т. п.
2. Айше объявлена благодарность.
Вере присвоено звание...
и т. п.
3. Постановлением Иванову вынесен выговор.
и т. п.
4. Решение педсовета...
Постановление правительства...
Указ Президиума...
и т. п.
5. Решением педсовета Керимову объявлена благодарность
и др.
И наконец:
6. Указом Президиума Верховного Совета СССР Зое Космодемьянской присвоено звание Героя Советского Союза.

Разумеется, страдательным оборотам должны предшествовать действительные обороты: *Педсовет объявил Маше благодарность* раньше, чем *Педсоветом объявлена Маше благодарность*.

Всё это, конечно, подготавливается не на одном уроке, а всей предшествующей работой.

После этого рассмотренное выше предложение может остаться трудным только вследствие своей распространённости, и расчлняющие вопросы облегчат его понимание.

Как же быть, если в тексте встретятся совершенно новые формы и конструкции?

Если это касается одной какой-нибудь формы, нетрудной, можно и нужно для фразеологической обработки привести несколько аналогичных примеров тут же на уроке чтения. Если это сложная, трудоёмкая конструкция, нужно ограничиться на уроке чтения только общим уяснением значения предложения, пассивным его усвоением, а обработку перенести на другой, специальный урок⁷¹.

К приёму подбора однотипных форм, сочетаний или целых фраз нужно прибегать и в тех случаях, когда предложение состоит из семантизированных ранее грамматических элементов, но прочно не закреплённых и потому забытых (чего при правильно организованной систематической речевой практике не должно быть), или если они недавно введены и нуждаются в особом внимании. Например, в приведённом выше предложении: *Белый снег пушистый...* – к форме *на землю* можно привести *на парту, на книгу*, и для дифференциации – *на стол, на пол* (путём вопросов и ответов).

Интересный приём осознания предложений даёт А. В. Миртов в своей книге «Методика русского языка в узбекской школе». Приём этот состоит в следующем: после чтения текста последний записывается в формах нераспространённых предложений, а затем опущенные второстепенные члены добавляются по вопросам (по существу – распространение предложений, только не свободное, а корректируемое текстом):

Листья с деревьев в саду осыпаются.

Дождик уныло по крыше стучит.

Светлое лето с землею прощается.

Хмурая осень в окошко глядит.

Осознание предложений начинается с записи на доске только подлежащих и сказуемых:

⁷¹ Но в этом случае, после структурной семантизации конструкции, чтобы работа не пропала даром, необходимо её закрепить, не выпуская из речевой практики в течение нескольких уроков подряд. Иначе незачем тратить время и силы на её осмысливание. И если учебник не даёт материала для систематической тренировки в её употреблении, учитель должен организовать, подобрать сам этот материал. Но это, во-первых, очень трудная и для рядового учителя не всегда выполнимая задача, во-вторых, если подобные эпизодически встречающиеся конструкции в учебнике часты, то учитель, подбирая самостоятельно материал, будет всё больше и больше отходить от учебника в сторону. Каков же выход? Во-первых, учителю нужно это всё-таки делать. А во-вторых, что гораздо важнее, составителю учебника необходимо избавить учителя от необходимости это делать.

Листьяосыпаются.
Дождикстучит.
..... лето прощается.
..... осеньглядит.

Ставятся далее вопросы и выясняется: С чего осыпаются листья? С чем прощается лето? и т. д. Ответы вписываются, и на доске получается:

Листья с деревьев осыпаются.
Дождик по крыше стучит.
.....лето с землею прощается.
.....осень в окошко глядит.

Далее: Где осыпаются листья? Как стучит дождик? Какое лето? Какая осень? В результате вырастает полная запись:

Листья с деревьев в саду осыпаются.
Дождик уныло по крыше стучит.
Светлое лето с землею прощается.
Хмурая осень в окошко глядит.

В результате подобной обработки учащимся не только полноценно уясняется содержание предложений, но осмысленно и легко заучивается весь текст наизусть. Профессор Миртов и приводит этот приём под заголовком «Учение наизусть».

Осмысление произведения в целом достигается путём разбора его по вопросам, составления плана, рассказывания.

Выразительность

Понятие выразительности чтения по-русски в начальной киргизской школе в основном сводится к следующему: ученики при чтении должны не пропускать слогов и звуков, не переставлять их и не заменять другими; правильно ставить ударения в словах и предложениях; уметь передавать интонацию повествовательного, вопросительного и восклицательного предложений, то есть понятие выразительности исчерпывается в основном понятием правильности.

7.3. ОРГАНИЗАЦИЯ УРОКА ЧТЕНИЯ

7.3.1. Вводная беседа

Вводная беседа имеет целью подготовить учащихся к восприятию произведения.

Сюда входит сообщение темы – о чём (но не что) будут читать; сообщение (словом учителя или путём беседы с учащимися) предварительных сведений, которые необходимы для лучшего уяснения содержания произведе-

ния, для создания соответствующего настроения; объяснение новых или непрочно усвоенных слов, незнание которых затруднит понимание текста.

Например, в рассказе М. Горького «Забастовка в Парме» есть такая деталь: люди в ожидании поезда заполнили не только привокзальную площадь, но стоят и на крышах домов. Это детям (и киргизским и русским) покажется странным и непонятным и отвлечёт их от основного невольными размышлениями, почему, собственно, на крышах. Поэтому предварительно учитель сообщает некоторые сведения об Италии, где происходит это событие, например о том, что в Италии отдых, завтрак на плоских крышах домов является обычным бытовым явлением.

Перед чтением рассказа К. Д. Ушинского «Орёл и кошка» беседа о том, что знают дети о самоотверженной защите животными своих детёнышей, подготовит, с одной стороны, соответствующее настроение учащихся, направление их мысли, с другой – подготовит связь нового (т. наз. апперцепция) с ранее известным детям. Следовательно, сделает новое (содержание рассказа) более воспринимаемым, понятным. Могут быть даны сведения об орле, кошке (если это нужно, что решается учителем, знающим своих учеников), необходимые для понимания рассказа: о силе орла и кошки, об их вооружённости и т. п. Где можно, в беседе используются картины.

Тут же, во вводной беседе, объясняются, как было сказано, непонятные слова и выражения. При этом нужно иметь в виду следующее.

Объяснять слова путём механического перечисления их подряд по по-статейному словарю, как это, к сожалению, нередко практикуется в школах, – недопустимо. Это бесполезная трата времени, ибо слова, объясненные вне контекста, особенно если их много, всё равно не запомнятся. Лучший способ – это непринуждённое включение их в ткань вводной беседы и в связи с этим объяснение их. Тогда и понимание их будет более правильным, и запоминание прочным, и сам подход к объяснению выглядит более естественным, мотивированным. Например, имеющиеся в названном выше рассказе К. Д. Ушинского слова *когти*, *могучий* легко включить в предварительную беседу об орле и попутно их объяснить.

Если непонятных слов много, то объяснить их все предварительно, до чтения, вряд ли полезно: они не запомнятся. В этом случае для предварительного объяснения нужно отобрать самые важные, т. е. такие, незнание которых помешает понять существенные части, мысли произведения. Остальные слова могут быть объяснены в процессе чтения и работы над текстом.

Однако опытные учителя не допускают большого количества непонятных слов в тексте. Зная, что впереди предстоит читать именно такую статью, рассказ, стихотворение, они заранее, ещё до урока чтения данного текста, отрабатывают эти непонятные слова, используя для этого экс-

курсии, беседы по картине и др. занятия. Таким образом, количество непонятных слов в тексте, который будут читать, значительно сокращается.

Во вводной же беседе можно объяснить трудные конструкции, фразы, имеющиеся в тексте, но желательно на другом словарном материале. Например, если в тексте имеем трудную для учеников конструкцию: *Ясным утром сентября хлеб молотят сёла*, то в подготовительной беседе нужно объяснить подобную из других слов: *ранним утром мая, поздним вечером августа...*

Чтобы урок чтения сохранил полностью свои обучающие и воспитательные возможности, учителю необходимо руководствоваться следующим важным требованием, предъявляемым к вводной беседе: вводная беседа не должна превращаться в предварительный пересказ содержания произведения.

Нередко в классе, слабо знающем русский язык, учитель предварительно излагает «своими словами» содержание произведения, оправдывая это необходимостью облегчить понимание текста при его чтении.

Этого не следует делать, так как этим убивается интерес учащихся к чтению произведения, раз его содержание стало им известно уже до чтения.

Необходимо правильно представлять себе задачу урока объяснительного русского чтения в нерусской школе. Она заключается в усвоении не самого по себе одного содержания произведения с целью расширения кругозора ученика и его воспитания. Если бы целью было усвоение самого по себе содержания, то лучшим способом облегчить это усвоение было бы не изложение «своими словами», а чтение (и разбор) произведения на родном, киргизском языке. Но тогда не будет обучения русскому языку.

При изложении же по-русски, но «своими словами» и язык текста не усваивается (ибо содержание подано в иных словах и оборотах) и содержание неполно передаётся (только в объёме «своих слов»). А интерес к чтению и дальнейшей работе над текстом уже потерян: содержание – т. е. то, ради узнавания которого ученик старался бы вникать в новые слова и обороты, чтобы понять, чтобы пробиться сквозь них к содержанию, интересному своей неизвестностью, – это содержание стало уже до чтения и разбора известным. Стало известным не с помощью слов и выражений произведения, которые при этом усваивались бы, а в обход их, с помощью «своих слов» учителя. И теперь ученикам остаётся читать и работать над произведением только для того, чтобы узнать, как известное им уже содержание выражается в тексте, т. е. остаётся навязать ученику голый языковой интерес. Но такой интерес слишком абстрактный, отвлечённый и потому невозможный для ученика начальной школы.

Не зная содержания произведения и, естественно, стараясь его узнать, ученик с большим интересом будет работать, внимательно вслушиваться,

вникать в каждое объясняемое учителем слово, вспоминать известные слова и обороты, чтобы **проникнуть** в содержание **через данный язык данного текста**. Тем самым он усваивает данный язык, с помощью которого он проникал в содержание.

Таким образом, задача урока русского объяснительного чтения в киргизской (и всякой иной национальной) школе заключается в усвоении содержания произведения, но обязательно через формы выражения данного текста, чтобы тем самым ученик этими формами выражения овладевал. А без этого текст, его чтение лишается своего важнейшего образовательного значения – значения для усвоения русского языка.

Изложение ученикам содержания произведения, состоящего из новых слов и трудных конструкций, более доступным русским же языком означает обойти, а не усваивать эти слова и конструкции. Это облегчит только понимание содержания рассказа. Но в этом смысле выигрыш, несомненно, всегда будет на стороне чтения и изложения текста на родном языке учащихся. Однако никто не станет утверждать, что изложение содержания русского произведения на уроке русского чтения в киргизской начальной школе нужно вести на киргизском языке.

7.3.1. Чтение

После вводной беседы читается произведение. Возникает вопрос: кто производит первое чтение?

Обычно первое, вводное чтение проводит учитель. Это обучающее чтение, и по образцу чтения учителя затем будут читать ученики. Первое чтение может быть поручено и ученикам, если есть сильный, чётко и выразительно читающий ученик (обычно в старших классах начальной школы). Может быть поручено ученикам и тогда, когда текст нетрудный, вполне доступный ученикам по языку и содержанию, и ставится задача – научить правильно читать без предварительного образцового чтения учителя, проверить навык самостоятельного чтения.

Далее возникает вопрос, как слушать ученикам: с закрытыми книгами или следя по книге? Категорического ответа здесь дать нельзя. И то и другое имеет свои достоинства и недостатки. Следя по книге, ученик к слуховому восприятию добавляет и зрительное, что ведёт к более прочному закреплению содержания в целом и языковых элементов текста, вырабатывает навык чтения про себя, подготавливает беглость чтения. Слушание же с закрытыми книгами вырабатывает умение слушать устную речь, навык чистого слухового, без помощи зрения, восприятия речи, что является также необходимым, особенно это важно при выразительном чтении стихотворений. Исходя из этих особенностей и из нужд дан-

ного класса, учитель будет сам решать вопрос, когда предложить ученикам слушать с закрытыми книгами, когда – следя по книге.

После первого чтения выясняются и объясняются те непонятные ученикам слова и выражения, которые не были объяснены в подготовительной беседе.

Для объяснения их учителю иногда необходимо (если ученики очень слабы в навыках русской речи или текст трудный) перечитать текст повторно, с остановкой и комментариями по каждому трудному слову и предложению⁷². Так проходит уяснение отдельных слов и предложений. При этом комментирующем чтении ученики записывают в словарики новые слова, а если нужно, и неделимые идиоматические выражения.

После этого нужно ещё раз, для целостного восприятия, прочитать произведение. Это чтение можно уже предложить и ученикам.

7.3.2. Разбор произведения

После чтения идёт разбор произведения, беседа по его содержанию.

Задача этой работы – усвоить, прежде всего, содержание и язык текста.

Вопросы беседы должны быть направлены в первую очередь только на восстановление содержания, не уклоняясь в сторону рассуждений по содержанию произведения (о характере действующих лиц, значении изображенных событий и т. п.), добиваясь, чтобы ни одного слова, выражения не осталось непонятным, не использованным в речи учащихся⁷³.

Вопросы на первых этапах обучения русскому языку ставятся почти к каждому предложению и в том порядке, в каком развёртывается изложение событий в произведении. По мере укрепления навыков речи вопросы будут ставиться всё шире, относясь уже не к отдельным предложениям, а к законченным смысловым частям, к эпизодам и т. п.

После того как текст по вопросам восстановлен от начала до конца, необходимо для проверки сознательного усвоения содержания и понимания языка ставить вопросы в произвольном порядке к отдельным местам текста, так как механическая память детей сильна, и они могут отвечать на вопросы правильно, уловив порядок: на первый вопрос отвечать первым предложением, на второй – вторым и т. д., не вникая в смысл ни вопроса, ни ответа.

Когда ученик затрудняется в ответе, нужно предложить обратиться к тексту. Это не исключает проверки сознательности, а предполагает её и развивает: не понимая, ученик и по книге не найдет ответа, если же нашёл, значит, понимает и вопрос учителя, и язык текста.

⁷² См. ниже примерный урок по чтению рассказа Л. Н. Толстого «Орёл».

⁷³ См. ниже примерные уроки «Орёл», «В неприятельской бухте».

Учителю необходимо при этом строго различать причины молчания нерусского ученика: или он не понимает языка и поэтому не понимает вопроса и не узнаёт в тексте предложения, отвечающего на этот вопрос; или язык он понимает, но забыл эпизод из текста, соответствующий вопросу. Иначе – на вопрос *Что сделал мальчик?* к эпизоду *Мальчик быстро переплыл реку* ученик может молчать или потому, что он забыл, что делал мальчик, или же он знает и помнит, что мальчик именно переплыл реку, но не знает, из каких слов и как составить ответ. В первом случае потребуется заглянуть в текст, во втором требуется работа по семантизации соответствующей лексики и фразы.

Урок чтения преследует цель выработать и технику чтения и потому обращение к тексту, перечитывание в связи с разбором произведения будет способствовать и этому навыку: чем чаще будет глаз встречаться со словом, тем быстрее научится его узнавать. Но перечитывание должно быть мотивированным: в связи с необходимостью ответить на тот или иной вопрос или для проверки правильности данного уже ответа и т. д.

При разборе произведения, помимо вопросов для простого воспроизведения содержания, должны иметь место и элементы характеристики, оценки героев и их поступков, вопросы о причинах этих поступков, увязка с окружающей жизнью, т. е. работа воспитательного характера. Например, вопрос *Чем награждена пионерка?* (по соответствующему тексту) – есть вопрос по воспроизведению содержания текста; *Как партия и правительство ценят добросовестный труд в нашей стране?* есть вопрос уже не к содержанию текста, а в связи с текстом и окружающей жизнью, имеющий воспитательное значение.

Всё это делается, разумеется, в той степени, в какой позволяет содержание произведения, развитие и возраст учащихся, степень владения ими русским языком.

«В элементарной форме эта работа (элементы характеристики, оценки героев и т. д. – П. Х.) начинается уже в 1–2 классах. Здесь можно ограничиться ответами учащихся на вопрос учителя, хорошо или плохо поступило то или иное действующее лицо. В старших классах работа эта усложняется. Постепенно надо подвести учащихся к умению дать краткую (в несколько предложений) связную характеристику действующего лица и объяснение его поступков»⁷⁴.

⁷⁴ Методика обучения русскому языку в начальной нерусской школе. Под общей ред. Ф. Ф. Советкина и В. М. Чистякова. М., 1960, с. 80–81.

7.3.3. Составление плана

После усвоения содержания может быть проведена работа по составлению плана произведения. Но не обязательно на каждом уроке чтения и по каждому произведению, так как не всегда это возможно: если произведение большое или трудное, времени одного урока может не хватить и на составление плана; произведение может быть очень несложным по содержанию и не позволять членения или быть очень нечётким в границах между частями и потому неудобным для составления плана, даже непосильным для учеников начальных классов.

Составление плана – это работа логического порядка, развивающая логические способности ученика. Возможность этой работы предполагает наличие у ученика известного развития. По родному языку первые попытки составления плана прочитанного относятся ко 2-му классу и принимают более определённый характер с 3-го класса. С этой стороны составление плана и по русским текстам в киргизской школе можно было бы начать также со 2-го класса. Но здесь эта возможность будет зависеть не только от уровня развития учеников вообще, а и от степени владения ими русским языком. Поэтому составление плана программа указывает начиная с 3-го класса.

Во 2 классе составления плана как такового не будет. Постановка вопросов для разбора прочитанного и его полноценного пересказа явится одновременно и составлением плана, точнее – подготовительной работой для составления плана в старших классах.

Чтобы составить план к прочитанному, недостаточно разбить его на части – необходимо каждой части дать заголовок. В этом заголовке, представляющем собою одно предложение, должно быть сжато отражено содержание всей части, состоящей из нескольких предложений. Иначе – задача состоит в том, чтобы всё содержание части сформулировать в одной фразе. Подобную задачу может выполнить только ученик, достаточно владеющий языком, речью.

Таким образом, работа по составлению плана может быть начата ранее 3-го класса и только с помощью учителя. Причём методическая постепенность представляется в следующем порядке.

В первое время учитель сам указывает, на сколько частей можно разбить произведение, и сам озаглавливает эти части. Ученикам же предлагается только найти в тексте границы соответствующих частей. Следующий этап (когда с вышеуказанной работой ученики уже легко справляются) – учитель только указывает, сколько частей, а ученики должны найти границы, определить темы частей и дать им заголовки. Далее учитель предлагает ученикам самим определить части и дать им заголовки.

Вся работа сопровождается обдумыванием содержания, перечитыванием, обсуждением, что ведёт к более глубокому, чёткому усвоению содержания и одновременно развитию речи. В этом положительное значение работы над планом.

Поэтому работа над составлением плана может в отдельных случаях быть объединена в одно целое с работой по разбору произведения, т. е. после комментирующего чтения можно приступить сразу к работе по составлению плана, что неизбежно связано с тщательным разбором всего содержания произведения.

7.3.4. Пересказ

После составления плана (или после разбора содержания, когда составление плана отсутствует в задаче урока), проводится связный пересказ прочитанного. Пересказывают ученики, как отдельные части, так и все произведение в целом, пользуясь планом, когда он имеется.

Порядок обучения пересказу обычно следующий. Сначала учатся пересказывать по вопросам учителя, затем по плану, наконец, самостоятельно – без вопросов и плана. Сначала по частям, затем весь рассказ или статью. Пересказ может быть творчески усложнён: например, изложенные от первого лица события предлагается изложить от третьего лица и наоборот.

7.3.5. Заключение

В заключительной беседе обобщаются результаты урока, подводятся итоги: что узнали из рассказа (например, что делают из хлопка), какие новые слова усвоили, – имея в виду, что узнать, что делают из хлопка, и узнать, как называется по-русски то, что делают из хлопка, – не одно и то же. Эти новые слова могут быть записаны в словарики на данном этапе урока, если это не было сделано при комментирующем чтении.

Заключительная беседа может быть проведена перед составлением плана, непосредственно после разбора содержания прочитанного.

После пересказа нужно прочитать всё произведение. Читают ученики. Если есть время (что возможно, когда ученики достаточно подготовленные или текст небольшой и нетрудный), до конца урока идёт круговое чтение учащихся с целью совершенствования техники чтения.

В заключение можно провести специальную работу над языком: осмысление характерных выражений, запись их, подбор подобных, перефразировки и т. д.

Изложенная схема урока чтения – это общая схема урока объяснительного чтения.

В отдельных случаях, в зависимости от поставленной задачи, учитель делает упор на тот или иной этап работы данной схемы, ослабляя внимание к другим. Так, учитель может уделить больше внимания предварительному и заключительному чтению самих учащихся с целью выработки техники чтения, ограничившись кратким разбором содержания произведения; может, тщательно разобрав и уяснив содержание и язык произведения, добившись от учащихся свободного владения текстом в ответах на вопросы и в пересказе (т. е. исчерпывающе используя текст в плане усвоения содержания и развития речи), обработку текста в плане правильного и выразительного чтения перенести на следующий урок.

7.3.6. Беглое чтение

Учитель должен ставить уроки и по выработке навыка беглого правильного чтения с листа и непосредственного, без комментариев, понимания текста. Перед учениками ставится задача – прочитать (без предварительного вводного чтения учителем), правильно ответить на вопросы и пересказать. Для таких уроков, которые можно назвать специальными уроками беглого чтения, необходимо подобрать тексты с хорошо знакомым языковым материалом.

Можно дать по несколько текстов на урок, объяснив предварительно учащимся, что задача состоит в проверке, насколько они могут быстро, легко прочитать и сразу же рассказать прочитанное.

Этот вид чтения вырабатывает навык беспереводного понимания текста.

7.4. РАЗВИТИЕ РЕЧИ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ

В начале раздела указывалось, что русское чтение в начальной киргизской школе имеет самое непосредственное отношение к развитию русской речи учащихся. Где, в каком месте этого чтения происходит развитие речи?

Весь процесс чтения и связанная с ним работа есть самое настоящее, прямое развитие речи. Ученикам объясняются новые слова, ученики отвечают на вопросы учителя по тексту, составляют план, обсуждая при этом, на какие части разбить произведение, о чём говорится в каждой части, чтобы дать им названия (заголовки), наконец, пересказывают прочитанное. Причём, как отмечается в «Методике...» для начальных нерус-

ских школ РСФСР, ответы на вопросы занимают среди этих упражнений по развитию речи первое место⁷⁵.

Кроме того, проводятся и письменные упражнения: списывание прочитанного текста в тетради (самое простое упражнение, доступное ученикам 1–2 классов), запись в словарики новых слов, затем письменные ответы на вопросы, наконец, письменные изложения.

В чём может заключаться работа над новыми словами?

Она состоит прежде всего в объяснении учителем встретившихся новых слов (как объяснять, см. «Методы семантизации»). Далее – в употреблении их учащимися в своих ответах на вопросы при разборе текста, в пересказывании прочитанного. После разбора произведения подытоживается, какие новые слова усвоили, они записываются в словарики; уточняется на примерах, когда их нужно употреблять. При этом даются словарные задачи, например предложения с пропущенными словами, в которые дети должны вставить нужное слово, взятое ими из справок. Такие словарные задачи выполняются не обязательно всегда на том же уроке чтения, они могут быть темой следующего, специального урока.

Что касается времени объяснения новых слов, то лучше всего, когда они все объяснены до чтения; и поэтому само чтение уже не прерывается объяснением непонятных слов. Обычно это делается, как сообщалось выше, в предварительной беседе. Однако когда есть необходимость не затягивать вводной беседы, то часть слов (именно те, которые допускают беглое объяснение – синонимом, переводом) объясняется в процессе чтения. Те же, которые требуют пространного объяснения и этим создают большие перерывы в чтении, – в предварительной беседе.

Многие упражнения, указанные выше в разделах словарной работы и развития связной речи, могут быть организованы в связи с чтением. Например, группировка слов вокруг родового понятия, подбор слов-действий и слов-качеств к словам-предметам, угадывание предметов по перечисленным их признакам.

Полезно организовать рассказывание и сочинение на тему, аналогичную с прочитанным произведением. Например, если прочитали статью о природных богатствах Советского Союза, учитель может поставить детям задачу рассказать о богатствах своей республики. Разумеется, прежде чем составить связный рассказ, сочинение, проводится коллективная беседа с классом по данной теме.

Прочитав рассказ о каком-нибудь случае с мальчиком, девочкой, можно предложить детям рассказать подобное из своей жизни. Это – творческая работа в связи с чтением.

⁷⁵ Методика обучения русскому языку в начальной нерусской школе. Под общей ред. Ф. Ф. Советкина и В. М. Чистякова. М., 1960, с. 81.

7.4.1. Ошибки при чтении

Обычно всякую ошибку, возникающую при чтении, рекомендуется исправлять и требовать правильного перечитывания после исправления. Когда же какие ошибки исправлять – зависит от количества и характера ошибок, от того, какое идёт чтение. В этом плане следует различать чтение текста для первого восприятия и уяснения содержания и чтение после того, как содержание разобрано и понято.

В первом случае, если ученик делает небольшое количество ошибок, они исправляются все тут же, сразу и только учителем. Но если ошибок очень много и для их исправления требуется останавливать ученика чуть ли не после каждого слова, – исправлять всё ни в коем случае нельзя: читающий и слушающие потонут в этих исправлениях и ничего не поймут в содержании текста; не столько ошибки, сколько сам непрерывный поток исправлений станет препятствием для понимания произведения. В этом случае нужно исправлять только самые существенные ошибки, неисправление которых приведёт к искажению смысла читаемого.

Правда, самый факт подобного чтения говорит или о ненормальности в работе вообще, в результате чего класс очень сильно отстал, или о грубой педагогической ошибке учителя в данном отдельном случае, подобравшего текст не по силам учащихся или неправильно предоставившего первое чтение слабому ученику.

При повторном чтении, после разбора прочитанного, когда читают для техники, для закрепления усвоенного, исправлять нужно все ошибки – не только искажающие смысл, но и орфоэпического порядка, для выработки правильности чтения и произношения. Причём в этом случае к выявлению и исправлению ошибок читающего по возможности привлекается и класс. Если же ошибок очень много, то потребуются выделить урок (или провести дополнительные занятия) для специальной работы над ними. Но и в этом случае занятия должны быть целенаправлены на определённый тип ошибок, а не на все сразу.

7.4.2. Внеклассное чтение

Внеклассное чтение по русскому языку в начальной киргизской школе имеет особенно большое значение.

Чтобы овладеть тем или иным языком, нужно иметь как можно больше практики по нему. Внеклассное же русское чтение в начальной киргизской школе даёт возможность к 4–5 урокам в неделю, предусмотренным учебной сеткой и далеко не достаточным для практики в русской речи, прибавить практику в русской речи вне школы. В этом огромное

значение внеклассного чтения по-русски, оказывающего учителю незаменимую помощь⁷⁶.

Но чтобы внеклассное чтение стало возможным, необходимо в первую очередь заинтересовать в этом учащихся, привить им желание читать и искать книжку. Как вызвать этот интерес?

Интерес к внеклассному чтению может возникнуть как результат классной работы по чтению: успех в последнем вызовет интерес к первому.

Учитель должен в связи с прочитанным в классе рассказом рекомендовать прочитать дополнительно дома тот или иной рассказ. Рекомендуемые для домашнего чтения произведения должны быть, во-первых, интересными, во-вторых, доступными для учащихся по языку. Несоблюдение этих требований убьёт интерес к внеклассному чтению в самом зародыше. Рекомендовать следует индивидуализировано, в зависимости от степени владения данным ученика русским языком.

Внеклассное чтение необходимо контролировать, ведя учёт, кто что прочитал и устраивая проверку в форме кратких бесед по прочитанным учениками произведениям. Эти беседы могут иметь место иногда и на уроке, а чаще во внеучебное время на специально назначенных для этой цели сборах.

Проверка прочитанного и его усвоения должна быть осторожной в том смысле, чтобы она не превратилась в опрос типа классного контрольного опроса на отметку: это может отпугнуть учащихся и от чтения и от явки на сборы для обсуждения прочитанного. Как обсуждение индивидуально прочитанных книг, так и коллективные читки желательно поэтому проводить в такой обстановке, когда слушатели, рассказчики, участники чувствуют себя непринуждённо.

На таких занятиях пусть ученик расскажет не обязательно всё произведение, а только понравившуюся, особенно запечатлевшуюся часть, эпизод. Это вызовет у слушающих желание прочитать всё произведение. Нужно, чтобы эта работа не превратилась в поочерёдный обязательный пересказ (это и речь развивает слабее, и психологически давит на учащихся как обязательный дополнительный урок), а носила бы характер естественной, непринуждённой беседы, обмена мнениями, высказывания своих впечатлений. А так называемый «принцип формирования речевого

⁷⁶ Для успешного овладения русским языком как родным необходимо было бы обеспечить учащихся 2–3-х классов текстами для свободного домашнего чтения в объёме полутора-двух страниц ежедневно. Эти тексты, обязательно доступные по языку, должны быть по содержанию настолько интересными, близкими ученику, чтобы он читал их без принуждения.

Естественно, что для этого необходимо методистам создать и издательствам издать серию подобных текстов объёмом в 500–700 страниц на год для каждого из начальных классов (второго и третьего).

общения», выдвигаемый последнее время в печати, способствует очень успешному усвоению языка, «сращивает» новый язык с мыслью, учит думать на новом языке.

Учитель при рекомендации произведений для внеклассного чтения должен исходить из реальных возможностей, просмотрев и взяв на учёт всю имеющуюся и пригодную для этой цели литературу – в школьной, районной, колхозной библиотеке, у самих учащихся и т. д. Полезно составлять из собственных книжек учащихся классную библиотечку. Когда книжки будут прочитаны классом, библиотечка расформируется и составляется новая. Организация такой библиотечки имеет и воспитательное значение, приучая детей к взаимному обслуживанию, воспитывает коллективизм у них. Школа должна иметь серии книг под названием «Библиотека киргизского школьника».

Само собой разумеется, что внеклассное чтение может быть организовано с учащимися, уже в достаточной степени владеющими русским языком.

7.5. ПРИМЕРНЫЕ УРОКИ ОБЪЯСНИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ

7.5.1. Орёл (по Л. Н. Толстому)

Орёл свил себе гнездо на большом дереве, вдали от моря, и вывел детей.

Один раз подле дерева работал народ, а орёл подлетел к гнезду с большой рыбой в когтях. Люди увидели рыбу, окружили дерево, стали кричать и бросать в орла камни.

Орёл выронил рыбу, а люди подняли её и ушли.

Орёл сел на край гнезда, а орлята подняли свои головы и стали пищать: они просили корма.

Орёл устал и не мог лететь опять на море; он спустился в гнездо, прикрыл орлят крыльями, ласкал их, оправлял им пёрышки и как будто просил их, чтобы они подождали немного. Но чем больше он их ласкал, тем громче они пищали.

Тогда орёл отлетел от них и сел на верхний сук дерева.

Орлята засвистали и запищали ещё жалобнее.

Тогда орёл вдруг сам громко закричал, расправил крылья и тяжело полетел к морю. Он вернулся только поздно вечером. Он летел тихо и низко над землею. В когтях у него опять была большая рыба.

Когда он подлетел к дереву, он оглянулся – нет ли опять вблизи людей, быстро сложил крылья и сел на край гнезда.

Орлята подняли головы и разинули рты, а орёл разорвал рыбу и накормил детей.

Ход урока *Вводная беседа*

Сообщается тема урока. Выясняется, что знают ребята об орле. Сообщается то, чего они не знают, но что необходимо знать для понимания рассказа: что это большая хищная птица (беркут), очень сильная, ловит зайцев, нападает на лисиц, может унести даже молодого барашка; что он уносит добычу в когтях (объясняется сочетание *в когтях*), что он вьёт (объясняется слово *вьёт*) гнездо на высоких деревьях, скалах и т. п. Орлы, которые живут около морей и рек, ловят и рыбу.

На эту беседу достаточно пяти минут.

Чтение

Учитель читает рассказ, а ученики слушают при закрытых книгах, чтобы укрепить навык понимания речи на слух (рассказ очень интересный для ребят, и потому возможно предложить им слушать его изустно).

После этого производится повторное, комментирующее, объяснительное чтение.

Учитель: Откройте книги, будем читать и разбирать каждое предложение. Айша, читай первое предложение. (Айша читает.)

Учитель: Где орёл свил гнездо? (Орёл свил себе гнездо на большом дереве, вдали от моря.)

Ученик может ответить неполно: – Орёл свил гнездо на дереве. Учитель дополнительными вопросами добивается полного ответа, тем самым проверяет и понимание слов.

Ответу на обычно практикуемый после чтения вопрос: Какие слова (или выражения) вам непонятны? – нельзя доверять, ибо ученик, если не понял чего-то, особенно если этих непонятных моментов много, не может их запомнить; слабый ученик даже не заметит, чего он не понял, чтобы спросить потом. Подобный общий вопрос может иметь значение только для контакта с классом, для общей настройки. Непонятное выясняется для слабого класса в процессе комментирующего чтения с помощью вопросов к каждому сомнительному в этом отношении слову, выражению: А на каком дереве свил орёл гнездо? (На большом.) А где было это дерево? (Вдали от моря, или: далеко от моря.) Затем потребовать полного ответа.

Так выясняется и непонятное слово, выражение, так уясняются и детали описываемой картины или излагаемого события.



Учитель: Что он сделал в гнезде?⁷⁷

или:

Ты не всё сказал – для чего он свил гнездо?

(Он в гнезде вывел детей.)

Уясняется, что гнезда вьют, а дома строят; вспоминают, что вьют также верёвку (если, конечно, есть основания для воспоминаний); что птицы выводят детей, опять-таки вспоминают, сравнивают, если слово *выводят* уже было раньше в другом значении: *вывести из класса, из леса...* Так устанавливается, что:

выводят		из класса – класстан чыгарат из яиц – жумурткадан чыгарат
вьют		верёвку – жипти эшишет гнездо из веток – уяны чырпыктардан жасашат

Так усваиваются лексические правила употребления русского слова. Записывается в словарики⁷⁸:

свил – эшти (жипти)

свил – жасады (уяны)

вывел – чыгарды (класстан)

вывел – чыгарды (жумурткадан)

Учитель: Бейшегул, читай следующее предложение (читает)

Что сказано о народе? (Уясняется, что значит *подле дерева*, приводят-ся аналогичные примеры: *подле скалы, горы, подле стены...*)

Что сказано об орле? (Уясняется, что значит *подлетел к гнезду*, как сказать наоборот? (отлетел от гнезда); что значит *с большой рыбой*, как сказать наоборот? (без рыбы); что значит *в когтях*, почему не *на когтях?*..)

Так читаются до конца и объясняются все непонятные слова и сочетания, например: *ласкал, запищали, жалобно, расправил крылья, сложил*

⁷⁷ Мы отказываемся от вопроса типа: Кого вывел? – так как это вопрос только к одному члену предложения: детей. Подобный вопрос лишает ученика самостоятельности в организации ответа, на него, собственно, почти нечего отвечать: ответ почти весь подсказан. Подобные вопросы целесообразны и нужны только при узко фразеологической работе, когда цель – овладеть той или иной грамматической формой, но не на уроке чтения, когда мы воспроизводим содержание прочитанного.

Далее, при воспроизведении содержания общие вопросы типа: Что сделал? Что стал делать? и приглашающие продолжать рассказывание усечённые вопросы и замечания типа: А орлята? Дальше что было? и т. п. обязательно будут иметь место, если мы не хотим подсказать ответ и добиваемся максимальной самостоятельности учащихся.

⁷⁸ Запись в словарики может быть вынесена в заключительную часть урока при вопросе: Какие новые слова мы узнали сегодня? Чтобы не слишком растягивать комментирующее чтение.

крылья, оглянулся... обрабатывается конструкция сложного предложения *чем... тем...* (чем больше их ласкал, тем громче они пищали), приводится несколько подобных.

После этого снова читается всё произведение уже без разрушающих целостность впечатления пояснений.

Разбор произведения по вопросам

Учитель: Сейчас я буду задавать вопросы, а вы будете отвечать. Где орёл свил гнездо?

– Орёл свил гнездо на большом дереве, вдали от моря.

Учитель: Дальше? (Что он сделал потом, после того как свил гнездо?)

– Он свил гнездо и вывел детей.

Учитель: Что дальше сказано? Что однажды произошло?

– Орёл летел с рыбой, а люди отняли её.

Учитель: Подробно скажите об этом: где были люди, что они делали, как они отняли?

– Однажды люди работали подле дерева. Орёл в это время подлетел к гнезду с большой рыбой в когтях.

Учитель: Что стали делать люди?

– Люди стали бросать камни.

Учитель: Точнее скажите, там что-то о дереве написано.

– Люди окружили дерево и стали бросать в орла камни.

Учитель: Всё он сказал, что нужно? Я просил всё сказать, как отняли рыбу. Пока неизвестно, отняли или нет.

– Орёл выронил рыбу, а люди подняли её и ушли.

Учитель: Вот теперь сказано всё. Сейчас кто-нибудь из вас расскажет всё это вместе: где свил гнездо орёл и как у него отняли рыбу. Скажи, Керим. (Керим рассказывает.)

Учитель: Люди подняли рыбу и ушли. Дальше продолжайте рассказывать: что сделал орёл? (Куда он сел?)

– Орёл сел на край гнезда.

Учитель: А орлята?

– А орлята подняли головы и стали пищать...

Так воспроизводится всё содержание рассказа.

Далее следует задать ряд отдельных вопросов к разным местам текста для проверки сознательности усвоения:

Почему орёл не мог сразу же опять лететь на море?

Как он возвращался во второй раз?

Что он сделал, прежде чем подняться и полететь на море?

Пересказ с предварительной разбивкой на части

Учитель: Теперь, дети, будем рассказывать, но сначала разобьём рассказ на части.

Учитель называет части:

1. Как у орла отняли рыбу.
2. Как орёл успокаивал орлят.
3. Как орёл снова полетел за добычей и накормил детей.

Дети по этим заголовкам с помощью учителя устанавливают границы частей, читая по книге. Дальше идёт пересказ по частям, а затем и всего рассказа в целом.

Заключение

Подводится итог – о чём читали, какие новые слова узнали (последние записываются в словарики, если это не было сделано при комментирующем чтении).

Задание на дом

Научиться хорошо читать и рассказывать.

7.5.2. Орёл и кошка (по К. Д. Ушинскому)

За деревней весело играла кошка со своими котятками. Весеннее солнышко грело, и маленькая семья была счастлива.

Вдруг с неба огромный степной орёл, как камень, бросился вниз и схватил одного котёнка. Но не успел орёл подняться, как мать вцепилась уже в него. Хищник бросил котёнка и схватился со старой кошкой. Закипела битва.

У орла были могучие крылья, крепкий клюв, сильные лапы с длинными кривыми когтями. Он рвал кожу кошки и выклевал ей один глаз. Но кошка не испугалась, она крепко вцепилась в орла когтями и перекусила ему правое крыло.

Теперь уже победа стала клониться на сторону кошки. Но орёл всё ещё был очень силен, а кошка уже устала. Тогда кошка собрала последние силы, сделала ловкий прыжок и повалила орла на землю. В ту же минуту откусила она ему голову.

Кошка тяжело дышала. Но она, забыв свои собственные раны, принялась сейчас же облизывать своего израненного котёнка.

Слова, которые могут потребовать объяснения:

бросился, схватил, схватился, вцепился, ловкий, могучий, повалила, перекусила, откусила, выклевал, облизывать.

Часть их можно (и нужно) объяснить во вводной беседе, часть попутно, во время чтения и разбора.

Вводная беседа

Начинается беседа с объявления темы рассказа, затем переходят к тому, что дети знают об орле, о кошке. Нужно установить, что у орла могучие

крылья (тут же объясняется, что значит *могучий* – что это не просто сильный, а чрезвычайно сильный. Надо сопоставительно показать применение этих слов: у ястреба, например, крылья сильные, а у орла могучие); сильные лапы, а на лапах длинные кривые когти, крепкий клюв (попутно, если нужно, объясняется, что такое лапы, когти, клюв); что когда орёл заметит добычу, то бросается вниз, как камень (не опускается, не спускается, а именно бросается – объяснить эту разницу на примерах: орёл летал над горами, потом спустился в долину; орёл заметил волка и бросился вниз на него).

Орёл может схватить добычу, не касаясь земли, на лету (*схватил* – *взял*; учитель показывает, что значит *схватил* и что значит *взял*, а также переводит их: *взять* – алуу, *схватить* – кармоо, ала коюу).

В борьбе орёл бьёт могучими крыльями, клюёт крепким клювом, хватает и рвёт когтями.

– А кошка такая же сильная? – Нет, она слабее (не такая сильная). Но зато она очень ловкая (объясняется, что такое *ловкая* – эптүү, эпчил). Хорошо прыгает. Если вцепится, то её нелегко оторвать (на примерах и переводе показать разницу, что значит *вцепиться* и *зацепиться*; *вцепиться* – кармап, *зацепиться* – илинүү, урунуу, причём, если удастся дать наглядное представление о разнице, то это лучше).

Далее можно поставить вопрос, кто сильнее, кошка или собака. Ответ не вызовет споров: собака, конечно. Кошка всегда убегает от собаки.

– А если кошка с котятками и подойдет собака?

У детей могут быть на этот счёт уже личные наблюдения, и они скажут, что в этом случае кошка не убежит, а смело вступится за своих детёнышей. Приводятся ещё примеры из жизни животных, как даже слабый, если детёныши в опасности, готов схватиться насмерть с более сильным врагом. Тут же у учителя естественный повод объяснить нужное при чтении рассказа слово *схватиться* (кармай калуу, *схватились* – кармашып калышты).

Таким образом, дети, не получив самого содержания рассказа (а значит, сохранился интерес к нему), подготовлены для его понимания. Получили и объяснение некоторых слов, которые встретятся в тексте. Причём, что особенно важно, получили это объяснение не в порядке механического перечня слов с их переводами (это не оставляет следа в памяти), а в конкретных обстоятельствах естественной беседы.

Объяснение слов можно сократить, опустив детали сопоставления: *могучий* – *сильный*, *вцепиться* – *зацепиться*, *броситься* – *спуститься*, *схватить* – *взять*. Но обязательно сделать это после чтения текста.

Чтение текста

Читает учитель или хорошо читающий ученик. Остальные следят по книге.

После чтения можно сразу приступить к разбору, а тренировку в выработке техники чтения провести потом, параллельно с пересказыванием.

Разбор по вопросам

– Что было сначала? (Что делала кошка? С кем? Где? Какой был день? Время года?)

– Что произошло потом? (Что сделал орёл? Какой? Откуда? Как сказать лучше: опустился или бросился? Почему? Взял или схватил?)

– Унес орёл котёнка? (Почему? Что делала кошка? Посмотрите, как сказано в книге. Что сделал после этого орёл? Что началось? Как сказано об этом в книге?)

– Какой был орёл? Что о нём сказано, какое оружие у него было?

– Расскажите теперь, как шла борьба? (Что сделал орёл кошке? Убежала ли кошка? Что же она сделала орлу?)

– А что значит *перекусила*? А если сказать *укусила* – какая разница? (Устанавливается, какая разница, наглядно, а также переводом: *перекусить* – тиштеп үзүү, керте тиштөө; *перекусить* – значит насквозь, но не отделяя, тогда как *откусить* означает перекусив, отделить.)

– Что дальше – на этом кончилась борьба? (На чью сторону стала клониться победа? Кто стал побеждать? В каком состоянии был орёл, кошка? Или: Каков был орёл ещё? А кошка?)

– Что же еще сделала кошка? (Как сказано в книжке – что она сделала с силами своими? А потом?)

– Что значит *повалила на землю*? (Можно сказать *положила*? А какая разница? Учитель объясняет разницу: *положить* – салуу, жаткыруу, коюу; а *повалить* – кулатуу, жыгуу, а также наглядно, на примерах, имея в виду, что положить можно то, что можно поднять, а повалить можно то, что поднять не в силах, а можно только опрокинуть). – Дальше? Повалила и оставила? (объясняется разница: откусить – перекусить – укусить).

– Что стала делать кошка после победы? Почему не стала отдыхать?

Заключительный вопрос:

Почему более слабая кошка победила более сильного орла? (Защита детёнышей, правое дело, готовность погибнуть, но защитить, спасти детей...)

– Теперь, дети, будем учиться правильно читать и рассказывать.

Читают и рассказывают по частям. Потом рассказывают всё без перерыва.

7.5.3. Синие листья (В. Осеева)

У Кати было два зелёных карандаша, а у Лены ни одного. Вот и просит Лена Катю:

– Дай мне зелёный карандаш.

А Катя говорит:
– Спрошу у мамы.
Приходят на другой день обе девочки в школу.
Спрашивает Лена:
– Разрешила мама?
А Катя вздохнула и говорит:
– Мама-то позволила, а брата я не спросила.
– Ну что ж, спроси ещё брата, – говорит Лена.
Приходит Катя на другой день.
– Ну что, позволил брат? – спрашивает Лена.
– Брат-то позволил, да я боюсь, сломаешь ты карандаш.
– Я осторожненько, – говорит Лена.
– Смотри, – говорит Катя, – не чини, не нажимай крепко, в рот не бери. Да не рисуй много.
– Мне, – говорит Лена, – только листочки на деревьях нарисовать да травку зелёную.
– Это много, – говорит Катя, а сама брови хмурит.
Посмотрела на неё Лена и отошла. Не взяла карандаш. Удивилась Катя, побежала за ней.
– Ну, что же ты! Бери!
– Не надо, – отвечает Лена.
На уроке учитель спрашивает:
– Отчего у тебя, Леночка, листья на деревьях синие?
– Карандаша зелёного нет.
– А почему же ты у своей подружки не взяла?
Молчит Лена. А Катя покраснела, как рак, и говорит:
– Я ей давала, да она не берет.
Посмотрел учитель на обеих:
– Надо так давать, чтобы можно было взять.

Непонятными здесь могут быть слова *вздохнуть*, *хмурить*, *позволить*, *удивилась*, *осторожненько*, *нажимай*, они не предусмотрены в программе 4 класса словарным минимумом. Остальные слова, как правило, должны быть хорошо известны. Эти слова целесообразно объяснить попутно, в процессе чтения рассказика как наглядно, так и переводом. Например, читая выражение: «А Катя вздохнула и говорит», учитель слово *вздохнула* произносит выразительно, со вздохом и тут же бегло даёт перевод: күрсүнүү; с выразительным тяжелым вздохом же читает и следующее предложение: «Мама-то позволила, а брата я не спросила». Слово *позволил* – известным уже ученикам синонимом *разрешил*: «Ну что, позволил, разрешил брат?», – читает учитель. А предложение: «Это много, – говорит Катя, а сама брови хмурит» – читает именно хмуря брови и

сразу после слова *хмурит* даёт перевод: *чытуу, түйүү* (или: *кабак чытуу, т. е. всё выражение брови хмурит*). Таким же примерно порядком объясняются и слова *удивилась, остороженько, нажимаи*.

Порядок работы

Вводная беседа

Цель беседы, как и всегда, – подготовить класс к восприятию рассказа. В данном случае следует иметь в виду не столько языковую (словарную) подготовку, сколько подготовку соответствующего настроения, психики детей, благоприятную для восприятия намеченного к чтению данного, очень содержательного и чрезвычайно ценного в воспитательном отношении коротенького рассказика. Точный шаблон беседы дать невозможно, точно может решить только сам учитель, знающий особенности своего класса, учеников. В беседе нужно коснуться взаимоотношений между товарищами, между учениками; о том, что следует выручать друг друга, когда у одного чего-то нет, а у другого имеется; о дружной жизни и взаимопомощи. Закончить кратенькую (5–8 минут достаточно) беседу можно вопросом: А всегда ли возможно взять у товарища что-нибудь, что просишь, всегда ли это приятно? И, не требуя ответа на вопрос, объявляет: «Вот сейчас мы про один такой случай и прочитаем».

Очень важно не допустить неосторожности, не пересказать нечаянно самого содержания рассказа. Поэтому-то на последний вопрос не следует ждать ответа – ответ даст сам рассказ и последующая после чтения беседа.

Можно некоторые из непонятных слов рассказа включить в эту вводную беседу и объяснить их тут же. Однако дать их не в той ситуации, в какой они встречаются в тексте, а то может получиться частичный пересказ содержания самого текста.

Чтение рассказа.

Этот рассказ обязательно должен прочитать сам учитель, так как рассказ настолько краток и настолько содержателен, что потребует большой выразительности, чтобы идея произведения дошла до слушателей.

Разбор произведения

С точки зрения обучения именно русскому языку задача состоит в том, чтобы ученик овладел языком данного текста, чтобы он мог рассказать его, чтобы мог ответить на любой вопрос – что сказала Лена, что ответила Катя и т. д. Но такой голый перечень вопросов не возбуждает интереса учащихся, так как требует лишь механического же перечня по порядку предложений текста, содержание которого ученикам уже известно. Но этот же перечень вопросов и ответов на них приобретет интерес для учащихся, если перед ними поставлена какая-то творческая задача, и для поисков решения которой – ученики сознают – необходимо перебрать отдельные места рассказа по этим вопросам. Настоящий рассказ

даёт возможность поставить такую задачу перед учениками, и в решении этой задачи как раз и заключается воспитательное значение данного произведения В. Осеевой.

Весь смысл, вся идея рассказа выражена в последней фразе его, в словах учителя: надо так давать, чтобы можно было взять.

Эту идею и нужно убедительно раскрыть ученикам. Но не длинными объяснениями, а на материале данного в рассказе конкретного жизненного эпизода – почему Лена не взяла карандаш.

Самый плохой способ раскрыть идею, оказать воспитательное воздействие на учащихся – это задать вопрос: Как надо понимать слова учителя? Это настолько отвлечённый, лишённый плоти и крови, не соответствующий детской психике вопрос, что может поставить в тупик даже человека, свободно владеющего русским языком. В самом деле, как надо понимать эти слова? Да так и понимать, как сказаны! Чем другим можно ответить на такой вопрос, кроме как недоумением!

Целесообразно было бы разбор произведения организовать следующим образом.

Закончив чтение рассказа и убедившись, что непосредственное, прямое содержание рассказа, каждая его фраза, поняты учениками, учитель предлагает найти, что ответил учитель Кате, и прочитать эту фразу.

Вызванный ученик читает: – Надо так давать, чтобы можно было взять.

– Хорошо, – говорит учитель. – Надо так давать, чтобы можно было взять, – и ставится классу вопрос:

– Так как же надо давать, чтобы можно было взять? Подумаем, дети, над этим вопросом.

Этим вопросом начинается разбор и этим же вопросом и ответом на него, заключающим, обобщающим проведённые поиски, заканчивается разбор.

Итак, задача перед учениками поставлена. Теперь можно вернуться к тексту и путём вопросов перебрать его. Теперь это приобретает смысл в глазах учеников; маленькие вопросы к маленьким фразам текста становятся интересными: идут поиски решения задачи.

– Почему Лена нарисовала листья синими?

– У Лены не было зелёного карандаша.

– А почему же она не взяла карандаш у Кати? А ну-ка вспомним, как было дело. Попросила Лена у Кати карандаш?

– Попросила.

Как она сказала?

– Она сказала Кате: – Дай мне зелёный карандаш.

Дала ей Катя карандаш?

– Нет, не дала. Она сказала: – Спрошу у мамы.

- Как было на другой день?
- На другой день Лена спрашивает Катю: – Разрешила мама? А Катя ответила: – Мама разрешила, но я брата не спросила.
- А как ответила Катя: весело ответила она?
- Нет, она вздохнула, когда отвечала.
- А как вы думаете, почему она вздохнула?
- Наверно, не хотела дать Лене карандаш.
- Что ей сказала Лена?
- Лена сказала: – Ну, ладно, спроси ещё брата.
- Ну, как после этого? Дала она Лене карандаш? Всё расскажите, какой разговор был между ними?
- Катя опять не сразу дала карандаш. Она сказала: – Брат-то позволил, да я боюсь, сломаешь ты карандаш. А потом стала говорить: – Не чини, не нажимай крепко, в рот не бери, да не рисуй много.
- Почему она так говорила?
- Видно, что ей было очень жалко дать карандаш.
- Что на это ответила Лена?
- Лена сказала: – Мне только листочки на деревьях нарисовать да травку зелёную.
- А Катя?
- Это много, – говорит Катя.
- А как она это сказала?
- Сказала, а сама хмурит брови, видно, что не хочет дать.
- Что же сделала Лена?
- Лена ничего больше не сказала и отошла, не взяла карандаш.
- Так почему же она не взяла? Сколько просила, а теперь не взяла?
- Не взяла потому, что поняла, что Кате жалко давать карандаш. Ведь три дня просила Лена.
- А если бы Катя сразу дала карандаш, как только Лена попросила, тогда взяла бы Лена – как вы думаете?
- Тогда она взяла бы.
- Почему?
- Видно, что Катя не жалеет карандаша.
- Так как же надо давать, чтобы можно было взять?
- Надо не жалеть, когда даёшь что-нибудь. Надо от чистого сердца давать.
- Последнее выражение нужно перевести обязательно: *от чистого сердца* – чын жүрөктөн.
- Можно дополнительно поставить и такие вопросы.
- Пожаловалась Лена учителю?
- Нет, не жаловалась.
- А как учитель узнал, почему он так ответил Кате?

– Учитель спросил Лену, почему она не взяла карандаш у подружки. Лена молчит. А Катя покраснела, как рак⁷⁹. Значит, была виновата. Учитель и понял, что Катя нехорошо поступила.

Во всех случаях затруднений по забывчивости предлагать обращаться к тексту.

После этого возможны чтение и пересказ. Очень хорошо прочитать по ролям, а затем (уже на следующем уроке или на дополнительных занятиях) и наизусть по ролям.

При разборе, в конце, хорошо поставить такой вопрос ученикам: «Будут ли товарищи хорошо относиться к такой девочке, как Катя?» Вопрос имеет воспитательное значение, как и вопросы: «Почему Лена не взяла карандаш и как надо давать, чтобы можно было взять?»

Вопрос же: «Как поступите вы, если товарищ попросит что-нибудь у вас?», который на первый взгляд может молодому работнику показаться воспитательным, является вопросом бестактным, фальшивым, непедagogичным, способным разрушить воспитательный эффект как всего предшествующего разбора, так и самого по себе этого замечательного произведения.

Анализ причин, почему Лена отказалась взять карандаш, тот факт, что Катя покраснела за свой поступок, слова учителя «надо так давать, чтобы можно было взять» – во всём этом выражается осуждение качеств Кати, и в этом и состоит воспитательное влияние произведения и его разбора. Вопросы же в лоб: Ты хороший или плохой? Ты честный мальчик или нечестный? – недопустимы.

7.5.4. Спор животных (К. Д. Ушинский)

Корова, лошадь и собака заспорили между собою, кого хозяин больше любит.

– Конечно, меня, – говорит лошадь. – Я ему плуг и борону таскаю, дрова из леса вожу; сам хозяин на мне в город ездит.

– Нет, хозяин любит больше меня, – говорит корова. – Я всю его семью молоком кормлю.

– Нет, меня, – ворчит собака. – Я хозяйское добро стерегу.

Услыхал хозяин этот спор и говорит:

– Не спорьте: все вы мне нужны, и каждый хорош на своём месте.

⁷⁹ Это выражение нужно объяснить: во-первых, что такое рак, так как вряд ли ученики знают; во-вторых, что он красный, когда его варят (этого наверняка киргизские дети не знают); в-третьих, смысл всего этого выражения. Лучше объяснить это где-то до чтения, чтобы не отвлекать от разбора.

Ход урока
Вводная беседа

Сообщается тема урока – что будут читать рассказ «Спор животных». Сразу в связи с названием рассказа объясняются слова *спор, заспорили*.

Можно объяснить непонятные слова *стеречь, ворчать, хозяйское, добро*, которые есть в тексте. Их немного, и потому, предварительно объяснённые, они могут запомниться. Можно объяснить их и в процессе объяснительного чтения.

Чтение

Читает учитель, ученики слушают при закрытых книгах.

Учитель читает, заканчивая словами собаки. Решения хозяина не читает, чтобы создать возможность и интерес для обсуждения вопроса, кто же прав (поэтому-то и должны быть книги закрыты, иначе ученики всё равно прочитают концовку). Рассказ короткий, и ученики смогут удержать его в памяти для обсуждения. Можно прочитать при необходимости ещё раз.

Разбор

Учитель: О чём заспорили животные? Кто заспорил, какие животные? (Требует полного ответа.)

Учитель: Что говорит лошадь? (Вопрос: Прав ли спорящий, важна ли его служба? на этом этапе работы не ставится, т. к. сначала нужно, не отвлекаясь в сторону, воспроизвести содержание рассказа: кто что говорил.)

Учитель: Что говорит корова? Что говорит собака?

После того как точно установили и запомнили, что говорит каждый из героев, учитель ставит вопрос:

– Кто же из них прав?

Если ученики будут высказываться в пользу какого-нибудь, одного из животных, учитель ставит вопрос о других и устанавливает, путём беседы, что их служба тоже не менее важна, без них тоже нельзя обойтись.

Учитель, таким образом, обоснованно и понятно для детей, отвергая признание преимущества только кого-нибудь одного из животных и убедив ребят в том, что, следовательно, ответа, решения не найдено, снова ставит вопрос:

– Так кто же из них прав?

Не дожидаясь ответа, предлагает:

– А ну-ка, откройте книжки. Посмотрите в конце рассказа, что ответил им хозяин?

Дети открывают книжки, находят рассказ, следят, а учитель громко зачитывает концовку:

«Услыхал хозяин этот спор и говорит:

– Не спорьте: все вы мне нужны, и каждый хорош на своём месте».

Учитель: Кто же прав в этом споре?

– Прав хозяин: все они нужны.

Учитель: Правильно, прав хозяин: все они нужны. Так и у нас – все нужны: нужна и работа доярки, нужен и пастух и кузнец, нужен и врач и учитель, нужна работа и колхозников и рабочих в городе, нужна и Советская Армия, чтоб охранять жизнь и труд советских людей.

Ученики могут приковать своё внимание только к трём спорящим: лошади, корове и собаке, – и не понять повторённого вопроса, недоумевать: ведь только что как будто твёрдо решили, что никто из них не прав, а учитель опять спрашивает, кто из них прав. Учителю нужно иметь в виду подобный случай и быть готовым соответствующими вопросами вывести учащихся из заколдованного круга трёх спорящих и ввести четвертого – хозяина: Что говорит лошадь? Права она? (Нет, конечно.) Что говорит корова? Права она?..

Что говорит собака? Права она?..

– А что говорит хозяин, он ведь тоже принял участие в споре? Прав он? (Конечно, прав.)

– Так кто же прав?

– Прав хозяин.

Если время позволит, далее организуется чтение учащихся и для выработки выразительности чтения. Может быть организовано чтение по ролям.

Задание на дом

Читать и рассказывать.

7.5.5. В неприятельской бухте

В бухте неприятельского города, у скалистого берега, стоят большие и маленькие суда. Вот два огромных морских парохода. Вот закованные в железо миноносцы. Вот маленькие шустрые катера. На кораблях видны чёрные флаги с крестом. На большие пароходы спешно грузят солдат и много всякого оружия. Это фашисты готовятся к походу на Советский Союз. Пароходы дымят, скоро они выйдут в море.

Вдруг в самом центре бухты показался из воды какой-то длинный чёрный предмет. Это советская подводная лодка. Она бесстрашно пробралась в самую бухту врага. С лодки выпустили две торпеды. Торпеды понеслись прямо на пароходы. Через несколько секунд раздался оглушительный взрыв. Большой пароход тут же у берега, на глазах у всех, стал погружаться в воду вместе с фашистскими солдатами и оружием.

Вражеские миноносцы и катера бросились к советской подводной лодке, открыли стрельбу. Но подводная лодка уже скрылась под водой. Теперь нужно скорее уйти от врага. Кругом неё рвутся тяжёлые бомбы.

Подводная лодка спешно пробирается к выходу, в открытое море. Через несколько минут она была уже далеко от неприятеля. А миноносцы всё ещё искали её на дне, всё ещё бросали в воду бомбы.

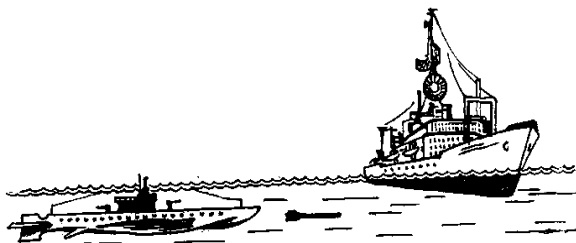
Вводная беседа

Учитель: Дети, сегодня будем читать интересный рассказ о том, как наши славные, смелые моряки защищали Родину от врагов во время Великой Отечественной войны.

Чтобы рассказ был вам понятен, побеседуем.

Вы знаете, что такое подводная лодка? Она может плавать под водой и на воде (чертит на доске линию поверхности воды, а под ней силуэт лодки). С неё стреляют торпедами. Торпеда (записывает слово на доске) – это такой снаряд (чертит силуэт торпеды). Она тоже движется под водой, как рыба. Очень быстро, в несколько раз быстрее, чем корабль. Если торпеда попадёт в корабль, она взрывается, и корабль идёт на дно. Взрыв торпеды очень сильный, оглушительный (записывается выражение *оглушительный взрыв* и объясняется), небольшой корабль она может разорвать пополам. Подводная лодка незаметно подходит к кораблю (чертит в стороне от лодки на поверхности воды силуэт корабля) и пускает в него торпеду, вот так (чертит торпеду от лодки к кораблю).

Постепенно в процессе беседы на доске вырисовывается такая схема:



Против подводных лодок борются миноносцы. Если они заметят лодку, то могут её потопить. Миноносец (записывает слово) – это небольшой военный корабль, весь железный (объясняется выражение *закованный в железо*). Он бросает в лодку особые бомбы. Эти бомбы взрываются не на воде, а под водой.

Если такая бомба попадёт в лодку, то потопит её (на чертеже показывается наглядно рукой, что не на поверхности воды, а проникая вглубь, взрывается бомба).

Коротко объясняется, что такое катер, что он тоже может бороться с подводными лодками. Включается в беседу слово *шустрый* и объясняется.

В таком же плане кратко объясняется слово *бухта*, особенности северных бухт (узкие, глубокие, скалистые); поясняется слово *скалистый*, чертится план, карта бухты.

Данная беседа должна занять не более 8–10 минут.

В результате, помимо получения необходимых для полноценного восприятия рассказа сведений, ученики получают в связной, осмысленной беседе объяснение непонятных слов, которые будут в тексте: *бухта*, *скалистый*, *миноносец*, *катер*, *закованный в железо*, *оглушительный взрыв* и др.

Содержание настоящей беседы позволяет выделить её и в самостоятельный, предварительный урок беседы на тему об этих военных кораблях, бухтах, с более полным охватом темы, с привлечением иллюстраций. Получится одновременно урок развития речи и сообщения знаний, и это подготовит более полноценное восприятие рассказа на следующем уроке чтения.

Чтение рассказа

Учитель: Сейчас мы прочитаем рассказ «В неприятельской бухте».

Предлагается достать книги, открыть на соответствующей странице. Читает учитель, а дети следят по книге.

Работа над произведением

Учитель: Нравится рассказ? (Вопрос необходим для контакта с классом, для перехода к разбору.)

Учитель: Будем разбирать и рассказывать по частям. Рассказывайте так, как будто вы сами всё это видите. О чём говорится в начале рассказа? Прочитаем эту часть ещё раз, а потом будем рассказывать. Керим, читай ты. (Обязательно сильный ученик.)

Керим читает.

Учитель: Так о чём говорится в этой, первой части? Рассказывайте подробно, как будто сами это видели: где, что было, что делали – обо всём рассказывайте.

Вызываемые ученики рассказывают. Задача – уяснить все детали картины. Если что пропущено, неверно сказано, учитель ставит наводящие вопросы, предлагает заглянуть в книгу при затруднениях учеников в ответе.

При этом дополнительные, вспомогательные вопросы, заготовленные заранее, могут быть следующие:

1. Где стояли суда? Какие суда? У какого берега? (К 1-му предложению.) Скажите одним предложением.

2. Когда человек посмотрит, он сначала заметит только, что суда разные – большие и маленькие. А вот посмотрели вы более внимательно – что увидели: какие это суда? Точнее. А ещё какие? Посмотрите в книгу, если забыли. Почему сказано: закованные в железо? (Потому что они железные, бронированные – это военные корабли.) Ещё? Почему сказано: шустрые? Что это значит? (Задаются вопросы ко 2-му, 3-му, 4-му предложениям.) А теперь расскажите обо всём связно.

3. Что видно на кораблях? (К 5–6 предложениям.) Кто готовится, куда готовятся? (К 7 предложению.) Откуда видно, что это фашисты? (Черные флаги с крестом, «в бухте неприятельского города».) Откуда видно, что скоро выйдут в море? (Спешно грузят, дымят пароходы.)

Непонятные слова в процессе этой работы объясняются и записываются.

Учитель: Расскажите теперь всю картину, всё, что видно, от начала до конца.

Вызванный ученик воспроизводит картину. Остальные слушают, вносят поправки, дополнения, в том числе и учитель. Затем снова рассказывается всё другим учеником.

Учитель: Как можно назвать эту часть?

– Фашисты готовятся к походу.

Если затрудняются ученики, нужно дать наводящие вопросы: Зачем стоят здесь суда? Для чего на них грузят солдат, оружие? – толкая учеников к одному ответу: для похода, конечно.

Учитель: Правильно, в первой части описывается, как фашисты спешно готовятся к походу на Советский Союз.

Учитель: Теперь прочитаем вторую часть, вторую картину, а потом так же расскажем.

Вызывает другого хорошо читающего ученика. Ученик читает.

Учитель: Расскажите так же, как первую часть – как будто вы всё это видите, подробно.

Вызываемые ученики рассказывают. Дополнительные вопросы следующие:

1. Что вдруг появилось в бухте? Что это было? Почему она здесь, как попала сюда? (К 1–3-му предложениям.) А что значит «пробралась», когда нужно это слово говорить вместо *вошёл, прошёл*? (Объясняется: с трудом, через препятствия, или переводится.)

2. Что дальше произошло? (К 4–6-му предложениям.)

3. Что стало с пароходом? Как сказано об этом в рассказе: Где стал тонуть? Что значит *на глазах у всех*? (Объясняется значение вообще, затем значение для данного случая: тут же у берега, т.е. в собственном логове фашистов, на глазах у всех – смотря враги и ничего сделать не могут); отмечается смелость, мужество, бесстрашие советских моряков. Учитель предлагает, как и в первой части, воспроизвести всю картину в целом, связно, во всех подробностях.

Учитель: Как назовем коротко эту часть?

– Нападение советской подводной лодки.

(При затруднении учащихся: О первой части мы коротко сказали: Фашисты готовятся к походу – а тут что произошло? Как сказать коротко?)

Так же проводится работа и над последней частью.

Вспомогательные вопросы следующие:

1. Что сделали миноносцы? Что значит *бросились*? (Почему не сказано: поплыли к советской подводной лодке?) А лодка? Почему она спешит в открытое море? (Здесь узкое пространство, малое, негде развернуться, а в открытом море её не найдут. Для полной ясности можно привести пример – где легче поймать рыбу, в тазике или в море?)

2. Потопили лодку? Всё до конца расскажите, посмотрите в книгу – как там сказано?

Связно воссоздается вся картина в целом. Дается ей название: «Подводная лодка уходит от врагов».

Учитель делает заключение коротко: о мужественных, бесстрашных советских моряках, о нашей Армии и Флоте, отстаивших независимость нашей Родины, нашу жизнь и свободу; о людях, погибших за нас, о том, что и нам нужно работать, учиться и быть такими же мужественными и бесстрашными защитниками своей Родины, и тогда никакие враги не смогут нас одолеть.

После этого учитель читает ещё раз весь рассказ, и ученики рассказывают его по частям.

Задание на дом

Подготовиться к следующему уроку: хорошо читать и рассказывать.

7.5.6. Урок беглого чтения (3–4 классы)

Цель – выработка навыка понимать текст с первого чтения (с листа).

Вводная беседа

Учитель: Сегодня будем читать, но не так, как всегда. Слушайте внимательно. Вы должны научиться сразу, без моего чтения, правильно прочитать рассказ и тут же рассказать его.

Сейчас кто-нибудь из вас прочитает рассказ. Все внимательно следите по книге. Как только вам товарищ прочитает, я буду спрашивать. Откройте книгу. Найдите... (Называется рассказ.) Сначала прочитайте про себя (ученики читают).

Теперь громко будет читать Кебеков.

Чтение

Кебеков читает, все молча следят по книге. Если нет ошибок, искажающих смысл текста, сейчас же приступают к рассказыванию.

Учитель: Расскажи, Кебеков, что ты прочитал?

(Ученик рассказывает. Если он пропустил важное, с помощью класса пропущенное восстанавливается.)

Учитель: Теперь прочитай рассказ, Осмонов. (Ученик читает и рассказывает.)

Выясняется, какие были ошибки, недостатки в чтении и в рассказывании, предлагается подготовиться дома хорошо читать и рассказывать к следующему уроку. Такая же работа проводится ещё над 2–3-мя короткими рассказами. В конце урока отмечаются недостатки чтения и, если их было много (плохо читали, не умели как следует рассказать), даётся задание подготовиться к чтению и рассказыванию этих текстов к следующему уроку.

Следует отметить, что для такого чтения необходимо подобрать тексты, состоящие из хорошо знакомых слов, грамматических форм и словосочетаний, не содержащие ничего нового, кроме сюжета.

ГЛАВА 8. ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ГРАММАТИКИ И РАЗВИТИЕ РЕЧИ

8.1. ЗНАЧЕНИЕ ГРАММАТИКИ

Лексика – одна сторона языка. Другая его сторона – грамматика. Из одних слов, не владея и грамматикой языка, правильного высказывания не построишь. Одна лексика не способна понятно выразить мысль человека. Только организованная и оформленная грамматически правильно, она может это делать. Простой набор слов: *ворона, дерево, летать, каркнуть* – мысли не выражает. Эти же слова, поставленные в соответствующие отношения: *Каркнув, ворона слетела с дерева,* – выражают определённую мысль, а в эти отношения они поставлены соответствующим местом своим и окончаниями, т. е. *средствами грамматическими*.

Люди обмениваются мыслями посредством фраз, предложений, Однако владеющие данным языком речь на нём ведут не путем воспроизведения запомнившихся готовых слышанных раньше фраз. Запомнить фразы невозможно: их неограниченного многообразия неограниченное множество. Запоминает человек только некоторое конечное количество слов, а строит из них неограниченно большое множество нужных ему их сочетаний, в том числе и никогда ранее им не слышанных и не сказанных. В самом деле, покажите, например, даже дошкольнику неизвестное ему растение, дайте его название в именительном падеже – *агава*, спросите после этого, что он видит, и он сразу же ответит: *Вижу агаву*. Т. е. составит правильную фразу, которую он до этого никогда не слышал и не произносил.

Что же даёт нам возможность правильно произнести никогда раньше не слышанное и не сказанное? – задаёт по этому поводу вопрос акад. Л. В. Щерба и отвечает: Грамматика... «Решительно невозможно указать что-либо другое, – пишет он, – что давало бы нам возможность говорить ещё не сказанное и не слышанное»⁸⁰.

Таким образом, говоря языком современной лингвистики, грамматика – это определённый и важнейший механизм, некое порождающее устройство в голове человека, которое позволяет из конечного количества из-

⁸⁰ Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. М., 1947. С. 70.

вестных человеку слов порождать неограниченное множество любых правильных словосочетаний, фраз.

Отсюда для преподавателя русского языка киргизской школы следует принципиально важная установка его работы: учить учащихся грамматике русского языка нужно не менее настойчиво, чем словам, особенно в начальных классах. Потому что, как не без основания утверждал Л. В. Щерба, «надо всячески подчеркнуть только то, что говорение во всех решительно случаях начинает появляться лишь тогда... начинают создаваться у обучающегося грамматические ... правила»⁸¹.

Следовательно, есть основание признать, что обучение русскому языку в нерусской школе должно быть с первых же шагов работы грамматически максимально направленным. Такое утверждение имеет и другие, кроме сказанного выше, основания.

Овладение грамматикой русского языка даётся труднее лексики. Понять и усвоить, например, что значит слово *дуб*, несомненно легче, чем усвоить, когда нужно сказать *дуб*, а когда *дубом*, *дубу* и т. д. Так называемая интерференция действует наиболее сильно по линии грамматической: именно своей грамматической стороной родной язык учащихся оказывает сильнейшее деформирующее влияние на грамматическую же сторону изучаемого языка. Дело в том, что, как заметил датский психолог Х. Флагстад, человек слова своего родного языка сознаёт как нечто не присущее другому языку, а что касается грамматики родного языка, то она настолько органично срастается с сознанием, что он рассматривает её как структуру единственно возможную и потому присущую всякому языку. Поэтому, например, киргизский ученик, узнав русское слов *нет*, не удивляется, понимая, что в русском языке не могло быть *жок*, как в его родном; сознает, что киргизское *мугалим*, конечно же, не может быть и в русском, и, узнав слово *учитель*, тоже, естественно, не удивлён. А вот что касается *мугалим жок*, то здесь, думает он, иначе и быть не может, и в русском должно быть так, и поэтому говорит: *учитель нет*.

Наконец, следует учесть ещё одну особенность грамматики языка в отличие от его лексики. Почему мы не только академика-русиста, но и, например, восьмилетнего сына русского гражданина считаем владеющим русским языком? По какому признаку? Ведь словарный запас последнего ни в какое сравнение не идёт со словарным запасом академика. Но зато он полностью владеет грамматической системой своего родного языка и в пределах своего словаря может произвести любую нужную ему для высказывания фразу. Владение языком, таким образом, как отмечал академик Л. В. Щерба, наступает только после овладения грамматикой языка. Для разговора на любую тему никогда не требуется весь словарь, но

⁸¹ Там же. С. 72.

для беседы даже на самую примитивную тему (скажем, двух хозяек – где какие продукты купить на базаре) в ход пойдёт вся грамматика – все падежные, родовые, личные, временные и числовые формы, вся система управления, согласования и примыкания. И если обогащение словарём можно дозировать по годам в течение всего десятилетнего курса обучения в школе, то этого никак нельзя допустить в отношении грамматики языка, скажем, по одному падежу в полугодие. В киргизской школе необходимо овладеть всей грамматикой русского языка в кратчайшие сроки.

Таким образом, из того факта, что без овладения грамматикой бесполезно знание любого количества слов, что грамматика неродного языка является самой трудной для усвоения стороной его и этой трудной стороной необходимо овладеть в кратчайшие сроки, – из всего этого и вытекает требование: обучению грамматической стороне русского языка в киргизской школе следует уделить особенное внимание.

8.1.1. А можно ли без грамматики?

Нужна ли лексика для усвоения языка? Такой вопрос о необходимости учить слова никогда ни у кого не возникает. В отношении же грамматики – нужна ли она для обучения языку, можно ли без усвоения грамматики усвоить язык, владеть речью данного языка, возникают сомнения нередко и у учителей, и у методистов. Для ответа на этот вопрос надо сначала установить, что разумеется под словом ГРАММАТИКА.

Слово ГРАММАТИКА имеет двоякое значение. Это, во-первых, и прежде всего, законы самого языка: правила образования слов, правила изменения и сочетания слов в речи, – объективные законы языка, существующие в нём независимо от того, напечатали их в книжке, называемой «Грамматика», или не напечатали, и согласно которым говорящие строят свою речь. Русский, пусть никогда не учивший никакой грамматики, правильно скажет: «Вижу школУ, вижу доМ, директорА», но не потому, что запомнил эти фразы наизусть, а потому, что соблюдает определённое правило, которым он владеет, не сознавая его. Не владея этим и подобными законами, невозможно говорить.

С другой стороны, закон, объективно действующий в только что приведённых примерах (вижу школу, дом, директора), может быть сформулирован примерно так: в роли прямого дополнения существительные первого склонения приобретают окончание У, одушевлённые существительные второго склонения – окончание А, а неодушевлённые сохраняют форму именительного падежа. И как только подобные законы обнаружены в языке, извлечены из него и сформулированы, они становятся уже

наукой, и эта наука тоже называется грамматикой. Таким образом, мы имеем два значения слова ГРАММАТИКА:

1. Грамматика – это сами объективные законы языка, не зависящие от того, признаются они носителями языка или не признаются, но согласно с которыми они строят свою речь.

2. Грамматика – наука об этих законах, обнаруживающая эти законы и формулирующая их.

Из изложенного выше становится очевидным, что без грамматики в первом значении этого слова, без владения ею невозможно и владение языком, потому что эта грамматика – сам язык. И ею, как говорилось, владеет всякий говорящий на данном языке, даже не подозревающий о существовании грамматики.

Таким образом, на поставленный в заголовке вопрос мы получили ответ, без какой грамматики невозможно усвоить язык, невозможно говорить на нём: без грамматики в первом значении этого слова. А без знания грамматики во втором значении слова говорение при владении первой возможно.

Теперь естественно возникнуть другому вопросу: а возможно ли овладеть «первой» грамматикой, объективными грамматическими законами языка без усвоения «второй» грамматики – науки, грамматической теории, грамматических знаний?

Можно, конечно. В процессе речевой практики. Например, нерусский, живущий среди русских, в результате жизненно важной потребности общения и неизбежной в этих условиях обильной речевой практики успешно овладевает грамматикой языка без помощи грамматической теории. Однако же речевая практика обучающегося, таким образом, продолжается не 4–6 часов в неделю, а ежедневно, с утра до вечера. Скажет *Вижу книга* – посмеются, поправят его: *Вижу книгу*; скажет после такой поправки *Вижу дом* – опять поправят: *вижу дом*... Так в пятый, десятый раз – и он, наконец сам, без грамматических пояснений, доберётся до секрета, почувствует, когда с какими окончаниями нужно употреблять слова – овладеет грамматическим законом языка.

Таким же способом, одной речевой практикой, обучались французскому языку дворянские дети. У барчука была гувернантка. Барчук с постели – гувернантка уже тут; он завтракать – гувернантка с ним; на прогулку – тоже. Весь день разговор по-французски. Вот такая методика, методика гувернантки, тоже построена на одной речевой практике, и язык успешно усваивался. Однако же и здесь, как видим, не за четыре часа в неделю.

Таким образом, грамматикой языка можно овладеть и без помощи грамматической теории. Однако естественно спросить: если я, учитель, из известной мне грамматической теории знаю закон, правило, то какой смысл мне ждать, пока мой ученик, сотни раз спотыкаясь и поправляясь, доберётся наконец сам до этого правила? Да и доберётся ли сам, при

неизбежно недостаточной в школьных условиях речевой практики для стихийного овладения языком. Почему бы мне не подсказать ему этот закон и тем самым облегчить усвоение и овладение законом? Например, не дожидаясь, когда ученик сам доищется правила, сообщить ему, в каком случае по-русски нужно говорить *карандашОМ*, а в каком – *ручкОЙ*. А сообщив, целенаправленно потренировать его. Только не в приклеивании ярлычков: это творительный первого склонения, а это второго... – потренировать его в употреблении этих форм в речи на основе узанного им закона: чем пишут? чем режут? шьют? копают? пилят? рисуют?... – чтобы полученное знание превратить в умение и навык.

Такая постановка вопроса подсказывает, в каком случае усвоение речи пойдёт успешнее – с помощью грамматической теории или без неё. Наш ученик не может весь день заниматься только языком. Русский язык преподают ему 4–6 часов в неделю, а овладеть им нужно как вторым родным. Без грамматических знаний добиться этого в школьных условиях вряд ли возможно. Теория нужна не сама по себе, а для того, чтобы под её руководством производительнее организовать практику, в данном случае – речевую.

Однако в начале 60-х гг. возникло резко отрицательное отношение к преподаванию русской грамматики в национальной школе как к малополезному, а то и бесполезному средству обучения русскому языку.

Одним из аргументов против грамматики выдвигается то, что «построение даже очень простой фразы требует большого количества мыслительных операций», если её строить, раздумывая о правилах, «подлинной речи при этом быть не может, она заменяется медленным конструированием», и потому «базировать на грамматике развитие речи чрезвычайно трудно и невыгодно»⁸².

Верно, что подлинной речи не получится, если при составлении предложения нужно для каждого члена вспоминать правило. Но ведь так никто не делает. После каждого нового правила идёт тренировка для превращения его в умение, в навык, и ученик, таким образом, тренируясь в применении правила в своей речи, думает о нём только первое время и только об одном, последнем правиле, а ранее усвоенные переведены (так должно быть у грамотного учителя) в разряд автоматизированных, о которых уже думать не надо. Следовательно, названное возражение против грамматического обучения не имеет реального адресата. Грамматика нужна не для говорения, а только для обучения говорению.

Другой формой возражения против грамматики было неправомерное противопоставление ей так называемых моделей, типических образцов фраз. Нужно не грамматику учить, а усваивать и хранить в памяти набор соответствующих моделей – образцов, предлагалось в некоторых публикациях. Однако усвоенные модели, скажем, *читаю книгу* и *читаю журнал* не могут сами по себе служить образцами для составления других структурно подобных, так как остаётся неизвестным, которой из них следует подражать для составления фразы, например, *читаю*

⁸² Марков Ю. Из опыта применения сознательно-практического метода // Русский язык в национальной школе. 1961. № 4. С. 26.

расска...: модели читаю журнал или модели читаю книгу? Известным это станет после уяснения правила, когда требуется окончание -У, а когда нет. Так что от грамматики не уйти и при модельном способе обучения.

О незаменимой роли грамматики в усвоении литературного языка, грамотного письма с чувством глубокого убеждения, очень эмоционально и подчас резко писал в своё время А. М. Пешковский: «Не только чтение и письмо, но и понимание какого бы то ни было текста и говорение на той разновидности родного языка, на которой говорят все приобщающиеся к культуре слои населения ... неразрывно связаны, по моему убеждению, с обучением грамматике в младших отделениях школы. Всякий, кто понимает читаемую книгу или газету, всякий, кто способен удобопонятно высказываться на политическом собрании, обязан этими умениями прямо или косвенно ... преподаванию грамматики в школе. И если он это отрицает (как это у нас иногда делается), то отношение его к грамматике вполне уподобляется отношению известного крыловского персонажа к тому дубу, под которым он собирал жёлуди»⁸³.

Без помощи грамматической науки можно овладеть бытовым языком, для разговоров на обыденные темы. Понимать же сложные синтаксические конструкции политической, научной книги, художественной литературы, а тем более самому их употреблять невозможно без длительной систематической грамматической выучки, – литературный язык серьёзной книги может оказаться недоступным. Поэтому со средних классов киргизской школы, начиная с четвёртого, введена грамматика русского языка в качестве систематического курса как отдельная специальная дисциплина.

Грамматика необходима и для обучения орфографически и пунктуационно грамотному письму. Поскольку основным принципом русской орфографии и пунктуации является принцип грамматический (морфологический в правописании, синтаксический в пунктуации), русскую орфографию и пунктуацию невозможно усвоить без знания грамматики.

Помимо практического значения, преподавание грамматики имеет и теоретическое, общеобразовательное значение. Она даёт определённую сумму знаний о языке, расширяя лингвистический кругозор учащихся. «Знакомя с законами и правилами русского языка, – читаем у проф. В. М. Чистякова, – русская грамматика в то же время заставит учащихся нерусской школы обратить более пристальное и глубокое внимание на грамматические явления и законы их родного языка, открывая тем самым возможность научной постановки вопросов о взаимоотношении языков, о развитии национальных языков в Советском Союзе, о национальной культуре...»⁸⁴.

⁸³ Цит. по: Афанасьев П. О. Методика русского языка в средней школе. М., 1947. С. 35.

⁸⁴ Чистяков В. М. Основы методики русского языка в нерусских школах. М., 1949. С. 270.

Грамматика есть результат длительной абстрагирующей работы человеческого мышления. Поэтому изучение грамматики с необходимостью ведёт к развитию отвлечённого, абстрактного мышления учащихся. Изучая грамматику, ученик анализирует, сопоставляет, сравнивает, делает выводы, рассуждает, доказывает, т. е. совершает ряд умственных операций. А это, естественно, развивает логические, мыслительные способности, значение чего выходит далеко за пределы собственно грамматики – требуется в жизни вообще.

В своё время ещё Ф. И. Буслаев считал, что грамматические упражнения суть самые лучшие и живительные логические упражнения, развивающие «судительную силу детей».

Но основное назначение преподавания грамматики русского языка в нерусской школе – практическое, служит средством, обеспечивающим успешное, с наименьшей затратой сил и времени, усвоение русского языка как важнейшего средства межнационального общения братских народов нашей страны.

Из всего вышеизложенного следует важный для методики обучения новому языку вывод.

Если только благодаря грамматике язык получает возможность облечь человеческие мысли в материальную языковую оболочку; если, далее, свободное говорение и понимание наступают у обучающегося только тогда, когда им освоится грамматика языка, – то, следовательно, работу по овладению языком необходимо направить, главным образом, на выработку в кратчайший срок чувства грамматики языка, чувства формы словосочетания – обучение русскому языку сделать с самого начала грамматически максимально целеустремлённым.

Утверждение, что сначала нужно практически усвоить язык, а грамматику изучать потом, на базе усвоенного языка, вызывает возражения: зачем же тогда нужна грамматика, если ученик уже овладел языком, речью? В чём же тогда её, грамматики, практическое значение для усвоения языка, которое мы всегда подчёркиваем? Грамматика-то как раз и нужна для овладения языком, а не наоборот.

Проблема заключается не в том, что учить сначала, язык или грамматику, а в том, как обучать языку с помощью грамматики.

Уже в первом классе, в период предварительного устного курса русского языка, мы учим учащихся, что по-русски нужно говорить *возьми карандаш, возьми мел, но возьми ручку, возьми тряпку*. А это уже грамматика. Возражения против грамматики явились следствием малой эффективности обучения русскому языку в национальной школе. Преподавание грамматики действительно не помогало развитию, точнее – формированию русской речи, усвоению языка как средству общения. Но вместо того, чтобы выяснить, почему оно не помогает, так ли грамматика препода-

дается, как это необходимо для обучения, усвоения речи, стали требовать устранения её из преподавания как вообще непригодного для обучения речи средства.

В действительности преподаваемая грамматика не помогала потому, что в национальную школу неоправданно была перенесена система её преподавания в русской школе.

8.1.2. Особенности преподавания грамматики русского языка в средних классах (проблема адекватности грамматической информации и упражнений целям обучения)

Что надо учить из грамматики и в чём упражняться

Задача преподавания русского языка в киргизской, как и во всякой другой, советской национальной школе, – практически овладеть им в качестве средства общения. Иначе и проще – научить учащихся правильно понимать сказанное или написанное другим лицом и понятно для других высказывать свои мысли. Следовательно, и грамматика как часть предмета «Русский язык» должна решать ту же задачу. Поэтому во всех программах и методических пособиях всегда подчёркивается, что преподавание грамматики русского языка в нерусской школе должно носить максимально практический характер. Наиболее ясно и просто эту задачу выразил еще в 40-х годах проф. В. М. Чистяков: «Русская грамматика в нерусских школах должна учить учащихся правильно говорить и писать по-русски»⁸⁵.

Однако, несмотря на постоянное подчёркивание практического значения грамматики для обучения русской речи в национальной школе, преподавание её на протяжении десятилетий не давало ожидаемых результатов. И это, естественно, не могло не вызвать той отрицательной реакции на преподавание нормативной грамматики, о которой говорилось выше.

В настоящее время значение грамматики в обучении русскому языку в национальной школе никем не оспаривается, а идут активные поиски рациональных способов использования грамматики для формирования у учащихся навыков русской речи.

Что же нужно, чтобы грамматика действительно стала эффективным средством обучения практическому владению русским языком киргизских учащихся? Для этого, по-видимому, прежде всего необходимо, чтобы преподносимая учащимся грамматическая информация и упражнения были бы адекватны целям обучения русскому языку.

⁸⁵ Чистяков В. М. Основы методики русского языка в нерусских школах. М., 1949. С. 269.

Рассмотрим этот вопрос обстоятельнее на основе данных грамматической науки, методики, а также отрицательного школьного опыта прошлого, так как отрицательный опыт тоже служит для положительных выводов, – афоризм «на ошибках учатся» не красное словечко, он рождён вековым опытом человечества.

Какими сведениями ведаёт грамматика? В её ведении находятся:

1) вопросы общих категориальных понятий частей речи, членов предложения, предложения (что такое имя существительное, дополнение, предложение...);

2) вопросы словоизменения, так называемые парадигмы склонения, спряжения;

3) функции грамматических форм: в каком значении, в каких случаях употребляется та или иная форма – правила их употребления, правила сочетания слов в предложении.

Всё это – грамматика.

Первая группа сведений не учит языку, она доступна только для уже владеющего языком. В дефинициях (логических определениях) этих общих грамматических понятий не содержится сведений, как нужно связывать слова для составления нужного словосочетания, предложения. Знание, например, того, что такое существительное, числительное, не скажет, чем неправильно сочетание *пять книгА* и как должно быть правильно.

Вторая группа сведений, парадигмы («столбики» склонений и спряжений) дают знания правил изменения слова, какие формы (окончания) может иметь слово, например, *машина: машинА, машинЕ, машинУ, машинОЙ...*, – но оставляет неизвестным, в каком случае, в каком значении следует употребить данную форму слова в словосочетании и нельзя другую. Поэтому одно знание форм *книгА, -И, -Е, -У, -ОЙ* не даст ещё возможности решить, какую из них следовало употребить в приведённом выше неправильном словосочетании *пять книгА*.

Только третья группа сведений в сочетании со второй даёт знание того, в каком случае следует употребить в речи ту или иную форму. Например, знание правила, что (третья группа сведений) с числительным прямой формы существительное в русском языке может быть употреблено только в родительном падеже, причём от 2-х до 4-х в единственном, а от 5-ти и выше – во множественном числе, – даёт возможность решить, что вышеприведённый пример нужно было по-русски воспроизвести так: *пять книг*.

Теперь, опираясь на изложенное, можно поставить вопрос об отборе для киргизской школы грамматических сведений, адекватных (соответствующих) целям обучения русскому языку. Эти цели – научить русской речи. А наименьшей единицей речи является предложение. Значит, ученику нужно узнать правила употребления форм, правила сочетания слов

в предложении (правила управления, согласования, примыкания), чтобы овладеть им.

Значит, из грамматической теории нужно отобрать ту информацию, которая учит, как надо связывать слова друг с другом для правильной речи. А этому, как было сказано, совершенно не учит названная выше первая группа грамматических знаний.

Для реализации такого отбора основное требование можно было бы сформулировать так: вводя любую новую грамматическую форму, обязательно уяснить с учениками, в каком случае, для выражения какого смысла нужно употреблять её в русской речи, иначе говоря, следует всегда выяснять функции этой формы. Обучение употреблению грамматических форм и синтаксических конструкций должно быть основной задачей преподавания грамматики русского языка в киргизской школе.

Правила употребления форм – это самое главное и важное, что необходимо усвоить киргизскому ученику из русской грамматики, без чего формы из «столбиков» склонений и спряжений останутся бесполезным для речи грузом в памяти ученика, он не почувствует практической пользы от преподавания грамматики.

Требование это вытекает из того известного лингвистической науке факта, что область употребления (функции) какой-либо грамматической формы одного языка, как правило, не покрывается полностью сферой употреблений (функциями) какой-либо формы другого языка. Для разъяснения этой мысли обратимся к надёжным формам имени существительного как к более выразительному в этом отношении грамматическому явлению.

Возьмём, например, «илик жөндөмө» (родительный падеж) киргизского языка. Если в киргизском языке он употреблялся бы во всех случаях, что и родительный в русском, и так же обстояло дело со всеми остальными падежами, – тогда киргизскому ученику достаточно было бы усвоить столбик русского склонения, чтобы правильно употреблять падежные формы в речи.

В действительности же дело обстоит совершенно иначе. В русском языке, например, от слова *нет* требуется вопрос *кого?* – *нет кого?* – и соответствующий ответ родительным падежом: *нет учителя*; а в киргизском слово *жок* (нет) требует вопрос *ким?* (кто?): *ким жок?* – и соответственно ответ именительным падежом: *мугалим жок* (учитель нет). С числительным русская грамматика требует родительного падежа: *два учителя*, – а киргизская – именительного: *эки мугалим* (два учитель) и т. д.

При таком положении знание только падежных вопросов и окончаний (а парадигмы склонения только это дают) не скажет ученику, когда

уместно их употреблять, и он будет говорить по правилам своего родного языка: *учитель нет, два учитель.*

Отсюда и вытекает необходимость помимо формы дать ученику и правила её употребления, без чего форма бесполезна. По данным примерам родительного падежа нужно дать ученику примерно такие правила:

1) со словами *нет, не было, не будет* русское существительное употребляется (сочетается) только в родительном падеже: *нет учителя, не было карандаша, сегодня не будет математики...*

2) с количественными числительными именительного падежа существительное также может употребляться только в родительном падеже, причем с числительными 2, 3, 4 – в единственном числе: *два (3, 4...) карандаша*, – а с числительными 5 и выше во множественном: *пять (6, ... 12, ...) карандашей.*

О творительном падеже следовало бы сказать, что его в русском языке употребляют в значении орудия действия: *пишут карандашом, ручкой*; со словами *был, стал, является...*

Подобные грамматические правила совершенно необходимы киргизскому ученику, именно они дают знание, как надо сказать по-русски, чего не содержится ни в дефинициях общих грамматических категорий (что такое существительное, глагол, сказуемое, ...), ни в парадигмах склонения и спряжения, без чего грамматика теряет своё практическое значение в киргизской школе, и без чего требование практической направленности преподавания грамматики превращается в пустую фразу. Уяснение типических случаев, правил употребления изучаемой грамматической формы обязательно в преподавании грамматики русского языка в киргизской школе.

Только в подобном плане поданная, грамматика сможет служить руководством ученику в построении правильного высказывания по-русски, приобретает практическое для усвоения русской речи значение.

На вопросе о функциях грамматической формы приходится сосредоточить особенное внимание потому, что пренебрежение именно этой стороной русской грамматики стойко держится в школьной практике её преподавания. Об этом ещё 30 лет назад писали видные методисты армянской школы Р. Л. Мелкумян и М. А. Каракешисян:

«Одним из главных вопросов преподавания русского языка нерусским учащимся является вопрос об изучении выражаемых грамматической формой значений...» Отмечая дальше, что ученики, имея слова, не умеют правильно говорить, авторы писали: «Причина этому незнанию обычно та, что ученики изучали формы механически, вне всякой связи со значением», «... употреблять правильно ту или иную форму слова в предложении он затрудняется, так как этому его не учили»⁸⁶. «Основной недоста-

⁸⁶ Мелкумян Р. Л., Каракешисян М. А. Методика русского языка в армянских школах. Ереван, 1953, с. 200.

ток в постановке преподавания грамматики как раз в том, что, останавливаясь на изучении грамматических определений и различных форм слова, не учат или почти не учат, как употреблять эти формы в речи, тем самым оставляют употребление этих форм на произвол ученика»⁸⁷.

А не сложно ли это?

У читателя может возникнуть сомнение: изучение функций русских грамматических форм представляет трудность даже для студентов филологических факультетов. Как же могут справиться с таким материалом учащиеся общеобразовательной школы, да ещё национальной, для которых русский язык неродной, которому они ещё только учатся? Как бы это странным ни казалось на первый взгляд, но именно потому, что для русских учащихся русский язык – родной, именно потому осознание функций его грамматических форм является задачей психологически более трудной, чем функций форм неродного языка. Трудность эта заключается прежде всего и главным образом в том, что формы родного языка в сознании человека настолько прочно сращены с мыслью, ими выражаемой, что ему чрезвычайно трудно оторвать их друг от друга, ибо, как отмечал Л. В. Щерба, нет более прочной связи, чем связь понятия и выражающего его символа. Во-вторых, в том, что он не чувствует потребности отвлекать функции от формы и осознавать, что она, форма, имеет в одном случае значение, скажем, орудия, и другом – сравнения, в третьем – объекта и т. д., так как для него это практически, а значит, и психологически не оправдано, раз он и без того знает, что по-русски правильно надо сказать *пишу ручкой* (орудие), *промчался вихрем* (сравнение), *рисую школу* (объект) и т. д.

При изучении же нового языка внимание и интерес к форме и её функциям пробуждается у учащегося скорее, и они значительно острее, чем в отношении форм родного языка и их функций; форма и её значение – неразложимое целое в родном языковом сознании ученика – здесь, при изучении нового языка, легче расчлняются и осознаются. И это именно потому, что ученик столкнулся с новым, неродным языком. Типичный вопрос нерусского ученика: «Агай, а когда надо так сказать, а когда так?». Это прямой вопрос к функции формы, правилу её употребления. А учителям известно, что педагогически и психологически самая благоприятная почва для объяснения учащемуся того или иного явления создается тогда, когда у него самого назрела потребность узнать это.

Отказываться от тщательного и обстоятельного ознакомления учащегося с функциями форм на том основании, что якобы не хватает для этого времени или непосильно для ученика, значило бы поставить перед ним

⁸⁷ Там же. С. 201.

действительно непосильную задачу: чтобы он за то же самое время, но без помощи нужной грамматической информации, от учителя сам бы доискался, в каких случаях следует употребить данную форму. Требование сообщать и отрабатывать функции грамматических форм при изучении грамматики русского языка в киргизской школе не является моментом, перегружающим программу и затрудняющим усвоение русского языка, а наоборот, является средством, облегчающим это усвоение.

Характер упражнений

Из практической установки преподавания русской грамматики в киргизской школе и из того факта, что ученик имеет дело с неродным языком, которым нужно ещё овладеть, вытекает второе специфическое методическое требование. Оно состоит в том, во-первых, что упражнениям должно быть уделено основное внимание, не менее 80% времени, и во-вторых, эти упражнения должны тренировать для выражения задуманного им или заданного ему значения, мысли, на решение задачи КАК НАДО СКАЗАТЬ ПО-РУССКИ: *Как сказать?: Я пойду ... школ... Я вернулся ... школ... домой. Он боялся собак...* и т. п. Иначе говоря, упражнения должны быть по преимуществу конструктивно-грамматическими и речевыми.

Необходимость и целесообразность именно такого характера упражнений логически вытекает из изложенного выше требования «что учить по грамматике». Если главное содержание преподаваемой в киргизской школе грамматики русского языка состоит в изучении типических случаев употребления форм в речи, то, естественно, и закреплять, упражнять нужно в умении правильно употреблять эти формы в соответствующих им функциях. Учащиеся должны не только и не столько разбирать готовые предложения, сколько конструировать, составлять предложения и словосочетания.

Вопрос об общих грамматических понятиях и опоре на знание родной грамматики

Такие общие для обоих, русского и киргизского, языков грамматические понятия, как предложение, члены предложения, части речи, – всё то, что формулируется по модели «что такое ...», «что называется ...», как сообщалось выше, не учат языку, тому, как нужно правильно сказать по-русски. Этому учат правила употребления форм. Однако без названных общих понятий, терминов невозможно формулировать нужные для усвоения речи правила (например, с числительными существительное нужно употреблять в форме родительного падежа), а ученику – понимать эти правила.

Поэтому знать общие грамматические понятия ученики должны обязательно, иначе им не будут понятны и нужные для русской речи прави-

ла. Но учить учащихся этим понятиям является задачей уроков НЕ РУССКОГО, а КИРГИЗСКОГО языка. Учитель же русского языка опирается на эти знания по родной грамматике, оперирует ими как уже известными учащимся.

Усвоение общих грамматических понятий не может быть задачей преподавания русской грамматики в киргизской школе. Дело не только в том, что они сами по себе не учат русскому языку (а предполагают язык уже известным обучаемому), но и в том, что они такие трудные, предельно отвлечённые, абстрактные понятия, что осознание их успешно может быть достигнуто только на материале родного языка. Трудно представить себе более нерациональное занятие на уроках русского языка в нерусской школе, чем объяснение учащимся, например, того, что такое предложение и какие заключительные знаки препинания (точка, вопросительный и восклицательный знаки) нужно ставить, – нерациональное, как в случае, когда учащиеся это знают из уроков родного языка (ибо тогда объяснение излишне), так и в случае, когда они этого вовсе не знают (ибо тогда это объяснение недоступно).

По всему этому преподавание грамматики родного, киргизского, языка и хорошее знание её учащимися очень важно для преподавания русской грамматики, освобождает время на уроках последней нужным для обучения русской речи грамматическим знаниям.

Слабое знание, а тем более незнание учащимися родной грамматики является прямо-таки огромным препятствием для успешного преподавания русской грамматики. Это особенно убедительно для учителя русского языка той киргизской школы, в которой плохо поставлено преподавание грамматики киргизского языка. Ещё К. Д. Ушинский, доказывая значение преподавания грамматики родного языка для развития мышления вообще, отмечал её необходимость и для последующего преподавания новых, неродных языков: «...представьте себе ученика гимназии, которому учитель русского языка не объяснил, что такое предложение, подлежащее, сказуемое, глагол, наречие, что такое наклонение, залог, время и т. д., – представим себе, что того же ученика сажают в гимназии на грамматику латинскую, греческую, французскую, немецкую, – и мы поймем всё его тяжелое и беспомощное положение»⁸⁸.

Когда общие грамматические понятия ученикам известны из уроков родной грамматики, тогда учитель на уроках русской грамматики получает возможность все 45 минут урока отвести решению прямой задачи своего преподавания – обучению грамматической структуре русского языка: не что такое предложение, и, как строится это русское предложение, как изменяются части речи и как связываются друг с другом (ибо,

⁸⁸ Ушинский К. Д. Руководство к преподаванию по «Родному слову». Избр. произв. Вып. I. М.–Л., 1946. С. 122.

что они такое, ученики уже знают), какие их формы, когда употребляются в русской речи и т. д., т. е. получает возможность предъявлять те грамматические правила, которые нужны для обучения правильной русской речи, которые адекватны целям обучения.

Таким образом, вышеназванные общие грамматические понятия должны быть предметом изучения на уроках киргизского языка. Преподаватель же русского языка должен учить киргизских учащихся не тому, что такое имя существительное, а тому, с какими окончаниями и когда это существительное, в отличие от киргизского, употребляется в русской речи.

И, разумеется, тому, как сказать по-русски, что такое имя существительное (прилагательное, глагол, дополнение...), строго при этом памятуя, что раскрыть понятие, что такое существительное, – это одно, а научить, как сказать по-русски, что такое существительное, – совсем другое.

Из требования, чтобы общие грамматические понятия усваивались на уроках не русского, а киргизского языка, вытекает необходимость постоянного контакта между преподавателями русского и киргизского языков: учебные планы обоих языков должны быть составлены так, чтобы изучение родной грамматики несколько опережало изучение грамматики русского языка, например, определение понятия имени существительного давалось бы раньше на уроках киргизского языка, а потом изучение его употребления на уроках грамматики русского языка.

В заключение поставим вопрос, который должен возникнуть у любознательного читателя. Как быть, если всё-таки ученики не усвоили на уроках киргизского языка общих грамматических понятий, – нужно ли им объяснять на уроках русского языка, что такое существительное и др.? Если ученики этого не знают, то, безусловно, объяснить их учитель русского языка должен, однако не прекращая борьбы за то, чтобы объяснение чего бы то ни было производилось в своё время и на своём месте.

В своё время получило широкое распространение как в печати, так и в устных выступлениях мнение, усматривавшее основной порок школьной практики в том, что в результате якобы излишнего теоретизирования учащиеся не умеют получаемые ими грамматические сведения применять на практике в своей русской речи. В действительности же ученик страдал не неумением применять на практике полученные знания, а отсутствием тех знаний, которые пригодны для нужной ему практики в русской речи.

В самом деле, что знал нерусский ученик? То, чему его учили по грамматике: что называется существительным, глаголом и т. д. Умел он применять это знание на практике? Безусловно, умел и умеет: при разборе заданного текста он находил и находит эти существительные, глаголы и проч. под. А для какой же иной практики пригодно это его знание? Только для такой. Его учили типам и «столбикам» склонения. Умел он применять это знание? Безусловно, умел, в той практике, для которой это знание пригодно: любое существительное умел по «столбику» просклонять. А для какой же иной практики пригодно это знание? Но ученики, отстаивалось названное мнение, сплошь и рядом делают ошибки: *нет учитеЛь, пишу С карандашом...* Да, делают, но ведь это не от неумения применять знания, а оттого, что для этой практики им нечего было применять. Для этой практики, для речи им следовало бы знать, когда, и в каких случаях нужно употребить родительный или творительный с предлогом или без

предлога и другие подобные знания. Но как раз таких, нужных для обучения правильной речи знаний он не получал: неоправданно перенесённый в национальную школу аспект преподавания русской грамматики в русской школе таких знаний и упражнений не предусматривал. А для нерусской школы именно такие знания – функции грамматических форм, правила их употребления в речи – дают грамматике выход в практику.

В заключение следует отметить ещё одно важное следствие вышеназванных требований к преподаванию грамматики русского языка в киргизской (и любой иной национальной) школе.

Соблюдение требования обучать учащихся функциям грамматических форм, правил их употребления в речи автоматически, неизбежно решает и проблему комплексного и на синтаксической основе преподавания грамматики русского языка в киргизской школе. Уяснение и применение правил употребления грамматической формы невозможно вне синтаксиса: когда мы с учащимися уясняем функцию, употребление, скажем, родительного падежа в значении принадлежности или творительного в значении орудия действия, то сделать это возможно только в составе предложения, словосочетания: *это книга учителя, режут хлеб ножом...*

Изучать функции категории, например, рода, а тем более правила применения её в речи невозможно на материале лишь одной части речи – существительного, прилагательного или глагола, а только совместно, комплексно: существительного с прилагательным (вкусный суп, вкусная каша, вкусное молоко), существительного с глаголом (ученик читал, ученица читала) и т. д.

Таким образом, требование комплексности и изучения грамматических явлений на синтаксической основе осуществляется неизбежно, автоматически, если в основу преподавания грамматики русского языка в киргизской школе положить изучение функций грамматических форм, правил их употребления в речи. Кстати, изучение правил употребления форм в речи и есть, как говорил акад. Л. В. Щерба, активная грамматика.

8.1.3. Упражнения по грамматике русского языка в киргизской школе (4–8 кл.)

После введения и уяснения нового грамматического явления, естественно, должны следовать упражнения по речевому его освоению.

Упражнениям следует уделить самое серьёзное внимание. Закрепительные упражнения важны при изучении любой школьной дисциплины, но ни в какой из них они не получают такого решающего значения, как в обучении новому языку. Как бы хорошо ни объяснялось и как бы хорошо ни было понято объяснение – здесь понятое будет утрачено, если за ним не последует ряда настойчивых, длительных упражнений. В обучении новому, неродному языку упражнениям принадлежит решающая роль.

Поскольку грамматика русского языка в киргизской школе, как говорилось выше, преподаётся с практической целью – научить правильно говорить и писать по-русски – и поскольку содержанием её преподавания поэтому являются правила употребления форм и конструкций в речи, то и упражнения должны состоять не столько в анализе готовых предложений, сколько в конструировании, в составлении предложений и словосочетаний. Иначе говоря, упражнения должны быть конструктивно-грамматическими по преимуществу, синтетическими, направленными на продуцирование синтаксических конструкций.

Два типа упражнений и их роль в обучении языку

Синтетические упражнения по грамматике следует подразделять на языковые и речевые (коммуникативные). Это психологически принципиально отличные друг от друга упражнения. И те и другие оперируют одними и теми же синтаксическими структурами, но с различной целью.

Языковые синтетические упражнения имеют целью не сообщение содержания (внеязыковой информации), заключённого в отрабатываемой конструкции, а сообщение учителю (или самому себе при самообразовании) своего формального знания и умения на его основе строить требуемые конструкции, – имеют целью тренировку в формальном умении строить эти конструкции на основе сознательного применения полученных для этого грамматических правил.

Речевые же (коммуникативные) упражнения имеют целью сообщение слушателю содержания высказывания, той внеязыковой информации, которая содержится в используемой говорящим конструкции, не думая о грамматической стороне её.

Так, если после объяснения соответствующего правила или образца учитель предлагает ученику составить предложение-просьбу и ученик говорит: «Дайте, пожалуйста, посмотреть книгу», то это не речевое, а языковое упражнение. У ученика не было желания попросить книгу, да могло в данный момент у учителя и не быть никакой книги, – фраза произнесена учеником с единственной целью показать своё знание и умение построить эту фразу, и думал он не о содержании, а только о том, как правильно составить её, о правилах её составления.

Произнесение той же фразы в иной ситуации окажется речевым; коммуникативным упражнением. Например, увидев в руках учителя книгу, ученик заинтересовался и просит: «Дайте, пожалуйста, посмотреть книгу». Здесь цель произнесения данной фразы – передать слушателю её содержание (такой цели не было в приведённом выше случае), и думает ученик в этом случае о содержании фразы и переживает его всем суще-

ством личности. Вот это является речевым, коммуникативным упражнением.

Эти два признака – мысль сосредоточена на формальном конструировании, и мысль сосредоточена на внеязыковой содержании фразы – являются отличительными признаками этих двух типов упражнений.

Каковы роль, значение, место этих типов упражнения в обучении языку?

Свободное владение речью на изучаемом языке достигается только речевыми, коммуникативными упражнениями. Но, чтобы употребить коммуникативно, действительно попросить: «Дайте, пожалуйста, посмотреть книгу», – ученику надо было сначала узнать, как строится эта фраза, и потренироваться в формальном её построении, т. е. в языковом упражнении.

Таким образом, по каждой грамматической форме, по каждой синтаксической конструкции сначала проводятся языковые упражнения, а затем речевые, коммуникативные, – при признании решающей роли последних.

Виды языковых синтетических упражнений

Языковые синтетические упражнения должны быть строго целенаправленными, т. е. соответствующими семантизированному, объяснённому грамматическому явлению, подчинёнными определённой грамматической задаче. Строгая целенаправленность – необходимейшее требование обучения языку, осуществляемого в специфических школьных условиях, – условиях крайне ограниченного времени при задаче добиться максимальных результатов.

Так, например, если на объяснительном этапе учащиеся ознакомлены с употреблением родительного падежа в значении принадлежности (книга учителЯ), со словами, обозначающими меру (много хлебА) и с прилагательными сравнительной степени (Волга длиннее ДнепрА), то в упражнениях и нужно давать задачи; на употребление родительного только в этих объяснённых функциях; нерационально давать в этом случае конструктивные задания с родительным иного употребления, например, *чтение книг...* (родительный объекта при отглагольном существительном) или *выпил вод...* (родительный части) и т. п. Ибо тогда произойдёт недоступный разрыв между объяснением и упражнением, – нередко встречающаяся дидактическая нелепость, когда объясняется одно, а упражняются в другом.

Грамматические явления, не предусмотренные программой для изучения на уроках грамматики, можно и нужно допускать понемногу в языковом материале общей коммуникативной речевой практики – в чтении, в беседах и т. д. – но не в узко направленных синтетических языковых упражнениях. На базе усвоенного в синтетических упражнениях они в коммуникативной практике усвоятся без правил, неявно, подсознательно.

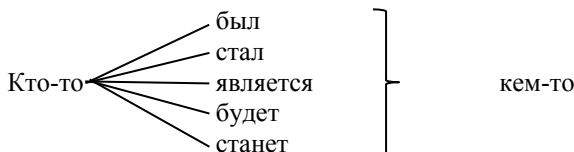
Направленность упражнений выражается также в насыщенности их языкового материала обрабатываемым грамматическим явлением.

В упражнения по данной, последней грамматической теме следует по возможности включить моменты из ранее пройденного, но не затушёвая при этом нового изучаемого явления, время от времени организуя резюмирующие, с широким охватом пройденного, упражнения.

В качестве языковых (или, иначе ещё, предречевых) синтетических упражнений можно назвать следующие их виды.

1. Составление учениками словосочетаний и предложений по объяснённом учителем образцу.

Введя, например, правило употребления творительного падежа существительных в составном именном сказуемом, предлагается ученикам по образцу конкретного предложения *Мой товарищ станет учителем*, составить подобные из других слов, например: *Наш учитель был пулемётчиком* и т. п., или составить предложения по образцу обобщенной структуры:



Можно помогать при этом постановкой вопроса к заданной ситуации: *Брат учится в мединституте (пединституте, ...). Кем. он станет?*

Выполнять можно как устно, так и письменно.

2. Самостоятельное решение задачи на грамматически правильное оформление слова в контексте заданного предложения. Формы предъявления такой задачи могут быть разные:

а) правильное дописывание (или досказывание) формы слова: *Мы катались на лодк... . Роза красиво рисует карандаш... .*

б) выбор из данных двух форм нужной: *Кадыр долго ... задачу. Только к вечеру он её ... (решил, решал).*

в) оформление в предложении слова, подсказанного предшествующим предложением: *Вечером выступал хор. Выступление ... всем понравилось.*

Последний вариант – лучший способ предъявления задачи. Ценность его в том, что нужное слово естественно вытекает из предшествующего предложения и что прямая и косвенная формы окажутся рядом, противопоставленные в контексте наглядно, выявляя в сравнении своё различное грамматическое значение.

В учебниках и сборниках упражнений задания на грамматическое оформление слова предлагаются нередко в такой форме: слово, которое ученик должен оформить, даётся в прямой форме в скобках в составе самого предложения, например: *Журсун читает (книга)*. *Он (книга) очень доволен*. Ученик должен уже без скобок поставить слово в нужной форме.

Есть, однако, основание усомниться в целесообразности такой подачи задания: прежде чем составить и произнести правильное сочетание слов, ученик видит и невольно произносит: *читает книга, он книга доволен*, – и, таким образом, сначала и зрительно и речедвигательно закрепляет неправильное сочетание, закрепляет его лишний раз, как он и говорил до этого. Последующее правильное оформление может и не стереть следов первоначального восприятия неправильного сочетания.

Важно, чтобы языковые конструктивные упражнения ставили ученика перед необходимостью размышлять, решать задачу, выбирать: дательный падеж нужен или иной, совершенный вид или несовершенный, этот союз или другой и т. п. Например, нет смысла давать такое задание: *Пишу карандаш... Подметаю веник... Хлеб режут нож...* Ученик может подряд дописывать -ОМ, не рассуждая. А тем более такое: «Из данных слов составьте предложения с существительными в дательном падеже с предлогом ПО: *Не ходи, снег, иди, дорожка. Пионеры, шли, улица. Пароходы, ходят, Волга*». Тут задача решена уже в самом задании: указаны, какие нужны и падеж, и предлог. Над чем же размышлять здесь?

2. Ответы на вопросы. Например: Чем режут? пилят? пишут?.. Или в связи с производимыми действиями: Куда я положил книгу? Где она теперь?..

3. Распространение нераспространённого предложения или одного из членов предложения.

Предложения: *Ветер дул. Какой ветер? Холодный и резкий. Откуда дул? С моря. Сколько времени дул? Целый день*. В результате получают: *Холодный и резкий ветер дул с моря целый день*.

Члены предложения: **Нагруженные** *возы въехали во двор*. Предлагается распространить выделенное определение. При затруднениях учащихся учитель помогает вопросами. В результате получается: *Нагруженные дровами возы въехали во двор*.

5. Перевод словосочетаний и коротких, в два-три слова, предложений с киргизского языка на русский в качестве одного из средств проверки умения выразить мысль по-русски.

Ученику предлагается на киргизском языке мысль, требующая своего выражения по-русски тою формою, усвоение которой учитель считает нужным проверить. Например, чтобы проверить, умеет ли школьник различать, когда нужен творительный без предлога, а когда с предлогом С, учитель даёт две мысли на понятном ему родном языке: *Атам балта менен келди* и *Атам балта менен кести*. Ученик переводит: *Мой отец пришёл с топором – Мой отец рубил топором*.

Проверить усвоение подобных форм беспереводным путём затруднительно. Если задать вопросы: С чем пришел отец? Чем он рубит? – то уже в самих вопросах ему подсказана форма.

6. Замена одних форм другими, преобразование синтаксических конструкций. Например:

а) переделать утвердительные предложения в отрицательные: *У меня есть книга; Я получил ответ на своё письмо,* – или наоборот, отрицательные в утвердительные.

б) переделайте глагол в существительное. Как изменится другое слово? *Белить комнату. Читать рассказ* и др.

в) Как сказать иначе, сохраняя смысл? *Володино пальто. Слоны сильнее, чем тигр. Промчался, как вихрь.*

г) Переделайте простое предложение в сложноподчинённое: *Ученик, нарисовавший эту картинку, получил отличную оценку по рисованию.*

Подобные преобразования способствуют усвоению различных способов выражения одной и той же мысли, овладению грамматическими средствами русского языка.

7. Грамматический разбор.

Это самый распространённый в школе вид аналитических упражнений. К сожалению, в школьной практике он приобрёл односторонний, чисто номенклатурный характер, состоящий только в приклеивании грамматических ярлычков к предложениям и их составу: это – простое предложение, это – дополнение, это – глагол прошедшего времени и т. д. Такой разбор – малоэффективное для практического овладения новым языком занятие.

Грамматический разбор нужно дополнять синтетическими заданиями – заданиями на составление подобных синтаксических конструкций из другого словарного материала, на замену одних форм другими, на подстановку другого слова вместо данного и установление, какую оно при этом должно принять форму и т. п. Иначе говоря, и грамматический разбор должен носить чётко выраженный конструктивный характер.

Например, разобрав предложение *Ученики идут в театр*, поставить дополнительно конструктивную задачу: Как надо сказать, если вместо слова *театр* поставить слово *школа (сад...)*? Почему? А если *площадка* (здесь ученику придётся решать вопрос и о предлоге: В или НА)? Почему? А если спросить: *Откуда идут?*

– Или так: *Дети идут в театр* (в школу, на площадку...).

– А если наоборот, *оттуда*, то как по-русски нужно спросить и ответить?

Подобные дополнительные задания, выполняемые устно, дают возможность за малое время, несколько минут, решить немало полезных

конструктивно-грамматических задач, делают ограниченное время урока более насыщенным нужной тренировкой в употреблении грамматических форм.

На такие дополнительные задания учителю следует обратить самое серьёзное внимание, потому что они превращают грамматический разбор в полезное для усвоения русского языка занятие.

Одного прикрепления ярлыка-термина к форме (что, например, В ШКОЛЕ есть обстоятельство места) далеко не достаточно для того, чтобы сделать грамматику практически действенной дисциплиной. Термин «обстоятельство места» есть понятие весьма собирательное, обобщающее целый ряд частных обстоятельств, далеко не одинаковых по значению и форме. И В ШКОЛЕ, и НА ШКОЛЕ, и НАД ШКОЛОЙ и т. д. – всё это обстоятельства места. Но из знания того, что они обстоятельства места, ещё не следует, правильно ли будет по-русски сказано: *Ученики учатся НА ШКОЛЕ. А киргизского ученика нужно учить и научить, какими формами разные местонахождения выражаются по-русски; научить, что В – это значит внутри, и, следовательно, ученики учатся В школе, вода В ведре, а НА – это сверху, и, следовательно, флаг развевается НА школе, крышка НА ведре. Этому и учит рекомендуемая выше форма грамматического разбора. И если ученик усвоит, что в школе – это внутри, а на школе – сверху, то он на основе полученных на уроках родного языка грамматических сведений, без нашего повторного, дублирующего объяснения, будет знать, что в школе, конечно же, обстоятельство места. Даже в неправильном русском предложении «ученик идёт школа» учащийся, знающий, что такое обстоятельство места, правильно определит, что школа здесь именно и является обстоятельством места, но это знание не подскажет ему, что форма выражения обстоятельства здесь неправильная.

При всяком грамматическом разборе необходимо добиваться от учащихся правильной, от подчиняющего (поясняемого) слова постановки вопроса к подчинённому (поясняющему) члену предложения. Так, разбирая предложение: *Полая вода затопила берега реки*, – нужно спрашивать не что? (к «берега»), а затопила что?; не чего? (к «реки»), а берега чего? – всегда вопрос должен идти от поясняемого слова к поясняющему.

Работа над отдельным предложением и его словосочетаниями должна быть признана центральным моментом всех и всяческих грамматических занятий. «Изучение предложения, – писал проф. В. М. Чистяков, – основа всей работы по изучению русской речи... Кто приобрёл умение свободно оперировать словами, составляя из них предложения так, что они ... точно выражают собственные мысли го-

ворящего или пишущего, тот усвоил основы изучаемого языка, на которых можно развернуть широкое пользование языком. Кто не усвоил основ построения предложения, тот всё время будет беспомощен в практике русской речи»⁸⁹.

Конечная цель преподавания русского языка – овладеть связной русской речью. Однако связная речь складывается из предложений, как здание из кирпичей, как организм из клеток, – нужно свободно владеть формированием этого кирпича, этой клетки – предложением, чтобы можно было строить из них связную речь.

Виды речевых (коммуникативных) упражнений

К коммуникативным упражнениям относится, прежде всего, чтение, как сам процесс чтения, так и все связанные с ним работы; обсуждение прочитанного, сжатый его пересказ (именно сжатый), составление плана прочитанного, конспектирование. Обстоятельно вопросы чтения рассматриваются в методиках объяснительного и литературного чтения.

Чтение же, проводимое на уроках грамматики (русского языка) и приуроченное к строго определённой грамматической теме, представляет собой чтение текстов-миниатюр, в 5–10 (или чуть больше) строк, насыщенных по возможности изучаемым грамматическим явлением. При этом, чтобы чтение этих текстов стало действительно коммуникативным упражнением, категорически должно быть запрещено подвергать их грамматическому анализу, находить и подчёркивать те или иные в них части речи, члены предложения и т. п., – назначение этих текстов только для прочтения и краткого обсуждения их интересного внеязыкового содержания. В этом последнем случае, когда сознание учащихся сосредоточено на содержании, на смысле читаемого и обсуждаемого, тогда грамматическая конструкция, словосочетание усваивается неявно, но в единстве со смыслом прочно. Правда, если при обсуждении содержания текста учащиеся в своей речи обнаруживают серьёзные грамматические ошибки, допустимо подвергнуть выборочно нужные конструкции грамматическому анализу, но только после обсуждения смыслового его содержания. На уроках же объяснительного и литературного чтения грамматический анализ, грамматические задания недопустимы ни до, ни после чтения и обсуждения произведения. Если же в речи учащихся и здесь обнаружились грамматические ошибки, то их учитель лишь берёт себе на заметку и анализ их переносит на урок грамматики.

⁸⁹ Чистяков В. М. Основы методики русского языка в нерусских школах. М., 1949, с. 230–231.

Коммуникативными упражнениями являются также беседы на ту или иную тему, беседы по картинке, по диафильму, кинофильму, по диапозитивам, рассказывание виденного, слышанного, сделанного, изложения и сочинения.

На уроках грамматики могут проводиться эти же виды работ, но, во-первых, подчинённые нужной грамматической задаче. Для этого следует подобрать такую картинку, такую тему, беседа по которым позволяет употребить в речи изучаемое грамматическое явление, во-вторых, эти работы должны быть краткими: миниатюра-беседа, миниатюра-изложение, миниатюра-сочинение.

ГЛАВА 9. МЕТОДИКА ПРАВОПИСАНИЯ

Ученик должен уметь не только говорить, но и правильно писать то, что он умеет сказать. Обучение русскому правописанию ведётся на протяжении всех лет учения в восьмилетней киргизской школе, во всех классах. Однако следует иметь в виду, что основа грамотного письма закладывается в начальных классах. Практика показывает, что закрепившуюся в начальной школе орфографическую неграмотность изжить в дальнейшем чрезвычайно трудно. Это обязывает учителя отнестись с высокой ответственностью к орфографической работе с первых же шагов обучения русскому письму в киргизской школе.

Существенное различие между условиями обучения русскому правописанию в русской школе и в киргизской состоит в частности в том, что русский ученик длительное время изучает свой родной язык изустно и к моменту письменного обучения приходит с огромным количеством накопленных только слуховых образов слов. Только после этого, в школе, начинает обучаться их графическому обозначению, которое в значительной степени не соответствует произношению. Поэтому начинается по существу очень трудный процесс ломки – огромное количество прочно усвоенного изустного материала приводит в связь с несоответствующими написаниями. Иначе говоря, орфографическое обучение, дав развитию изустной речи уйти на 7–8 лет вперёд, должно теперь нагнать его.

В киргизской же школе усвоение графического изображения русского слова идет параллельно с усвоением его слухового и речедвигательного образа, обучение орфографии идёт, не отставая от развития речи почти с первых же уроков, не позволяя накопиться изустному материалу: получил ученик сегодня новое русское слово, например, *коза* в плане развития речи – сейчас же он получает и его написание. Таким образом, любой новый элемент русского языка ученик получает одновременно в слуховом, речедвигательном и графическом его образе, орфографическое обучение развёртывается параллельно и неразрывно с лексическим обогащением – и в этом, безусловно, орфографическое преимущество обучения новому языку по сравнению с обучением родному.

9.1. ЗНАЧЕНИЕ ОРФОГРАФИИ

Значение орфографии неизмеримо. Правила орфографии, устанавливая единые способы написаний в языке, облегчают письменное общение между членами общества. Тем более огромное значение приобретает русское правописание в условиях нашего многонационального государства. Неграмотные написания чрезвычайно затрудняют чтение, понимание написанного, нередко совершенно искажают смысл слова. *Пребывать* и *прибывать*, *компания* и *кампания*, *будет* и *будит* – это совершенно разные слова, и достаточно неверно написать одну букву в подобных словах, чтобы читающий запутался, не знал бы, что собственно хотел сказать пишущий: *будет*, т. е. *явится*, или *будит*, т. е. *пробуждает она?*

Навык орфографической, как и пунктуационной, грамотности должен быть прочным, свободным, доведён до автоматичности, когда пишущий не думает над каждой буквой слова. Тогда он всё своё внимание, силы сосредоточивает на содержании письма, на том, что является основной целью всякого письма. А это достигается только правильно организованным, настойчивым обучением.

Всё это требует уделить самое серьёзное внимание орфографической стороне обучения русскому языку.

9.2. ПРИНЦИПЫ РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ

Прежде чем говорить о видах орфографических упражнений, необходимо ясно представить, на каких принципах построено русское правописание и каковы факторы, способствующие его лучшему усвоению. Только глубоко зная это, можно целесообразно пользоваться различными видами орфографических упражнений, разумно организовать систему работы по усвоению правописания.

Следует при этом отметить, что нередкие жалобы на большие якобы трудности русской орфографии не имеют под собой достаточного основания. Русское правописание с этой стороны не идёт ни в какое сравнение, скажем, с французским или особенно с английским письмом, которое родило известное крылатое выражение: «пишется Лондон, а читается Бирмингам». Русская орфография в основном – осмысленная, последовательная, логично построенная система, вполне доступная осознанию обучающихся. Наблюдаемые орфографические ошибки у пишущих объясняются качеством их обучения.

Русское правописание основано главным образом на морфологическом принципе.

Морфологический принцип – это принцип, требующий единообразного графического изображения данной значащей части слова (приставки, корня, суффикса, окончания) в разных словах, независимо от фонетически обусловленных изменений ее произношения. Сохранение графического образа значащих частей – суть этого принципа. За основу берутся звуки значащей части слова в тех условиях, в каких их нельзя без искажения слова изменить, т. е. в сильной позиции, когда их написание соответствует произношению. Например, мы пишем слово *лес*, где буквы соответствуют звукам, и звук Э, обозначенный буквой *Е*, никак нельзя заменить другим, например *И*, не исказив слова. Теперь морфологический принцип, взяв за основу это написание, требует, как бы ни изменялись звуки этой значащей части в других словах в зависимости от фонетических условий, везде сохранять этот её графический образ без изменения – *лес*. Поэтому и в слове, например, *л...сной*, хотя и произносится *И*, мы должны писать *Е*: *ЛЕСной*. В слове *столОМ* (чем?) пишем окончание *-ОМ* так, как оно слышится, потому что здесь, в подударном положении, изменить звук *О*, не исказив слова или не изменив значения формы, нельзя; в словах же *мел...м*, *дуб...м*, *дом...м* и др. (на тот же вопрос чем?) в окончаниях произносим и слышим *А* вместо *О*, но поскольку это та же значащая часть, т. е. окончание творительного падежа существительных мужского рода единственного числа, то морфологический принцип, исходя из требования не нарушать единый графический образ данного окончания, требует сохранения буквы *О*: *мелОМ*, *дубОМ*, *домОМ*. В слове *купаться* мы пишем мягкий знак не потому, что согласный *Т* мягкий, а для того, чтобы не нарушить единообразного графического изображения неопределённой формы *купать*, где мягкость звука *Т* обязательна.

В этом заключается сущность морфологического принципа русского правописания.

Если морфологический принцип состоит в сохранении неизменным некоего графического образа значащей части слова, то нужно, чтобы этот образ был дан, который требуется затем сохранить. Отсюда закономерно может возникнуть вопрос: как же устанавливается этот как бы начальный, исходный графический образ, который требуется в дальнейшем сохранять?

Этим исходным графическим образом значащей части слова служит буквенное обозначение её звуков в тех условиях, в которых невозможно эти звуки изменить без искажения смысла, т. е. в условиях их сильной позиции. Это и даёт нам возможность установить правильное написание, когда соответствия между буквами и звуками нет. В слове, например,

производство мы пишем *Д*; узнаём же, что нужно писать именно *Д* тем, что приводим орфографически сомнительную значащую часть *-ВОД-* к условиям, когда написание *Д* соответствует произношению: *производить*.

Таким образом, буквенное обозначение звуков значащей части слова в условиях их сильной позиции есть исходный графический образ для морфологических написаний.

Значение этого принципа правописания огромно. Письменная речь адресуется зрению, и, сохраняя единообразное графическое изображение значащих частей слова, морфологический принцип облегчает узнавание слов: слово *акреббы*⁹⁰, написанное фонетически, совершенно непонятно, а написанное морфологически, где сохранены постоянными графические образы значащих частей (*окреп бы*), – сразу узнаётся. Поэтому затраченные нами силы на усвоение морфологического правописания с лихвой окупаются экономией сил в общении через письменную речь.

9.3. ФАКТОРЫ УСВОЕНИЯ ПРАВОПИСАНИЯ

Усвоение правописания основывается на четырёх факторах: слухе, зрении, моторной (двигательной) памяти и морфологическом (грамматическом) сознании.

На слуховом факторе основано усвоение таких орфограмм, которые пишутся, как слышатся, т. е. орфограмм, основанных на фонетическом принципе правописания: *шаПочка, голуБочек*. (звонкие и глухие согласные перед гласными), *трАвка, стОл* (гласные под ударением), *меЛь – мелЬ, баНка – баНЬка* (твёрдые и мягкие согласные в конце и в середине слова).

У большинства людей зрительная память преобладает над слуховой. Она устойчиво хранит воспринятые образы. Когда мы, читая книгу, вдруг вспомнив какой-то эпизод и желая его повторно прочитать, начинаем его поиски, мы помним, на каких страницах, правых или левых, на какой половине страницы, верхней или нижней, был этот эпизод, и соответственно ищем. Это – показатель прочности зрительного восприятия. Это свойство зрительной памяти следует иметь в виду при обучении правописанию слов, буквы которых не соответствуют звукам. Для прочного усвоения орфографии очень важно, что-

⁹⁰ Пример взят из «Методики русского языка в начальной школе» профессора П. О. Афанасьева. (М., 1937, с. 205).

бы ученик не только услышал сообщение, как надо писать, но и увидел (и не раз), как написано слово.

Моторный, или мышечно-двигательный, фактор (в применении к письму говорят еще «рукодвигательный»), или моторно-двигательная память – это своеобразная способность мышц «запоминать» неоднократно повторённые движения, способность выработки навыка этих движений. Это память огромной силы и устойчивости: научившийся играть на том или ином музыкальном инструменте сумеет играть на нём и после многолетнего перерыва; человек, умеющий ездить на велосипеде, и после двадцатилетнего перерыва сядет на него и поедет: настолько прочно мышечная «память» сохраняет навык держать равновесие на велосипеде. Поэтому моторная память имеет огромное значение в деле выработки грамотного письма: много раз правильно записанное слово запоминается с исключительной прочностью.

Необходимо, однако, иметь в виду, что при зрительном и моторном восприятии воспринимается и запоминается без разбора всё, что преподносится. Поэтому учителю следует помнить, что зрительно-моторная память с одинаковым успехом закрепит и правильное (вода) и неправильное (вада). Следовательно, необходимо умело использовать эти факторы, добываясь (путём списывания, предупредительного диктанта и т. п.) от учеников с самого начала правильного написания слов. Тогда зрительно-моторный фактор станет сильнейшим союзником учителя. Если же допустить многократно неправильное написание слова учениками, зрительная, и особенно моторная, память станет злейшим врагом правописания.

Грамматическое сознание – это знание и понимание состава слова, грамматических и орфографических правил, на основании которых производится запись слов и их форм.

9.3.1. Значение и выбор фактора в зависимости от характера орфограммы

Указанными факторами нужно пользоваться дифференцированно, так как не для всякой орфограммы пригодны любой из них или все четыре вместе. Нужно знать, для какой орфограммы какой фактор является наиболее целесообразным, чтобы в зависимости от характера орфограммы мобилизовать наиболее подходящий фактор её усвоения

Возьмём слова, звуки которых находятся в сильной позиции: *мел – мель*. Почему в одном из них мы пишем мягкий знак (ь), в другом не пишем? Потому, что в первом слове звук *Л* твёрдый, во втором – мягкий. А это мы узнали только путём различения мягкости и твёрдости звука *Л* на слух.

Усвоение подобных орфограмм возможно только на базе слухового восприятия. Зрительно-моторный фактор здесь не имеет никакого значения. Зрительно-моторное запоминание того, что слово *мель* пишется с мягким знаком на конце, не поможет ученику написать его правильно под диктовку, ибо, не различая твёрдости и мягкости на слух, он не поймет, что ему сказали: *мел* или *мель*. Звуковые упражнения – упражнения в узнавании звуков слова на слух, звуковой анализ слов, слуховые диктанты – единственное средство усвоения правописания орфограмм подобного типа.

В русском языке есть немалое количество слов, написание которых, во-первых, не соответствует произношению, во-вторых, не объясняется никаким правилом. Таковы слова, например, *вокзал, телега* и др. Усвоить правописание подобных слов можно только путём запоминания написания каждого такого слова в отдельности. А наиболее прочное запоминание даёт зрительно-моторное восприятие. Таким образом, усвоение таких написаний, которые не соответствуют произношению и которые не подпадают ни под одно правило, но которые являются постоянными, независимо от изменяющихся синтаксических связей, – усвоение подобных написаний может быть достигнуто только на основе зрительного и моторного факторов.

Значит, списывание, с подчёркиванием, с выделением тем или иным способом (цветом, нажимом ...) для усиления зрительного восприятия «опасной» буквы – вот какие средства потребуются для усвоения таких орфограмм.

Зрительно-моторный фактор полезен и для усвоения таких орфограмм, которые подчиняются определённому орфографическому правилу, но являются постоянными, неизменными, например, *вОда, лЕсник, воЗЧик*. Усвоению этих написаний помогает грамматическое сознание, использование определённых орфографических правил. Однако выделенные буквы в этих словах, как раз представляющие орфографическую трудность, всегда неизменны: *О* в *вода*, *Е* в *лесник*, *ЗЧ* в *возчик* никогда не меняются, в какие бы связи с другими словами они ни вступали в предложении. Значит, можно предложить ученику, помимо правила, просто запомнить эти написания. А запомнить легче при зрительно-моторном восприятии. Следовательно, зрительно-моторный фактор и здесь, дополнительно к правилам, окажется полезным, а если этих правил ученики ещё не учили, то и единственным средством усвоения таких написаний.

Возьмём теперь такие орфограммы: *синИИМ – синЕМ, браниТься – браниТся, Никто – НИ кто, Неприятель – НЕ приятель, кого НИ спрашивали – кого НЕ спрашивали* и т. п. А количество орфограмм этого типа огромно: все падежные окончания существительных, прилагательных,

причастий, слитное и раздельное написание слов, различение частиц *НЕ* и *НИ*...

Усвоить их написание на основе слухового восприятия невозможно: произношение их одинаковое, а написания разные. Предложить запомнить на основе зрительно-моторного восприятия также бесполезно: запомнить правописание слова *вода* можно, потому что при любых условиях в этом корне будет *О*; предложить же запомнить *синИМ* нельзя, потому что в другом случае будет *синЕМ*, запомнить *синЕМ* также нельзя, ибо в иной раз будет *синИМ*. То же со словами *никому* – *ни кому* и др.

Усвоение правописания таких орфограмм доступно только грамматическому сознанию: только зная, какие окончания в каком падеже и узнавая эти падежные формы в предложении, можно понять, когда следует писать *синим* и когда – *синем*.

Более того, и в отношении таких орфограмм, как *переплетчик*, *читаешь* и т. п., одно дело – механически запомнить путём зрительно-моторного восприятия, что нужно писать так: *переплетчик*, *газетчик*, *читаешь*, *говоришь*..., и другое дело знать и орфографическое правило: что после *Т* пишут суффикс *-ЧИК*, а не *-ЩИК*; что в глаголах 2-го лица после *Ш* всегда пишется *Ь*. В первом случае потребуется написание каждого отдельного слова запоминать, во втором – осознать закон на нескольких примерах, чтобы легче усвоить последующее множество однородных написаний.

Таким образом, грамматическое сознание является важнейшим фактором в работе по усвоению правописания подобных орфограмм, т. е. орфограмм морфологического принципа.

Когда мы говорим, что правописание определённых орфограмм (типа *синим* – *синем*) можно усвоить с помощью грамматического сознания, это не значит, что достаточно для этого ограничиться устным сообщением грамматико-орфографического правила. Необходимо ещё огромное количество письменных упражнений, сопровождаемых грамматическим анализом. Значение этих письменных упражнений (в которых зрительно-моторное восприятие обязательно участвует) состоит в том, что они автоматизируют ассоциацию между известным грамматическим значением и соответствующим графическим его изображением. Но при любом количестве письменных упражнений создание подобной ассоциации немислимо без участия грамматического сознания. И даже если письменные упражнения будут производиться не на основе грамматического сознания, то усвоение таких орфограмм достигается так или иначе в тот момент, когда это грамматическое сознание всё-таки возникнет стихийно, под давлением огромного материала в течение длительной письменной практики.

Правильное написание слова *вода* можно усвоить на основе зрительно-моторного фактора, не сознавая его состава – корня и окончания, т. е. без грамматического сознания. Но правописание грамматических форм *синим* – *синем* усвоить на основе зрительного и моторного восприятия (путём письменных упражнений, неоднократной их записи), без участия грамматического сознания совершенно невозможно, так как для этого надо было бы запомнить все возможные отдельные сочетания, в которых употребляется форма *синим*, и все отдельные сочетания, в которых употребляется форма *синем*, что, конечно, немыслимо.

Таким образом, в зависимости от характера орфограммы, которую предстоит усвоить, учитель мобилизует тот или иной фактор и на него опирается в работе.

1) Для орфограмм типа *меЛ–меЛЬ*, *стОл–стУл*, *Дом–Том* – только слуховой фактор.

2) Для орфограмм типа *вОКзал*, *тЕлега*, *сОлома* – только зрительно-моторный фактор.

3) Для орфограмм типа *рощЕ–рощИ*, *злиТься–злиТся* – только грамматическое сознание. Для орфограмм типа *воЗЧик*, *стОлбовой*, *читаеШЬ* – и грамматическое сознание, и зрительный фактор, и моторный.

Ясное представление и глубокое понимание принципов правописания и факторов усвоения последнего является для учителя самым важным в работе по правописанию.

Это – ключ, руководящий принцип в работе. Без этого учитель будет бродить вслепую, наудачу, во тьме огромного количества орфографических упражнений, накопленных педагогическим опытом.

В зависимости от характера орфограммы и уровня грамматических знаний учащихся учитель мобилизует тот или иной фактор; в зависимости от нужного фактора определяет выбор того или иного вида упражнения.

В заключение нужно сказать ещё о так называемом проговаривании слова. Под проговариванием имеют в виду чёткое, по слогам, орфографическое произнесение слова учеником как индивидуально, так и хором. До сих пор методика относилась неблагоприятно к этому приёму из соображений, самих по себе правильных, что учащиеся нужно учить орфоэпическому произношению. Но в последние годы опубликованы интересные работы психолога Л. К. Назаровой. Она изучала роль речевых кинестезий (проговаривания) при обучении детей письму. Её исследования показали, что проговаривание даёт положительные результаты при этом обучении. Авторы книги «Методика преподавания русского языка в начальной школе» Н. П. Каноныкин и Н. А. Щербакова даже ввели про-

оговаривание в качестве пятого фактора усвоения правописания в последнее издание своей книги.

Навыку орфоэпического произношения такое проговаривание не может принести вреда, так как сравнительно со всей речевой практикой учащихся, речью учителя и окружающих это предупредительное проговаривание изучаемого написания занимает незначительное место.

Проговаривание может быть успешно использовано как средство предупреждения ошибок при предупредительном диктанте, а также при списывании. Для киргизских учащихся оно особенно полезно: наряду с обучением правописанию будет способствовать преодолению фонетических трудностей русского языка.

9.3.2. Две главные основы усвоения русского правописания в киргизской школе

Для киргизской школы всё сказанное выше о правописании не будет иметь смысла, если не учесть того положения, что культура речи и усвоение звуков русского языка являются необходимой базой для усвоения русского правописания.

Это две основы, без которых не может быть и речи об успешном обучении русскому правописанию в киргизской школе.

Культура речи имеет большое значение в работе по правописанию на уроках родного языка, а в обучении правописанию на уроках неродного языка она имеет несравненно большее значение.

Конкретизируем эту мысль. Допустим, киргизский ученик знает правописание суффиксов *-ИК* и *-ЕК* и ясно представляет, что если при изменении слова гласный выпадает (замочек – замочка), то нужно писать *-ЕК*, если не выпадает (гвоздик – гвоздика) – *-ИК*. Но если ученик не владеет правильной речью, то, даже понимая правило, данную орфограмму правильно не напишет. Он, в строгом (с его точки зрения) соответствии с правилом, может написать *висит замочик* на том основании, что в его представлении здесь гласный не выпадает: *нет замочика* – потому что он и говорит так.

Если ученик знает правило, что в существительных женского рода после конечной шипящей пишется мягкий знак (ь), то чем поможет ему это правило, если он правильной речью не владеет и не знает, как сказать по-русски: *моя печь* или *мой печь*?

Таким образом, правильная речь – необходимое условие для успешной работы по усвоению правописания, без которой значение знания правил сведётся к нулю. Методический вывод отсюда простой: работа по обучению русскому правописанию в киргизской

школе должна развлекаться на основе усвоения учащимися русской речи и параллельно с ним.

Вторым необходимым условием, неотделимым от культуры речи, является различение учащимися на слух звуков русской речи, узнавание их в словах. Если ученик не различает на слух твёрдые и мягкие согласные в конце слов: *мел–мель*, правило ему ничего не даст, потому что оно предполагает уже наличие дифференцированного слухового восприятия этих звуков. Чтобы правильно определить выбор букв Д или О в словах *дом* и *дам*, ученик должен различно слышать эти звуки.

У киргизских учащихся, не только начальных классов, но и старших, слабо знающих русский язык, подавляющее большинство ошибок – фонетического порядка, за счет неразличения звуков. Например, пишут:

ПоСПраШаешься оПрЯДно. Бора ПозвРАДиться. КусЕное Беро вместо:

Возвращаешься обратно. Пора возвратиться. Гусиное перо.

Обращаем внимание, что здесь ошибки вовсе не орфографические, не на так называемые «сомнительные» буквы, когда слышится одно, а писать нужно другое, – здесь все ошибки падают на чётко произносимые и слышимые звуки. Ликвидировать подобные ошибки можно, только научив различать звуки.

Более того, различение звуков является базой для усвоения и таких орфограмм, которые не соответствуют произношению: букву Д в слове *посадка* мы пишем на основании контрольного слова *посадить*, но если и в последнем ученик не слышит Д, то оно перестаёт быть контрольным.

Из всего сказанного о значении различения звуков для правописания вытекает важный для работы в киргизской школе методический вывод:

Необходимо научить различать звуки русской речи, работать над выработкой правильного произношения.

Правильная речь ученика и его умение различать на слух звуки – необходимое условие для успешного обучения русскому правописанию в киргизской школе.

Подчёркиваем: всё сказанное – это не обучение правописанию, это только основа для обучения правописанию, без которой последнее невозможно.

9.4. ВИДЫ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

В начальных классах объяснение нового орфографического момента производится при введении нового слова (например, введя слово «вода», сообщается, что его надо писать через *О*) или новой грамматической формы при фразеологической работе (например, при введении формы ответа на вопрос где? – *в школе* сообщается, как пишется предлог и окончание).

В старших классах объяснение нового орфографического момента даётся в составе объяснения грамматической темы, причём теми же приёмами и методами (см. методы и приёмы в разделе «Методика грамматики»⁹¹). Изучая, например, падежи существительных и их функции в плане грамматическом, тут же объясняется и правописание падежных окончаний – эти стороны, грамматическую и орфографическую, даже при желании, трудно оторвать друг от друга.

Основую объяснения орфографического вопроса всегда должен быть образец, данный в чёткой записи на доске или на заранее заготовленном плакате. Например, для уяснения слитного и раздельного написания частицы *НЕ* с полными причастиями (в 8 кл.) берётся примерно:

Невыполненное задание задержало работу.

Экспедиция шла по *неисследованной* местности.

Не выполненное мною задание задержало работу.

Экспедиция шла по местности, ещё никем *не исследованной*.

Образец не исключает ни метода наблюдения, ни слова учителя – учитель в выборе метода свободен.

После объяснения идут, разумеется, закрепительные упражнения, о чём будет сказано ниже.

Все известные виды орфографических упражнений можно свести к трём основным:

- 1) списывание, 2) грамматико-орфографический разбор, 3) диктанты.

9.4.1. Списывание

Прежде всего, нужно, как пишет Н. С. Поздняков, автор методики для русской школы, условиться, что понимать под термином «списывание», так как нередко разные работники толкуют его по-разному.

⁹¹ Пункты 8.1.2, 8.1.3 настоящего издания – *ред.*

Списывание в качестве обучающего правописанию средства – это письменное воспроизведение правильного текста без каких бы то ни было его изменений; причём воспроизведение, непрерывно контролируемое текстом, находящимся перед списывающим.

Н. С. Поздняков даёт такое развернутое определение списыванию:

«Списывание – это такое упражнение, которое предполагает возможность для ученика в любой момент своего письма (перед началом, в самом процессе его, после окончания) наблюдать данный ему образец текста (орфограммы), чтобы точно воспроизвести его написание или проверить свое воспроизведение.

Для списывания характерно наличие у ученика контрольного текста, в котором есть всё до деталей для точного воспроизведения или для проверки воспроизведённых им орфограмм.

Следовательно, всякие изменения текста, как например, изменение форм данных в нём слов, дописывание или вставка каких-нибудь частей слов или целых слов, словом, всего пропущенного в тексте (если то, что требуется вставить, не приводится тут же, в так называемом разделе “Справок” и в том именно виде, как оно должно быть вставлено), являются различными орфографическими задачами, но не тем, что должно обозначаться термином “списывание”»⁹².

Добавим от себя пример. Если для списывания слово даётся полностью: *вода* – это будет списывание как средство обучения правописанию. Ученик, списывая, запоминает, как надо писать данное слово. Если же слово дано так: *в... да*, – это не списывание, не обучение правописанию, а проверка знаний ученика, это орфографическая задача. К сожалению, многие молодые работники орфографические и грамматические задачи считают списыванием, неэффективно применяя средства проверки в качестве средства обучения.

Списывание – полезное упражнение для усвоения написаний, не соответствующих произношению, но постоянно одинаковых, синтаксически не зависимых. Причём для орфограмм, которые при том же не попадают ни под какое правило, – это единственное средство усвоения их. Но в начальной школе списывание окажется единственным средством усвоения и таких написаний, которые определяются правилами, но которые (правила) ученики не могут знать, в силу своего возраста.

Очень полезно при списывании усилить зрительное восприятие нужного, «опасных» букв, дополнительными средствами – подчёркиванием, жирным выделением букв, другим цветом (последнее не в тетрадах учеников из-за технической громоздкости подобного выделения, а на доске, на плакате-таблице), например: сОбака, баЛлон. Если эти «опасные»

⁹² Поздняков Н. С. Методика преподавания русского языка. М., 1955. С. 202–203.

буквы – в односложном корне, лучше выделить весь корень: *произВОДство, разБРОСать, проГЛО-Тить, уМЕСТно*.

В отношении списывания следует учителю, однако, иметь на постоянном учете следующее предупреждение К. Д. Ушинского: «Заставляя детей списывать, надобно всегда иметь в виду, что эта, хотя необходимая, но механическая работа сознания затрудняет мышление гораздо более, чем механическая же работа рук или ног, при которой голова продолжает работать свободно».

Именно механичность работы может свести к нулю значение списывания. Поэтому все методисты, рекомендуя его как упражнение для усвоения определённых орфограмм, всячески предупреждают, чтобы списывание не превратилось в механическое копирование. Опасность механической работы особенно велика при списывании сплошного текста. Но, хотя опасность механичности всегда велика при списывании, однако она не обязательна, с нею можно успешно бороться.

Чтобы избежать механичности, первое обязательное для этого условие – целенаправленность процесса списывания, целенаправленность, осознанная списывающим. Учащийся должен в каждом отдельном случае ощущать конкретную практическую пользу данного списывания, нужность его. Считаем нужным подчеркнуть: не полезность вообще для усвоения правописания, а конкретную нужность – для усвоения вот этих орфограмм. Тогда только списывание может стать процессом осмысленным, интересным для ученика. Ученику ставится цель: списать эти слова, правописание которых не проверяется правилом, но правильное написание которых необходимо усвоить; или списать сплошной текст для того, чтобы на другой день писать его под диктовку или на память и т. п.

В начальных классах, чтобы дети, списывая, думали о словах, можно дать дополнительное задание списать из текста сначала, например, слова, обозначающие домашних животных, затем диких и т. п. Подобные дополнительные задания не превращают списывание в орфографическую задачу: текст предлагается правильный, без пропусков букв и списывается без изменения форм слов.

Второе условие – это борьба против побуквенного списывания. Побуквенное списывание – довольно распространённый недостаток. Ученик, не рассмотрев как следует слово, не усвоив его хорошо зрительно, начинает буквально срисовывать его: пишет одну или две буквы, останавливается, смотрит, какую букву написать дальше, пишет, снова смотрит и т. д. Такое списывание не содействует осознанию не только морфологической структуры слова, но и простого зрительного и руководящего образа его, лишает списывание действенной опоры на зрительно-моторный фактор, ради чего оно только и применяется. Такое списывание не способствует усвоению написания слова.

Для борьбы с побуквенным списыванием прежде всего необходимо понимание учениками смысла слов, которые надлежит им списывать, – учитель поэтому и должен перед списыванием проверить понимание ими слова или объяснить его им. «Если ребёнок не осознает в должной мере значения слова, то и зрительный образ его воспринимается им не как целостная смысловая единица, а просто как набор букв, сочетание которых трудно запомнить, чтобы написать сразу»⁹³.

Дополнительное к этому средство для борьбы с побуквенным списыванием – это после смыслового, слогового и звуко-буквенного анализа слова стереть его с доски или занавесить и предложить записать по памяти. Получается как бы маленький зрительный диктант.

Перед списыванием изучаемой орфограммы очень полезно проговаривание орфограммы пишем, т. е. чёткое, по слогам орфографическое произнесение слова.

Как самостоятельное, обособленное от других видов упражнение, списывание имеет место больше в начальных классах.

Списывание сплошного текста в средней школе нецелесообразно, так как здесь вступает в действие более совершенный фактор – грамматическое сознание. В средней школе списывание больше используется как вставка в другие работы, как списывание не сплошного текста, а отдельных трудных слов: в связи с диктантом, орфографическим разбором, в связи с чтением, списывание группы однородных трудных слов и т. п.

Списывание сплошного текста ради нескольких трудных орфограмм (а текст сплошь из трудных орфограмм вообще недопустим), – весьма неэкономное упражнение.

Списывание сплошного текста полезно в качестве подготовки к последующей записи этого текста под диктовку, т. е. в качестве подготовки к предупредительному диктанту и к самодиктанту. В этом случае механичность исключается, так как ученик заинтересован написать ожидающийся диктант правильно.

9.4.2. Орфографический и звуковой разбор в начальных классах

Орфографический разбор по русскому языку в начальной киргизской школе – это, прежде всего, звуковой разбор слов предложения, затем словарный и фразеологический (разбор по вопросам связей слов).

⁹³ Каноныкин Н. П. и Щербакова Н. А. Методика преподавания русского языка в начальной школе. Л., 1955, изд. 5-е, с. 423.

Это очень часто применяемый приём работы как в связи с предупредительными диктантами, так и при вызове учащихся к доске для записи продиктованного предложения.

Поскольку, как было уже отмечено, подавляющее большинство орфографических ошибок по русскому языку в киргизской школе – фонетического порядка, этот разбор особенно необходим для киргизской школы, он развивает навык слышания звуков и произношения их.

Ученик пишет на доске предложение: *Рыбак ловит рыбу*⁹⁴. Убедившись, что предложение ученику понятно, учитель может спросить: «Почему в слове *ловит* написано *В*, а в слове *рыбак* – *Б*?»

Путём звукового анализа устанавливается, что в слове *рыбак* чётко произносится *Б*, а в слове *ловит* – звук *В* и что поэтому и нужно писать соответствующие буквы. Причём от ученика обязательно при этом требовать, чтобы он сам продемонстрировал это произношение.

Устанавливается, путём звукового же анализа, что звук *Л* в слове *ловит* твёрдый и поэтому нужно писать после буквы *Л* букву *О*, а не *Ё*. Тут же обязательно ученик приводит пример с *Ё*, скажем, *Лёва*.

Этот звуковой разбор слов, могущих вызвать ошибки, может быть сделан и до записи, предупредительно.

Разумеется, подобное обоснование правописания путём звукового разбора проводится только в отношении таких написаний, которые не расходятся с произношением.

Предположим, далее, что ученик при записи сделал ошибку: вместо слова *мальчик* написал *малчик*.

Как поступить учителю?

Один способ, наиболее лёгкий для учителя и наименее полезный для ученика, – это просто сказать, что нужно после *Л* написать мягкий знак (ь), так как звук *Л* мягкий. Ученик выслушает, исправит, ровно ничего не поняв, не уловив ни твёрдости, ни мягкости звука. Другой способ – это добиться, чтобы ученик сам осознал ошибку.

Для этого учитель, ничего не говоря об ошибке, предлагает ученику:

– Скажи правильно слово *мальчик* (если нужно, учитель показывает образец произношения и добивается правильного произношения от ученика).

– Какой звук *Л*? Твёрдый или мягкий?

– Мягкий.

⁹⁴ Языковой материал, взятый для подробного разбора, должен быть уже известным ученику по предшествующей словарно-фразеологической работе, при которой ученики и писали эти слова. Орфографический разбор имеет целью закрепить правописание, а не впервые показать, как пишутся взятые для разбора слова и грамматические формы. Это замечание относится ко всем излагаемым в настоящем разделе видам орфографических упражнений.

– Значит, как же нужно написать букву *Л*?

– С мягким знаком.

– А ты как написал? Исправь.

Полезно в этом случае сравнивать правильное произношение слова с неправильным *мальчик* – *малчик*, указав, какое из этих произношений правильно и в каком случае нужно или не нужно было бы писать *Б*.

Очень полезно для осознания ошибки предложить ученику прочитать слово так, как оно им написано, и добиться этого. Ученик читает:

– Малчик.

– Да, ты именно так и написал: малчик. А теперь слушай, как надо сказать: мальчик. Повтори.

– Мальчик.

– Правильно. Посмотри, как ты написал, и прочитай еще раз.

– Малчик.

– А как надо правильно сказать?

– Мальчик.

– Как же нужно написать, чтобы получилось мальчик, а не малчик?

Ценной стороной подобного исправления (и вообще подобного разбора) является то, что ученик сам исправляет вследствие действительного осознания ошибки, а не вследствие подсказа. Буква *Б* связывается в его сознании с воспринятой им мягкостью звука.

Прямое предложение учителя: поставь мягкий знак – пусть даже с пояснительным добавлением: потому что здесь звук *Л* мягкий – по существу ничем не отличается от осуждаемого подсказа учащихся, и буква *Б* в этом случае свяжется не с мягкостью звука, а с приказанием учителя.

Рекомендованный выше разбор постоянно фиксирует внимание учеников на звуковых различиях, способствуя выработке и правильного произношения и правильного письма.

Считаем нужным предостеречь учителя: весь изложенный процесс подведения ученика к осознанию ошибки не достигнет цели, потеряет смысл, если в начале учитель прямо укажет, что и почему нужно исправить. Ученик, получив более лёгкое разрешение вопроса, не пойдет по трудному пути осознания ошибки, отвечая формально на те же вопросы, он не будет затрачивать усилий на восприятие «секрета» данной орфограммы.

Другой пример. Ученик пишет на доске: *Ваня стоял около яблони. На яблоне сидела ворона.* Написание *В–Б* в словах *Ваня, яблоня, ворона* устанавливается в порядке звукового разбора; окончания *И–Е* в слове *яблоня* установим в порядке фразеологического разбора:

– Почему в первом предложении в слове *яблони* окончание *-И*, а во втором – окончание *-Е*?

– Потому что в первом предложении слово *яблоня* со словом *около* отвечает на вопрос *около чего?* *Около чего стоял Ваня?* – *Около яблони*. А во втором предложении вопрос *где?* *на чем?* (эзненин үстүндө) и слово *яблоня* со словом *НА* (үстүндө): *Где?* – *На яблоне*.

Этот вопросительно-ответный приём должен быть широко используем во всей работе: ставить вопрос к прочитанной, написанной, сказанной форме. Это проверяет и закрепляет усвоение как орфографии, так и русского языка.

Такой разбор мы называем фразеологическим разбором, а не грамматическим потому, что ученики ещё не владеют грамматическими понятиями и соответствующими терминами: «падеж», «тип склонения» и т. д. Это фразеологическое обоснование (а по сути оно – грамматическое) вполне доступно ученику начальной киргизской школы, так как он ещё в порядке развития речи (см. выше «Фразеологическая работа»)⁹⁵ в подобном плане получал и овладевал этими грамматическими формами.

В тех случаях, когда ни звукового, ни фразеологического обоснования написанию нельзя дать (как, например, написанию *О* в слове *яблоня*), мы обоснуем словарно: в русском языке есть слово *яблоня*, а слова *яблани* нет.

Такой орфографический разбор является одновременно и словарно-фразеологической работой.

Звуковое обоснование написаний, обозначающих трудные для киргизских учащихся фонетические моменты русского языка, в приведённой выше форме проводится по мере необходимости и в старших классах восьмилетней школы.

9.4.3. Орфографический разбор на грамматической основе в средних классах

Особо нужно сказать об орфографическом разборе в старших классах. В отличие от начальных классов здесь этот разбор строится на грамматической основе.

Несмотря на то, что орфографический разбор часто переплетается с грамматическим, между первым и вторым нельзя ставить знака равенства, как это иногда наблюдается у части молодых школьных работников. Грамматический и орфографический разбор могут проводиться взаимосвязано, в одном комплексе работы, тем не менее, это разные вещи.

Грамматический разбор – это установление в заданном тексте имеющих в нём грамматических фактов, явлений, их определение, характе-

⁹⁵ Пункт 6.2 настоящего издания – *ред.*

ристика; конкретнее – характеристика типа предложения, определение того, какие в нём члены предложения и части речи и т. п. безотносительно к орфографии их. Объяснение правописания не есть грамматический разбор.

Орфографический разбор – это объяснение того, как и почему так, а не иначе должно быть написано заданное для разбора слово. Грамматические сведения при этом привлекаются лишь в той степени, в какой они нужны для обоснования заданного для разбора написания.

Повторяем, что эти два разбора могут развертываться на уроке совместно, но они – разные вещи.

Самое главное в орфографическом разборе – это вопрос почему? Ученик должен мотивировать, обосновать написание. Это обоснование должно быть логически последовательным и исчерпывающим. Оно должно представлять собою законченное дедуктивное умозаключение. Только в этом случае орфографический разбор может достигнуть своей цели: содействовать более глубокому уяснению самого правописания, логическому развитию учащихся, развитию их речи, действенной проверке полученных ими орфографических знаний.

Остановимся на вопросе обязательности исчерпывающего обоснования подробнее, так как в этом обосновании, в вопросе почему? заключается вся суть, значение орфографического разбора. Например, дано предложение: *Учитель дал Зине тетрадь.*

– Почему в существительном *Зине* нужно писать окончание *-е*?

Ученик отвечает: Существительные 1-го склонения в дательном падеже единственного числа имеют окончание *-Е*.

Зачастую молодой работник удовлетворяется таким ответом. На самом деле с таким ответом нельзя согласиться, потому что в нём по существу отсутствует ответ на поставленный выше вопрос. Ответ правилен только в том смысле, что такое правило, действительно, есть – действительно, существительные 1-го склонения в дательном падеже пишутся с окончанием *-Е*, но почему в слове *Зине* окончание *-Е* – осталось без ответа. Дано только общее правило, частный же случай, объясняемое написание, не подведён под правило. А методика справедливо требует, что учащихся надо научить подводить частные случаи под изученное правило, иначе изучение правил теряет смысл. Из приведённого примера нельзя определить, ясно ли представляет ученик, сообщив правило, что разбираемое им слово относится именно к тому правилу, которое он сообщил – во-первых; во-вторых, если и понимает это, то он этого не выразил. А это последнее, в свою очередь, означает, что ответ логически порочен, и, принимая его, мы тем самым обучаем ученика алогичной речи; кроме того, те из слушающих в классе учеников, кто слабо усвоил данный вопрос или забыл, может быть, селятся понять, почему же всё-таки *-Е* в

слове *Зине*, не понимая связи разбираемого написания с услышанным правилом, и такой ответ ученика, следовательно, лишается повторительного для класса и объяснительного значения.

Таким образом, приведенный пример ответа не разрешает вопроса, почему *Зине* с окончанием *-Е*.

– Как же не разрешает! – можно услышать возражение. – Ведь *Зине*-то 1-го склонения дательного падежа?

Да, но ведь как раз этого-то, что *Зине* – 1-го склонения дательного падежа, и нет в ответе.

А вот другой вариант распространенных ответов:

– Потому что *Зине* существительное 1-го склонения дательного падежа.

Такой ответ также нельзя признавать удовлетворительным, так как вызывает законное у слушателей недоумение: Ну, так что же, что 1-го склонения? Почему всё-таки нужно писать *-Е*, если оно 1-го склонения?

– А существительные 1-го склонения пишутся в дательном падеже с окончанием *-Е*, – можно сказать на это недоумение, но этого-то как раз и нет в рассматриваемом ответе: в нем нет правила, объясняющего, как пишутся существительные 1-го склонения в дательном падеже единственного числа.

Ответ на вопрос почему? при орфографическом разборе должен представлять собой полное, без подразумевания частей, умозаключение, со всеми его тремя частями – двумя посылками и выводом:

Существительные 1-го склонения имеют в дательном падеже единственного числа окончание *-Е*.

А в данном случае мы как раз и имеем существительное 1-го склонения – *Зина*, дательного падежа. – Кому? *Зине* – единственного числа.

Следовательно, тут нужно написать только окончание *-Е*.

Основание, первая посылка – общее правило, к которому относится **объясняемое** написание.

Подведение объясняемого случая под общее правило – связка между основанием и последующим выводом, **вторая** посылка.

Неизбежный **вывод**.

Если ученик даёт такой развернутый ответ – зубрёжка правила, механическое его заучивание исключается. Так можно ответить только глубоко понимая объясняемое явление. А когда это понимание выражено в стройном слове, то грамматическое осознание явления углубляется, упрочивается как у самого отвечающего, так и у слушающего класса, и такой ответ служит дополнительным, повторным, ясным объяснением для класса, особенно для отставших учеников. При та-

ком понимании явления, показателем чего служит стройное исчерпывающее объяснение, не бывает у учеников «ножниц» между устными и письменными отметками. Во всем этом – чисто орфографическое значение такого разбора.

Но, кроме того, подобные ответы приобретают огромное значение для логического развития учащихся. Если ещё Ф. И. Буслаев подчёркивал, что грамматические занятия суть самые лучшие и живительные логические упражнения для детей, развивающие их «судительную силу», и утверждают это все прогрессивные методисты вплоть до наших дней, то это не значит, что само по себе слово «грамматика» достигает этого – характер грамматико-орфографических занятий, вынуждающий детей рассуждать, способствует их логическому развитию. Орфографический разбор в рекомендуемой выше форме как раз и учит ученика, заставляя его рассуждать.

Наконец, это прекрасная практика в стройной, последовательной речи. Методика всегда и везде подчёркивает, что все виды работ, в том числе и работа по правописанию, должны увязываться с развитием речи. При указанной выше форме орфографического разбора развитие речи не притягивается за волосы ради увязки, а естественно из такого разбора вытекает, естественно и необходимо его сопровождает – вернее, не сопровождает его, как привносный элемент, а реализуется в самом орфографическом разборе. Тот, кто так стройно выражает свои мысли при орфографическом разборе, тот невольно эту стройность и логичность, последовательность переносит и в другие высказывания. Причём, если учесть, что подобная речевая практика проводится не 6–8 раз в году, как, например, сочинения, а чуть ли не на каждом уроке, не требуя для себя специально отведённого времени, то огромное значение для развития речи подобным образом проводимого орфографического разбора станет очевидным. А наша задача – везде, где возможно, заставить киргизского ученика побольше и правильно говорить по-русски.

При всём том не исключается право учителя, когда, по его усмотрению, нет необходимости в таких развёрнутых ответах ограничиваться ответами неполными, опускающими то, что для данных учащихся и по данной теме само собой разумеется.

Орфографический разбор, как и грамматический, может быть полным, т. е. по всему пройденному, или частным, тематическим, т. е. направленным на закрепление одной какой-нибудь темы.

На первых порах после объяснения нового орфографического материала обязателен частный, узко направленный орфографический разбор, а по мере всё большего уяснения темы и упрочения навыка к разбору привлекается всё больше моментов из пройденного.

Полный, фронтальный орфографический разбор проводится обычно для общего повторения и проверки: в конце раздела, четверти, полугодия, года.

Для целей фронтального, широкого повторения и проверки орфографический разбор может объединяться с разбором грамматическим, превращаясь в грамматико-орфографический разбор.

Наиболее распространенным разбором является частный, тематический орфографический разбор, по объясненной новой теме, для его более глубокого уяснения и закрепления. Весьма нецелесообразно, объяснив, например, правило правописания *-ТСЯ* и *-ТЬСЯ* в глаголах, включать сразу же после этого в орфографический разбор и материал правописания, например, глаголов 2-го лица (читаешь), каких-либо падежных окончаний – это значило бы никогда ни на чём не сосредоточить внимания учащихся и всё плохо усваивать. То же самое следует сказать и в отношении стремления некоторых молодых учителей обязательно сочетать орфографический разбор чуть ли не с полным грамматическим. Имея целью закрепить только что объясненный орфографический момент, например, правописание наречий, учитель, по предложению: *Мы заблудились в горах и насилу выбрались на дорогу*, – требует от учащихся сказать, какое это предложение, где подлежащее, сказуемое, дополнение, определение и т. д., и после этого, наконец, ученик дойдет до объяснения нужного правописания насилу. Нужный момент, то, ради чего был поставлен орфографический разбор, потонул в громоздком окружении ненужного для данного случая. Это лишает орфографический разбор направленности, важнейшего качества всякого упражнения. Говоря всегда обо всём, – никогда как следует не скажешь ни о чём.

Далее необходимо в занятиях по орфографическому разбору не допускать подряд только одного момента, например, только *-ТЬСЯ*, или только окончания дательного падежа 1-го склонения: ученик, догадавшись по первым двум примерам (а ещё хуже: заметив, что его учитель всегда даёт упражнения такого содержания), что везде будет *-ТЬСЯ* или *-Е*, потеряет стимул для размышления, орфографический разбор вырождается в механическую работу. В примерах должны быть *-ТЬСЯ* и *-ТСЯ*; *-Е* и *-И* и др., чтобы было необходимо размышлять, сопоставлять.

Орфографический разбор обычно проводится устно. Проводить полноценный орфографический разбор в письменной форме слишком громоздко, чтобы в условиях ограниченного времени, какое мы имеем в киргизской школе, считать его целесообразным. Сокращённые надписи над орфограммами типа «Д. П. 1 скл.» мало что дадут ученику – слишком они нечленораздельны. Они более полезны для целей грамматического разбора.

Требование полного, в форме умозаключения, обоснования заданного для орфографического разбора написания, естественно, относится к разбору орфограмм, соответствующих какому-нибудь правилу, т. е. к орфограммам, главным образом, морфологического принципа. Обоснование написаний типа *телега* производится проще: здесь *Е* потому, что так принято писать, есть слово *телега*, но нет слова *тилега*.

9.4.4. Диктанты

Диктант, как в начальной, так и в 8-летней киргизской школе является распространённым видом орфографических упражнений. Значение слухового диктанта очень велико. В методике профессора П. О. Афанасьева читаем: «С какой целью надо ставить слуховой диктант? Ученик должен научиться со слуха схватывать содержание данного предложения и, понявши содержание, переводить его с голоса на письменные знаки. Списывание не вполне это гарантирует. Списывающий может механически списывать одно слово за другим, даже одну букву за другой. Не то при диктовке. Сама диктовка – выразительная, с логическими ударениями, с нужными интонациями, конечно, воздействует на осознание диктуемого. Диктант – это первая ступень осознанного записывания мыслей»⁹⁶.

А для киргизского ученика тем более необходим слуховой диктант, особенно с предварительным звуковым анализом, так как это вырабатывает навык схватывания предложения со слуха.

Однако следует иметь в виду, что диктант может служить одним из видов орфографической работы только на базе усвоенной русской речи. Ученик в порядке словарной, фразеологической или грамматической работы и связанных с нею записей слов и фраз должен прочно усвоить данный языковой материал. Только после этого можно допустить диктант как специальный вид орфографических упражнений над известным уже в плане работы по развитию речи языковым материалом: ученик сначала должен усвоить, что такое *конь*, научиться произносить слово, ознакомиться с написанием его и затем только получить его в диктанте.

Элементы же диктанта будут иметь место всегда в различных видах работы по русскому языку. Например, ещё при обучении грамоте составление слов из букв разрезной азбуки после предварительного звукового анализа их есть по существу уже предупредительный слуховой диктант.

Необходимо условиться, какое упражнение понимать под термином «диктант».

Не всякую запись под диктовку можно назвать диктантом, ибо тогда в школе никаких иных упражнений, кроме диктанта, почти не окажется:

⁹⁶ Афанасьев П. О. Методика русского языка в средней школе. М., 1947, с. 184.

вызван ученик к доске для орфографического разбора предложения – это окажется диктантом, ибо это предложение ему всё-таки продиктовали; разбирает ли ученик на доске одно слово по составу – тоже диктант, ибо и это слово ему, конечно же, продиктовали. В этом случае, по существу, стираются всякие границы между упражнениями. Поэтому под диктантом обычно разумеют запись со слуха, обязательно непрерывную, более или менее законченного текста или ряда отдельных предложений, но не запись под диктовку одного предложения.

Как диктовать, как произносить слова? Читать учитель должен выразительно, ясно, чётко. Но чётко не значит произносить побуквенно, орфографически (вОда, купаТЬСЯ), – произносить нужно так, как принято говорить, орфоэпически, т. е. говорить: ва да, купацца. Нельзя забывать, что правописание нужно не для диктантов, а для того, чтобы нормальную устную речь (которая произносится не побуквенно) уметь грамотно передать письменно: говорить нужно ва да, купацца, а ученик должен знать, что писать следует вода, купаться⁹⁷. Указанное требование относится ко всякого вида диктантам. Далее. Диктовать нужно не пословно, а законченными предложениями. Ученик должен уметь записать предложение в результате двух-трёхкратного чтения его учителем. Как обязательное правило, первое предложение ученики только слушают, не трогая ручек. После этого чтения начинают писать, и в процессе их письма учитель ещё два-три раза читает предложение, причём, если предложение длинное, то читает по частям. Наконец, после записи последней части – ещё раз целиком. Обычно можно услышать возражения против этого на том якобы основании, что киргизские ученики не в состоянии с двух-трёх раз записать предложение. На это может быть только один ответ: не умеют, когда их этому не учат – значит, нужно учить этому, требовать этого.

Диктовать пословно, а тем более по слогам, что, к сожалению, тоже имеет место в практике, прямо-таки недопустимо: такой диктант не учит, а отупляет учащихся. По этому поводу нельзя не вспомнить хороших слов проф. П. О. Афанасьева: «Продиктованная фраза, небольшая по объёму, уместяющаяся в памяти учащихся, должна быть записана учениками после восприятия мысли, выраженной в этой фразе, и полного её осознания. Поэтому нужно бороться с бесконечным повторением дикту-

⁹⁷ Подчёркиваем, что нами не забыто, что речь идёт о киргизской школе, имеется в виду именно киргизская, а не русская школа; подчёркиваем, что умение грамотно писать только под орфографическое произношение годно только для контрольных диктантов, или, прямо говоря, это не есть умение грамотно писать. Наконец, подчёркиваем, что грамотному письму под орфоэпическое чтение можно и нужно учить киргизских учащихся с первых же уроков. А тот факт, что для киргизских групп не только в средней школе, но даже в вузе нередко диктуют орфографически, объясняется соображениями, ничего общего ни с программой, ни с методикой не имеющими...

емой фразы, а это, к сожалению, постоянное явление в школе. Если диктуемая фраза разбивается на отдельные кусочки и при многократных, повторениях теряется основная связь мыслей в предложении, то такой диктант может иметь те отрицательные стороны, о которых говорят его противники, т. е. не учит мышлению. Повторяя по-6–7 раз кусочки фразы, мы умерщвляем смысл целого, а пишущий, надеясь, что повторяет ещё, записывает не мысль, а отдельные слова, не уяснив вполне ни содержания предложения, ни орфограмм»⁹⁸.

Диктанты подразделяются на следующие виды: контрольный или проверочный диктант, обучающие диктанты – предупредительный и объяснительный. Предупредительный, в свою очередь, представлен двумя вариантами – зрительный предупредительный и слуховой. Это основные виды диктантов, все остальные, о которых будет сказано ниже (словарный, выборочный, свободный, творческий и т. д.), относятся или к предупредительному, или к объяснительному виду диктантов.

Контрольный диктант Этот вид диктанта проводится во всех классах восьмилетних киргизских школ. Разница по классам выражается в объёме и содержании текстов, взятых для диктантов.

Контрольный или проверочный диктант, как показывает само его название, не есть средство обучения правописанию, а служит только для проверки усвоенного. Следовательно, прежде чем его давать, нужно сначала чему-то научить учащихся. Контрольный диктант проводится только после того, когда целой системой иных, обучающих, упражнений достигнуто усвоение определённой темы. Если его давать часто, применяя как главное средство обучения, мы, наоборот, только принесём вред грамотности. Задача контрольного диктанта – не обучение, а проверка того, что усвоил ученик.

Однако, не имея прямого обучающего значения, контрольный диктант имеет большое косвенное значение для успеха орфографической работы, если им правильно пользоваться. Контрольный диктант нужен не только учителю, но и ученику, который на контрольном диктанте тоже пробует свои силы, проверяет их, решая ряд орфографических задач. Успешное же решение этих задач даёт не только учителю, но и ученику глубокое моральное удовлетворение, рождая уверенность в своих силах.

А из этого вытекает очень важный педагогический вывод – нельзя давать текст непосильный, нельзя давать контрольный диктант ученикам, ещё не подготовленным по проверяемой теме: зло будет не толь-

⁹⁸ Афанасьев П. О. Методика русского языка в средней школе. - М., 1947, с. 186.

ко в том, что ученики сделают много ошибок, и учитель поставит много двоек, но и в том (а это более значительное зло), что они потеряют веру в свои силы, получая из раза в раз неудовлетворительные отметки. А это, в свою очередь, означает – убить возможность дальнейшего успешного обучения, ибо нет ничего пагубнее для достижения цели, как потеря веры в свои силы. Поэтому контрольный диктант нужно давать только после тщательного изучения, прочного усвоения и закрепления проверяемой орфографической темы рядом других, обучающих упражнений.

Контрольный диктант может быть только слуховым.

Текст для контрольного диктанта может быть связным, может представлять собой и ряд разрозненных предложений. Преимущество связного текста – в его естественности, осмысленности; недостаток – трудность насыщения нужными орфограммами. Преимущество текста из разрозненных предложений – возможность подобрать любые нужные орфограммы и в нужном насыщении; недостаток – неестественность, искусственность речевого материала. Отсюда исходя, учитель и решает в каждом отдельном случае, какой текст взять: если связный текст достаточно насыщен орфограммами, его нужно предпочесть разрозненному тексту; когда невозможно подобрать связный текст с нужными орфограммами, нужно взять разрозненный текст.

Следует взять за правило для всех упражнений: подбор текстов для любых упражнений должен идти от сугубо специализированных, искусственно насыщенных нужными моментами – к текстам естественной речи с естественной насыщенностью орфограммами.

Порядок проведения контрольного диктанта таков. Сначала учитель читает весь текст (если он связный; если из отдельных предложений, этого делать не следует) для осознания его смысла, содержания. Ученики слушают. После этого читает по предложениям для записи. При этом следует категорически потребовать, чтобы ученики начинали писать только после того, как выслушают до конца это первое чтение предложения. Как произносить – было сказано выше.

Ученики записывают предложение. Затем так же читается следующее предложение и так до конца всего диктанта.

После записи всего текста учитель снова медленно и чётко (но не орфографически) читает весь текст (будь то связный или не связный – всё равно), а ученики проверяют записанное. Проверка эти состоит в том, чтобы дописать пропущенное, слово, недописанное предложение, исправить какую-нибудь слишком наглядную ошибку – не больше. Давать после этого ученикам ещё время для самостоятельной проверки написанного нецелесообразно. Нецелесообразно по следующим соображениям: во-первых, потому, что взаимоконсультация при этом

между учениками неизбежна, и учитель не получит возможности точно знать подготовленность каждого из своих учеников; во-вторых, ученики могут сделать хуже, переправив правильное на неправильное; в-третьих, контрольный диктант нужен для проверки истинного знания учащихся – если ученик неправильное горад решил исправить на город, подумал в неуверенности, решил оставить как было горад, опять подумал и, наконец, решился: город – это все-таки не то знание, которое нам нужно, и только вводит в заблуждение и учителя и ученика. Знание то, что твёрдо усвоено.

Тетради собираются и проверяются учителем к следующему занятию.

На этом заканчивается проведение контрольного диктанта. Мы говорили, что контрольный диктант не имеет обучающего значения. Но с контрольным диктантом связана очень эффективная обучающая работа – работа над ошибками после исправления записей учителем. Об этом будет сказано особо дальше, в главе «Исправление ошибок и работа над ними».

Предупредительный диктант

Существо предупредительного диктанта состоит в том, что сначала выясняется с учениками, как нужно написать, а затем только диктуется текст для записи.

Это один из самых нужных и важных видов диктанта, его обучающая сила не идёт в сравнение ни с какими другими диктантами, если только правильно его проводить.

Правильность же проведения предупредительного диктанта, прежде всего, зависит от того, как организуется эта предупредительная, до записи, работа. Как предупреждать ошибки?

Если к этому подойти очень примитивно, сведя предупреждение ошибок к орфографическому, побуквенному чтению текста: *Хо-ро-шо ле-том ку-пать-ся в ре-ке* – мы мало чему научим учащихся таким предупредительным диктантом. «Нужно считать несостоятельной самую мысль о том, что наши слова распадаются на отдельные звуки, и ученик, воспринимающий по слуху отдельные звуки, будто бы должен передавать на письме звук за звуком. Такая низкая ступень грамотности очень мало стоит, правильное сказать, – ничего не стоит. Мы стремимся создать такую грамотность, которая находила бы опору себе в сознании структуры слова. Наши слова в сознании распадаются не на отдельные звуки, а на значимые части – на приставку, корень, суффикс, окончание. Поэтому предупреждение должно идти по линии вскрытия в словах этих словообразующих частей, известных под названием морфем»⁹⁹.

⁹⁹ Афанасьев П. О. Методика русского языка в средней школе. М., 1947, с. 185.

Следовательно, лучшая форма предупредительной работы перед диктовкой – это предварительный орфографический разбор текста: выясняется с обязательным участием учащихся, как и почему нужно написать так то или иное слово.

При этом в начальных классах главное внимание следует уделить предварительному звуковому анализу слов и особенно слов с трудными для киргизских учащихся звуками и звукосочетаниями. Звуковой разбор в предупредительных диктантах в меру необходимости сохраняется и в старших классах.

В отношении тех слов, которые (по характеру их орфографии или по незнанию ещё учениками соответствующего правила) не допускают объяснения почему так нужно написать, устанавливается только, как нужно написать.

Следующий важный для эффективности предупредительного диктанта вопрос: все ли слова текста нужно предупредительно орфографически разобрать или не все?

Казалось бы, что при разборе всех слов текста ошибок должно быть меньше. На самом же деле это не так. Объяснять все слова подряд ни в коем случае нельзя – не потому, что уйдёт много времени, которого и так мало, а потому, что это вредно для усвоения правописания, даже если бы времени было вполне достаточно: всё сольётся в общую однообразную серую массу, внимание ученика поэтому ничего не выделит из неё, память не зафиксирует.

Предупредительно разобрать следует только трудное, сомнительное для учеников, то, что изучается сейчас, что соответствует сегодняшней орфографической задаче.

А отсюда – важное требование к языковому материалу текста, намеченного для предупредительного диктанта: текст должен состоять в основной своей массе из хорошо известных ученикам слов и орфограмм, чтобы не требовалось объяснять написание каждого слова текста.

Следующий вопрос: когда диктовать для записи – после разбора всего намеченного для диктанта текста или последовательно, после каждого разобранный предложения?

В средних и старших классах после разбора предложения диктовать его сразу же для записи, чтобы следующее так же продиктовать сразу после его разбора и т. д., означает лишить предупредительный диктант всего его значения и превратить его в механическую работу. Ученик в этом случае по свежим следам механической памяти запомнит написание трудного слова и освободит себя от необходимости думать над основанием такого написания. Сказать ученику, что *лесник* нужно написать через *Е* и сразу же продиктовать его для записи – ничем не отличается от простого списывания.

Чтобы диктант остался диктантом и заставил бы учащихся мыслить, осознавать орфограмму грамматически, необходимо к самой диктовке приступить только после разбора всего намеченного для диктанта текста или, по меньшей мере, после части его, но не после одного предложения.

Запись после разбора всего текста, конечно, может создать опасность для нерусских учащихся все «перепутать», но это только когда трудных написаний очень много. Однако ведь в том и состоит педагогическое требование, чтобы учитель подобрал такой текст, в котором бы не было сконцентрировано огромное количество трудных написаний. Если же они будут, эти трудные написания, в недозволенном количестве, то и запись по предложениям ничего полезного не даст ученикам: они все равно в этом случае все «спутают».

Диктовать предложение сразу после его разбора и тут же вслед проверить запись допустимо только в начальных классах.

Идеалом предупредительного диктанта является совершенно правильная запись, однако надеяться, что всё и всеми будет правильно написано, нельзя. Поэтому после того, как намеченный текст записан, тут же в классе проводится коллективная проверка написанного. Вызванный ученик читает первое предложение, учитель спрашивает, как он написал то или иное слово (какие слова «опасны» – знает учитель), может быть снова повторено основание такого написания, спрашивает, как у остальных написано, неправильное исправляют; затем следующее предложение и т. д. до конца. Таким образом, процесс предупредительного диктанта распадается на три этапа: предупреждение, диктовка и проверка.

Тетради учитель обязательно забирает, чтобы дома проверить самому, так как ученики могли не все ошибки заметить и исправить.

Ставятся ли отметки за предупредительные диктанты? Отметки ставить нужно, оценивая правильность, аккуратность записи и внимательность ученика. Это повышает ответственность ученика за свою работу, в противном случае мы вызовем у него безразличие к таким диктантам, так как хотя учитель и объясняет ученикам, что положительные результаты таких диктантов скажутся на контрольных – слишком далеко впереди этот контрольный диктант, чтобы сохранить у ученика ответственность за предшествующие предупредительные. Всякая работа ученика всегда должна оцениваться.

Само собой разумеется, что при этом критерий оценки предупредительного диктанта должен быть, во-первых, более строгим, чем контрольного, во-вторых, при учёте отметок ученика за четверть для вывода общей оценки нужно принимать во внимание, какие отметки за какие диктанты поставлены.

Норм оценок предупредительных диктантов не разработано, и учитель решает это сам, исходя из норм для контрольных и из конкретных условий проведения данного предупредительного диктанта (подготовленность учащихся, трудность диктанта и т. п.); в одних случаях, позволяя для положительной оценки не более одной ошибки на разобранные слова, в других может быть две.

Предупредительный диктант может быть, как было сказано, слуховым или зрительным. Всё сказанное выше является характеристикой предупредительного диктанта вообще, т. е. относится и к слуховому, и к зрительному в одинаковой степени. В чём же разница между слуховым и зрительным предупредительными диктантами?

При слуховом диктанте предупредительная работа проводится по устно сообщаемому тексту – читаются предложения и разбираются, текста ученики не видят.

При зрительном диктанте намеченный для диктанта текст находится во время предупредительного разбора перед глазами учащихся: или на открытой перед учениками странице книги, или записан на доске. Разбор проводится так же, как и при слуховом, но ученик, вдобавок, ещё и видит текст; учитель может подчеркнуть нужные орфограммы, усилив их зрительное восприятие. Таким образом, при зрительном диктанте мобилизуется и зрительный фактор. После предупредительного разбора текст убирается (книги закрываются, с доски он стирается или занавешивается) и диктуется для записи. Для проверки после записи текст снова появляется перед глазами учащихся, и они сверяют свои записи.

Когда какую из этих разновидностей предупредительного диктанта применять?

Решение этого вопроса дано выше в главе о факторах усвоения правописания: для орфограмм постоянного, не зависящего от синтаксических связей написания эффективнее диктант зрительный, так как он вдобавок к грамматическому осознанию опирается ещё и на зрительное восприятие. Однако одно это далеко ещё не достаточное основание к тому, чтобы зрительный диктант предпочесть слуховому. Решительное предпочтение можно и нужно отдать зрительному диктанту только в том случае, если к указанному аргументу прибавляется ещё и очень слабая грамотность учащихся.

Поэтому учитель всегда ставит себе вопрос: сильны ли учащиеся настолько, чтобы можно было ограничиться одним слуховым предупредительным анализом, не подкрепляя его зрительным восприятием? И в зависимости от его решения – а учитель знает свой класс – избрать зрительный или слуховой предупредительный диктант, памятуя, однако, что облегчить упражнение более чем это необходимо, вредно для результатов.

Самый целесообразный вид предупредительного диктанта – это слуховой диктант с элементами зрительного: ведя обычный слуховой предупредительный диктант, учитель для отдельных орфограмм, по своему усмотрению, привлекает и зрительный фактор – выписывает их на доске.

Объяснительный диктант

Объяснительный диктант, в отличие от предупредительного, читается для записи без предупредительного анализа, т. е. так, как и при диктанте контрольном; в отличие от контрольного, сейчас же после диктовки, по свежим следам, проводится орфографический разбор записанного, исправляются ошибки тут же в классе. Он является как бы полупроверочным, переходным видом от предупредительного диктанта к контрольному. Обучающая работа при этом диктанте выражается в последующем анализе записанного текста.

Как мы видим, это более трудный вид диктанта, и он обычно предшествует контрольному, являясь подготовительной ступенью к нему.

Таким образом, предупредительный диктант – это сначала анализ, затем диктовка; объяснительный диктант – сначала диктовка, затем анализ.

Объяснительный диктант может быть только слуховым.

После разбора и исправления ошибок в классе учитель забирает тетради для проверки. Оценки ставит обязательно. Этот вид диктанта обычно применяется в классах старше начальных. Осторожно допустим и в начальных.

Самодиктант

Самодиктант есть разновидность зрительного предупредительного диктанта. Это – письмо по памяти выученного наизусть. Ученик как бы сам себе диктует, шепотом или мысленно.

Как правило, в начальных классах не применяется.

Для этого диктанта используются или выученные наизусть на уроках литературного чтения как стихи, так и прозаические отрывки, или тексты, выученные по специальному, для самодиктанта, заданию. Во всех случаях тексты выбираются, разумеется, соответствующие орфографическим задачам урока, содержащие нужные орфограммы.

Ход работы может быть следующий:

1. Ученики оповещаются, что данный текст они будут через два-три дня писать в классе под самодиктовку, причём на оценку. Производится в классе предупредительный орфографический разбор нужных орфограмм этого текста. Предлагается ученикам дома выучить его наизусть (если текст они уже знают наизусть по линии литературного чтения, то повторить), обдумать написание трудных слов, форм, подобрать к ним аналогичные примеры для лучшего уяснения и со-

знательного запоминания (например, к *домашний* – дОм, дОмовитый, бездОмный...).

В назначенный для самодиктанта день ученики пишут его наизусть в классе. После записи может быть проведена коллективная под руководством учителя проверка и исправление работ (как при предупредительном диктанте, см. выше). В конце урока тетради забираются учителем для проверки и для оценки. Для оценки учитываются не только обнаруженные учителем неисправленные ошибки, но и исправленные при коллективной проверке в классе.

Достоинство такого диктанта состоит в том, что ученики ради диктанта на оценку очень заинтересованно изучают текст дома и, естественно, прочнее запоминают орфограммы. Кроме того, преимуществом его, по сравнению с описанным выше обычным зрительным диктантом, является то, что ученики пишут не сразу после разбора (легкое механическое запоминание на 5 минут тем самым исключается), а после того, как разобраный текст «отстоится» в памяти – правильная запись диктуемого здесь явится показателем более надёжного усвоения правописания.

Данный вид диктанта развивает у учащихся навык самостоятельного, осмысленного письма, развивая культуру речи, воспитывает ответственное отношение к выполнению задания, развивает произвольное внимание и письмо.

Тексты для такого диктанта пригодны, разумеется, только связные.

Другой вариант, более трудный, отличается от изложенного тем, что из него исключается первый этап – предварительный разбор в классе – ученикам даётся задание самостоятельно подготовиться дома к диктанту по данному тексту.

Самодиктант, как видно из его описания, относится к предупредительным диктантам.

Выборочный диктант

Сущность этого вида диктанта заключается в том, что записывают не весь текст, не всё продиктованное им предложение, а только нужные орфограммы. Нужно же определяется руководящим заданием учителя, например: «записывать только слова с приставками», или: «только прилагательные на *-ный*» и т. п. Подчёркиваем, что учитель не называет прямо конкретные слова из диктуемого предложения, которые должны быть записаны, а даёт только руководящее правило, определение, какие орфограммы нужно записать.

Учитель диктует предложение один-два раза, ученики слушают, находят нужное в нём и только его записывают.

Запись после этого диктанта представит собой, разумеется, набор отдельных слов или сочетаний, отделённых друг от друга запятыми. И это

последнее обстоятельство вызывает иногда опасения у учителя. Опасения, что набор отдельных слов и сочетаний может отрицательно влиять на усвоение русской речи нерусскими учащимися, неосновательны, ибо этот набор, во-первых, возникает из анализа, обдумывания понятого правильного предложения, во-вторых, записанный набор осознается учеником именно как набор, а не как образец связной русской речи.

В чём состоит ценность выборочного диктанта?

1. Во-первых, в том, что если при диктанте полной записи всегда сохраняется опасность механического, слово за словом записывания, не вдумываясь в смысл текста, то здесь механичность работы исключается. Даже при желании писать не вдумываясь, это оказывается невозможным, ибо ученик тогда ничего не сможет записать: он вынужден думать, понимать, искать, чтобы извлечь из предложения нужное для записи. Причём это обдумывание идёт строго направленно, по линии определённой орфографической задачи – найти такую-то орфограмму. Внимание ученика сосредоточено на определённой орфограмме, обеспечивая сознательность записи.

2. Во-вторых, ценность выборочного диктанта заключается в предельной насыщенности рабочего времени нужными орфограммами: за то же время, что и при диктанте полной записи, прорабатывается гораздо больше требуемых орфограмм.

Выборочный диктант целесообразен для усвоения орфограмм только постоянного, не зависящего от связей с другими словами написания, – конкретнее: для правописания корней, суффиксов, приставок.

Текст может быть с одинаковым успехом использован как связный, так и из разрозненных предложений.

Выборочный диктант может быть дан как разновидность предупредительного диктанта, т. е. с предварительным разбором, или объяснительного, т. е. с последующим разбором.

Что касается того, в каком классе его можно применять, то назвать конкретно порядковый номер класса – было бы неправильно, формально. По этому вопросу можно руководствоваться только следующим: выборочный диктант посилен только учащимся, уже хорошо владеющим русским языком. Это замечание относится также к описываемым ниже творческому и свободному диктантам.

Творческий диктант

Под творческий диктант часто подводят работы ничего общего с диктантом не имеющие, например, составление по заданным словам рассказа и запись его. Это последнее является не чем иным, как сочинением по опорным словам, и поэтому такие работы мы здесь рассматривать не будем.

В строгом смысле под творческим диктантом следует понимать запись под диктовку составленных учениками предложений со словами, данными учителем обычно на доске.

Учитель даёт для включения в предложения те орфограммы, правописание которых предстоит усвоить. Например, для усвоения правописания существительных 2-го и 3-го склонения с шипящим на конце учитель даёт слова *камыш, ночь*. Ученики составляют предложения, примерно: *Наступила тёмная ночь. Чуть слышно шуришит прибрежный камыш*, – и записывают их под диктовку. Класс, разумеется, даст несколько вариантов – учитель, обсуждая с учениками, отбирает для записи лучшие. Работа сопровождается орфографическим разбором, предварительным, до записи, или последующим, после записи – и творческий диктант становится соответственно или предупредительным, или объяснительным.

Значение творческого диктанта, считается, состоит в том, что он, наряду с усвоением орфографии, способствует и развитию речи учащихся.

Следует, однако, иметь в виду, что творческий диктант целесообразен не для всяких орфограмм. По орфограммам, написание которых не зависит от контекста, составление предложения ради одного слова, во-первых, является работой очень неэкономной, во-вторых, не воспринимается как необходимое, развитие речи здесь искусственно притягивается в качестве привеска, инородного тела, совершенно не связанного с орфографической задачей.

Творческий диктант – прекрасное упражнение для орфограмм однозвучных, но разного написания, зависящего от их связей с другими членами предложения, например, типа: *синИм – синЕМ*. Здесь составление учениками предложений, следовательно, и развитие речи, оправдано характером орфограммы – орфограммы здесь могут быть осмыслены только содержанием целого предложения; правильное написание таких орфограмм вне предложения неразрешимо. Вот в этих случаях речевое задание не воспринимается как постороннее, как привесок, а с необходимостью вытекает из орфографической задачи, с нею неразрывно связано.

Учитель даёт такие однозвучные орфограммы обязательно попарно: *синЕМ – синИМ*, – и предлагает ученикам составить с ними предложения, в одном из которых было бы *синЕМ*, а в, другом – *синИМ*. Ученики составляют, а затем записывают: *Пионеры в Артеке любят синим морем. В синем море волны плещут*.

Вот некоторые типы однозвучных орфограмм для творческого диктанта:

- | | |
|-------------------------|------------------------|
| 1) строится – строиться | 3) речке – реки; |
| 2) на книге – на книги | дороге – дороги; |
| | 4) утреннем – утренним |
| | вечернем – вечерним |

Большое значение подобных орфографических и речевых задач ещё и в том, что наличие сопоставления помогает глубже осмыслить и орфографическое, и речевое явление.

Свободный диктант Свободный диктант – это такой диктант, который требует правильно передать содержание текста, но не обязательно в дословной, текстуальной форме диктуемого, т. е. позволяющий замену слов и оборотов – более или менее свободное изложение диктуемого.

Для этой цели текст диктуется не по предложениям, а небольшими отрывками в 2–4 предложения. Ученикам предлагается держаться ближе к тексту, но даётся право, когда они дословное выражение запомнившейся понятой мысли забыли, заменить его своим словом, выражением.

Для свободного диктанта текст должен быть обязательно связным, причём легко разбивающимся на небольшие, более или менее законченные по мысли отрывки – абзацы в 2–4 предложения.

Работа проводится так.

1. Учитель читает весь текст выразительно, не торопясь.
2. Проводится разбор прочитанного по вопросам для уяснения его содержания. Даже можно предложить одному-двум ученикам пересказать после разбора. Затем производится орфографический разбор нужных написаний. Трудные по написанию слова выписываются на доске.
3. После этого разбора учитель читает первую часть, не более двух раз. Ученики в это время только слушают, уясняя и запоминая содержание, но не пишут. Когда учитель закончил чтение, ученики пишут продиктованное.

Так же читаются и записываются следующие части.

После всего диктанта учитель снова читает весь текст. Даётся ученикам минут пять для самостоятельной проверки. Затем тетради передаются учителю для проверки. Ошибки объясняются на одном из следующих уроков.

Как видно из изложенного, этот вид диктанта является как бы переходной ступенью от диктанта к изложению.

Свободный диктант может быть использован и для контрольных целей. В последнем случае предупредительный орфографический разбор не производится. Такой контрольный диктант является средством проверки как орфографической грамотности, так и речевых навыков.

Свободный диктант может успешно проводиться только с учениками, свободно владеющими русским языком.

Тем не менее, нельзя запретить учителю попытаться использовать его и в слабых классах, соответственно облегчив текст, диктуя не по 2–4 предложения, а меньше, даже по одному.

Во всех случаях предупредительного разбора при обучающих диктантах нужно использовать указанное в главе «Списывание» проговаривание слова как сильное предупредительное средство против ошибок. Звуковой анализ (см. «Орфографический разбор») используется и в диктантах, в их объяснительной части.

9.4.5. Исправление орфографических ошибок и работа над ними

Как в контрольных, так и в обучающих диктантах у учащихся будут ошибки. Исправление их и работа над ошибками в одинаковой степени относятся ко всем видам письменных работ, в силу чего этот вопрос и выделен в отдельную главу.

Исправление ошибок и работа над ними – это сильнейшее обучающее средство.

Как исправлять ошибки?

1. Ошибочная буква зачёркивается красными чернилами и сверху записывается нужная буква. Если ошибка в приставке, суффиксе или окончании, то лучше зачеркнуть всю морфему и сверху написать её правильно. Когда этот приём ведёт к большой громоздкости исправления, а осознать морфему всё-таки необходимо, можно исправить только букву, но на поля вынести анализирующую запись. Исправление целых морфем ведёт к осознанию сути орфографического явления.

2. Психологией установлено, что ученики лучше всего запоминают то, что проделано ими самостоятельно. Поэтому нужно всегда, когда это возможно, к исправлению ошибок привлекать самих учащихся. Как?

Учитель, проверяя письменные работы учеников и обнаруживая ошибки, не исправляет их, а только подчёркивает или ошибочную букву (пребежал), или всю морфему (**пребежал**), или всё слово (**пребежал**), расширяя район поиска ошибки, или, наконец, на полях против строчки ставит птички по количеству обнаруженных в ней ошибок, например:

Пребежал сынок на поле помогать отцу.^v

В классе учитель раздаёт тетради, и ученики тут же или дома находят свои ошибки и сами их исправляют.

Однако здесь во всех случаях необходимо строго соблюдать следующее правило: самостоятельно предлагается ученику найти и исправить ошибку только в том случае, когда есть полная уверенность, что ученик справится с такой задачей и не сделает хуже, чем было. В противном же случае от этого приёма самостоятельного исправления ошибок получится только вред. Следовательно, этот приём применяется сугубо индивидуально. В каждом отдельном случае в зависимости от того, каков ученик и

какова ошибка: одному ученику учитель указывает палочкой на полях, что в строке есть ошибка; другому, послабее, подчёркивает слово, таким образом суживая район поисков; третьему, ещё более слабому, – подчёркивает только морфему или даже букву, тому, кто может и в последнем случае не решить задачу (а учитель должен знать своих учеников) – исправляет сам учитель.

Следовательно, на вопрос о том, можно ли этот приём самостоятельного нахождения и исправления ошибок применять по русскому правописанию в киргизской школе, нельзя ответить в категорической безоговорочной форме да или нет: можно одним ученикам и по одним ошибкам, нельзя другим ученикам и по другим ошибкам. Этим и руководствуется учитель. Так решается вопрос о приёмах исправления ошибок.

Следующий этап работы – это классификация ошибок. Учитель разбивает их по однородным группам, например, ошибки на правописание приставок на *з* (*без-*, *из-* и т. д.), ошибки на безударные гласные корня, ошибки на падежные окончания существительных и т. д. Особо выделяются ошибки на изучаемое сейчас правило.

В классе проводится работа над ошибками. В чём эта работа выражается? Это – орфографический разбор неправильных написаний и обязательно подбор аналогичных примеров к исправленному и объясненному написанию. Широко используется звуковой анализ при фонетических ошибках. Вся работа организуется с привлечением к активному участию в ней самих учащихся.

Сначала объясняются ошибки на изучаемое правило, а затем на другие. Причём и из этих последних сначала объясняются наиболее распространенные и типические ошибки.

Ограничиться при этом, как уже было сказано, только объяснением сделанных учениками ошибок нельзя – необходимо подобрать ряд однотипных примеров, только тогда будет разбираемое явление осознано, будет исключена механическая запись исправленных слов. Например, если сделана ошибка в слове *безконечный*, то помимо объяснения данного частного написания привлекаются и записываются аналогичные примеры: *бездорожье – беспокойство* и т. д. Вообще нужно при работе над ошибками поменьше произносить правило, а побольше приводить и записывать примеров, так как именно это последнее способствует уяснению закона.

К исправленным ошибкам в корне слова, например *осветил*, подобрать, помимо контрольного, ряд слов того же корня: *СВЕТ, СВЕТлый, поСВЕТить, заСВЕТло, СВЕТлячок*, – выделив корень и, разумеется, с осознанием смысла всех этих слов. Этот подбор производится с участием самих учащихся.

Записывать только отдельные слова или обязательно предложения с этими словами?

Если каждое слово записывать в составе предложения, это будет очень неэкономно по времени, громоздко, и мы очень мало проработаем фактов. Однако и сухой перечень неосознанных слов нас не может удовлетворить. Как же быть?

Здесь целесообразно решать этот вопрос в зависимости от характера орфограммы. Слова, правописание которых не зависит от контекста, такие, как *светить*, *светлячок*, лучше записывать отдельно – взять их из устного предложения, а для записи извлечь только нужное слово.

Написания же, которые зависят от контекста, например, *строится* – *строиться*, необходимо обрабатывать и записывать только в предложениях, хотя бы кратчайших. То же относится и к словам совершенно разного лексического значения и написания, но звучащих одинаково, как, например, *спеши* – *спиши*, *компания* – *кампания*.

Все исправленные в работах написания вместе с подобранными к ним аналогичными примерами ученики записывают в свои тетради.

С выработкой у учащихся навыков подобной работы классная работа над ошибками в дальнейшем может быть сокращена за счёт переноса части такой работы в качестве индивидуальных заданий ученикам на дом. Например, объяснив в классе ошибочное написание *безконечный*, учитель предлагает тем ученикам, у которых была эта ошибка, подобрать дома и записать в тетради, скажем, пять подобных пар: *бездонный* – *беспричинный* и т. д. Желательно записывать их ниже проверенной и исправленной работы, чтобы учитель имел возможность при следующей письменной работе в этих тетрадях проверить выполнение данного задания.

В дальнейшем на протяжении ряда письменных работ эти ошибочно написанные учениками слова должны систематически включаться в тексты до полного их усвоения.

9.4.6. Классификация и учёт орфографических ошибок

Успешную борьбу с недостатками орфографической грамотности учащихся можно вести в том случае, если знаешь, кто чем страдает. Для этого необходимы строгий учёт ошибок учащихся и их классификация. Классифицировать – значит разграничить ошибки по однородным группам.

Ошибки учащихся киргизской школы в написаниях следовало бы разбить на следующие основные группы.

1. Ошибки фонетического порядка, т. е. ошибки в соответствующих произношению написаниях, проистекающие от неправильного восприя-

тия и произношения звуков слова (см. с. 290–291), вследствие различий в фонологических системах родного и русского языков.

2. Орфографические ошибки в написаниях, не соответствующих произношению и не определяемых правилами, например, *сОлома*, *вОкзал*, *мЕшок*. Ошибки в таких написаниях можно было бы назвать орфографическими ошибками словарного характера.

Далее остаются ошибки в написаниях, не соответствующих произношению, но подчинённых определённым правилам, которые следует разбить, в свою очередь, на две группы:

1. Орфографические ошибки в написаниях постоянных, не зависящих от изменения синтаксических связей слова с другими членами предложения: *вОда* (всегда будет *о*), *воЗЧик* (всегда будет *зч*), *беСпокойный* (всегда будет *с*), т. е. орфографические ошибки морфологического характера.

2. Орфографические ошибки в написаниях, изменяющихся в зависимости от синтаксических связей слова с другими словами: *в синем море – синим морем*, *строится – строиться*, т. е. орфографические ошибки синтаксического характера.

Разделение ошибок на эти четыре основные группы необходимо потому, что усвоение написаний каждой из них основывается на разных факторах. Первая группа усваивается на основе слухового восприятия и, следовательно, потребует выработки у учащихся правильного восприятия звукового состава русских слов и правильного произнесения; вторая – на основе зрительно-моторного восприятия и запоминания; третья – на основе грамматического сознания и зрительно-моторного восприятия; четвёртая – на основе только грамматического сознания (см. выше, с. 285–290). Следовательно, ликвидация подобных ошибок потребует различной работы.

Указанные четыре группы – это самая общая, в крупном масштабе, классификация. Первая, третья и четвёртая группы ошибок, в свою очередь, требуют классификации на более мелкие подгруппы. Так, первая группа классифицируется по отдельным звуковым трудностям: ошибки на *В–Б*, ошибки на стечение согласных и т. д. (см. раздел работы над трудными звуками); третья и четвёртая группы – по отдельным орфографическим правилам: ошибки в правописании суффиксов (причём, в свою очередь, на суффиксы существительных, прилагательных...), ошибки в правописании падежных окончаний (существительных, прилагательных...) и т. д.

Классификация ошибок даёт возможность правильно определить способы работы по ликвидации ошибок той или иной группы.

Кроме того, как было сказано выше, нужен и учёт успеваемости учащихся. Для этого же последнего школьной официально принятой документации далеко не достаточно. В журнале учитель ставит только оцен-

ки. У двух учеников, например, может быть, одинаковая отметка – двойка, но один мог её получить за незнание приставок, а другой – за незнание падежных окончаний. А этого конкретного незнания ученика данная в журнале отметка не показывает. Следовательно, учитель не будет знать, какие меры помощи оказать тому или иному ученику.

Поэтому учителю нужно помимо школьного журнала завести свой личный журнал учета, отдельную тетрадь. В этой тетради на каждого ученика отвести отдельную страницу и на этой странице конкретно заносить недочёты ученика: не знает правописания приставок, даже записать конкретные слова – *безпокойный*; делает ошибки на падежные окончания; делает ошибки на мягкий знак, не различает мягкости и твёрдости согласных и т. д.

При таком учёте учитель будет точно знать, что нужно предпринять в каждом отдельном случае.

9.4.7. Методика обучения пунктуации

Значение пунктуационной грамотности учащихся не ниже значения грамотности орфографической. Это нужно подчеркнуть потому, что немало учителей, которые недооценивают пунктуационную грамотность. Это отражается в оценке письменных работ: с орфографическими ошибками они оцениваются более строго, чем с пунктуационными. На самом же деле пунктуационные ошибки свидетельствуют о большем непонимании предложения, его смысла, нежели орфографические.

Неправильная постановка знаков препинания может совершенно изменить смысл предложения. Всем известны такие, пусть несколько экзотического характера, примеры, как: «Казнить, нельзя помиловать» и «Казнить нельзя, помиловать». Одно значение будет у записи с такой пунктуацией: «У меня пальцев двадцать пять на одной руке, столько же на другой да на ногах десять» – и получается дико, всего 60; и другое значение с такой пунктуацией: «У меня пальцев двадцать: пять на одной руке, столько же на другой да на ногах десять».

Знаки препинания членят мысль предложения, показывают взаимоотношения частей его, и к пунктуационным ошибкам нужно относиться не менее строго, чем к ошибкам орфографическим.

Что лежит в основе русской пунктуации? Без уяснения этого вопроса нельзя установить и правильную методику обучения пунктуации.

Проф. А. М. Пешковский этот вопрос решал в пользу интонации, что основной принцип русской пунктуации есть интонационный принцип. В наше время наукой эта теория отвергается. Тем не менее, в школе среди учащихся очень сильна тенденция определять знаки препинания по интонации, что ведёт к большому количеству пунктуационных ошибок.

Правда, некоторые факты нашей пунктуации дают повод к такому неправильному выводу (о чём см. ниже).

Но на самом деле по интонации определить расстановку знаков препинания невозможно. Например, первое предложение известной басни «Квартет», если обозначить в нём паузы вертикальной чертой, примет такой вид: «Проказница-мартышка, |Осёл,| Козёл| да косолапый Мишка| затеяли сыграть квартет» (пример взят из книги проф. П. О. Афанасьева).

Однако поставить запятые на место пауз – значит сделать грубые пунктуационные ошибки: на месте первых двух пауз запятые нужны, а на месте следующих двух пауз постановка запятых недопустима.

Таким образом, определять постановку знаков препинания по интонации нельзя.

Учителю всё это нужно иметь в виду, чтобы эффективно бороться с неправильным пониманием роли интонации в постановке знаков препинания.

Знаки препинания ставятся по правилам, определяемым синтаксической конструкцией предложения.

Предложение с однородными членами – это определённая синтаксическая конструкция. Правило же гласит, что между однородными членами, не соединёнными союзами, нужно ставить запятую, а между однородными членами, соединёнными союзом **и (да)**, запятой не ставят, что подлежащее от сказуемого никогда нельзя отделять запятой. На основании этого правила, основанного на чисто структурном моменте, грамматическом, мы в указанном выше предложении ставим запятую после слов Проказница-мартышка и Осёл, и не ставим после слов Козёл и Мишка.

Любое пунктуационное правило определяется особенностями синтаксической конструкции, структурой предложения.

Однако есть случаи, когда структура предложения одна и та же, а знаки препинания разные. Например, в одних случаях пишут так: *Дайте мне другой красный карандаш*, в других – иначе: *Дайте мне другой, красный карандаш*.

Здесь наличие в одном случае запятой и отсутствие в другом определяется уже по смыслу. В первом случае предложение означает, что один красный карандаш уже имеется и просят ещё один красный; во втором случае означает, что тот карандаш, который имеется, не красный и просят красный. Таким образом, в этих примерах постановка знаков препинания зависит от смысла предложения. А этот смысл в изустном высказывании выражается определённой интонацией. Это последнее обстоятельство и вводит в заблуждение, рождая мысль, что по интонации можно расставлять знаки препинания.

Однако, если вдуматься, то можно обнаружить, что и здесь, когда интонация, меняя смысл высказывания, играет роль в расстановке знаков

препинания, она эту роль играет не независимо от характера синтаксической конструкции: только в определённых синтаксических условиях, в данном случае – когда перед существительным имеются два согласованных с ним определения – интонация играет роль при постановке знаков препинания.

Таким образом, даже когда интонация, выражая определённое, новое значение, является причиной постановки знаков препинания, – это оказывается возможным только в определённых синтаксических условиях.

Следовательно, основой русской пунктуации является синтаксическая конструкция с учётом смысла высказывания; основной принцип русской пунктуации – логико-синтаксический, а не интонационный.

Из этого вытекает и методическая установка в обучении русской пунктуации: основой обучения русской пунктуации является осмысленное изучение синтаксических конструкций. Без усвоения синтаксиса невозможно усвоить пунктуацию. Причём это усвоение пунктуации должно идти в процессе изучения синтаксиса, а не после него.

Всё сказанное – это общие вопросы обучения русской пунктуации.

Специфика же работы в киргизской школе над русской пунктуацией заключается в следующем. Учитель должен учесть, какие правила русской пунктуации полностью совпадают с правилами киргизской пунктуации. К таким правилам относятся, например, постановка точки, вопросительного и восклицательного знаков в конце предложения, запятой между однородными членами предложения, при обращении, при прямой речи. В этом случае нужно максимально использовать знания и навыки учащихся по родной пунктуации. Здесь по существу даже нечего изучать, ученик все эти правила уже усвоил по родной грамматике. Если ученик хорошо знает и практически владеет правилами постановки запятых, например, при обращении, при однородных членах предложения, то достаточно только сообщить ему, что в русском языке то же самое, – и он сможет правильно расставить знаки препинания и в соответствующих русских предложениях. Сможет, но при одном обязательном условии, а именно: если он понимает смысл данного конкретного русского предложения. Поэтому работа в этом случае будет не столько пунктуационной, сколько речевой.

Обычный путь объяснения пунктуационной темы – это привлечение соответствующих знаний по родному синтаксису и показ русского образца. Наглядные пособия, представленные специальными настенными плакатами или мелом на доске, приобретают здесь большое значение. Приёмы объяснения нового материала остаются те же, что были описаны в разделе грамматики, и поэтому здесь останавливаться на них нет необходимости.

Какие виды упражнений можно рекомендовать по пунктуации?

Поскольку в основе изучения пунктуации лежит синтаксический анализ предложения, одним из важнейших упражнений является синтаксически аргументированный пунктуационный разбор предложения. Это упражнение может ставиться как специальное упражнение данного урока, может входить как составной элемент в предупредительные и объяснительные диктанты.

Обычная форма его организации – это вызов ученика к доске, запись им диктуемого ему предложения и разбор его.

При этом очень важно настойчиво добиваться, чтобы ученики ставили бы знаки препинания не после записи предложения, а в процессе её. Тенденция же к постановке знаков препинания после записи текста у учащихся имеется. Для этой цели учитель требует, чтобы ученик сначала обдумал предложение, повторил его, а затем уже написал.

При обосновании учеником расстановки знаков препинания необходимо всячески бороться против механического применения правил. Следует отвергать формулировки вроде «нужно поставить запятую, потому что дальше есть союз чтобы (что, который...)», а требовать: «потому что здесь граница между частями сложноподчиненного предложения»; не «перед союзом “а” ставится запятая», а «между однородными членами предложения, перед союзом “а”».

Сознательная пунктуационная грамотность заключается в том, чтобы определить, где граница одной части предложения и другой и как эти границы обозначаются.

Очень полезным упражнением является упражнение в преобразовании синтаксических конструкций. Например, даётся предложение с обособленным распространённым определением: *Ребяческий крик, повторяемый эхом, с утра и до ночи гремит по лесам*. Ученикам предлагается изменить конструкцию так, чтобы обособления не оказалось. Ученики преобразуют: *Повторяемый эхом ребяческий крик с утра и до ночи гремит по лесам*, – или наоборот, конструкцию без обособления преобразовать в конструкцию с обособлением. Предложение с двоеточием после обобщающего слова предлагается преобразовать в предложение со знаком тире: *Вдруг всё ожило: и поля, и пруды, и степи. – И поля, и пруды, и степи – всё ожило вдруг*. Предложение с тире перед составным сказуемым преобразовать в предложение без тире. *Ломоносов – великий русский учёный и поэт. Ломоносов был великий русский учёный и поэт* и т. д.

Эти преобразования ценны тем, что создают сравнение, всегда являющееся выразительным средством раскрытия сути усваиваемого явления.

Такие упражнения способствуют глубокому осознанию изучаемого пунктуационного правила, служа одновременно задачам развития русской речи.

Подобное преобразование может быть включено как дополнительное задание при пунктуационном разборе.

Широко распространённым упражнением является упражнение в постановке знаков препинания в заданном тексте с пропущенными знаками препинания. И здесь ученики обычно сначала списывают предложение, а затем начинают расставлять знаки. Нужно потребовать, чтобы ученик сначала прочитал, обдумал знаки препинания, а затем ставил бы их уже в процессе письма.

После выполнения подобного упражнения производится пунктуационный разбор текста, обоснование расставленных знаков препинания, исправление ошибок. Обычно подобные упражнения чаще всего задаются в качестве домашнего задания.

Наконец, те же предупредительные и объяснительные диктанты, которые были охарактеризованы в разделе обучения орфографии. Методика их проведения та же, что и по орфографии. Исключается только так называемый выборочный диктант, так как для усвоения пунктуации такой диктант – бессмыслица.

9.5. МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ ОБЪЯСНЕНИЯ НОВОГО МАТЕРИАЛА

Существуют два основных пути, два основных метода преподавания всякого предмета, в том числе и грамматики: метод дедуктивный – путь от общего к частному и метод индуктивный – путь от частного к общему.

Применительно к преподаванию грамматики, орфографии и пунктуации дедуктивный путь выразится в сообщении преподавателем готового общего положения, правила с последующим подтверждением и иллюстрацией этого правила частными, отдельными конкретными фактами, примерами.

Индуктивный путь выразится в анализе сначала отдельных частных фактов, примеров, с последующим выводом общего правила, закона, из этих отдельных конкретных примеров.

Помимо этих двух основных методов, в методике рассматривается ещё ряд более частных методов, иногда называемых приёмами: слово учителя, беседа, метод наблюдения, самостоятельная работа над учебником. Каждый из этих приёмов (или методов) не исключает дедуктивного или индуктивного метода, а в той или иной форме (в зависимости от приёма) их реализует. Причём метод наблюдения является одним из частных случаев индуктивного метода, наиболее типическим, ярким выразителем его. Поэтому остановимся на нём подробнее.

9.5.1. Метод наблюдения

Этот метод иначе ещё называется эвристическим (от греческого слова *эврика*, что значит *найшёл*) – истина не сообщается, а её ищут и находят, – метод, наводящий на истину, метод искания истины.

При этом методе учитель даёт ученикам соответственно подобранный и соответственно расположенный материал для наблюдения; ученики, наблюдая по предложению учителя и обдумывая в соответствии с поставленной учителем же задачей, сами делают вывод правила, находят истину.

Когда мы говорим «сами», это не значит, что они полностью предоставляются самим себе в поисках истины, самостоятельность их вывода в известной степени условна – учитель руководит их наблюдениями, ставит направляющие вопросы, чтобы вести их по нужному, кратчайшему пути к искомой истине, иначе они, предоставленные полностью самим себе, могут отойти совершенно в сторону от этого пути и запутаться.

Проследим весь ход работы по этому методу на конкретном примере, на той же теме о приставках.

Учитель, сообщив тему занятий и то, что эти приставки в одних случаях пишутся через *З*, а в других – через *С*, ставит перед учениками задачу – выяснить самим, когда же следует писать *З*, когда – *С* на основании рассмотрения следующим образом расположенных примеров:

безграничный – бескрайний
безбедно – беспечно
издать – истратить
избрать – исправить
разгрузить – раскрасить
разжечь – расширить

Для руководства учитель, по мере необходимости (не обязательно все подряд – это зависит от класса), может ставить следующие направляющие вопросы:

– С какой буквой написаны приставки слева? (вопрос не вызовет затруднений, конечно, через *З*). Справа?

– Посмотрите, перед каким звуком стоит приставка в слове *безграничный*? А в слове *бескрайний*? (Ученики могут ответить: перед *Г*, перед *К*, т. е. слишком конкретно, а учителю нужен ответ: «перед звонким» и «перед глухим»). Поэтому он ставит дальше вопрос для получения нужного ответа.)

– А какие это согласные – *Г* и *К*? (Учитель может этот вопрос поставить после разбора двух пар слов, а не сразу после первой пары.)

– *Г* – звонкий согласный, а *К* – глухой.

– Посмотрите все слова слева – перед какими согласными стоят приставки?

– Перед звонкими.

– А с какой буквой написаны приставки?

– Через З.

– Перед какими согласными стоят приставки в словах справа?

– Перед глухими.

– С какой буквой приставки?

– С буквою С.

Вывод подготовлен. Теперь остаётся задать последний вопрос: – Так, значит, когда же нужно писать приставки через З, а когда – через С?

Ученики не могут не ответить. Учитель только исправит ответ, если он стилистически мало удачен.

Значение такого способа ознакомления с новым правилом огромное: то, до чего ученик додумался сам, то уже не забудется, то уже вполне осмыслено им и осознано – механичность, зубрёжка исключаются.

Когда человек сам ищет решения вопроса, у него мобилизуются и активно, сознательно и направленно участвуют все нужные для этого умственные силы; в поисках решения он обращает внимание и замечает такие стороны явления, которые остались бы незамеченными при сообщении ему знания в готовом виде – вот почему таким способом полученное знание прочно, оно как бы «переварено» сознанием.

В этом преимущество метода наблюдения перед дедуктивно-догматическим методом, перед сообщением учащимся готового знания.

Слушая готовое, ученик понимает, но пассивно, не совершая усилий поиска, не решая задачи, в процессе чего (решения) возникает активное мышление. Наука психология говорит, что активная работа мысли начинается тогда, когда перед человеком встал вопрос, для разрешения которого необходимо думать. В этом случае он, перебирая различные варианты решения, отбрасывает негодные и среди многих находит, наконец, нужное. И именно потому, что выбрал из многих, он его не спутает с неправильным; именно потому, что он перебрал многие варианты, и неправильные, он рассмотрел вопрос со многих сторон, с каких не рассмотрел бы его при прямом ему сообщении нужного в готовом виде. Это и обеспечивает прочность, полноту и сознательность усвоенного таким способом.

Однако метод наблюдения требует несравненно большего времени, чем метод дедуктивный, как это наглядно видно из приведённого выше примера работы по теме «Правописание приставок». Сообщение знаний в готовом виде значительно проще и намного экономнее по затрачиваемому времени.

Какой из этих двух методов предпочтительнее? Этот вопрос закономерно встает, поскольку каждый из этих методов обладает и положительными и отрицательными сторонами.

Среди методистов нет единого мнения по этому вопросу. Например, А. И. Богданов, методист туркменской школы, отдаёт предпочтение дедуктивному методу; Р. Л. Мелкумян и М. А. Каракешишян, методисты армянской школы, – индуктивному; проф. В. М. Чистяков признаёт для нерусской школы более целесообразным пользоваться методом дедуктивным.

Сторонники дедуктивного метода обосновывают свою точку зрения тем, что учащиеся национальной школы, недостаточно ещё владея русским языком, якобы не смогут самостоятельно делать выводы и производить самостоятельные наблюдения, что для метода наблюдения требуются подготовленные учащиеся.

Эта, мысль, что слабо подготовленные по предмету учащиеся при методе наблюдения сделают ошибочные выводы или даже вовсе их не сделают, была бы убедительной в том случае, если ученики при этом методе полностью предоставлялись бы самим себе, – самостоятельно, без помощи учителя наблюдать и делать выводы. Однако, как мы видели, ученики идут, наблюдая, к выводу только под направляющим руководством учителя. Дети могли бы зайти в тупик, наконец, если пропущено, не усвоено какое-то предшествующее звено, необходимое для уяснения данного вопроса. Но пропуск нужного звена в цепи развития знания есть грубое нарушение дидактического правила о последовательности в изучении предмета. Когда для усвоения нового отсутствует знание нужного предшествующего, то и дедуктивное сообщение знания не менее затруднительно, оно не дойдет до сознания ученика. Нельзя не вспомнить в связи с этим правильной мысли Ф. И. Буслаева, что всякая теоретическая мысль, высказанная преждевременно, связывает ученика и лишает его свободного сознания, получая вид предрассудка.

При последовательном изучении предмета трудно представить себе вопрос, который не мог бы быть уяснен методом наблюдения под направляющим контролем и с помощью учителя только потому, что учащиеся слабо подготовлены.

И в нерусской школе можно и должно пользоваться и индуктивным, и дедуктивным методом: в одних случаях только дедуктивным, сообщая знание в готовом виде, в других – только методом наблюдения, в третьих – сочетанием того и другого, что будет иметь место особенно часто.

Для вопросов простых, легко понятных, нет смысла применять эвристический метод, метод наблюдения. Во-первых, потому, что он требует много времени, во-вторых, потому, что психологически неестественно и для учителя и для учеников из вопроса, понятного, что

называется, с первого взгляда, делать загадку и вести к уяснению его целым рядом наблюдений, наводящих вопросов эвристического метода – методом искания, когда искать-то особенно нечего, всё очень ясно. Так, например, для усвоения того факта, что в русском языке существительные изменяются по числам, нет необходимости пользоваться методом наблюдения, так как ученики уже знакомы с таким грамматическим явлением по родному языку – достаточно сообщить об этом прямо. Таким образом, именно когда ученики хорошо подготовлены к вопросу, нецелесообразно пользоваться эвристическим методом. По вопросу же того, какие именно окончания и какие существительные имеют эти окончания во множественном числе, необходимы наблюдения, сопоставления, выводы.

Если по характеру вопроса требовался бы метод наблюдения, но учитель не располагает нужным временем, также нецелесообразно применять эвристический метод в чистом виде – целесообразнее в этом случае дедуктивный метод, но с применением по отдельным моментам вопроса элементов метода наблюдения.

В заключение следует иметь в виду, что когда изучается вопрос даже только методом наблюдения, эти наблюдения ни в коем случае нельзя затягивать: 10–15 минут, не больше, от начала наблюдений до вывода включительно, с тем, чтобы на этом же уроке осталось время и на закрепительные упражнения.

9.5.2. Слово учителя

Другим приёмом сообщения нового знания является приём, известный в методической литературе под названием «слово учителя». Отличие его от метода наблюдения состоит в том, что он даёт учащимся знания в готовом виде.

В каком отношении находится этот приём, объяснение учителя, к названным ранее основным методам – индуктивному и дедуктивному?

Если метод наблюдения является только индуктивным, то слово учителя, или объяснение учителя, может быть дедуктивным, может быть и индуктивным, в зависимости от того, какой путь изберёт учитель. Если он начнет с рассмотрения частных примеров, с их анализа и затем сделает из этого анализа вывод – слово учителя будет индуктивным. Чем же оно тогда отличается от метода наблюдения? Тем, что ответы на поставленные вопросы даёт и вывод делает сам учитель. Например, если по изложенной выше методом наблюдения теме правописания приставок весь анализ, в том же порядке, сделает сам учитель – метод останется индуктивным, но не будет методом наблюдения, а станет объяснением учителя.

Если же учитель начнет с сообщения правила правописания, а затем приведёт примеры – слово учителя окажется дедуктивным.

Объяснение учителя, как приём, имеет место в той или иной степени на каждом уроке. Важнейшее требование к этому приему – строгая последовательность в изложении материала и направленность его. Учитель должен тщательно продумать своё объяснение, чтобы, не отвлекаясь, вести к намеченной цели, чтобы ни одно выражение не уклоняло мысли учащихся в сторону. Далее, учитель должен продумать, как удержать внимание учащихся на нужном вопросе. Дело в том, что ученики, например, 5-го класса, быстро утомляются от длительных объяснений учителя. Н. С. Поздняков в своей книге «Методика преподавания русского языка» отмечает, что такие призывы, как-то: «Будьте внимательны!» или упреки: «Как вы слушаете? Разве можно быть такими невнимательными?» – не приводят к желаемым результатам, а скорее ещё сильнее рассеивают внимание учащихся.

Для поддержания или возбуждения ослабленного внимания полезны так называемые риторические вопросы, т. е. вопросы, на которые не ожидается ответа от слушателей, а отвечает на них сам же объясняющий. Например, учитель излагает, что приставки *БЕЗ-*, *ИЗ-* и т. д. в одних случаях пишутся через *З*, показал на примере; в других случаях – через *С*, также показал на примере. «Когда же именно нужно писать *З*, а когда – *С*?», – ставит вопрос перед классом. Внимание приковано к нужному, но, сделав паузу, учитель сам же отвечает на поставленный им вопрос.

Далее. Необходимо, обдумывая тему предстоящего сообщения учащимся на уроке, учесть опасность возможного неправильного понимания закона и предупредить эту возможность ошибок до того, как они их начнут делать. Для этого нужно заготовить те примеры, которые могут быть неправильно поняты, и приковать к этому внимание учащихся также путём постановки вопроса. Например, объясняя киргизским ученикам правило, что русские существительные на твёрдый согласный являются существительными мужского рода, а на *-А*, *-Я* – женского рода, и подтвердив это соответствующими примерами, учитель приводит и другие, которые будут затем вызывать ошибки у учащихся, если не предупредить их. Приводит примеры: *в магазине много ламп, около стола стул*, – и сообщает, что слово *ламп* не является существительным мужского рода, а слово *стола* – существительным женского рода. «Почему?» – ставит вопрос учитель. Ученики заинтересованы узнать, в чём же тут секрет, они, действительно, готовы были признать *стола* словом женского рода на основании только что объясненного правила. Перед учениками поставлена задача этим примером и вопросом, сознание их уже возбуждено на поиски решения, значит активизировано. И пусть даже не ученики будут

решать задачу, но самая установка сознания на решение задачи уже есть благоприятная почва для восприятия производимого далее учителем решения поставленной задачи. Учитель после этого объясняет, в чём здесь суть явления.

Более того, учитель может этот момент темы «Род» уяснить с учениками методом наблюдения, сочетая, таким образом, на одном уроке по одной теме два приёма изучения: объяснение учителя и метод наблюдения. Предлагает ученикам сопоставить два ряда примеров, ставит наводящие вопросы и приводит их к выводу, что сообщённое правило о роде применимо только к существительным именительного падежа единственного числа, что какие бы в других падежах окончания ни приняло существительное, род его уже не изменится.

Причём, именно потому, что узнавание рода по окончанию как раз трудно для киргизских учащихся (они чаще всего неправильно осознают это правило: существительные мужского рода в родительном падеже причисляют к женскому роду), целесообразно этот момент дать методом наблюдения: в самостоятельных поисках дойдя до истины, киргизские ученики полнее поймут суть явления и скорее овладеют родом. Таким образом, элементы метода наблюдения будут полезны и в составе приёма «слово учителя».

9.5.3. Беседа

Н. С. Поздняков в своей «Методике русского языка» для русской школы правильно указывает, что некоторые учителя неправомерно называют беседой вопросы учителя и ответы на них учеников. Это не беседа, а вопросно-ответный приём.

Беседа – это такая форма работы, когда по поставленному вопросу производится обмен мнениями между учителем, с одной стороны, и учениками – с другой, между самими учениками, и под руководством учителя они приходят к определённом выводу, к решению поставленной задачи.

Метод беседы в чистом виде, естественно, может быть применён только тогда, когда у учащихся имеются необходимые предварительные сведения, позволяющие обсуждать тему, вести беседу.

В киргизской школе этот приём чаще всего будет иметь место лишь как элемент урока, перемежающийся с объяснениями учителя, главным образом в тех случаях, когда идёт сопоставление с грамматическими моментами родного языка учащихся, когда, русское грамматическое или пунктуационное явление соответствует киргизскому. В преподавании родного языка этот приём, несомненно, занимает большее место, чем при изучении неродного.

9.5.4. Работа над учебником

Методика называет ещё один очень ценный приём изучения нового материала, почти, к сожалению, не применяемый в школе. Это – самостоятельная работа над учебником.

Здесь имеется в виду самостоятельное выполнение не упражнений учебника – это всегда делается в каждой школе каждым учителем. Выполнение упражнений (в классе ли, или дома) – это не приобретение нового знания, а только закрепление уже полученного в классе с помощью учителя. Здесь же имеется в виду самостоятельное изучение нового вопроса по учебнику.

Так, учитель, решив новую тему ввести этим приёмом, ничего не объясняет ученикам сам, а сообщив только тему урока, предлагает им открыть соответствующее место в учебнике и самостоятельно, тут же на уроке, прочитать и усвоить тему. Дается на это несколько минут, смотря по трудности и объёму вопроса.

Значение этого приёма состоит в том, что ученики приучаются к самостоятельному извлечению знаний из книги. А одна из важнейших задач школы в этом и состоит, чтобы научить ученика самостоятельно пользоваться книгой как источником знаний, ибо он не всю жизнь будет иметь рядом с собой преподавателя.

Однако после того как дети прочитают нужное место, прежде чем перейти к закрепительным упражнениям, учитель проверяет правильность понимания учениками заданного параграфа. Таким образом, приём самостоятельной работы над учебником обязательно завершается беседой, где учитель и проверяет усвоение, и исправляет неправильное понимание, и дополняет.

В киргизской школе на уроках русского языка этот приём в принципе подустим, но только в соответственно подготовленных классах.

9.5.5. Сравнение, сопоставление

Сравнение не может быть поставлено в один ряд с названными выше методами и приёмами в порядке перечисления, так как оно не противопоставляется им и не исключается ими. Каждый из перечисленных выше методов может одновременно быть сравнительным или не сравнительным. Поэтому о сравнении нужно сказать особо.

Сравнение имеет огромное значение в познавательном процессе. Всё в жизни человек постигает сравнительно. Явления только тогда осмыслены, по-настоящему поняты, когда мы ясно видим их сходство и различие. К. Д. Ушинский глубоко замечал, что сравнение есть основа всякого понимания и всякого мышления. Всё в мире мы узнаем не иначе, как через

сравнение. А поскольку преподавание имеет целью познание, уяснение учащимися преподносимого им материала, то и в преподавании сравнение приобретает неоценимое значение, играет роль, ничем не заменимую. Сравнение поэтому должно пронизывать всё обучение; всегда и везде, когда изучаемый материал позволяет, его необходимо стараться подать сравнительно. **Сравнение – это бог методики.**

Понятие согласного звука легче, чётче и глубже осознается в сопоставлении с гласными звуками; правописание наречия *насилу* легче и глубже осознается сравнительно с правописанием однозвучного с ним сочетания существительного с предлогом *на силу*; понятие сложносочиненного предложения – сопоставительно с понятием сложноподчиненного и т. д. Более того, понятие сочинительной связи вообще не может быть осознано без сопоставления с подчинительной связью.

Значение предлога *НА* (*на парте*) или *В* (*в парте*) не осознается киргизскими учениками, когда их рассматривают раздельно, обособленно друг от друга; только в сопоставлении они чётко оттеняют друг друга и их различное значение полноценно осознается: *на парте – в парте*.

Сообщение учителя, что распространённое определение после поясняемого слова обособляется, и приведённый им соответствующий пример «*На столе лежала книга, взятая из библиотеки*» правильно выражают определённый закон. Однако это правило чётко осознается только в сопоставлении его с тем же распространённым определением, стоящим впереди поясняемого слова, когда оно не обособляется: *На столе лежала книга, взятая из библиотеки. На столе лежала взятая из библиотеки книга.*

Все факты, правила, которые вследствие сходства могут быть смешаны (*В* и *НА*, *ИЗ* и *ОТ*, звуки *В* и *Б*, окончания родительного и дательного падежей существительных 1-го склонения с мягкой основой, слитное и раздельное написание частицы *НЕ* и т. д.), а также все факты противоположного значения (*В* и *ИЗ*, *ОТ* и *К*. и др.) нужно обязательно давать сравнительно. И трудно найти вопрос, тему, которые бы исключали возможность сопоставления. **Сравнение – фундаментальный закон познания.**

При сравнительном изучении грамматических явлений необходимо строго соблюдать следующее требование: два взятых для сопоставления примера должны быть во всём совершенно одинаковыми, кроме сравниваемых моментов, – тогда момент изучения проступает во всей наготе, не осложнённый другими различиями.

Например, для усвоения значений *В* и *НА* нецелесообразно сравнивать разные существительные: *на парте – в столе*, – ибо помимо разницы в грамматическом значении, между ними разница и лексическая, а эта последняя затушёвывает различное значение предлогов. Ученику

прежде всего бросается в глаза лексическая разница: *на парте* – это одно слово, а *в столе* – это другое, и ему трудно увидеть в этих примерах ещё и различие в грамматических значениях. Нужно дать такую пару примеров: *на парте* – *в парте*. Единственное различие, которое имеется в этих двух примерах, и есть то различие, которое нам нужно в данный момент – интересующее нас грамматическое различие, не осложнённое никакими другими различиями, чётко проступает в таких примерах, невольно фиксирует на себе внимание ученика. Для показа условий обособления распространённого определения нельзя сопоставлять:

«На столе лежала **книга**, взятая из библиотеки».

«В саду росла усеянная цветами **яблоня**». А нужно:

«На столе лежала **книга**, взятая из библиотеки».

«На столе лежала взятая из библиотеки **книга**».

«В саду росла **яблоня**, усеянная цветами».

«В саду росла усеянная цветами **яблоня**» и т. д.

Вот почему и для усвоения смешиваемых звуков рекомендовались выше сначала тренировочные упражнения на парах слов типа *выл-был*.

Сравнение ценно не только как сравнение фактов внутри изучаемого, русского языка, но чрезвычайно важно и по линии межязыкового сопоставления, сопоставления фактов изучаемого, русского языка с фактами родного, киргизского языка. По этой линии сопоставление при контрастах, т. е. расхождениях, как отмечалось выше, является сильным средством предупреждения ошибок, против деформирующего влияния норм родного языка на русскую речь ученика.

Так, при изучении строя простого предложения русского языка учитель, сопоставляя русские и киргизские предложения: *Ученик читает книгу. Окуучу китеп окуйт. Учитель учит ребят. Мугалим балдарды окутуп жатат*, – помогает осознать, что в русском предложении сказуемое стоит обычно перед относящимся к нему дополнением, тогда как в киргизском сказуемое всегда обязательно должно находиться в конце предложения.

При изучении падежных форм существительных и их функций, например, творительного падежа, учитель, сопоставляя, помогает ученикам осознать, что там, где в киргизском языке для выражения значений орудия действия и совместности употребляется падеж *а то о ч* (именительный) с послелогом *МЕНЕН*, в русском употребляется не именительный, а творительный падеж, причём для выражения орудия – творительный без предлога, а для выражения значения совместности – творительный с предлогом *С*, тогда как в киргизском языке в обоих случаях одна и та же форма *а то о ч*:

Окуучу карандаш менен сүрөт тартат. – Ученик рисует карандашом.

Окуучу карандаш менен келди. – Ученик пришел с карандашом.

На этих сопоставлениях учащийся учится предупреждать в разговоре то, что, во-первых, по-русски нельзя говорить, как по-киргизски: «*рисует карандаш*», ибо это будет означать «*карандашты сүрөткө тартат*»; во-вторых, уясняется, что и в киргизском языке, как явствует из примеров, имеются эти различные значения – значение орудия и значение совместности, но выражаются эти значения одинаковыми грамматическими формами – *карандаш менен*, а различаются по общему смыслу предложения, по контексту, в зависимости от значения глагола; тогда как в русском языке эти различные значения выражаются разными грамматическими средствами: значение орудия – творительным без предлога», значение совместности – творительным с предлогом *С*.

Эти сопоставления углубляют и знания по родному языку, открывают такие его стороны, которые без этого анализирующего сопоставления остались бы сокрытыми – например, без указанного анализа киргизский ученик никогда не задумался бы и не обнаружил, что и в его родном языке форма *карандаш менен* имеет два разных грамматических значения.

Тут же, наряду с межязыковым сопоставлением, потребуется, для выяснения правила дифференциации окончаний творительного падежа, сопоставление грамматических форм слов внутри русского языка:

карандаш	карандашом
мел	мелом
	но:
ручка	ручкой
пила	пилой
	но:
кисть	кистью

Уяснение того, какие существительные какие окончания приобретают в творительном падеже, тоже достигается, таким образом, только путём сопоставления.

Всё это говорит об огромном значении сравнения как по линии сравнения фактов внутри русского языка, так и по линии межязыкового сопоставления русского и киргизского языков.

Как мы видели в приведённых выше примерах сопоставления фактов двух языков, перевод необходимо участвует при этом.

Однако перевод сам по себе далеко не достаточен для вскрытия сути явления. Если мы переведём выражение *нет карандаша*, т. е. объ-

ясним его значение, через *карандаш жок* – ученик поймет смысл этого выражения, что оно означает отсутствие карандаша, но тот закон русского языка, что со словом *нет* требуется обязательно и только форма родительного падежа, – эта мысль не придёт ученику. По существу сам перевод не есть ещё сопоставление – необходимо анализирующее сопоставление, т. е. сопоставление с дополнительными пояснениями, с толкованием.

Перевод приведённой выше пары предложений с творительным падежом поможет понять, что означают только эти два конкретных предложения, ученик, наконец, может заметить, что в одном предложении падеж без предлога, а в другом с предлогом *С*. Но эти переводы никогда никак сами по себе не скажут ученику того, когда же нужен предлог *С* и когда он не нужен – последнее достигается только анализом значений рассматриваемых форм, дополнительными пояснениями к этим и ряду других аналогичных примеров. Так же и переводы выражений *в городе* и *на парте* через *шаарда* и *партада* непосредственно, сами по себе, не разъясняют ученику, когда же нужно употреблять в русской речи предлог *В* и когда *НА*.

Необходимо вскрыть различное значение этих предлогов, а это не достигается одним переводом – только дополнительные пояснения и – в данном случае – наглядный показ дадут ученику возможность понять эти предлоги и правильно употреблять их в речи, причём здесь поможет сравнение не по линии киргизского аффикса *-ДА* с русским предлогом *В*, а сравнение значения русского предлога *В* с русским же предлогом *НА*.

ГЛАВА 10. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ К НЕКОТОРЫМ ГРАММАТИЧЕСКИМ КАТЕГОРИЯМ РУССКОГО ЯЗЫКА

В ныне действующей программе русского языка в среднем звене киргизской школы грамматика предлагается в основном в линейном расположении. То есть предлагается изучение сначала одной грамматической темы полностью, затем другой и т. д., до конца всего курса.

Однако при этом в объяснительной к программе записке делается важное указание, что при изучении грамматической формы «требуется усвоение не изолированной формы, а формы как средства выражения определённой функции, усвоение её употребления в речи, что без связи с другими словами невозможно»; что при таком подходе принятый линейный порядок «не исключает ... изучение того или иного грамматического явления в его связи и употреблении с другими грамматическими явлениями, ещё не освоенными „монографически“»¹⁰⁰, т. е. требуется комплексный подход.

Ниже рассматриваются некоторые из грамматических тем с точки зрения основной цели обучения русскому языку – обучения ему в качестве средства общения.

Поскольку в любой из них будет рассматриваться и предъявляться учащимся только та её грамматическая информация, которая пригодна служить для порождения правильных словосочетаний и предложений, и те упражнения, которые вырабатывают умение и навыки порождать их, то излагаемый в настоящем разделе методический комментарий не может потерять своего значения и при возможном в дальнейшем ином, нелинейном, расположении материала в программе.

10.1. ИМЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ

В грамматическом плане задача здесь должна заключаться в обучении грамматически правильному употреблению существительного в речи. Следовательно, нужно отобрать и предъявить ученику ту информацию из

¹⁰⁰ См. Программы по русскому языку, объяснительному и литературному чтению на русском языке для 4–8 классов школ Киргизской ССР с киргизским языком обучения. Фрунзе, 1982. С. 11.

данной темы, которая этому учит, отсеив ту, которая или не учит, или уже известна учащимся из уроков родной грамматики.

Основное время и внимание должно быть отдано работе над категорией рода и падежными формами существительного, т. е. управлению и согласованию в рамках данной грамматической темы – имени существительного.

10.1.1. Род имени существительного

Грамматическая категория рода – специфическое явление русского языка, не свойственное киргизскому и потому труднодоступное пониманию и усвоению для киргизского ученика. Следовательно, работе по усвоению и овладению данной категорией потребуются уделить особенное внимание, время и усилие. В этом и состоит учёт особенностей родного и изучаемого языков.

В киргизском языке нет ничего подобного, даже единичных фактов, что могло бы послужить ученику опорой для уяснения этой особенности русской грамматики и помочь ему освоиться с правилом согласования в роде. Обращение, как иной раз рекомендуется, к таким словам киргизского языка, как *короз – тоок, эркек – ургаачы*, и сопоставление их с русскими *петух – курица, самец – самка* бесполезно, так как киргизские *короз* и *тоок* являются фактами лексическими только, а не грамматическими, различают только два разных понятия, как *уй* и *мектеп*, потому что оба они одинаково *менин*, тогда как в русских *петух* и *курица* разница грамматическая: *петух* – мой, а *курица* – моя. Привлечение слов *короз, тоок* (как и др.) объясняет ученику только различное лексическое значение слов *петух* и *курица*, но не грамматическое понятие рода. Более того, они создадут опасность понять грамматическую категорию рода как различитель пола.

Учащимся нужно сообщить, примерно, что русские существительные делятся на три группы под условным названием мужского, женского и среднего родов, и на примерах показать, насколько важно научиться распознавать род существительного, так как без этого невозможна правильная русская речь.

Суть задачи здесь заключается в том, чтобы ученики усвоили, во-первых, о каких существительных (о любом отдельном конкретном слове) можно спросить *чей? какой? который? что делаЛ?*; о каких – *чья? какая? которая? что делаЛА?*; о каких – *чьё? какое? которое? что делаЛО?*; во-вторых, – научить их правильно связывать с существительными соответствующие слова, отвечающие на эти вопросы, т. е. научить правильному согласованию в роде.

Это является основной целью работы над категорией рода имени существительного.

Из последнего вытекает следующее обязательное методическое требование: над родом существительного необходимо работать в комплексе, вместе с согласуемыми с ним родовыми формами (родовыми окончаниями) других частей речи, – местоимениями, прилагательными, порядковыми числительными причастиями и глаголами прошедшего времени, в словарном плане уже известными учащимся. Все они, кроме глагола, имеют одинаковую форму словоизменения, и разграничивать их грамматически нет необходимости. Все вместе они расширяют источник материала для изучения согласования.

Прежде всего, нужно растолковать учащимся возможные правила распознавания рода имени существительного. При этом надо учесть, что правило распознавания рода существительного, применяемое в русской школе (если можно о существительном сказать *мой* – значит оно мужского рода, если *моя* – женского и т. д.), совершенно непригодно для школы киргизской. Русский ученик практически ещё до школы знает, с каким словом-существительным нужно сказать *мой*, с каким – *моя*, *моё*. Он только не знал, что это называется мужским, женским и средним родами. Киргизский же ученик как раз этого-то – к какому слову можно поставить *мой*, к какому *моя*, *моё* – не знает, этому как раз его надо ещё научить. То, что для русского ученика является средством распознавания рода существительного, – для киргизского является целью. Поэтому приведённое правило для него непригодно.

Киргизскому ученику надо дать какие-то иные признаки рода существительного, доступные ему, по которым он мог бы узнавать его род, а узнав, потом уже решать, которое из них (*мой*, *моя*, *моё*) можно сочетать с данным существительным.

Нужно учесть также следующее. Нередко молодой учитель, обнаружив, что в готовом тексте учащиеся легче определяют род существительного по согласованному с ним прилагательному (местоимению, глаголу), приходит к радостному открытию, что легчайший способ узнавания рода существительного найден: в предложении, например, *Волнуется синее море* ученик по прилагательному *синее* безошибочно определяет, что *море* – среднего рода. К сожалению, учитель здесь невольно подменил обучение процессу решения задачи прочтением нового ответа в решённой не учеником задаче. Род в киргизской школе изучается не для того, чтобы знать, что *МОРЕ* среднего рода, и прикрепить к нему родовой ярлычок, а для того, чтобы научиться самому согласовывать с *МОРЕ* слово *СИНИЙ*, нужно, чтобы он узнавал род слова *МОРЕ* без слова *СИНЕЕ* и мог бы сам решить, что, следовательно, со словом *МОРЕ* надо сказать *СИНЕЕ*. Иначе – чтобы ученик не по слову *СИНЕЕ* узнавал бы род существительного *МОРЕ*, а по узнанному роду *МОРЕ* мог бы решить, что нужно сказать *СИНЕЕ*.

Потому-то и нужно, как уже сказано, дать ученику критерии, пригодные для определения рода существительного из него самого.

По способу определения рода русские существительные подразделяются на три группы. Две из них позволяют определять род их по ним са-

мим, третья группа такой возможности не дает. Рассмотреть с учениками следует каждую из них.

Первая группа – это обозначающие лиц одушевлённые существительные, в лексическом значении которых содержится и значение пола. Независимо от окончаний все существительные, обозначающие лиц мужского пола, и грамматически являются существительными мужского рода; все существительные, обозначающие женский пол, – женского рода.

Так учащимся и нужно сформулировать правило. Соответственно на доске вырастают два столбика примеров:

чей? какой? что делал? ОН	чья? какая? что делала? ОНА
дедушка отец папа сын	бабушка мать мама дочь

Дальше предлагается ученикам самим называть существительные и указывать, в какой столбик их записывать. Это – и проверка понимания только что сообщенного правила, и некоторая тренировка в закреплении знания.

Очень важно при этом, чтобы учащиеся не просто называли существительные, а обязательно сейчас же связывали их с согласуемыми словами: Чей *дедушка*? Мой *дедушка* и т. д. Этот речедвигательный момент способствует большему закреплению связи согласования. Ответы только типа «ДЕДУШКА – мужского рода» весьма отвлечённые и для усвоения согласования совершенно бесполезны – можно годы твердить: *дедушка* – мужского рода, а *бабушка* – женского, а в речи говорить МОЙ БАБУШКА.

Вторая группа – это существительные, род которых может быть установлен по окончаниям именительного падежа единственного числа. Тут правило следует сформулировать так:

Все существительные, которые в именительном падеже единственного числа оканчиваются на твёрдый согласный или -Й, – мужского рода; все на -А или -Я – женского рода; все на -О, -Е или -М – среднего рода. Разумеется, обращается внимание учащихся на то, что существительные первой, названной выше, группы исключаются из этого правила: ДЕДУШКА, несмотря на окончание -А, относится к мужскому роду.

В учебниках русского языка принята другая формулировка: существительные мужского рода имеют окончания твёрдый согласный, -Й или -Ь, женского рода – окончания -А, -Я или -Ь и т. д. Такая формула только констатирует окончания, но не может служить руководством для распо-

звания рода существительного, так как мягкий согласный, как видим, имеется у существительных и мужского и женского рода. Эта формулировка отвечает на вопрос, какие окончания имеют существительные того или иного рода, но не отвечает на нужный ученику для определения рода вопрос, – какие существительные следует отнести к тому или иному роду. А рекомендуемая выше формулировка как раз и отвечает на последний, нужный вопрос.

При объяснении этого правила на доске также даётся примерно такая таблица (табл. 8):

Таблица 8

чей? какой? который? что делал? ОН	чья? какая? которая? что делала? ОНА	чьё? какое? которое? что делало? ОНО
дом стол завод край сарай змея	школа парта фабрика вишня баня змея	окно время ведро имя колесо знамя ружьё поле море

Работа по уяснению рода этой группы существительных проводится так же, как и первой группы: после объяснения и нескольких примеров учителя дальше предлагается учащимся самим добавлять примеры к столбикам.

Правило определения рода существительных по окончаниям часто неправильно осознаётся учащимся: СТОЛ относят к мужскому роду, а то же слово в косвенной форме – СТОЛА, на основании окончания -А, относят к женскому; ПАРТА правильно определяют как существительное женского рода, а то же слово в форме ПАРТ относят к мужскому.

В правиле, конечно, есть указание, что судить нужно по окончаниям именительного падежа, но это указание как бы проскальзывает по поверхности сознания учащихся, не проникая в него. Причина, конечно, в необычности для их языкового сознания самого грамматического явления – рода. Поэтому, не дожидаясь, когда ученики начнут делать подобные ошибки, следует предупредительно подчеркнуть, выделить этот момент. Например, после того как ученики прибавили и свои слова к столбикам таблицы и учитель сделал заключение по всем трём столбикам слов, он может снова поставить вопрос классу:

– Значит, какого рода эти существительные? (показывает на столбик мужского рода).

Учитель говорит дальше, что эти существительные теперь всегда будут мужского рода, даже, если, отвечая на другие вопросы, они изменят свои окончания. Например, на вопрос *нет чего?* по-русски ответим *нет стола*; на вопрос *около чего?* ответим *около дома* (записывает эти примеры на доске, выделяя окончания).

– Какое у них стало окончание?

– Окончание -А.

– Правильно. Какого же они рода теперь?

Учащиеся отвечают, а учитель говорит:

– Да (или: нет, – в зависимости от того, какой ответ дали ученики), они всё равно мужского рода, потому что в именительном падеже, на вопрос *что это?* у них нет *окончания* -А, а есть твёрдый согласный.

– Вот посмотрите, продолжает учитель, я запишу такое предложение: *Около сарая, на тракторЕ сидел мальчик*. Какого рода *сарая* и *тракторЕ*? Как узнать? Поставим их в именительном падеже. Какое у них теперь окончание? Вот по этому окончанию и нужно судить о роде имени существительного.

В таком примерно порядке предупреждается указанная выше возможная ошибка учащихся.

Поэтому нужно упражнять учащихся и в узнавании рода существительного, данного в предложении в косвенной форме: приучить ставить существительные в именительном падеже для узнавания его рода.

Третья группа существительных – это те, род которых невозможно определить ни по смыслу (по признаку пола), ни по окончаниям прямой их формы. Это существительные на шипящий (*ключ, ночь, карандаш, глушь...*) и на мягкий нешипящий (*конь, лошадь...*).

Никакого руководящего правила распознавания рода подобных существительных дать учащимся невозможно, потому что такого правила нет. Нередкая рекомендация определять род таких существительных по родительному падежу есть большая невольная наивность. Такое правило действительно, когда человек уже знает, что *конь* в родительном будет *коня*, а *лошадь* – *лошади* (кстати, род тогда уже ни к чему, не нужен). Киргизского же ученика этому различию (*коня*, но *лошади*) нужно ещё учить, причём учить придется на основе уже выясненного их рода. Таким образом, получается, что и здесь мы должны учить правильным окончаниям родительного падежа на основании рода этих существительных, а не узнаванию рода на основе окончаний родительного падежа. Причём рекомендация узнавать род подобных существительных (на шипящий и мягкий согласный) по окончаниям родительного падежа не действительна не только для киргизов, но и для русских – и русский, если встретит новое для себя слово на шипящий или мягкий согласный, не сумеет сам определить его род, и родительный падеж ему не поможет, ибо и он, родительный, ему неизвестен, и вынужден будет обратиться или к знающему человеку или к словарю.

Поэтому род каждого отдельного такого существительного ученик должен просто запомнить без всякого правила: что *день, букварь, конь* и др. – мужского рода, а *тьень, тетрадь, лошадь* и др. – женского рода.

Такие существительные даются учащимся в виде справочных списков (см. табл. 9).

В учебнике русского языка имеется справочный список таких существительных.

Когда рекомендуют: их надо запомнить, – следует иметь в виду, что запомнить можно не путём механического зазубривания, – это очень трудно и малоэффективно. Лучшим способом запоминания является частое воспроизведение их (слуховое, зрительное, речедвигательное) учащимися в речи в соответственно согласованных парах: *мой день, моя*

тень, хороший конь, хорошая лошадь, бежал олень, бежала лань и т. д. Одно выражение: *тень* – женского рода, – не даёт того результата, что даст конкретная связь МОЯ ТЕНЬ. Эта последняя, услышанная, особенно произнесенная, оставляет в сознании более прочные следы правильной грамматической связи.

Таблица 9

Род существительных на шипящий и мягкий согласные	
ЗАПОМНИТЕ!	
чей? какой? ОН	чья? какая? ОНА
конь	лошадь
букварь	тетрадь
карандаш	тушь
лещ	вещь
день	тень
нож	рожь
ключ	речь
уголь	боль
гость	радость

Следует признать полезным каждое новое такое слово вводить обязательно вместе со словом *мой* (*моя, моё*), наподобие членов немецких существительных *der, die, das*. Из этих же соображений в школьных словарях такие слова тоже целесообразно давать вместе с местоимениями *мой, моя*:

БУКВАРЬ мой...

ТЕТРАДЬ моя ...

и т. д.

Принятые в словарях пометы: м., ж., – отвлечённые, абстрактны и потому малополезны.

Упражнения по теме «Род существительных» в основном должны состоять в решении задач на согласование в роде местоимений, прилагательных, причастий, порядковых числительных и глаголов прошедшего времени с существительными: *мо... сумка, прочитанн... книга, больш... дом, пят... звено, прилетел... птичка*.

В учебниках встречаются упражнения-задания такого типа: «Перепишите и обозначьте сверху род существительных».

Образец: м. р. ж. р. с. р.

завод фабрика дело

Завод, фабрика, дело, песня...»

Следует решительно осудить такой тип упражнения по высказанному выше мотивам, – оно исключает, не вызывает конкретного «языкового ощущения» рода, нужной ученику грамматической связи сочетаний *мой завод, моя фабрика*, не вырабатывает навыка согласования, так как не даёт ни слухового, ни зрительного, ни речедвигательного

восприятия этой связи. А в усвоении правильной грамматической связи только и заключается смысл изучения рода русского существительного.

Раз основная работа над категорией рода имени существительного состоит в упражнениях на согласование соответствующих слов в роде с существительным, то естественно, что род имени существительного нужно изучать в комплексе с родовыми формами прилагательного, местоимения, причастия, порядкового числительного и глагола прошедшего времени. Их родовые формы рассматриваются параллельно с изучением рода существительного.

В словарном плане все эти части речи учащимся известны, разграничивать грамматически их на данном этапе нет необходимости, и формы родового словоизменения у них (за исключением глагола) в основном одинаковы:

чёрный	чёрная	чёрное
пятый	пятая	пятое
написанный	написанная	написанное
синий	синяя	синее
пишущий	пишущая	пишущее

и т. д.

Поэтому ознакомить учащихся с их формами можно, не разграничивая самих грамматических понятий данных частей речи.

Таким образом, комплексность в данном случае неизбежна: без этого невозможно упражнять учащихся в согласовании.

На всю работу по теме «Род имени существительного» в комплексе с родовыми формами согласуемых слов следует отвести не менее 10–12 часов (из программных на существительное – 68), из которых – на объяснение не более одного часа в целом, а остальное время (не менее 9–11 часов) на упражнения в согласовании.

10.1.2. Работа над падежами

Падежные формы имени существительного – это основное содержание данной части речи и отвести им необходимо не менее 50-ти часов из предусмотренных на имя существительное 68-ми часов.

Задача – усвоить функции падежных форм, т. е. правила их употребления в речи. Без последнего, что является особенностью активной грамматики, знание падежных форм, их окончаний бесполезно для учащихся. Работа над правилами употребления падежных форм в речи по существу является работой по овладению управлением – важнейшей грамматической связью, и работа над падежными формами, таким образом, развёртывается на синтаксической основе.

Возможны два разных порядка работы над падежными формами:

1. Усваивают сначала образцы всех трёх типов склонения, в так называемых «столбиках» склонения, а затем приступают к обстоятельной обработке функций и правописания каждого падежа отдельно.

Или:

2. Отрабатываются функции и правописание каждого падежа отдельно по всем трём типам склонения, а в заключение резюмируется все в «столбики» трёх типов склонения, чем и завершается вся предшествующая работа.

Который порядок из них лучше, никем не доказано, и потому приемлем любой.

Работу над функциями падежных форм не следует противопоставлять работе над падежными окончаниями и делить между ними время: упражнения в правильном (по функции) употреблении падежных форм являются одновременно и упражнениями в их правописании.

10.1.3. Склонение. Три типа

Понятие о склонении учащиеся уже имеют из уроков родного языка, а также русского языка из курса 4 класса. Поэтому нет смысла в течение целого урока «подводить» их к этому понятию путём разбора связного текста, в котором одно и то же существительное дано во всех падежах, как это делается в начальных классах по родному языку, где ученики ещё не имеют понятия о склонении и где, следовательно, это оправдано. В средней же школе это – неуместное стремление заставить себя и учащихся поверить, будто они слышат о склонении впервые. Учитель без методических ненужных ухищрений приступает к ознакомлению с названиями, вопросами падежей и типами склонений. В процессе объяснения на доске вырастает таблица (табл. 10):

Таблица 10

1-е склонение. Существительные на -А, -Я	2-е склонение. Существительные муж. и сред. рода	3-е склонение. Существительные жен. р. на мягкий согласный и шипящий
школа	стол	дверь
яблона	дом	тетрадь
папа	окно	лошадь
дядя	поле	молодежь

А дальше требуется тренировка в классификации существительных по типам склонения и в самом склонении.

После твёрдого формального усвоения падежных форм всех типов склонения начинается самая важная работа – над употреблением их в

речи. Научиться владеть употреблением падежных форм в речи – это, по существу, овладеть управлением русского языка, а управление – это, можно сказать, полграмматики русского языка.

Именительный и винительный падежи

Именительный и винительный без предлога целесообразно отрабатывать одновременно, сопоставительно друг с другом, как противоположные по грамматическому значению:

ВАНЯ ПОЗВАЛ ВАСЮ

ВАНЮ ПОЗВАЛ ВАСЯ

При этом главным объектом обработки должен быть винительный падеж. Можно использовать таблицу такого примерно вида (табл. 11):

Таблица 11

Именит. пад. – атооч жөнд. кто, что? – ким, эмне?		Винительный пад. – табыш жөнд. кого, чего? – кимди, эмнени?	
1 склонение	карта		карту
	яблоня		яблоню
	коза		козу
	змея		змею
2 склонение	дом	волк	дом
	тополь	конь	тополь
	окно		окно
	поле		поле
3 склонение	лошадь		лошадь
	дверь		дверь

Значение винительного падежа легко осознается учащимися при сопоставлении его с родным падежом «табыш», аналогичным по значению. После уяснения винительного падежа должны следовать упражнения.

Упражнения могут быть следующие: а) грамматический, разбор с дополнительными синтетическими, конструктивными заданиями; б) составление по заданным словам обратимых предложений с последующим их преобразованием: *Ваня и Миша – Кто кого звал (рисовал, встречал...)? – Ваня рисовал Мишу. – А если наоборот?: Ваню рисовал Миша;* и другие языковые конструктивные упражнения. После них – речевые: беседа по картинке, по прочитанному короткому тексту.

Винительный падеж с предлогами

С данным падежом необходимо усвоить предлоги В, НА, ЗА, ПОД, ЧЕРЕЗ сначала в их пространственном значении.




Для ознакомления и уяснения значений всех пяти предлогов недостаточно пол-урока, оставшуюся же часть урока и два следующих це-

ликом нужно посвятить упражнениям. Раскрываются значения их наглядным путём, можно и переводом, но при последнем способе нужно учесть, что значение вопроса КУДА? (на этот вопрос отвечает винительный падеж с первыми четырьмя предлогами) возможно осмыслить не переводом КАЙДА?, а сочетанием КАЙСЫ ЖЕРГЕ? *Кайда?* означает и *куда?* и *где?* и потому не разграничит значений последних вопросов.

Пригодна такая таблица (табл. 12):

Таблица 12

На		үстүнө	
В (во)	что? – куда? – эминин?	ичине	– Кайсы жерге?
За		артына?	
Под		астына	
НА	(-га, үстүнө) →		на парту, на шкаф
В	(-га ичине) →		в парту, в шкаф
ЗА	(артына) →		за парту, за шкаф
ПОД	(астына) ↑		под парту, под шкаф

Предлог ЧЕРЕЗ не отвечает на вопрос КУДА? и поэтому его нужно рассмотреть отдельно. На киргизский язык он переводится по-разному: *через дувал – дубалдын үстүнөн* (передано падежом «илик» – родительный), *через улицу – көчөдөн туура* (передано падежом «чыгыш» – исходным). Разные переводы говорят о том, что ЧЕРЕЗ имеет различные значения. Учащимся и нужно показать эти разные значения. Он означает направление, пересекающее предмет поперёк по его поверхности: *через улицу – *; пересекающее направление с преодолением высоты предмета: *через стену *; направление сквозь среду: *через лес, через занавеску *.

После пространственного значения отработать некоторые случаи временного значения: *через час (минуту) – после того, как пройдет час (минута).*

Упражнения на употребление винительного падежа с предлогами даются в конце темы.

Родительный падеж без предлога

Родительный падеж существительного богат функциями. На уроках грамматики достаточно и нужно отработать самые ходовые случаи

употребления формы родительного падежа, остальные же освоятся учащимися в процессе общей речевой практики общения на русском языке на основе сознательно усвоенных ходовых случаев. Так, для средней школы следовало бы твёрдо освоить (т. е. овладеть в речевом плане) следующие типические случаи употребления родительного падежа: 1) со словами *нет, не было, не будет, недостает, не хватает*; 2) со словами, обозначающими количество, меру, 3) в значении принадлежности; 4) с прилагательными сравнительной степени. Есть нужда, вероятно, также, в-пятых, в значении объекта с отглагольными существительными сравнительно с винительным: *читать книгу – но чтение книги*.

Форму родительного падежа, т. е. его окончания, – с этого начать – следует дать не на изолированных вопросах *кого? чего?* (изолированное *чего?* – *стола звучит пусто, непонятно*), а в одном из типических сочетаний осмысленного употребления этих вопросов. Удобно в том сочетании, в каком не случайно принято на протяжении столетия во всех «столбиках» склонения: *нет кого? нет чего?* Слово НЕТ удобно своей универсальной сочетаемостью с любым существительным, тогда как для сочетания в значении, например, принадлежности подойдёт не всякое существительное. Кроме того, НЕТ хорошо ещё тем, что сразу вынуждает учащегося примениться к типическому, не свойственному его родному языку, русскому сочетанию (в киргизском языке в этом случае употребляется именительный падеж: *китеп жок – книга нет*).

Ознакомление с окончаниями вместе с одним из типических случаев употребления родительного падежа целесообразно для экономии времени и наглядности произвести по таблицам 13, 14¹⁰¹.

Задача работы по этим таблицам – закрепить окончания родительного падежа в одном из случаев его употребления – со словом НЕТ.

Всевозможные упражнения, например: *Кого сегодня нет в классе? Чего нет на юге? на севере? (арбуз, клюква, тюлень...)*. На письменные упражнения насаивать устные: записав предложение, можно к нему добавить десяток устных.

Дальше объясняются и другие случаи употребления родительного падежа. Использование следующих таблиц сократит время объяснения, сэкономив его для последующих упражнений (табл. 15, 16).

¹⁰¹ Эти настенные таблицы были опубликованы давно, в 1955 г., их трудно найти сейчас. Поэтому некоторые из них воспроизводятся в настоящей книге.

Таблица 13

Родительный падеж (един. число)			
1-е склонение вод А парт А дын Я зме Я	НЕТ	вод Ы парт Ы дын И зме И	-Ы -И
2-е склонение директор учитель пер О пол Е	НЕТ	директор А учител Я пер А пол Я	-А -Я
3-е склонение тетрадь дверь	НЕТ	тетрад И двер И	-И

Таблица 14

Именительный падеж (един. ч.)	Родительный падеж (множ. ч.)		
<i>На твёрдый согласный:</i> дом М сто Л учени К	НЕТ	дом ОВ сто ЛОВ учени КОВ	-ОВ
<i>На мягкий согласный и -Ж, -Ш, -Ч, -Щ:</i> тетрад Ь двер Ь мыш Ь вещ Ь нож Ь ключ Ь	НЕТ	тетрад ЕЙ двер ЕЙ мыш ЕЙ вещ ЕЙ нож ЕЙ ключ ЕЙ	-ЕЙ
<i>На -Е:</i> пол Е мор Е	НЕТ	пол ЕЙ мор ЕЙ	-ЕЙ
<i>На -А, -Я, О:</i> парт А яблон Я яблок О	НЕТ	парт яблонь яблок	без окончаний

Таблица 15

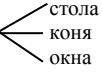
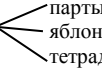
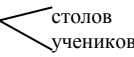
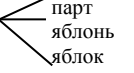
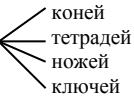
Родительный падеж		
<p><i>С</i> числительным <i>1:</i></p> <p>один стол один конь одно окно</p> <p>одна парта одна яблоня одна тетрадь</p>	<p><i>С</i> числительными 2, 3, 4:</p> <p>ДВА (3, 4) </p> <p>ДВЕ (3, 4) </p>	<p><i>С</i> числительными 5, 6, ...:</p> <p>стол ПЯТЬ  ученик (6,7)</p> <p>парта ПЯТЬ  яблоня (6,7) яблоко</p> <p>конь ПЯТЬ  тетрадь (6,7) нож ключ</p>

Таблица 16

Родительный падеж		
<p>водА компоТ молокоО</p> <p>учениК сестрА АкмаТ ВерА</p>	<p>а) употребляется со словами, обозначающими количество: сколько чего?</p> <p>много водЫ мало компотА стакан молокаА</p>	<p>көп суу аз компот бир стакан сүт</p>
	<p>б) употребляется для обозначения принадлежности (чей предмет), как и в киргизском языке: кого (чей, чья, чьё)?</p> <p>Это книга учениКА Тут платье сестрЫ Это пояс АкмаТА Вот шляпа ВерЫ</p>	<p>Бул окуучунун китеби Мында эжемдин көйнөгү Бул Акматтын куру Мына Веранын калпагы</p>

В отношении родительного принадлежности обращается внимание учащихся на порядок слов: по-киргизски *мугалимдин китеби* (учителя)

книга), а по-русски *книга учителя*. Родительный употребляется ещё в значении определения: *директор школы, министр просвещения* (какой директор, министр). Выделять его в особый пункт для отработки, однако, нет необходимости, так как он выражается в киргизском языке так же, как родительный принадлежности. Достаточно его включить в общие упражнения, он легко усвоится по аналогии с родительным принадлежности.

Родительный употребляется и с прилагательными сравнительной степени. При этом несмотря на то, что тема прилагательного ещё впереди, дать краткое представление о сравнительной степени и её значении нужно уже здесь. Таким образом, ещё раз убеждаемся, что обучение функциям падежных форм существительного», отработка правил их употребления в речи неизбежно приводит к комплексному изучению материала. Ознакомление, как всегда, производится на образцах (табл. 17):

Таблица 17

По-русски Родительный падеж	По-киргизски Исходный падеж (чыгыш)
Длиннее — Тяжелее — него? Глубже —	узунураак эмнеден — оорураак терениреек
Волга длиннее ДнепрА. Золото тяжелее железА. Море глубже рекИ.	Волга Днепрден узунураак. Алтын темирден оорураак. Деңиз дарыядан терениреек.

Обращается внимание учащихся, что в родительном падеже ставится подчинённое, поясняющее существительное, а вопрос ставится от прилагательного: иначе учащимся будет неясно, *Волга* или *Днепр* должны быть в родительном падеже.

В числе разных конструктивных упражнений могут быть и такие: *Железо тяжелое, а золото ...* – дописать, досказать фразу; вопросы: *Золото дороже чего?* и др.

Наконец отрабатывается употребление родительного в значении объекта при отглагольном существительном.

Как объяснение, так и последующие упражнения производятся сопоставительно с пройденным уже винительным прямого объекта при переходном глаголе. Вспомнив с учащимися винительный, учитель добавляет, что если при глаголе употребляется винительный падеж, то с существительным, образованным от этого глагола, подчинённое

существительное употребляется уже не в винительном, а в родительном падеже. Наглядно сравнительно показывается на примерах:

Читать книгу, но чтение книги.

Убирать хлопок – уборка хлопка.

В классе читали сказку. Ученики внимательно слушали чтение сказки.

Упражнения главным образом на решение задачи – какой падеж употребить: родительный или винительный? Например: *Мы побелили комнату... Побелка ... выполнена быстро и хорошо.*

Употребление родительного падежа в русском языке не ограничивается рассмотренными случаями, однако, как уже говорилось, если учащиеся твёрдо овладеют данными случаями, то остальные, на этой основе, усвоятся в потоке общей речевой практики, так как мозг человека на основе совершения ряда правильных действий в прошлом в одних ситуациях способен вырабатывать программу правильных действий в новых ситуациях. Для твёрдого же усвоения разобранных примеров необходимо в языковых, конструктивно-грамматических упражнениях предъявлять материал только в пределах рассмотренного употребления родительного падежа.

Работа, начинающаяся обычно с анализа готовых образцов, завершается большим количеством упражнений главным образом в решении задач на употребление родительного падежа, например: *У меня не было ружья... Я взял ружьё брат..., захватил двадцать патронов... и пошел на охоту.* В обобщающие упражнения нужно включать и пройденный винительный падеж, например: *В классе нет тряпок... и мел.... Я сейчас принесу тряпку... и мел....*

Четыре часа на родительный без предлога – не так мало, есть возможность для хорошего его усвоения. Может возникнуть вопрос: а упражнения в правописании окончаний родительного падежа? Упражнения в правильном, по функции, употреблении родительного падежа есть одновременно и орфографические упражнения на правописание окончаний данного падежа. Это замечание относится к работе над всеми падежными формами существительных.

Родительный падеж с предлогом

Пространственного значения предлоги ОКОЛО, У, ОТ, ДО, С, ИЗ, ИЗ-ПОД, ИЗ-ЗА и непространственного БЕЗ, ДЛЯ необходимо отработать как обязательный минимум, они требуются на каждом шагу русской речи. После усвоения пространственного значения предлогов, например, ОКОЛО, С, ДО усваивается и их временное значение.

По рекомендованному выше плану на родительный с предлогами отведено 5 часов вместе с обобщающими упражнениями. На объяснитель-

ную часть – не более одного часа в целом, на упражнения – не менее четырёх. Целесообразно разбить на порции: ОКОЛО и У – одна порция, С, ИЗ, ИЗ-ЗА, ИЗ-ПОД – другая, БЕЗ, ДЛЯ – третья.

Нужно учесть, что предлог У с родительным имеет двоякое значение; пространственное и принадлежности. Растолковать нужно оба значения.

Родительный с предлогами ОКОЛО и У (в значении «около») соответствует киргизскому «илик жөндөмө» с послелогом жанында, а У в значении принадлежности – «илик жөндөмө» без послелога (см. ниже табл. 18):

Таблица 18

Родительный падеж с предлогами У и ОКОЛО	
ОКОЛО (У)	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;"> <p>где?</p> <p>дуба</p> <p>сосны</p> </div> <div style="margin-left: 20px;"> <p>кайсы жерде?</p> <p>дубдун</p> <p>карагайдын</p> </div> <div style="margin-left: 20px;"> <p>жанында</p> </div> </div>
У	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;"> <p>у кого? у чего?</p> <p>учителя</p> <p>учительницы</p> <p>дуба</p> <p>сосны</p> </div> <div style="margin-left: 20px;"> <p>сумка</p> <p>корни</p> </div> <div style="margin-left: 20px;"> <p>кимдин? эмненин?</p> <p>мугалимдин</p> <p>магалим аялдин</p> <p>дубдун</p> <p>карагайдын</p> </div> <div style="margin-left: 20px;"> <p>сумкасы бар</p> <p>тамырлары бар</p> </div> </div>
	<p>[У стола столдун жанында) стоит учитель.</p> <p>[У стола (столдун) красивые ножки.</p> <p>[У дома (уйдун жанында) растет дуб.</p> <p>[У дома (уйдун) высокая труба.</p>

Переводы справа раскрывают значение данных предлогов. Внизу – примеры для сравнения.

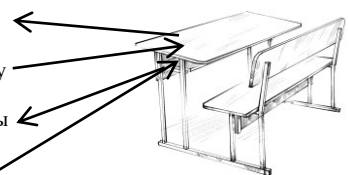
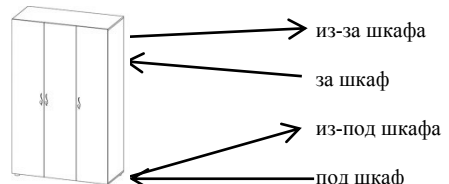
Родительный с предлогами С, ИЗ, ИЗ-ЗА, ИЗ-ПОД целесообразно подать учащимся сравнительно с пройденными предлогами винительного падежа: как противоположные по значению, они отчетливее оттеняют друг друга.

Разъяснить значения этих предлогов можно как наглядно, так и переводами. При этом следует выбрать такой перевод, который раскрывает различное значение предлогов. Например, *из города* переводится через *шаардан*. Однако *с парты* переводится тоже с помощью того же аффикса –дан: *партадан*, – и такой перевод не выявляет различного значения С и ИЗ. Поэтому для раскрытия их разницы переводом нужно воспользоваться падежом «илик» с соответствующим послелогом (см. табл. 19).

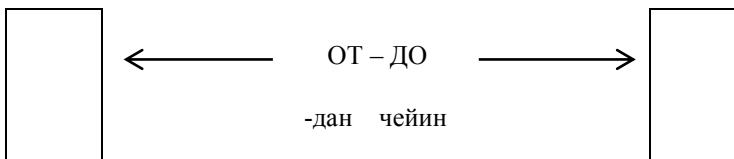
После пояснений по таблице – упражнения в решении задачи на правильное употребление форм в предложении на вопросы КУДА? ОТКУДА?

Отработав предлоги в пространственном значении, поясняется, что с предлогом ИЗ существительное может означать материал, из которого сделан предмет: ПАЛЬТО ИЗ дорогого СУКНА, – а с предлогом ИЗ-ЗА – причину: Экскурсию отложили ИЗ-ЗА НЕПОГОДЫ, – с последующими соответствующими упражнениями.

Таблица 19

РОДИТЕЛЬНЫЙ ПАДЕЖ		ВИНИТЕЛЬНЫЙ ПАДЕЖ	
С	} ЧЕГО? (откуда?)	НА	} ЧТО? (куда?)
ИЗ		ВО	
Эмненин	{ үстүнөн ? ичинен	Эмненин	{ үстүнө ? ичине
со стола	с парты		
на стол	на парту		
из стола	из парты		
в стол	в парту		
ИЗ-ЗА	} ЧЕГО? (откуда?)	ЗА	} ЧТО? (куда?)
ИЗ-ПОД		ПОД	
Эмненин	{ артынан ? астынан	Эмненин	{ артына ? астынан
			

Предлоги ОТ, ДО. Родительный падеж с предлогом ОТ передаётся по-киргизски исходным падежом (чыгыш), а с предлогом ДО – дательным падежом с послелогом ЧЕЙИН. Можно сочетать наглядную семантизацию с переводной:



От колхоза до города десять километров *Колхоздон шаарга чейин* он километр
От школы до совхоза мы шли пешком *Биз мектептен совхозго чейин* жөө келдик

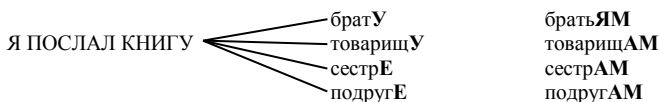
Семантизацию родительного падежа с предлогом БЕЗ и ДЛЯ можно провести по следующей таблице:

Таблица 20

Родительный падеж с предлогом БЕЗ, ДЛЯ	
без чего?	эмнесиз?
Ручка без пера Ученик без ручки	Учсуз калем сап. Калем сапсыз окуучу.
для	эмне
кого?	үчүн
чего?	ким?
Я купил книгу для товарища.	Мен жолдошум үчүн (жолдошума) китеп сатып алдым.
Он принёс тетрадь для рисования.	Ал сүрөт тартуу үчүн (тартууга) дептер алып келди.
Для коровы привезли сено.	Уй үчүн (уйга) чөп алып келишти.

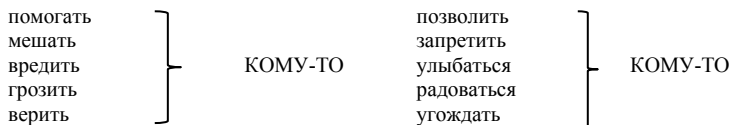
Дательный падеж Данный падеж обозначает лицо или предмет, которому направлено действие или другой предмет: послать письмо брату. Так принято определять значение дательного падежа, но такое определение понятно только владеющему

дательным падежом. Невладеющему оно ничего не говорит, так как значение дательного падежа объясняется дательным же падежом – которому? Поэтому лучше раскрыть значение дательного переводом через КИМГЕ, хотя это и не очень точно, так как киргизские КИМГЕ, ЭМНЕГЕ шире по значению русских КОМУ, ЧЕМУ. С примеров, действительно обозначающих адресат, и нужно начать ознакомление с дательным падежом:



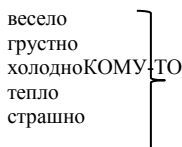
Употребление дательного при глаголах *дать*, *отправить*, *подарить* и других относится к этому случаю – адресату.

Но это правило не охватывает всех случаев употребления дательного падежа. Например, глагол *запретить* требует формы дательного падежа от подчинённого ему существительного: *запретить* КОМУ-ТО. Ни правило адресата к данному случаю не подходит, ни какое-либо другое невозможно сформулировать для него. Здесь остаётся подобрать наиболее ходовые глаголы, характерной особенностью которых является сильное управление дательным падежом, дать их учащимся списком и указанием, что с ними в русском языке требуется употреблять дательный падеж:



Дальше упражнения на применение полученного знания в речи.

Кроме перечисленных случаев, дательный падеж употребляется ещё в безличных конструкциях со сказуемым-наречием состояния: *Кому холодно?* – *Ребёнку холодно*. Значит, чтобы учащийся узнал, когда ещё можно пустить в дело изучаемый дательный падеж, без чего он ему бесполезен, нужно дать учащемуся в списке такие, опять же наиболее ходовые наречия-состояния, с которыми, сообщается детям, употребляется тоже дательный падеж:



Отрабатывается параллельно и правописание окончаний -Е, -И.

На данный падеж вместе с обобщающими сопоставительными с родительным падежом упражнениями достаточно часов пять-шесть.

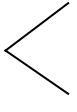
Творительный падеж Функций у творительного беспредложного падежа много. В 5-м классе достаточно будет отработать следующие из них:

1) творительный орудия, 2) в составном именном сказуемом, 3) с некоторыми словами, управляющими творительным падежом, как, например, *доволен, любит, гордится*.

Три эти случая употребления творительного падежа станут надежной основой для самостоятельного, без специальных на уроках отработок, овладения остальными в процессе речевой практики: чтения, общения с окружающими.

Прежде всего, конечно, нужно ознакомить учащихся с образцами форм, обычно на творительном орудия примерно по таблице 22:

Таблица 22

Творительный падеж				
кто?	что?	кем?	чем?	
	1-е скл.	(единств. число)		(множ. число)
Вер А Вал Я	карт А земл Я	Вер ОИ Вал ЕИ	карт ОИ земл ЕИ	карт АМИ земл ЯМИ
	2-е скл.			
ученик учитель	карандаш букварь окно море	ученик ОМ учител ЕМ	карандаш ОМ буквар ЕМ окн ОМ мор ЕМ	ученик АМИ учител ЯМИ окн АМИ мор ЯМИ
	3-е скл.			
лошадь мышь	тетрадь дверь	лошад ЬЮ мышь ЬЮ	тетрад ЬЮ двер ЬЮ	тетрад ЯМИ двер ЯМИ
<p>Употребляется для обозначения орудия действия: <i>чем работают?</i> – эмне менен кызмат кылышат</p>				
<p>пилят пилой шьют иглой режут ножом рубят топором красят кистью</p>		<p>Ученик рисует </p> <p>карандашОМ ручкОИ кистЬЮ</p>		

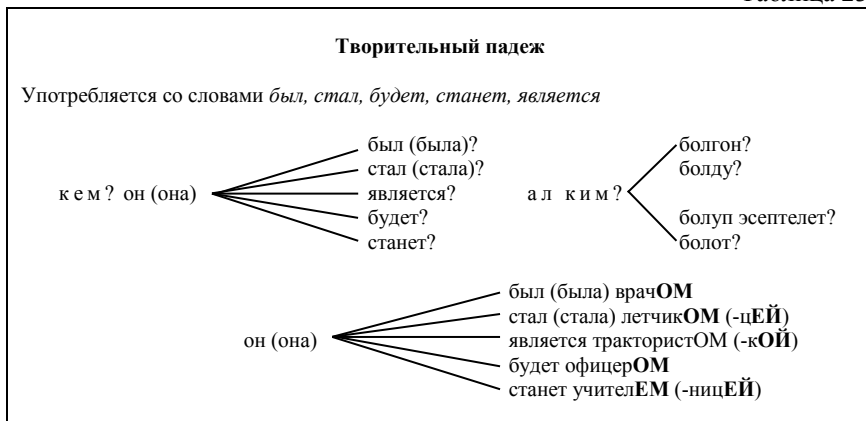
Нужно обстоятельно растолковать, что русский творительный употребляется для обозначения орудия действия, предмета, которым работают, действуют, орудуют, причём это значение действия должно выражаться смыслом всего данного предложения.

Дальше, как обычно, – упражнения: *чем шьют, режут, моют руки, вытирают? чем топят печь, косят, пашут, боронят? А также: Рыбаки ловят рыбу невод... (удочк..., сеть...), – и др.*

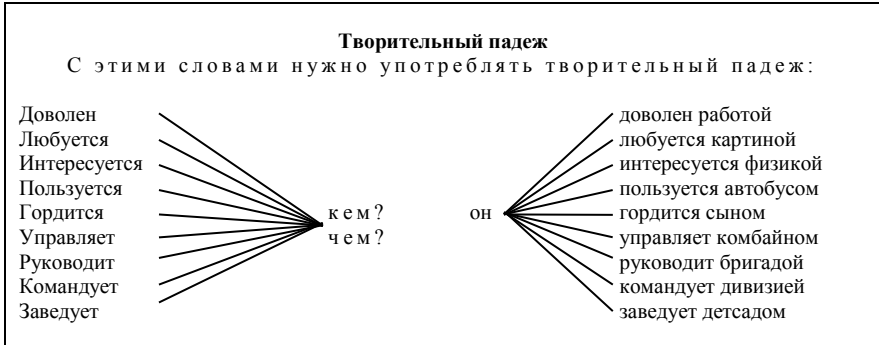
На следующем уроке, на основе уже известных учащимся окончаний творительного падежа, даются два типических случая его употребления.

Объясняется, на образцах, что творительный употребляется ещё как сказуемое со словами *был, будет, стал, станет, является* (табл. 23):

Таблица 23



Употребляется ещё творительный падеж с некоторыми словами, как, например, *любуется, доволен* и др. Причём сформулировать правило, по которому ученик мог бы узнавать, с какими именно подобными словами употребляется творительный, невозможно. Поэтому в таких случаях, когда сферу употребления формы невозможно обобщить в правило, необходимо дать список наиболее ходовых слов, управляющих данной формой. Для творительного падежа на первое время целесообразно дать примерно следующие слова в таком оформлении (табл. 24):

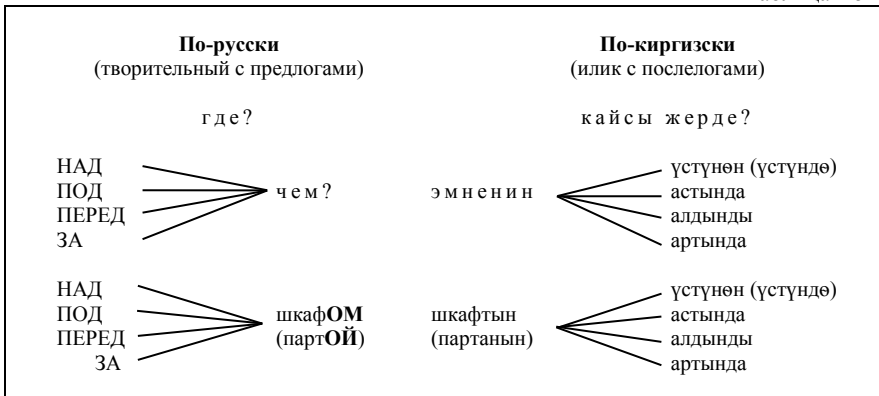


Творительный падеж с предлогом

Задача – усвоить с этим падежом предлоги НАД, ПОД, ЗА, ПЕРЕД и С.

С первыми четырьмя творительный падеж означает место, соответственно уточняемое названными предлогами, и отвечает в этом случае на общий наречный вопрос ГДЕ? или на падежные вопросы, более точно определяющие место; НАД (под, за, перед) ЧЕМ? Это и должен ученик понять и усвоить (табл. 25).

Таблица 25



При этом если существительное обозначает процесс, действие или время (работа, обед, вечер), то творительный падеж с предлогами ПЕРЕД и ЗА будет обозначать время. Уточнить учащимся: с предлогами ПЕРЕД – обозначает время, непосредственно предшествующее тому действию или времени, которое обозначено существительным творительного падежа – *перед обедом*, значит незадолго до обеда; а с предлогом ЗА – время

в момент того действия, которое обозначено существительным – *разговорились за обедом*, т. е. во время обеда (в таком значении с данным предлогом может употребляться только существительное-процесс, существительное-действие).

Семантизацию творительного с пространственными предлогами следует произвести главным образом наглядно, используя картинки, окружающую обстановку.

Предлоги ЗА и ПОД нужно дать дополнительно в сопоставлении с винительным падежом с теми же предлогами, чтобы уяснить их с разными падежами значение – с винительным падежом они обозначают направление действия или предмета, а с творительным – место действия (табл. 26).

Таблица 26

<p>ЗА, ПОД с винительным пад. к у д а ? (кайсы жерге?)</p> <p>ЗА</p> <p>ПОД</p> <p>шкаф доскУ</p>	<p>ЗА, ПОД с творительным пад. г д е ? (кайсы жерде?)</p> <p>ЗА</p> <p>ПОД</p> <p>шкафОМ доскОЙ</p>
---	---

На одном уроке можно дать все четыре предлога в пространственном значении и дополнительно во временном предлоги ЗА и ПЕРЕД. Предлог же С на другом, отдельном уроке, так как он для киргизских учащихся особенно труден.

Творительный падеж с предлогом С обозначает совместность: *Миша с Колей* значит *Миша и Коля*, *Миша вместе с Колей*. Это специфически трудный для киргизских учащихся момент русской грамматики: они путают, не различают *чем – с чем*, творительный орудия с творительным совместности. Происходит это потому, что эти два разных значения, орудия действия и совместности, в их родном языке выражаются одинаковой формой – формой именительного падежа с послелогом МЕНЕН.

Из отсутствия в киргизском языке разных форм для выражения этих разных значений не следует, что по-киргизски не выражается это различие смысла – *идти С топором* и *рубить топором*. Различие в этих значениях выражается и на киргизском языке, но не разными формами существительного, а смыслом всего предложения, контекстом.

Ошибка же ученика происходит не от того, что он не может понять разницу в значениях беспредложного творительного и с предлогом С, а оттого, что он не привык фиксировать своё внимание на том, что эту раз-

ницу нужно выражать разными формами. Поэтому он скажет *Акмат шёл С топором* и *Акмат рубил С топором*, будучи уверен из родного языкового опыта, что слушатель поймет его по контексту, или начнет путать предложную форму с беспредложной, невпопад употребляя *С*. Последнее появляется обычно уже тогда, когда он твёрдо усвоил, что есть и *топором* и *С топором* и что это по-русски не одно и то же, но в чём разница – не усвоил.

Семантизация этих форм простым переводом:

чем? – эмне менен?
с чем? – эмне менен?

не обнаружит их различного значения, так как в обоих случаях имеем *эмне менен*, и только утвердит ученика в этой ошибке. Чтобы научиться не смешивать, различать значения форм *топором* и *С топором*, ученику нужно понять специфическое значение *С топором* в отличие от *топором*. А значение формы *С топором* легко понять из сравнения её с формой *без топора*, которая, во-первых, имеет соответствие в киргизском языке, во-вторых, уже известна учащимся по работе с родительным падежом. Предъявленные в сравнении как противоположные по смыслу, эти формы *с топором* – *без топора* чётко обнаружат свои разные значения:

Без чего?	С чем?
<i>Чай без сахара</i>	<i>Чай с сахаром</i>
<i>Блины без сметаны</i>	<i>Блины со сметаной</i>

После уяснения на таком сопоставлении значения формы *С ЧЕМ?* и некоторой тренировки для проверки понимания и частичного закрепления учитель сопоставляет с данной, уже понятой формой *С ЧЕМ?*, форму орудия действия – *ЧЕМ?* Можно дать тройное сравнение:

Пришёл без каранда- Пришёл с карандашом Написал карандашом
ша

Пришёл без пилы Пришёл с пилой Пилил пилой

Теперь проверить степень понимания, описав учащимся некоторую ситуацию и дав задачу решить, как надо сказать. Например: *В палату вошла сестра, держа в руках бинт; подошла к больному и перевязала ему рану*. Как надо сказать: *Вошла сестра ... и перевязала ... рану?*

Несколько таких задач покажут учителю, насколько учащиеся поняли данное грамматическое явление; исправление допускаемых в такой задаче ошибок с повторными пояснениями поможет им осознать явление.

Кроме того, можно дать киргизские фразы с чётко выраженными по контексту значениями совместности и орудия действия для перевода на русский язык. Например: *Ваня кант менен чай ичет. Колхозчулар талааны соко менен айдашат. Колхозчу талаага соко менен чыгыт кетти.*

Предложный падеж

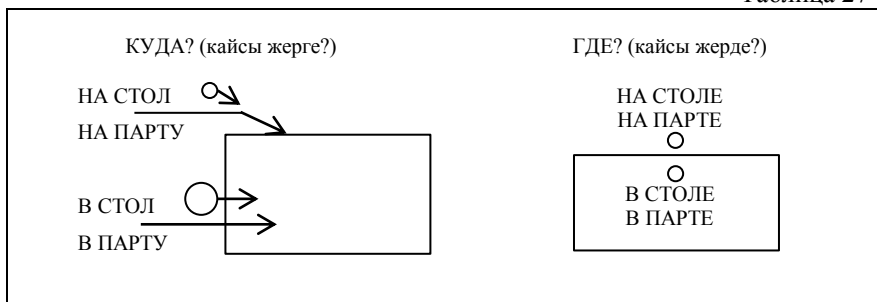
Раскрыть разное пространственное значение предлогов В и НА нужно сравнительно друг с другом на одном и том же существительном:

в столе – на столе.

Кроме того, дать его нужно сопоставительно с винительным падежом с теми же предлогами, чтобы чётче разграничить, уяснить, что *в столе* и *в стол* не одно и то же.

Различное пространственное значение предлогов В и НА можно раскрыть наглядно на таблице 27.

Таблица 27

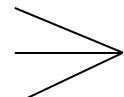


Случаи, когда предлог НА употребляется в значении места, но не на поверхности (например, *работать на фабрике, на заводе, на почте*), предъявляются и усваиваются в словарном порядке как исключения. Так же в словарном порядке усваиваются такие случаи, как *НА Украине, но В Сибири, На Кавказе, но В Крыму*.

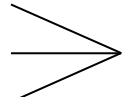
Предложный падеж с предлогом О (ОБ, ОБО) семантизировать наглядным способом невозможно. Целесообразно это сделать переводом и описательным толкованием. По-киргизски он передаётся именительным падежом с послелогом *жөнүндө, тууралуу*: *о книге – китеп жөнүндө*. Предложный падеж с этим предлогом «употребляется только после глаголов *речи и мысли*» (А. М. Пешковский): *говорить о книге, – и однокоренными с ними существительными: разговор о книге*.

Помимо этого объяснения учащимся нужно дать список глаголов, требующих данного падежа, но не в виде голого перечня отдельных слов, а в связи с падежным вопросом, тогда успешнее осмыслится данная грамматическая связь. Примерно так:

говорить
сообщать
спрашивать
читать
писать

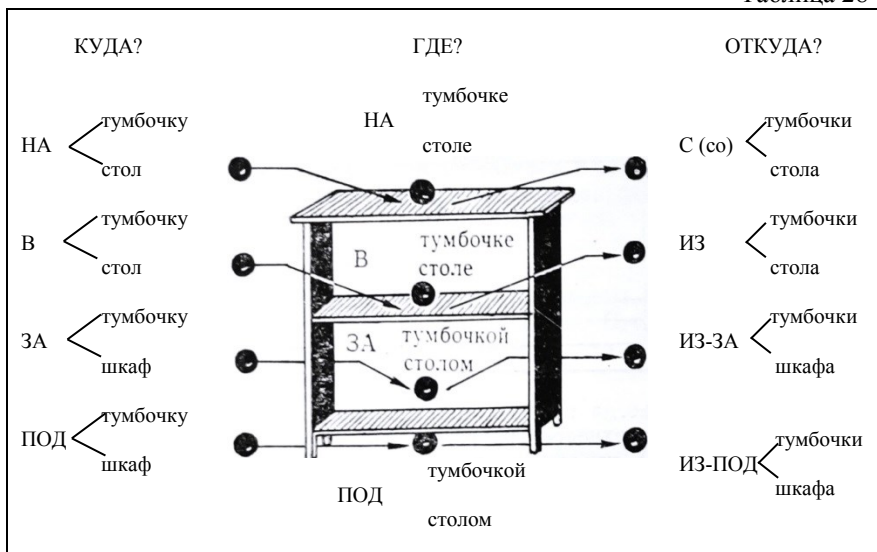
 о чём?

думать
напоминать
судить
знать
докладывать

 о чём?

Перед итоговыми упражнениями полезно сравнительно рассмотреть все пройденные падежные формы с предложениями на вопросы КУДА? ГДЕ? ОТКУДА? по таблице 28.

Таблица 28



Теперь нужно проведённую отработку всех падежей обобщить в парадигмы, «столбики» склонения по всем трём типам, если этого не было сделано перед началом функциональной отработки падежных форм.

Оставшееся время отводится на всевозможные речевые и орфографические упражнения.

10.2. ГЛАГОЛ

10.2.1. Виды глагола

По теме «Глагол» особого внимания в киргизской школе потребуют его видовые формы. Как уже отмечалось по начальному обучению, киргизский глагол не знает грамматической категории вида. Поэтому ошибки в употреблении видовых форм русского глагола – типические для киргизского ученика, специфические, вытекающие из грамматических различий в данной области русского языка и киргизского. Это особенно

наглядно выявляется в употреблении форм сложного будущего времени: *буду прочитать*, *будет написать* – характерная ошибка у киргизских учащихся, начинающих изучать русский язык.

По всему этому виды русского глагола требуют к себе особенного внимания при обучении русскому языку в киргизской школе.

Для русского ученика удобным приёмом распознавания вида любого глагола является постановка к глаголу вопроса что делать? или что сделать? Если глагол отвечает на вопрос что делать? – это глагол несовершенного вида, если на вопрос что сделать? – совершенного вида. Но русский ученик обладает языковым чутьём к родному глаголу (именно потому, что это его родной язык), чувствует, какой из этих вопросов нужно и можно поставить к любому конкретному глаголу. Чувствуя вид вопроса и вид глагола, он, естественно, правильно их соотносит, и потому этот приём оказывается для него действенным приёмом выявления вида глагола. У киргизского же ученика, вполне понятно, этого чутья нет, и поэтому данный приём не может для него служить средством распознавания вида русского глагола. Это чутьё – ещё цель для киргизского ученика, которую предстоит достигнуть. Пользование указанными вопросами предполагает уже наличие такого чутья.

Далее следует иметь в виду, что при изучении данной темы суть задачи состоит не в простом узнавании вида глагола по формальным признакам: можно запомнить, что вопрос что делать? – несовершенного вида, а что сделать? – совершенного; что при наличии у глагола определённых суффиксов и приставок – он совершенного вида, а при отсутствии приставок или при наличии суффиксов -ИВА, -ЫВА, -ЕВА, -ОВА глагол – несовершенного вида, но не воспринимать, не чувствовать значения форм совершенного и несовершенного вида и, следовательно, не подозревая ошибки, говорить *я буду сделать*. Поэтому-то распознавание вида по его формальным признакам не есть знание того, когда следует употребить эту, а не другую видовую форму в речи. А основная задача работы над категорией вида в киргизской школе – это научить уместному употреблению видовых форм в русской речи. Так что с самого начала работы над данной темой все усилия следует направить на уяснение и правильное восприятие значения совершенного и несовершенного вида глагола – во-первых; на уяснение правил употребления этих видов, т. е. того, когда следует употреблять в речи формы несовершенного вида и когда совершенного, – во-вторых. Причём обязательно с настойчивой последующей тренировкой в правильном употреблении в речи видовых форм глагола.

Обращаем при этом внимание на следующее: обычный номенклатурный грамматический разбор, при котором от ученика требуют только называть вид глагола, является весьма малоэффективным упражнением, можно ска-

зять, пустым для выработки чутья к виду упражнением. Ученик по формальным, т. е. сугубо внешним признакам (по приставкам НА-, ПРИ- и т. д., по суффиксу -НУ-), зачастую правильно назовёт, что *нарисовал, приготовил, толкнул* – совершенного вида, но такое упражнение в узнавании вида даже намек не даёт в направлении уяснения того, что по-русски нельзя говорить *будет нарисовать, начал приготовить, перестал толкнуть*, потому что подобный грамматический разбор даже не ставит этой задачи. Отсюда же, следовательно, и тот вывод, что упор на изучение образования видов (приставки, суффикса) не оправдывает себя, так как само по себе изучение образования видов не приводит к уяснению значения их, к выработке чутья к ним, к правильному употреблению их в речи, хотя является необходимым элементом темы «Виды глагола».

Работа по практическому усвоению видовых форм русского глагола должна быть начата ещё в начальной школе, с первого же года обучения русскому языку. Более того, в начальной же школе должно быть достигнуто практически-речевое освоение видовых форм в объёме предусмотренного программой глагольного словаря для начальных классов.

Если в начальной школе ученики практически, в словарно-фразеологическом плане, усвоили виды глагола, то грамматическое изучение этой темы в средней школе безмерно облегчается. Можно сказать больше – в этом случае изучение вида глагола в старших классах киргизской школы мало чем будет отличаться от изучения той же темы в русской школе. И наоборот – слабая подготовка учащихся в начальной школе, накопленный ими там глагольный словарь и, мы бы сказали, накопленное незнание видов глагола в большой степени затрудняет в следующих классах и без того нелёгкую задачу усвоения вида русского глагола.

Поскольку у учащихся, оканчивающих начальную киргизскую школу, навыки владения видовыми формами русского глагола пока оставляют желать лучшего, практическое усвоение этих видовых форм продолжает оставаться важной задачей с 5-го класса. Поэтому многое из сказанного о работе над видовыми формами глагола в разделе по начальным классам сохраняет значение и здесь.

Суть задачи и в 8-летней киргизской школе состоит не в том, чтобы только усвоить формулировки, определения – какие глаголы называются глаголами совершенного вида, какие – глаголами несовершенного вида, хотя бы и с приведением примеров (это может быть легко заучено), а в том, главным образом, чтобы почувствовать само значение вида, понять, что по-русски следует говорить: *кончил рисовать, начал сеять*, а не *кончил нарисовать, начал посеять*.

10.2.2. Работа по освоению видовых значений глагола

Какие методические рекомендации можно было бы дать по этой теме?

Прежде всего, учителю необходимо установить для себя основные типы значений форм совершенного вида глаголов в отличие от несовершенного.

Это суть следующие типы:

1) у одних глаголов форма совершенного вида указывает на завершенность действия результатом, на достижение результата, в отличие от несовершенного вида, который этого не указывает: *решить – решать, написать – писать*;

2) у других совершенный вид обозначает однократность действия, мгновенность, тогда как несовершенный вид означает длительное, многократное, прерывистое действие: *толкнуть – толкать, вскочить – вскакивать*;

3) у третьих совершенный вид указывает на начало действия, на момент возникновения его, и именно на завершенность этого начала, причём однократную завершенность начала действия: *заплакать – плакать, заболеть – болеть*.

4) у четвертых форма совершенного вида указывает на завершенность действия непродолжительного, причём на завершенность не по результату, а по времени, на законченность процесса. Суть этого значения не в ограниченности времени, а в завершенности действия по времени. Морфологическим показателем совершенного вида у этих глаголов является приставка ПО-: *погулять, постоять, посидеть*. С этими глаголами обычно связывается слово *немного*.

Формы несовершенного вида – обычно без приставки, законченности процесса не обозначают.

Следует, однако, учесть, что если определения 1-го и 2-го типа видовых значений могут что-то прояснить нерусскому ученику, то 3-е и 4-е ничего не объяснят; *постояли пять минут* или *стояли пять минут* одинаково означают ограничение во времени, но *постояли* – совершенного вида, а *стояли* – несовершенного.

Строго говоря, все четыре определения значений видовых форм понятны только уже владеющему русским языком, тому, кто непосредственно воспринимает, чувствует видовые значения глаголов, хотя и без осознания их. Но не было ещё случаев в практике обучения, когда бы на основании усвоенных вышеприведённых определений значения видовых форм глагола обучающийся русскому языку получил бы возможность, хотя бы дискурсивно-логическим путем, правильно употребить их в речи.

Но это не означает, что вышеприведённые определения значений видовых форм неверны – они правильны, но не адекватны, т. е. не полно-

стью вскрывают значения видовых форм, и никакими словесными дефинициями (определениями) довести эти значения до сознания человека, ни малейшего представления не имеющего об этой грамматической категории, невозможно.

Полное постижение значений видовых форм глагола достигается только семантизирующим контекстом, что и необходимо учителю всячески использовать в дополнение к вышеприведённым определениям.

Всеобщим показателем специфического значения вида является способность глаголов несовершенного вида сочетаться с наречием *долго* и абсолютная невозможность такого сочетания для глаголов совершенного вида.

Во всех учебниках грамматики русского языка как для русской, так и для нерусской школы о взаимоотношениях временных и видовых форм глагола сообщается так: глаголы несовершенного вида имеют три времени – прошедшее, настоящее и будущее, а глаголы совершенного вида – только прошедшее и будущее простое.

Мысль верная, но такая форма сообщения предполагает, что учащийся уже знает, понимает, а самое главное – воспринимает видовое значение глагола неопределённой формы и на этой основе может приступить к изучению времён.

А киргизским учащимся раскрыть видовые значения глагола вне связи с временными значениями, на примерах неопределённой формы, невозможно: они воспримут значения завершённости и незавершённости действия в неопределённой форме как значения прошедшего и непрошедшего времени.

Нерусским учащимся всего доходчивее будет раскрыть видовые значения русского глагола в связи, параллельно с изучением времён глагола.

Поэтому киргизским ученикам будет понятнее изучать не времена видовых форм, а видовые формы времён. Следовательно, глаголы прошедшего и будущего времени имеют формы совершенного и несовершенного вида, а глаголы настоящего времени – только несовершенного вида. И если с лингвистической точки зрения такое выражение данного явления не совсем благозвучно, то с точки зрения методики обучения нерусских учащихся видовым формам русского языка оно наиболее целесообразно.

Описание языка должно строиться в зависимости от того, для кого и для чего описывается язык.

В этом плане первичное осознание, усвоение видов глагола рациональнее будет произвести на глаголах прошедшего времени. В этом случае ослабляется опасность понять видовые значения как прошедшее и непрошедшее время, ибо оба вида здесь указывают на действие, имевшее место в прошлом.

Следующим шагом на этой основе – подать видовые формы инфинитива, а не будущего времени, так как будущее сложное потребует от учащегося уже разбираться в видовых формах и значениях инфинитива (*буду читать*, но не *прочитать*). Лишь после научения воспринимать видовое значение инфинитива возможно перейти к видовым формам глагола будущего времени. Таким образом, последовательность отработки видовых форм русского глагола в киргизской школе целесообразна такая: 1) на глаголах прошедшего времени, 2) неопределённой формы, 3) будущего времени.

Из названных 4-х типов значений видовых форм наиболее доступными, понятными окажутся противопоставленные значения однократности – многократности (толкнул – толкал) и завершённости – незавершённости по результату (решил – решал). С них и нужно начинать освоение.

Далее нужно учесть, как было сказано выше, что сами по себе словесные пояснения о завершённости – незавершённости, законченности – незаконченности действия без семантизирующего текста, контекста не раскроют сути данного явления. Как объяснение, так и первоначальные упражнения необходимо строить на семантизирующих видовые формы контекстах. В этом смысле следует различать: текст, семантизирующий видовую форму, и текст, семантизируемый видовой формой.

Возьмём примеры: *Сестра пришивала пуговицы*, и *Сестра пришила пуговицы*.

Значение их различно, но об этом различии информирует нас не текст, не контекст, а сами видовые формы глагола – здесь видовой формой семантизирует текст. Но только для человека, уже владеющего этой грамматической категорией. А для не освоившего ещё, только приступающего к освоению видовых форм, эти формы в подобных предложениях ничего не говорят, текста не семантизируют.

Поэтому-то упражнения на замену в таких предложениях одной видовой формы другой ничего не дадут ученику: выучив несложные внешние признаки видовых форм, он легко произведет замену, совершенно не воспринимая изменившегося значения текста. Задания на вставку одной из двух форм в подобные предложения тоже не способствуют уяснению значения видов, так как такие предложения позволяют вставить любую форму, а значит, выполнить задание, даже если ученик совершенно не чувствует видовых значений.

А теперь возьмем такой пример: *Сестра сидела у окна и пришивала пуговицы к кофточке; Когда пришила пуговицы, она надела кофточку и пошла в школу*. Здесь весь контекст «дышит» определённым видовым значением, однозначно подсказывает видовое значение глагола и таким образом семантизирует видовой форму. При задании на вставку нужной

формы в такие тексты ученик не может взять любую, а должен, вникая в смысл и текста и видовой формы, выбрать одну, определённую.

Действенными начальными упражнениями окажутся как чтение и разбор таких, семантизирующих противопоставленные видовые формы, текстов, так и задания на выбор и вставку в текст нужной видовой формы, например:

1. *Родители регулярно ... мне посылки. Последнюю посылку они ... мне неделю тому назад (прислали, присылали).*

2. *В июне я... срочную работу и поэтому не мог поехать отдыхать. Я поехал на море в июле, когда ... эту работу (выполнял, выполнил).*
И т. д.

Эффективно чтение и пересказ законченных связных текстов с парами противопоставленных видовых форм, например:

Долго упр а ш и в а л я б р а т а в з я т ь м е н я с с о б о й н а о х о т у . Н а к о н е ц с т р у д о м у п р о с и л е г о . С н а ч а л а м ы ш л и л у г о м . Д в а д н я н а з а д я в и д е л , к а к з д е с ь к о л х о з н и к и к о с и л и л у г . С е й ч а с о н и в ы к о с и л и e г o в е с ь . Б ы с т р о м ы д о б е ж а л и д о п о л я н к и , и я с т а л с о б и р а т ь з е м л я н и к у . М е л к и е з е л ё н ы е я г о д к и я в ы б р а с ы в а л . В ы б р о с и л я г о д м н о г о , н о с о б р а л в с ё т а к и п о р я д о ч н о х о р о ш е й з е м л я н и к и .

Случай в зоопарке

Вот что случилось в один из осенних вечеров 1941 года в Московском зоопарке.

Крылатые и четвероногие жители зоопарка уже спали. Вдруг раздался пронзительный вой сирены. Загудели также гудки паровозов, фабрик, заводов. На весь зоопарк прозвучали слова из громкоговорителя.

– Граждане, воздушная тревога!

И сразу всё заволновалось: закричали птицы, заматались звери.

По дорожкам парка торопливо зашагали люди. Они всматривались в тёмное небо. Вот где-то загудело, завыло, и земля дрогнула от взрыва.

То в одном, то в другом конце зоопарка падали зажигательные бомбы. Люди не успевали погасить одну бомбу, как падала и загоралась другая.

Одна из зажигательных бомб упала к слонам. Она лежала на земле и шипела. С ревом шарахнулись от неё перепуганные слоны, но случилось то, чего никто не ожидал. Один слон отбежал в сторону, взял хоботом песок и бросил его в огонь. Потом ещё и ещё. Огонь стал уменьшаться. Тогда все слоны, как по команде, начали водой и песком гасить пламя.

Так слоны помогли погасить бомбу.

Такие тексты полезно давать и в качестве заданий на выбор нужной формы из двух данных в скобках, например:

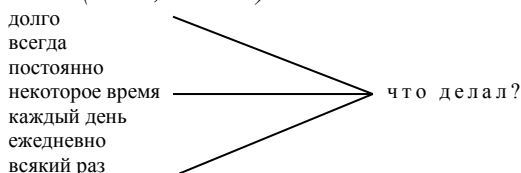
1. Долго... (спросил, спрашивал) я брата *взять меня с собой на охоту, Наконец, с трудом ... (спросил, спрашивал) его* и т. д.

2. Вот что ... (случалось, случилось) в один из осенних вечеров... и т. д.

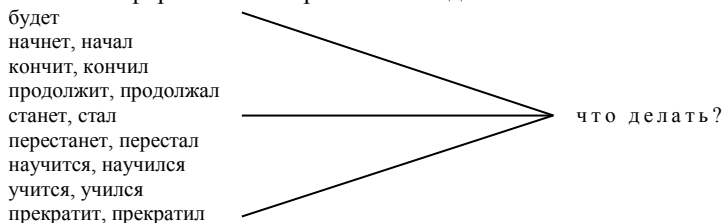
После некоторого укрепления учащихся в употреблении видовых форм глагола в семантизирующих эти формы текстах можно перейти к противопоставлению видовых форм в семантизируемых ими предложениях, когда сама видовая форма определяет их смысл. Например:

Рабочий за час... 10 деталей – как можно сказать: *выточил* или *вытачивал*? Выясняется, что здесь можно любую из этих форм употребить, но разным окажется при этом смысл фразы, и уясняется, в чём эта разница: «выточил за час 10 деталей» означает, что это случилось один раз или что имеется в виду какой-то один определённый случай, тогда как «вытачивал за час 10 деталей» означает постоянно, всегда за каждый час вытачивал столько.

Для руководства к правильному употреблению видовых форм русского глагола необходимо указать учащимся, что глаголы совершенного вида нельзя сочетать с обстоятельствами времени, обозначающими длительность, какой-то промежуток времени или предполагающее повторяющееся действие, как-то: каждый день, всегда, ежегодно – по-русски нельзя сказать *каждый день пришёл (дал, написал...)*, а можно: *каждый день приходил (давал, читал...)*.



Нужно, наконец, прямо дать список некоторых глаголов, которые сочетаются только с формой несовершенного вида:



Под конец, чтобы у учащихся не создалось ложного представления, что если действие закончено, завершено результатом, то обязательно в сообщении о нём необходимо употребить форму совершенного вида, нужно продолжить уточнения.

Например, о столяре, делавшем вчера стол и закончившем его, мы можем сказать и *сделал* и *делал*, в зависимости от того, что имеется в виду: если имеется в виду самый результат работы, то скажем *сделал стол*, если имеется в виду вообще, чем он занимался в течение вчерашнего дня, самый процесс, а не результат, то, несмотря на то, что *стол* закончен, мы скажем: вчера он *делал стол*, имея в виду занятие, протекавшее в течение какого-то времени, не интересуясь его результатом.

Например, если мы ожидали вышеназванного столяра для починки парты, а он не пришёл, то на вопрос о причине неявки нужно ответить *делал стол*, потому что имеется в виду, чем он занимался, когда мы ожидали его. Если же спросят: *Он и завтра будет делать стол?* – тогда обязательно ответ потребует формую совершенного вида: *Нет, он его уже сделал*.

Таким образом, необходимо подчеркнуть учащимся, что глагол несовершенного вида мы употребляем не только тогда, когда результата ещё нет, не завершено действие, но и тогда, когда действие закончено результатом, но имеем в виду не этот результат, а только процесс – действие, которым человек занимался в течение какого-то промежутка времени, имеется в виду некоторая продолжительность его.

В связи с этим нужно потренировать учащихся в решении задач с заданными, определяющими ответ, условиями. Например, даётся такое условие: Ученик вчера поливал огород, полил его весь, но зато не пришел на занятия кружка.

– Если теперь его спросить, обращается к классу учитель, почему ты не пришел на занятия, как он должен ответить?

– Я поливал огород.

– А если его спросить: ты будешь и сегодня поливать огород? Как он должен ответить?

– Нет, я его уже полил.

При этом обязательно сопровождать анализом и условия, и ответы на вопросы: почему именно так, а не иначе следует ответить.

Полезны далее чтение и анализ специально составленных диалогов:

– Акмат, что ты делал сейчас?

– Поливал редиску.

– Полей теперь цветы.

– Почему?

– Я не полил ещё редиску.

– А ты, Керим, будешь еще поливать помидоры?

– Нет, я уже полил их.

После усвоения значения и употребления совершенного и несовершенного видов глагола изучается образование видов.

На примерах путём беседы устанавливается, что от глаголов несовершенного вида образуются глаголы совершенного вида, во-первых, с помощью приставок:

писал – написал
читал – прочитал

во-вторых, с помощью суффиксов:

толкать – толкнуть
прыгать – прыгнуть

Отмечается, что приставки в большинстве своём придают глаголу значение совершенного вида. Однако от приставочных глаголов совершенного вида, в свою очередь, образуются глаголы несовершенного вида с помощью суффикса -ИВА-, -ЫВА-, -ОВА-, -ЕВА-

вытолкать – выталкивать
выбросить – выбрасывать

В работе над видами глаголов можно использовать, например, такие таблицы (табл. 29–31).

Таблица 29

Виды глагола (прошедшее время)	
несовершенный вид	совершенный вид
обозначает действие длительное, без достигнутого результата, незаконченное	обозначает действие законченное, с достигнутым результатом
Вопрос: что делал?	Вопрос: что сделал?
Вера рисовала цветок.	Вера нарисовала цветок.
Вера гүлдүн сүрөтүн тартып жаткан.	Вера гүлдүн сүрөтүн тартып бүтүрдү.
Ученик решил задачу.	Ученик решил задачу.
Окуучу маселени чыгарып жаткан.	Окуучу маселени чыгарды.
—————	
писал – написал	ответал – ответил
жазып жаткан – жазып бүттү	жооп берип жаткан – жооп берип бүттү
читал – прочитал	рассказывал – рассказал
окуп жаткан – окуп бүттү	айтып жаткан – айтып бүттү
спрашивал – спросил	объяснял – объяснил
сурап жаткан	түшүндүрүп жаткан – түшүндүрүп бүттү

Таблица 30

Виды глагола (будущее время)	
несовершенный вид (будущее сложное)	совершенный вид (будущее простое)
<p>Вопрос: что будет делать?</p> <p>Вера будет рисовать цветок. Вера гулдун сүрөтүн тартат. Ученик будет решать задачу. Окуучу маселени чыгарып бүтүрөт.</p>	<p>Вопрос: что сделает?</p> <p>Вера нарисует цветок. Вера гулдун сүрөтүн тартып бүтүрөт. Ученик решит задачу. Окуучу маселени чыгарат.</p>
<p>окуйт – будет читать жазат – будет писать түшүндүрөт – будет объяснять жооп берет – будет отвечать</p>	<p>прочитает – окуп чыгат напишет – жазып бүтөт объяснит – жооп берип бүтөт ответит – жооп берип бүтөт</p>

Таблица 31

Образование видов глагола		
несовершенный вид	совершенный вид	несовершенный вид
Образуется при помощи приставок		Образуется при помощи суффиксов
читать	прочитать	прочитывать
лить	залить	заливать
толкать	вытолкать	выталкивать
знать	узнать	узнавать
	Образуется при помощи суффиксов	
решать	решить	
бросать	бросить	
прыгать	прыгнуть	

10.3. СИНТАКСИС

Задача изучения русского синтаксиса, как и всей русской грамматики в целом, также главным образом практическая – научить пользоваться различными синтаксическими конструкциями для выражения своей мысли. Следовательно, задача учителя русского языка – объяснить не общие грамматические понятия, не то, например, что такое предложение, сказуемое, однородные члены, а то, как строится русское предложение, как оформляется русское сказуемое, однородные

члены и т. д., чтобы научить ученика самому строить, оформлять их и пользоваться ими в речи.

Что же касается общих грамматических понятий, то здесь задача состоит не в уяснении их (они уяснены или, во всяком случае, должны были быть уяснены на уроках родной грамматики), а в усвоении того, как формулируются на русском языке определения этих понятий. Что такое предложение, ученики знают по родному языку, а здесь нужно научить только формулировать это знание на русском языке – что предложением называется слово или группа слов, выражающих законченную мысль, – на что потребуется не урок, а всего-то две минуты.

Во всех разделах нужно найти специфику именно русского синтаксиса – особенности оформления, связей – и на ней сосредоточить внимание. А нужно признаться, что в практике преподавания русского языка в киргизской школе продолжает сохраняться тот коренной недостаток, который давно отмечал проф. А. В. Миртов – зачастую под именем русского синтаксиса изучается общий логический синтаксис: предложение, подлежащее, сказуемое и определение и т. д., т. е. дублируется работа преподавателя родного языка.

10.3.1. Повествовательные, вопросительные и восклицательные предложения

Понятию об этих предложениях учитель посвящает несколько минут, в порядке повторения, опоры на готовое знание учащихся по этому вопросу, полученное ими из уроков родной грамматики. Основное же внимание сосредоточить нужно на следующем: как оформляется интонационно русское повествовательное предложение и какова структура вопросительного предложения.

На образцах показывается и подчёркивается ученикам, что в конце русского повествовательного предложения голос понижается, создавая особую интонацию законченности предложения. На это нужно обратить внимание потому, что многие киргизские ученики произносят повествовательное предложение с резким повышением голоса в конце его, обрывают последний слог последнего слова на самой высокой ноте: Мы поехали **в город!** Купили для школы **книги!**

Разумеется, описательно эту интонацию передать нельзя, описательная передача подобного произношения понятна только учителю, на практике слышавшему, как произносят предложение киргизские ученики. По этой же причине, следовательно, нужно иметь в виду, что и для учащихся такие выражения, как «понижение голоса», а особенно – «интонация законченности», сами по себе не дадут им никакого представления о том, как же конкретно следует произносить русское повествовательное предложение – передать

интонацию словесно, описательно вообще невозможно. Эти выражения приобретут смысл для ученика только при сопровождении их демонстрацией соответствующего произношения повествовательного предложения – демонстрацией этого «понижения», этой «интонации законченности».

Продемонстрировав произношение, необходимо сейчас же потребовать от ученика воспроизвести его вслед за учителем и настойчиво контролировать и исправлять произношение учащихся на протяжении не одного урока.

В отношении конструкций вопросительного русского предложения необходимо обратить внимание на их структуру, на то:

1) что есть вопросительные предложения с вопросительными словами: Когда *ты пойдёшь в кино?* – и что эти вопросительные слова обычно ставятся в начале предложения. Нужно дать список этих вопросительных слов (не обязательно, если уровень знания русского языка учащихся не требует этого), образцы предложений;

2) что есть вопросительные предложения с частицей ЛИ: *Пойдёшь ли ты сегодня в кино?*; что эта частица обычно стоит после того слова, которое подчёркивается, а слово это обычно ставится в начале предложения. *Ты ли пойдёшь сегодня в кино? Сегодня ли ты пойдёшь в кино?*; что она пишется раздельно и что вопросительное слово в таком предложении невозможно;

3) что, в отличие от киргизского языка, в вопросительном предложении которого вопросительные слова или вопросительная частица (бы) обязательны, в русском языке есть вопросительные предложения без вопросительных слов и частицы ЛИ, по структуре не отличающиеся от повествовательного предложения, вопросительность которых выражается только вопросительной интонацией: *Ты пойдёшь сегодня в кино?*

10.3.2. Связь слов в предложении

В самом начале изучения синтаксиса необходимо добиться от учащихся умения распознавать поясняемое (определяемое, подчиняющее, главное) слово и поясняющее (определяющее, подчинённое), т. е. понимания того, какое слово к какому относится по смыслу. Это та основа изучения синтаксиса, без чего невозможны дальнейшие успешные занятия по предложению.

Достигается это умение путём упражнений в установлении смысловых связей между членами предложения по вопросам, в распространении предложения по вопросам. Поэтому с такого разбора нужно начинать изучение синтаксиса, а в дальнейшем, в связи с изучением любой синтаксической темы, поддерживать эту практику.

Этот разбор начинают с подлежащего и, последовательно перекидывая от него вопросы, как мостики связи, с одного слова на другое, соединяют все слова разбираемого предложения.

Например, предложение *Красные огни ламп тускло дымили среди густого тумана* нужно разобрать так: – *Огни* что делали? *Дымили*. – *Огни* какие? *Красные*. – *Огни* чего? *Огни ламп*. – *Дымили* где? *Среди тумана*. – Какого *тумана*? *Густого*. – *Дымили* как? *Тускло*.

Вопрос нужно ставить обязательно от поясняемого слова к поясняющему, включая в состав вопроса поясняемое слово. Без поясняемого слова изолированная постановка вопроса, во-первых, не устанавливает связей между членами предложения, во-вторых, создает опасность неправильной постановки вопроса: слово *книги*, из сочетания *лист книги*, взятое изолированно, позволяет наобум поставить и вопрос *чего?* и два вопроса *что?* – именительного и винительного падежей. А выводя вопрос от поясняемого слова, мы исключаем эту произвольность: *Лист* чего? – и никакого другого вопроса больше поставить при этом невозможно.

Также недопустимой по своей бессмысленности является такая практика разбора, когда вопрос и ответ неестественно меняются местами: *Дымили* – что делали? – глагол показывает действие, *Красные* – какие? – прилагательное показывает признак и т. д. Вместо того, чтобы сначала спросить, а потом дать ответ, учащийся практикуется в закреплении алогичного навыка: сначала ответ, а потом вопрос. Об этом приходится говорить потому, что такая практика, к сожалению, имеет место и в киргизской, и в русской школе. Учителю необходимо решительно исправлять подобные ошибки учащихся.

Наконец, если неправильным, вредным является изолированная, без поясняемого слова постановка вопроса к члену предложения, то не менее вредным следует признать и другую крайность – задавать вопрос к слову через всё предложение.

Например, разбирая приведённое выше предложение, вопросы к второстепенному члену предложения «красные» задают так: *Какие огни ламп тускло дымили среди густого тумана?* и требуют ответа всем предложением. При таком разборе учащийся не улавливает связи между подчиняющим и подчинённым словами. Поэтому учащийся оказывается беспомощным, когда самому нужно связать слова в предложении.

Этот приём есть порождение старой гипертрофированной семантики, разрушавшей грамматику. Разбор должен быть только пословным, связывающим в пару поясняемое слово с поясняющим путём постановки вопроса от первого ко второму. Только тогда могут быть установлены законы правильной грамматической связи между словами в предложении, в словосочетании.

Разбор нужно вести, начиная с подлежащего, последовательно, не создавая разрывов в связях между членами предложения. Например, после

вопроса Огни какие? и соответствующего ответа *Красные*, установившие связь между *огни* и *красные* (*красные огни*), нельзя переходить к вопросу Тумана какого? или даже к вопросу Дымили где? Здесь ученик, не ведя связи от *огни* дальше, забросил подлежащее, образовал разрыв и перескочил к следующей паре. Связь нужно раскрывать последовательно, перекидывая вопросы от слова к слову соответственно смысловой связи их в предложении: Огни какие? *Красные*. Огни чего? *Ламп*. Огни что делали? *Дымили*. Дымили как? *Тускло*. Дымили где? *Среди тумана*. Какого тумана? *Густого*.

Составить схему предложения:

Красные

какие?

	что делали?	где?
огни	дымили	среди тумана
чего?	как?	какого?
ламп	тускло	густого
или:		
какие?	чего? как?	где?
Красные огни ламп тускло	дымили среди густого тумана.	
	что делали? какого?	

10.3.3. Виды подчинительной связи

Из видов подчинительной связи трудности для киргизских учащихся представляют согласование и управление. Однако трудным оказывается усвоение не понятия согласования, управления (что называется согласованием, управлением), а самого согласования, управления. Поэтому основной задачей в работе над этой темой является учить учащихся согласовывать и управлять в предложении, в речи.

Рассмотрим для примера управление.

Как сообщалось выше (см. стр. 265–273, п. 8.1.2), по грамматике русского языка в киргизской школе нужно учить не то, что такое существительное или сказуемое и т. п. общие грамматические понятия, а то, когда в какой форме полагается употреблять существительное в предложении, как нужно связывать сказуемое с подлежащим. Последовательно придерживаясь этой принципиальной установки и здесь, главной задачей является учить не тому, что называется управлением (это учащимся известно из уроков по родной грамматике), а тому, какие конкретно русские слова какого требуют падежа от подчинённого существительного, т. е. каким конкретно падежом управляют. Киргизского ученика нужно учить, что, например, глаголы *помогать*, *верить* требуют от поясняюще-

го их существительного дательного падежа, а *лишаться, бояться* – родительного и т. д. И упражнять учащегося нужно не столько в распознавании связей управления в предложении при его грамматическом разборе, сколько в самом управлении, давая ученику такую работу, чтобы он сам решал речевую задачу – как сказать: *верил товарища, товарищем* или *товарищу*? Это и будет изучением нужной киргизскому ученику, полезной для речи грамматики.

Но когда по обстоятельствам данного конкретного класса, не усвоившего понятия управления на уроках родного языка, требуется всё-таки объяснить само понятие управления или основательно повторить его, то можно воспользоваться такой примерной таблицей (табл. 32):

Таблица 32

Управление (понятие)				
КНИГА КНИГИ КНИГЕ	←	Существительное «книга», взятое отдельно, изменяется по падежам	→	КНИГУ КНИГОЙ О КНИГЕ
ПОКУПКА КНИГИ ПОКУПКИ КНИГИ ПОКУПКЕ КНИГИ	←	А здесь не может изменить свой падеж: слово «покупка» управляет им, требует родительного падежа.	→	ПОКУПКУ КНИГИ ПОКУПКОЙ КНИГИ О ПОКУПКЕ КНИГИ
ЧИТАЕШЬ ЧИТАЮ ЧИТАЕТ	>	КНИГУ	←	Глагол «читать» требует от существительного «книга» винительного падежа, тоже управляет им.

Суть управления заключается в том, что существительное, которое отдельно можно изменять по падежам, теряет эту свободу, не может изменить свой падеж, когда оно в качестве пояснительного, подчинённого слова оказывается связанным с другим словом – поясняемым, главным. Существительному «книга» (см табл. 32) не позволяет изменить падеж именно поясняемое им слово «покупка» – «покупка» (главное, поясняемое) требует от подчинённого, относящегося к нему существительного «книга» определённого косвенного, в данном случае родительного, падежа, т. е. управляет им. Само же главное слово может изменяться, находиться в любой возможной для него форме.

Сопоставляя примеры на таблице, ученики под руководством учителя усваивают понятие управления.

После этого разбираются с учащимися конкретные примеры управления (некоторые типические случаи) и упражнениями закрепляется их усвоение.

Вот несколько таблиц, дающих конкретные примеры управления для усвоения того, какие слова какого требуют падежа от подчинённого существительного. В киргизской школе это как раз и должно явиться главной задачей изучения грамматической темы «Управление».

На основе примеров таблиц организуется тренировка в построении словосочетаний и предложений с управлением и упражнения в применении управления в речи (табл. 33–36).

Таблица 33

Управление (глагольное)

Эти глаголы требуют родительного падежа

<p>добиться достичь беречься напиться наестся бояться</p> <p style="text-align: right;">> чего?</p>	<p style="text-align: center;">Эти – дательного</p> <p>верить радоваться разрешить улыбаться приказать</p> <p style="text-align: right;">> кому-нибудь чему-нибудь</p>
<p>стыдиться стесняться лишиться испугаться</p> <p style="text-align: right;">> кого? чего?</p>	<p>помогать мешать вредить грозить присуждать надоедать</p> <p style="text-align: right;">> кому-нибудь</p>

Приведите примеры управления с этими глаголами

Таблица 34

Управление (глагольное)

Эти глаголы управляют творительным падежом

<p>управляет командует руководит заведует распоряжается владеет пользуется</p> <p style="text-align: right;">> кем? чем?</p>	<p>кем-нибудь чем-нибудь командовать</p> <p style="text-align: right;">> взводом ротой полком дивизией отрядом</p>	
---	---	--

Творительным падежом управляют также глаголы, требующие орудия действия: писать (чем?), резать (чем?), шить (чем?)

Придумайте примеры управления с этими глаголами

Таблица 35

Управление	
Глагольное	Именное
Переходные глаголы обычно требуют винительного падежа	А отглагольные от них существительные – родительного .
читать книгу решать задачу купить карту	чтение книги решение задачи покупка карты
поливать огород убирать урожай	поливка огорода уборка урожая
чистить обувь починить дверь	чистка обуви починка двери

Таблица 36

Управление (именное)	
Существительное для обозначения своей принадлежности требует от пояснительного существительного родительного падежа.	
	книга ученика огород школы поля колхоза
То же самое для обозначения того, частью которого является управляющее существительное.	
	рукав рубахи крыша дома колесо трактора
Составьте подобные сочетания и предложения с ними.	

Прочное закрепление (путём речевых упражнений) примеров управления, данных в таблицах, послужит опорой для овладения и последующими, поступающими в процессе текущей речевой практики формами управления.

10.3.4. Главные члены предложения

Понятие о главных и второстепенных членах предложения ученики имеют из уроков родной грамматики. На уроках русского синтаксиса основное внимание должно быть уделено способам их выражения, оформления и месту в предложении.

В восьмилетней школе нужно усвоить ученикам следующие случаи выражения подлежащего:

1) именем существительным или личным местоимением: *Пионеры хорошо учатся. Они аккуратно выполняют задания;*

2) сочетанием существительного и местоимения именительного падежа с существительными же и местоимениями творительного падежа: *Акмат с Мишей пошли в кино. Мы с товарищем (или с ним) писали лозунги;*

3) сочетанием имени числительного (или слов *много, мало, несколько*) с существительным: *На столе лежат две книги.*

При рассмотрении последних двух видов подлежащего подчёркивается правило сочетания числительного с существительным и значение творительного падежа с предлогом *С* (повторение пройденного о падежах существительного в 5 классе). В упражнениях также особое внимание уделяется этим случаям, первый же не представляет трудности для учащихся.

В упражнениях не следует ограничиваться только работой над подлежащим – находить подлежащее, составлять предложения с подлежащим того или иного типа, – это слишком узкий диапазон и нерационально тратить время только на это. Следует расширить задачу – находить, например, слова, относящиеся к подлежащему, устанавливая их связи по вопросам, определять состав подлежащего. Это, не ущемляя изучения подлежащего, расширяет диапазон работы над предложением, над связями слов в нем, развивает владение русским предложением.

Значительно больше времени следует отвести работе над сказуемым, как простым, так и, особенно, составным, его согласованию с подлежащим.

Прежде всего определить место его сравнительно с киргизским предложением – что оно обычно находится после подлежащего, хотя не обязательно в конце, но может стоять и перед подлежащим, в начале предложения.

При этом учитель должен иметь в виду, что свобода взаимоположения подлежащего и сказуемого вовсе не означает безразличной произвольности, а зависит от смысла высказывания, от того, что хочет сообщить говорящий. Например, на вопросительный взгляд собеседника по поводу шагов в коридоре ему отвечают: *ДИРЕКТОР пришёл*. То, что кто-то идёт, ходит, известно по раздавшимся шагам. Новым, тем, что собеседнику неизвестно и что ему сообщается, является подлежащее *директор* – оно ставится на первом месте, перед сказуемым, и на него падает логическое ударение.

А вот другая ситуация. Замдиректора говорит собравшимся: *Директор ещё не пришёл. Перенесём совещание на два часа. – ПРИШЁЛ* ди-

ректор, – отвечает ему *секретарь*. В данной ситуации известным является *директор*, а неизвестным, новым, что сообщает секретарь, является сказуемое *пришёл*. Поэтому на первое место, перед подлежащим, поставлено сказуемое *пришёл* с логическим ударением.

Это только один из возможных случаев места главных членов в предложении¹⁰².

Большой работы потребует составное сказуемое. Здесь важно не столько заучивание определения, что называется составным сказуемым, сколько умение строить его для употребления в речи. Поэтому нужно дать учащимся типовые конструкции составного, как именного, так и глагольного, сказуемого, и добиться прочного их усвоения.

Как правило, целесообразно избрать следующий порядок работы над ним.

1. Сначала даются примеры конкретных предложений:

Брат был летчиком.

Керим будет инженером.

2. Затем они обобщаются в типовую абстрактную схему, конструкцию, или, как теперь говорят, модель:

Он	был	кем?	или:	Кто-то	был	кем-то.
	будет				будет	

3. Упражнения в составлении конкретных предложений путём заполнения модели соответствующей лексикой и, наконец, упражнения в употреблении их в коммуникативной речевой практике: в чтении, рассказывании, ответах на вопросы и т. д.

Вот пять типов конструкций (моделей) составного сказуемого в таблицах:

1. Именное составное сказуемое, выраженное существительным или полным прилагательным (табл. 37).

2. Именное сказуемое, выраженное кратким прилагательным или причастием (табл. 38).

Прочерк между «был» и «будет» означает, что связка может отсутствовать.

3. Глагольное сказуемое с именными связочными словами (табл. 39):

Связки «был», «будет» взяты в скобки в качестве показателя того, что в зависимости от времени сказуемого они могут быть или (когда сказуемое настоящего времени) отсутствовать.

¹⁰² Более обстоятельно см. «Грамматика современного русского литературного языка». М., 1970, с. 596 и дальше.

Таблица 37

Конструкция составного сказуемого (именного)

ОН
(она)

был (-а)
стал (-а)
будет
станет

каким (-ой)
кем
чьим (-ей)

Для заполнения модели:
существительные, полные
прилагательные, местоиме-
ния

(считается, является,
становится, кажется)

Моя сестра **стала учительницей**, а я **буду инженером**.
Старый лесник **был очень добрым**, он **считался хорошим работником**.

Таблица 38

Конструкция составного сказуемого (именного)

он
она
(оно)
они

был (-а, -о, -и)
будет (-, -, -ут)

каков (-а, -о, -ы)

Для заполнения
модели: краткие
прилагательные
и причастия.

Полы в зале **были натёрты** мастикой. Теперь цвет пола **приятен**.
К празднику зал **будет убран** цветами.

Таблица 39

Конструкция составного сказуемого (глагольного)

ОН (кто-то)

должен
обязан
намерен
готов
рад

{ был }
{ будет }

– ЧТО

ДЕЛАТЬ?
СДЕЛАТЬ?

Для заполнения модели: глаголы
как совершенного, так и не несо-
вершенного вида

(способен, вынужден, в состоянии)

Мы **намерены организовать** школьный вечер. Зейнеп **должна приготовить** песни.
Кадыр **в состоянии сделать** небольшой доклад. А вожатая **обязана будет следить** за порядком на вечере.

4. Глагольное сказуемое со связочными словами-глаголами (табл. 40):
Таблица 40

Конструкция составного сказуемого (глагольного)		
ОН (кто-то)	<div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;"> $\left\langle \begin{array}{l} \text{мог} \\ \text{умел} \\ \text{хотел} \end{array} \right.$ </div> <div style="margin-right: 10px;">ЧТО</div> <div style="margin-left: 10px;"> $\left\langle \begin{array}{l} \text{делать?} \\ \text{сделать?} \end{array} \right.$ </div> </div>	Для наполнения модели: глаголы как совершенного, так и несовершенного вида
(желал, любил, старался, стремился, поручил, велел, приказал, имел возможность)		
Акмат умеет писать без ошибок. Он может написать хорошее изложение. Учительница велела ему помогать редколлегии.		

5. Глагольное сказуемое со связочными словами, допускающими неопределённую форму глагола только несовершенного вида.

Для киргизских учащихся важно этот тип сказуемого выделить, он может служить известным руководством для некоторых случаев употребления видовых форм глагола (табл. 41).

Таблица 41

Конструкция составного сказуемого (глагольного)		
ОН (кто-то)	<div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;"> $\left\langle \begin{array}{l} \text{стал} \\ \text{начал} \\ \text{продолжал} \\ \text{перестал} \\ \text{кончил} \end{array} \right.$ </div> <div style="margin-right: 10px;">ЧТО</div> <div style="margin-left: 10px;"> $\left\langle \begin{array}{l} \text{делая?} \\ \text{делают?} \end{array} \right.$ </div> </div>	Для наполнения модели: глаголы только несовершенного вида.
(прекратил, бросил)		
Кадыр стал хорошо говорить по-русски. Он начал ежедневно читать «Пионерскую правду». Теперь Кадыр перестал бояться диктовок.		

Ученикам нужно показать, как заполнять модели лексикой: «он», «кто-то» заменяются соответствующими конкретными подлежащими, а вопросы кем? чьим? каким? каков? что делать? и что сделать? – соответствующим вопросу и нужным для высказывания словом.

Для усвоения правила постановки тире между главными членами предложения можно дать материал в такой организации (табл. 42).

Эта таблица пригодна для работы по эвристическому методу: ученики, наблюдая и сравнивая примеры, сами осознают правило постановки тире (в меру необходимости с направляющей помощью учителя, конечно).

<p>Типы между подлежащим и сказуемым</p> <p>Дядя – капитан. Мой дядя – капитан корабля. Директор школы – депутат Горсовета. Дядя был капитаном. Директор школы является депутатом Горсовета. Подводная лодка – военный корабль.</p>

Эффективным упражнением, как для развития речи, так и для прочного усвоения данного пунктуационного явления окажутся упражнения в преобразовании синтаксических конструкций: *Ломоносов был великим русским учёным. – Ломоносов – великий русский учёный.* Причём, преобразуя конструкции, необходимо сопровождать это уяснением изменившегося значения предложения.

10.3.5. Безличное предложение

С понятием безличного предложения ученики знакомились на уроках родной грамматики, поэтому на нём останавливаться нецелесообразно. Внимание должно быть сосредоточено на значениях разных типов безличных предложений и на их структуре – как строится безличное предложение.

Возьмём для примера тот тип безличного предложения, сказуемое которого выражается наречием, обозначающим состояние: скучно, весело, холодно (в научной литературе эти наречия так и называются: категория состояния).

В порядке повторения ученики вспоминают понятие наречия, подбирают десятка два наречий состояния, составляют несколько предложений с ними как со связками, так и без связок, выясняют, что сказуемое в них отвечает на вопрос *каково?* Затем разобранные примеры конкретных предложений обобщаются в абстрактную структурную модель данного типа безличных предложений.

Удобно материал организовать в виде таблицы (см. табл. 43).

Первые два примера в таблице покажут ученикам, что сказуемое может быть со связкой и без связки. Выясняется временное значение этого.

На следующих трёх примерах ученики узнают, какие могут быть связки и их различное значение. Выясняется, на какие вопросы могут отвечать второстепенные члены предложения (или иначе: что могут обозначать второстепенные члены – что они могут выражать место, время,

лицо, причём слово, обозначающее лицо, обязательно должно быть в форме дательного падежа).

Таблица 43

Конструкция безличного предложения (на вопрос <i>каково?</i>)		
На дворе холодно. На дворе стало холодно.		
Для наполнения модели: в горах, на море, дома, в саду, летом, осенью, вчера, завтра, мне, тебе, ему, нам, вам, брату, моему товарищу.	В классе станет красиво. Вечером будет сыро. Мне было больно.	Для наполнения модели: тепло, жарко, душно, прохладно, хорошо, плохо, скучно, тоскливо, весело, радостно, приятно, страшно, тихо, темно, светло.
где? когда? кому?	<p style="text-align: center;"> ↗ БЫЛО ↘ ↘ СТАЛО ↗ </p>	<i>каково?</i>

А дальше рассматривается абстрактная схема, подготовленная предшествующими конкретными предложениями. На основе этой модели ученики могут построить для своего высказывания предложения данного типа из любой нужной им лексики.

Обобщённую структуру данного типа безличных предложений можно представить и в такой форме:

ГДЕ-ТО
 КОГДА-ТО > БЫЛО → ТАКОВО
 КОМУ-ТО

10.3.6. Сложноподчинённое предложение

К понятию сложноподчинённого предложения можно подвести учащихся путём сопоставительного распространения одного и того же предложения в одном случае второстепенным членом, в другом – придаточным предложением. Например: учитель записывает на доске в две строчки предложение:

Ученики наблюдали
 Ученики наблюдали

Беседа развёртывается примерно в таком плане. Известно, что наблюдали ученики? Нет, неизвестно. Естественно поэтому спросить, что же они наблюдали. Обращаться за ответом к ученикам не следует, так как они могут дать не тот ответ, который нужен учителю, и затруднить работу. Ответ даёт сам учитель: можно, например, ответить, говорит он, что

наблюдали работу машины. Дописывает первый пример сочетанием «работу машины»:

Ученики наблюдали **работу машины**

Ученики наблюдали

На тот же вопрос можно ответить иначе, говорит учитель: Что наблюдали? Наблюдали, как работала машина. Дописывается ответ к следующему примеру. На доске, таким образом, получается такая запись:

Ученики наблюдали работу машины.

Ученики наблюдали, как работала машина.

Учитель спрашивает учащихся: Что представляет собой этот ответ – второстепенный член предложения или целое предложение? Путём анализа устанавливается, что это целое предложение, что, следовательно, мы получили сложное предложение. Устанавливается, что это второе предложение связано с первым не с помощью сочинительного союза, а с помощью подчинительного союза «как», что оно совершенно не имеет самостоятельного значения и служит, как второстепенный член предложения, пояснением для сказуемого первого предложения. Затем сообщается, что такие предложения называются сложноподчинёнными, так как одна часть их подчиняется, т. е. служит пояснением для другой части.

Рассматривается ещё несколько образцов сложноподчинённых предложений. Обращается внимание на то, что союзы, соединяющие одну часть, подчинённую, с другой частью сложного предложения, здесь другие, в отличие от союзов сложносочинённого предложения. Вспоминаются и называются подчинительные союзы (известные по курсу морфологии 6 класса). Нужно сопоставить несколько пар сложносочинённых и сложноподчинённых предложений. Слабые по русскому языку классы, естественно, не сумеют с первого раза полноценно уяснить существо сочинительной и подчинительной связи и отличать сложносочинённое от сложноподчинённого предложения будут по внешним признакам – по союзам. На первое время этого достаточно, чтобы приступить к изучению структуры сложноподчинённых предложений. По мере изучения индуктивным порядком отдельных видов сложных предложений ученики всё глубже будут постигать разницу, и в конце темы сложного предложения можно снова поставить вопрос о сочинительной и подчинительной связи между частями сложного предложения для окончательного уяснения.

Однако, учитывая сказанное выше об особенностях преподавания грамматики русского языка, следует иметь в виду, что не это – распознавание простого и сложного предложения, сложноподчинённого и сложносочинённого, видов придаточных является главной задачей преподавателя русской грамматики в киргизской школе. Что такое сложноподчинённое предложение, главное и придаточное, ученики уясняют на

материале родного языка. Русское же предложение, например, *Село, где живут мои родители, утопает в садах* киргизскому ученику легче – и нужнее – научиться понимать и строить, чем, не понимая его смысла, решать, сложносочинённое оно или сложноподчинённое, придаточное в нём обстоятельственное или определительное. Если ученик плохо владеет, плохо понимает ещё русскую речь – при всём его старании уяснить суть различных видов предложения, распознавать их он не сумеет.

По сложноподчинённому предложению основное внимание нужно уделить тому, как оно строится, как сочетаются части в разных типах его¹⁰³.

По каждому виду придаточных предложений нужно установить: на какой вопрос отвечает; значение; с помощью каких союзов или союзных слов связывается с главным; на каком месте в предложении может находиться.

В отношении значения не следует ограничиваться формулировкой общего значения (обстоятельственное места, времени, изъяснительное и т. п.), необходимо выяснять конкретное значение придаточного **по каждому его союзу** дифференцированно.

Например, изъяснительное придаточное связывается союзами *ЧТО, БУДТО, ЧТОБЫ*. Однако безразлично, какой из них употребить в том или ином случае, потому что значения их разные. Нужно сопоставить их:

Врач сказал, *что* больному дали лекарство.

Врач оорулууга дары берди деп айтты.

Врач сказал, *будто* больному дали лекарство.

Врач оорулууга дары берилди го деп айтты.

Врач сказал, *чтобы* больному дали лекарство.

Врач оорулууга дары бер деп айтты.

Придаточное с союзом «что» означает, что сообщение истинно, не вызывает сомнений, с союзом «будто» – сомнение, отсутствие уверенности в истинности сообщения; а с союзом «чтобы» – пожелание, повеление.

Эти различные значения изъяснительного придаточного в зависимости от союза обязательно нужно раскрыть учащимся, чтобы они знали, когда какой союз следует употребить. Знание же только того, что изъяснительное придаточное отвечает на вопросы падежей, что оно дополняет главное предложение, раскрывает содержание поясняемого слова, не содержит правила построения сложноподчинённого предложения с дополнительным придаточным, следовательно, не учит правильной речи. Наоборот, оно предполагает **уже** полное владение речью.

Вот таблица на тему «Изъяснительное придаточное» (табл. 44).

В нижней части таблицы даны некоторые глаголы с теми союзами, которые обычно сочетаются с ними. Их желательно выучить, но не меха-

¹⁰³ Порядок следования главного и придаточного предложения показан на примере изъяснительного придаточного в таблице 48 на стр. 394.

нически, а путём введения их в предложение и употребления подобных предложений в речи.

Таблица 44

Придаточное изъяснительное (обычно после главного)	Союзы: ЧТО, БУДТО, ЧТОБЫ	
Врач сказал, <div style="display: inline-block; vertical-align: middle; margin-left: 10px;"> </div>	<div style="display: inline-block; vertical-align: middle; margin-right: 10px;"> </div> больному дали лекарство	
Врач оорунууга дары <div style="display: inline-block; vertical-align: middle; margin-left: 10px;"> </div>	<div style="display: inline-block; vertical-align: middle; margin-right: 10px;"> </div> деп айтты.	
знал видел слышал рассказал <div style="display: inline-block; vertical-align: middle; margin-left: 10px;"> </div>	<div style="display: inline-block; vertical-align: middle; margin-right: 10px;"> </div>	<div style="display: inline-block; vertical-align: middle; margin-right: 10px;"> </div>

Возьмём ещё для примера придаточные времени. Что они означают? Конечно, время, однако время разное в зависимости от того, какой союз: *КОГДА*, *ПОКА* или *ЕДВА*, – и какого вида глагол-сказуемое: совершенного или несовершенного.

Нужно с учениками сопоставить значения придаточных времени с различными союзами, например:

Когда зайдет солнце, мы вернёмся
и

Пока зайдет солнце, мы вернёмся.

В первом предложении придаточное с союзом *КОГДА* означает, что действие главного предложения произойдет после того, как закончится действие, сообщаемое придаточным, а во втором, с союзом *ПОКА* – что действие главного закончится до того, как произойдет действие придаточного.

Таблица на эту тему может быть оформлена так (см. табл. 49). Эти значения – при глаголах совершенного вида. Когда же глаголы-сказуемые несовершенного вида, значение этих же союзов несколько иное. *Когда заходило солнце, мы не работали* также означает, что событие главного происходило после события, сообщаемого придаточным, а с союзом *пока*: *Пока заходило солнце, мы не работали*, – означает, что событие главного происходит только **в течение захождения** солнца, а не

после того – действие главного точно ограничено началом и концом действия придаточного.

Не уяснив и не освоив этих различий в значениях разных союзов при разных видовых формах глагола-сказуемого одного и того же вида придаточных предложений, невозможно уместно употреблять их в речи, и тогда преподавание грамматики значительно теряет свое практическое, для усвоения правильной русской речи, значение.

10.3.7. Придаточное определительное

В киргизском языке нет придаточных определительных предложений. Вместо них употребляются определительные обороты. Поэтому здесь уже необходимо дать ученикам и само понятие определительного придаточного, поскольку соответствующего структурного эквивалента в киргизском языке нет.

Предварительное общее представление об определительном придаточном нужно дать учащимся путём сравнения, как по значению, так и по структуре, пары предложений, одно из которых с распространённым определением, а другое с придаточным определительным предложением, например:

Поднялся туман, **скрывший речку и луг.**

Поднялся туман, **который скрыл речку и луг.**

Устанавливается в беседе с учащимися, что в первом предложении подчёркнутое является определением, а значит, второстепенным членом, согласованным с подлежащим *туман*, а во втором подчёркнутое, имея тот же смысл, грамматически построено иначе: в нём имеется сказуемое (*скрыл*) и подлежащее (*который*) вместо определения *скрывший*. Следовательно, оно не распространённый второстепенный член предложения, а предложение. Но, поскольку имеет тот же смысл, что и распространённое определение *скрывший речку и луг*, оно называется **определительным** придаточным предложением. Наличие главных членов – характерный признак его как предложения, отличающий его от распространённого определения – второстепенного члена предложения, на что и необходимо обратить внимание учащихся.

Работа по уяснению сути, понятия определительного придаточного показана в таблице 45.

Для закрепления нужно дать упражнения на распознавание придаточных определительных и распространённых определений. После этого предстоит серьёзная работа по усвоению структуры определительного придаточного и места его в сложноподчинённом предложении.

Грамматическая зависимость, грамматические формы союзного слова *который* определяются двумя разными источниками: род и число слова

который зависят от рода и числа поясняемого им в главном предложении существительного, с которым, следовательно, союзное слово должно быть согласовано; а падеж его зависит от сказуемого придаточного предложения.

Таблица 45

Придаточное определительное (понятие)	
<u>Распространенное определение</u>	
определение	
Лодку смысла волна, набежавшая на берег.	
Жээкке чамынган толкун кайыкты агызып кетти.	
Лодку смысла волна, которая набежала на берег.	
подлежащее	сказуемое
Придаточное определительное	
СРАВНИТЕ:	
Внизу синело море, окруженное горами.	
Внизу синело море, которое окружали горы.	

Всё это выявляется и уясняется путём руководимого учителем наблюдения учащихся над примерами, в которых данное грамматическое явление нужно представить ученикам как можно нагляднее. Всего экономнее это можно организовать по таблицам.

Сначала обычно устанавливается место определительного придаточного в сложноподчинённом предложении, а именно, что оно никогда не может находиться перед главным, а только после него или внутри, причём в обоих случаях **обязательно после** поясняемого им существительного и **как можно ближе** к нему. Это необходимо подчеркнуть учащимся.

В отношении структуры данного придаточного самое важное и самое, нужно признать, трудное, что следует учащимся усвоить, – это правило оформления союзного слова *который* – его род, число и падеж.

Примеры на следующей таблице покажут ученикам место придаточного определительного в сложном предложении и согласование союзного слова с существительным главного предложения (табл. 46).

Путём наблюдения и анализа примеров устанавливается, что род и число слова *который* зависят от рода и числа поясняемого им существительного.

А предложная или беспредложная форма косвенного падежа союзного слова *который* зависит, как уже отмечалось выше, не от поясняемого существительного главного предложения, а от смысла придаточного, точнее – от характера связи управления между глаголом-сказуемым и словом *который*. Доходчиво осмыслить с учениками эту падежную зави-

симось можно, отправляясь от двух отдельных простых предложений с последующим превращением одного из них в зависимую придаточную часть другого. Например: *В комнате круглый стол. На столе стоит красивая ваза, с цветами.*

Таблица 46

<p>Придаточное определительное (место в предложении и согласование слова <i>который</i>)</p>	
<p>Все хвалили картину, которую привезли шефы.</p>	<p>Располагается после главного или внутри главного, но обязательно после поясняемого слова.</p>
<p>Картину, которую привезли шефы, все хвалили.</p>	<p>Согласуется в роде и числе с поясняемым словом.</p>
<p>Трактор, который Машина, которая Звено, которое</p>	<p>сейчас в поле, вернётся вечером.</p>
<p>Тракторы, которые сейчас в поле, вернутся вечером.</p>	

В беседе с учениками обсуждается вопрос, как превратить второе предложение в придаточное к первому. Выясняется, что это достигается заменой обстоятельства места (существительного с предлогом – *на столе*) местоимением *который*. Возникает вопрос, в каком падеже его поставить. Устанавливается, что существительное, подлежащее замене, имеет форму предложного падежа и предлог *НА*, что эта предложная падежная форма зависит от смысла предложения, и другого падежа здесь быть не может. А раз так, то, следовательно, и местоимение *который* на этом месте должно быть того же падежа и с тем же предлогом.

Таблицу для выяснения того, от чего зависит падеж союзного слова *который* см. ниже (табл. 47). Примеры на таблице расположены так, чтобы наглядно показать, что падеж союзного слова *который* зависит от смысла придаточного предложения, а род и число его – от существительного главного предложения, к которому относится придаточное.

На первых порах целесообразны упражнения в оформлении союзного слова в сложноподчинённом предложении, составляемом учениками из двух заданных простых.

Так анализируется каждое придаточное. Параллельно изучается пунктуация.

Упражнения также должны быть, главным образом, конструктивно-фразеологическими с решением и пунктуационных заданий: распространение простого предложения придаточным; преобразование второсте-

пенного члена предложения в придаточное предложение и наоборот; преобразование сложноподчинённого предложения с придаточным одного вида в сложное с придаточным другого вида с уяснением изменившегося значения; преобразование сложноподчинённого в сложносочинённое и наоборот; замена придаточных предложений определительными или деепричастными оборотами; переводы предложений с киргизского языка на русский.

Таблица 47

Придаточное определительное (управление союзным словом <i>который</i>) предл. пад.	
Шумит лес.	В лесу отдыхают пионеры.
	тоже предл. пад.
	Шумит лес, в котором отдыхают пионеры.
Падеж союзного слова диктуется смыслом придаточного	
Род, число	Падеж чем?
Виднеется озеро.	← которым любят туристы. (озером) над чем? ← над которым летают чайки. (над озером) откуда? ← Из которого вытекает речка. (из озера)

Всё это сопровождается расстановкой знаков препинания.

Кроме того, проводится пунктуационно-синтаксический разбор предложения, расстановка в тексте пропущенных знаков препинания, диктанты.

Придаточное изъяснительноеСоюзные слова: **КТО, ЧТО (кого, чего, кому, чему, кем, чем...)**МЫ СРАЗУ УЗНАЛИ, **КТО ИГРАЛ ХЛЕСТАКОВА.**

Придаточное может быть и перед и после главного.

КТО ИГРАЛ ХЛЕСТАКОВА, МЫ СРАЗУ УЗНАЛИ.

Главное

Придаточное



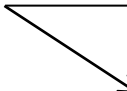
Я НЕ МОГ ДОГАДАТЬСЯ,

о чём?

ОТ КОГО ПРИШЛО ПИСЬМО.

С КЕМ ПРИШЛО ПИСЬМО.

КОМУ ПРИШЛО ПИСЬМО.

Придаточное времени		(с глаголами совершенного вида)	
МЫ ВЕРНЁМСЯ, Биз кайтабыз,		КОГДА ЗАЙДЁТ СОЛНЦЕ күн баткандан кийин] означает: после того , как зайдёт]
		ПОКА ЗАЙДЁТ СОЛНЦЕ күн батканга чейин] означает: до того , как зайдёт]
		ЕДВА ЗАЙДЁТ СОЛНЦЕ күн батары менен] означает: сразу же , даже не успеет полностью зайти]

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ МЕТОДИКИ П. И. ХАРАКОЗА В ЦИТАТАХ (вместо заключения)

Подводя итог представленной теории и реализации её в трудах Петра Ивановича Харакоза, считаем целесообразным дать слово самому учёному и привести в концентрированной форме его мысли и высказывания, раскрывающие основные положения разработанной им концепции. Ниже приводятся цитаты из разных работ – учебников разных лет выпуска, автореферата докторской диссертации. Мы намеренно не даём ссылки, из каких именно работ взяты эти высказывания, чтобы не нарушить целостность изложения. Цитаты отмечены знаком «*».

1. Общие положения касаются причин трудности освоения нового языка, роли и условий использования родного языка в процессе обучения новому языку, роли речевой практики в общении, цели и вектора в процессе обучения разделам языка.

* Познаваемый мир оседает и закрепляется в сознании ребенка в формах ПЕРВОГО языка, который естественно становится единственной материальной формой существования и дальнейшего развития его сознания.

* Процесс овладения новым языком носит психологически явно противоестественный, напряженно-насильственный характер. ... Усвоение нового языка – это чрезвычайно трудный процесс, ибо оно – переобразование всего сознания.

* Урок должен вестись на русском языке, а киргизский язык следует применять лишь в необходимых случаях: для семантизации, когда прямой метод неудобен; для предупредительного сопоставления, когда налицо контраст в грамматических или лексических нормах.

* Язык успешно усваивается, если он применяется в качестве средства общения – по своему прямому назначению. В противном случае он не усваивается.

* Роль речевой практики, коммуникативной практики, не закрепительная, а семантизирующая – в коммуникативной речевой практике продолжается процесс дальнейшей, истинной семантизации.

* Истинная семантизация – превращение формы в значение.

*Фразеологическую работу следует считать ведущей работой, организующим стержнем всей системы работы по усвоению русского языка в начальной киргизской школе.

2. Центральным положением рассматриваемой концепции является грамматическая направленность обучения. При этом грамматика является не целью обучения, а способом, инструментом развития речи. Усвоение всей грамматики нового языка позволяет нерусскому учащемуся выйти в общение на русском языке, способствует истинной семантизации и овладению языком. Психолингвистическая аргументация к этому заключается в следующих высказываниях:

* Грамматикой необходимо овладеть всей и в кратчайшие сроки.

* Для беседы на любую тему никогда не требуются все слова языка, а грамматика почти всегда требуется вся.

* Обучение русскому языку в нерусской школе должно быть в первую очередь грамматически направленным.

* Родной язык оказывает наибольшее сопротивление грамматической своей стороной и именно грамматической же стороне изучаемого языка.

* Грамматически направленное обучение русскому языку есть грамматически направленное обучение лексике этого языка.

* При изучении любой грамматической формы необходимо раскрывать ученикам её функцию (принцип семантического синтаксиса – И.А.) – в каких случаях, для выражения какого значения следует употребить эту форму в русской речи.

* Не чтение, письмо, грамматика И работа по развитию (усвоению) речи, а – чтение, письмо, грамматика ДЛЯ развития (усвоения) русской речи.

3. Обучение произносительной стороне русской речи необходимо строить с учётом особенностей фонетической системы родного языка. Для киргизского языка это отсутствие противопоставления твёрдых и мягких согласных и стечения согласных в начале слова, что объясняется действием закона о сингармонизме в тюркских языках. Добиться прочных ассоциаций в слиянии звучания и значения, развитие фонематического слуха – первоочередные задачи на начальном этапе обучения.

* Утверждение, что для овладения языком достаточно овладеть его словарем и фразой, не означает недооценку работы над произношением. Слово есть органическое единство, с одной стороны, звуков, с другой – лексического и грамматического значений, а фраза есть сочетание этих слов. Поэтому усвоить слова и фразу – значит усвоить их значения в их звучании. Если язык составляет его лексика и грамматика, то добавлять «и звуки» так же алогично, как говорить, что дом составляют крыша, стены и кирпичи.

* Технические приёмы, показывающие, как нужно произносить звук, и тренировка в слышании и произнесении успешно достигают положительных результатов только на основе уяснения различного значения слов, выражаемого различием в соответствующих звуках.

* Предварительный устный курс вызывается необходимостью овладеть произношением и слышанием звука раньше, чем учиться обозначению его на письме. ... [Он] ставит своей целью предварительную подготовку артикуляционно-слуховой базы.

Основные положения концепции П. И. Харакоза не теряют актуальности и сегодня, что подтверждается анализом современных публикаций и дискуссий по поводу обучения русскому языку как неродному, включая обучение в классах с поликультурным контингентом учащихся.

Тезисное изложение концепции П.И. Харакоза может послужить ориентиром как для преподавания русского языка в иноязычной аудитории, так и преподавания иностранных языков в русскоязычной аудитории.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Раздел I

1. Абдулина Э. Ш. Пути развития методики обучения русскому языку в киргизской начальной школе (1918-1980 гг.): дис... канд. пед. наук. Фрунзе, 1983. 258 с.
2. Ажыгулова Д. Б. Русский язык в Кыргызстане: прошлое, настоящее, перспективы // Вестник Бишкекского гуманитарного университета. 2014. URL: <https://arch.kyrlibnet.kg/uploads/BGUAJYGULOVA2014-2.pdf> (дата обращения: 19.01.2024).
3. Алиева Б. М. Особенности преподавания русского языка как неродного в таджикских школах // Вестник Педагогического университета. 2019. № 5(82). С. 29–33.
4. Ариунаа Г., Бейтматова А. Место грамматики в преподавании русского языка как неродного в монгольской аудитории // Русский язык как неродной: новое в теории и методике: материалы IV междунар. науч.-методической конф. 2015. С. 163–167.
5. Баласаян Л. Г., Московкин Л. В. История обучения русскому языку армянских учащихся через призму учебников и методических трудов // Вестник РУДН «Полилингвальность и транскультурные практики». 2018. Т. 15, № 3. С. 345–354.
6. Бекмуратова А. К. Лингвокультурологическое направление в преподавании русского языка как неродного и иностранного (РКИ) // Вестник Жалал-Абадского государственного университета. 2019. № 3 (42). С. 92-98.
7. Боброва Т. А. Из истории обучения русскому языку нерусских. Научно-исследовательский институт преподавания русского языка в национальной школе // Русский язык в школе. 2015. № 11. С. 30–35; № 12. С. 33–37, 63.
8. Гиладжиева Ф. А. Педагогическое наследие И. М. Чистякова и его отражение в теории и практике преподавания русского языка нерусским: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1999. 188 с.
9. Гирфанова Э. М. Зачем и как включать теоретические объяснения грамматического материала в учебные пособия по РКИ для студентов? // Записки Горного института. 2011. Т. 193. С. 218–221.
10. Девкин В. Д. Немецкая лексикография: учеб. пособие для вузов. М.: Высшая школа, 2005. 670 с.
11. Елѣбесова С. А. Учебное пособие как средство формирования коммуникативной компетенции студентов при обучении русскому языку как неродному // Вестник Бишкекского государственного университета. 2023. №1(63). С. 292–297.
12. Есенкулова А. Н. Формирование фонетических умений и навыков студентов неязыковых факультетов при обучении русскому языку как неродному // Известия ВУЗов Кыргызстана. 2010. № 3. С. 135–138.
13. Железнякова Е. А. Дети мигрантов в аспекте обучения русскому языку как неродному в начальной школе // Наука и школа. 2022. № 2. С. 90–98. DOI: 10.31862/1819-463X2022-2-90-98.
14. Железнякова Е. А. Русский язык как неродной для детей мигрантов: определение понятия // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 5(90). С. 36–38.
15. Зулпукаров К. З., Амиралиев С. М. Об интеграции единиц описания для целей обучения и иерархии целеустановок практического курса русского языка как неродного // Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения: материалы X международной научно-практической конференции (Москва, 15 марта 2019 г.). М.: МПГУ, 2019. С. 137–149.

16. Кажигалиева Г. А. Компетентностный подход в рамках разработки вузовского учебного пособия по русскому языку как неродному // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 3–2. С.159–161.
17. Какорина Е. В. Текст как инструмент обучения в преподавании РКИ (и РКН) в школе // Обучение русскому языку детей мигрантов. Статьи и методические материалы / отв. редактор О. В. Горских. Томск: ОГБУ «Региональный центр развития образования», 2012. С. 75–102.
18. Камалетдинова З. С. Проблемы изучения русского языка как иностранного носителями тюркской культуры // Обучение русскому языку детей мигрантов. Статьи и методические материалы / отв. редактор О. В. Горских. Томск: ОГБУ «Региональный центр развития образования», 2012. С. 129–136.
19. Киров Е. Ф. Русский язык как неродной и его теоретические основания // Записки Горного института. 2011. Т. 193. С. 230–233.
20. Краснопёрова Е. С. Психолингвистические технологии в обучении грамматике русского языка как неродного (на примере темы «вид глагола») // *Linguistica Juvenis*. 2018. № 20. С. 138–143.
21. Кулеkenова Ж. Г. Дидактические основы развития грамматического строя русской речи учащихся начальных классов: дис. ... канд. пед. наук. Бишкек, 2019. 176 с.
22. Лаврентьева А. И. Факторы успешности овладения младшими школьниками русским языком как неродным // Начальная школа. 2017. № 1. С. 43–46.
23. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории деятельности. М.: Наука, 1965. 246 с.
24. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 303 с. URL: <https://www.marxists.org/russkij/leontiev/1975/deyatelnost/deyatelnost-soznyanie-lichnost.pdf> (дата обращения: 23.01.2024).
25. Лысакова И. П. Русский язык как иностранный и русский язык как неродной: учебники по методике обучения для преподавателей // Материалы докладов и сообщений XXII междунар. науч.-метод. конф., Санкт-Петербург, 03 февраля 2017 года. СПб.: СанктПетербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, 2017. С. 351–356. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29064436> (дата обращения: 27.01.2024).
26. Лысакова И. П., Хромов С. С. Русский язык в поликультурной образовательной парадигме: проблемы организации обучения и методики преподавания // Вестник Донского государственного технического университета. 2011. Т. 11. № 10 (61). С. 1874–1880.
27. Лысакова И. П. Русский язык как неродной: сотрудничество науки и практики в школах Санкт-Петербурга // Мир русского слова. 2009. № 4. С. 76–79.
28. Магомед-Касумов Г. М. Обучение русскому языку как неродному в V–IX классах дагестанской школы. 2-е изд., перераб. и доп. Махачкала, 2016. 224 с.
29. Мамбетова Р. Р. Множественное число имён существительных на элементарном уровне обучения русскому языку как неродному // Русский язык и литература в школах Кыргызстана. 2021. №3, С. 3–9.
30. Маркина Е. И. Лингводидактические основы разработки лексических минимумов по русскому языку как иностранному (для разных уровней и профилей обучения): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. 25 с.
31. Методика обучения русскому языку как неродному: учебное пособие / под ред. проф. И. П. Лысаковой. М.: Издательство «Русайнс», 2015. 160 с.
32. Методика обучения русскому языку как неродному: учебно-методическое пособие / И. П. Лысакова, Г. М. Васильева, Е. А. Железнякова [и др.]; под ред. И. П. Лысаковой. Москва: КноРус, 2019. 148 с. URL: <https://book.ru/book/930520> (дата обращения: 29.01.2024).
33. Методические рекомендации по методике преподавания русского языка как неродного / авт.-сост. Н. В. Углова, О. А. Притужалова. Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2019. 128 с. https://os-preob.narod.ru/21_Pov_kach/2019-2020/mr_rkn.pdf (27.01.2024)

34. Московкин Л. В. Обучение русскому языку нерусских учащихся в XIX веке: первые методические школы // Филология и культура. 2012. № 2 (28). С. 80–82.
35. Обучение русскому языку детей мигрантов. Статьи и методические материалы / отв. редактор О. В. Горских. Томск: ОГБУ «Региональный центр развития образования», 2012. 294 с.
36. Русский язык в национальной школе: проблемы лингводидактики / под ред. Н. М. Шанского, Н. З. Бакеевой. М.: Педагогика, 1977. 248 с.
37. Рыжова Н.В. Методика преподавания русского языка как неродного: традиции и новации // Русистика. 2005. № 1. С. 101–109.
38. Савченко Т. В., Костыльёва Л. В. Методика работы с художественным текстом при обучении русскому языку детей мигрантов. Принципы отбора и использования культурно-языковой и страноведческой информации // Обучение русскому языку детей мигрантов. Статьи и методические материалы / отв. редактор О. В. Горских. Томск: ОГБУ «Региональный центр развития образования», 2012. С. 61–74.
39. Самсонова Г. В. Обучение детей-билингвов русскому языку в условиях двуязычной социокультурной среды // Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному. М.: МГОУ, 2015. С. 23–27.
40. Седов К. Ф. Онтопсихоллингвистика: становление коммуникативной компетенции человека. М.: Лабиринт, 2008. 320 с.
41. Синёва О. В. Современная поликультурная школа и особенности методики преподавания дисциплины «Русский язык» // Обучение русскому языку детей мигрантов. Статьи и методические материалы / отв. редактор О. В. Горских. Томск: ОГБУ «Региональный центр развития образования», 2012. С. 25–47.
42. Сумарокова О. Л. История российского образования в Киргизии и роль в нём русского языка: 1860-е – 1917 гг.: дис. ... канд. ист. наук. Бишкек, 2009. 213 с.
43. Сумарокова О. Л. Эволюция языковой политики Российской Империи в Туркестанском крае (по материалам Киргизстана): автореф. дис. ... д-ра ист. наук. Бишкек, 2016. 51 с.
44. Тарасов Е. Ф. Языковое сознание // Вопросы психоллингвистики. 2004. № 2. С. 34–47.
45. Текучев А. В. Очерки по методике обучения русскому языку / А. В. Текучев; [предисл. В. Г. Костомарова]. М.: Педагогика, 1980. 230 с.
46. Хайруллина Р. Преподавание русского языка как неродного в Республике Башкортостан: проблемы и пути решения // Русский язык в национальной школе. 2014. № 4. С. 33–36.
47. Хамраева Е. А. Русский язык для детей-билингвов. Теория и практика: учебное пособие. М.: Билингва, 2015. 152 с.
48. Хамраева Е. Создание учебников по русскому языку как неродному: теория и деятельностный подход // Русский язык в национальной школе. 2013. № 3. С. 16–20.
49. Харакоз П. И. Основы методики обучения русскому языку в восьмилетней киргизской школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / НИИ общего и политехн. образования АПН РСФСР, Москва. 1966. 35 с.
50. Харакоз П. И. Основы методики обучения русскому языку в восьмилетней киргизской школе. Изд. 2-е, перераб. и дополн. (учебник для студентов филологических факультетов). Фрунзе: Мектеп, 1983. 349 с.
51. Харакоз П. И. Частотный словарь современного русского языка. Фрунзе: Мектеп, 1971. 180 с.
52. Цой А. А. Психоллингвистические особенности обучения русскому языку как неродному // Наука и новые технологии. 2009. № 5. С. 266–269.
53. Шакирова Л.З. Основы методики преподавания русского языка в татарской школе / под ред. Н.М. Шанского. Казань, Магариф, 1999. 280 с.
54. Шаклеин В. М., Рыжова Н. В. Современные методики преподавания русского языка нерусским: учеб. пособие. М.: РУДН, 2008. 258 с. <https://repository.rudn.ru/ru/records/manual/record/38191/> (дата обращения: 24.01.2024).

55. Шахнарович А.М. Когнитивные и коммуникативные компоненты грамматики (на материале детской речи) // Язык: теория, история, типология / под ред. Н.С. Бабенко. М.: Эдиториал УРСС, 2000. С. 55-57.
56. Шахнарович А.М. Психолингвистические проблемы овладения словом как наименованием // Возрастная психология: хрестоматия / сост. К. Ф. Седов. М.: Лабиринт, 2004. С. 159–179.
57. Шурпаева М. И., Мадиева З. З., Эльдарова Н. М. Методика обучения русскому языку в начальных классах в условиях национально-русского двуязычия: монография. Махачкала: ФОРМАТ, 2019. 359 с. DOI: 10.34775/FRMT.2019.18.46197.
58. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высшая школа, 2003. 333 с.
59. Юсупова З. Ф. Современные подходы в методике преподавания русского языка как неродного и как иностранного // Русский язык в поликультурной среде: наука, культура, межкультурная коммуникация: материалы II междунауч.-практ. конф., Самарканд, 14-16 марта 2023 г. Москва, 2023. С. 215–218.
60. Ярица Л. И. Обучение чтению на русском языке как неродном. Методические рекомендации по чтению // Обучение русскому языку детей мигрантов. Статьи и методические материалы / отв. редактор О. В. Горских. Томск: ОГБУ «Региональный центр развития образования», 2012. С. 103–111.
61. Helters H. Sprachentwicklung des Kindes bis zum Schuleintritt // Zur Sprache des Kindes / Hrsg. von Helmut Helters. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1969. S. 418–425.

Раздел II

62. Программа Коммунистической партии Советского Союза. М.: Политиздат, 1976. 143 с.
63. Ленин В. И. Полное собрание сочинений. М.: Политиздат, 1963-1965. Т. 23, с. 150, 423–426; Т. 24, с. 294.
64. Крупская Н. К. Избранные педагогические произведения / Ред. коллег.: И. А. Каиров (гл. ред.), Н. К. Гончаров и Н. А. Константинов. М.: Академия пед. наук РСФСР, 1955. 868 с.
65. Аванесов Р. И. Сидоров В. Н. Очерк грамматики русского литературного языка. Часть I. Фонетика и морфология. М.: Учпедгиз, 1945. 236 с.
66. Актуальные проблемы обучения русскому языку как средству межнационального общения. Сборник статей. М.: АПН СССР, 1975.
67. Акматов Т. К. Звуковой строй современного киргизского языка (экспериментально-фонетическое исследование): часть 2. Пособие для студентов вузов. Фрунзе: Мектеп, 1970. 156 с.
68. Алхазишвили А. А. Психологические основы обучения устной иностранной речи. Тбилиси: Ганатлеба, 1974. 160 с.
69. Афанасьев П. О. Методика русского языка в средней школе: учебник для пед. и учит. ин-тов. 2-е изд., испр.. М.: Учпедгиз, 1947. 268 с.
70. Афанасьев П. О. Методика русского языка для педтехникумов и преподавателей начальной школы. 12-е изд., испр. М.: Учпедгиз, 1937. 228 с.
71. Батманов И. А. Современный киргизский язык. Ч. 1. Фонетика / Кирг. филиал АН СССР. Ин-т языка, лит-ры и истории. Фрунзе: б.и., 1953. 189 с.
72. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1965. 227 с.
73. Беляев Б. В. Основные вопросы психологии обучения иностранным языкам // Вопросы психологии. 1960. №6. 1960. С. 49–58.
74. Беляев Б. В. Психологические основы обучения русскому языку в национальных школах // Русский язык в национальной школе. 1962. № 3. С. 12–18.
75. Бернштейн С. И. Вопросы обучения произношению // Вопросы фонетики и обучение произношению. М.: Изд-во Московского университета, 1975. С. 5–49.

76. Бойцова А. Ф. Роль и место зрительно-слуховой наглядности в обучении // Актуальные вопросы преподавания русского и родного языков в национальной школе. М., 1973. С. 17–39.
77. Брызгунова Е. И. Звуки и интонация русской речи. 3-е изд. М.: Русский язык, 1977. 194 с.
78. Васильев А. И. Лингвистические основы обучения русскому произношению в киргизской школе. Ч. I. Фрунзе: Мектеп, 1974. 134 с.
79. Галстян Е. Г., Захарян А. С. К проблематике современной методики // Русский язык в армянской школе. 1978. № 3–4.
80. Гулакян Б. С., Каплан И. Е. Сопоставительная фонетика и обучение русскому литературному произношению в национальной школе // Вопросы методики обучения русскому языку и литературе в национальной школе. М. Педагогика, 1978. С. 32–34.
81. Дидактика средней школы / под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. М.: Просвещение, 1975. 304 с.
82. Единый фонетико-орфографический минимум русского языка для национальной школы / сост. Б. Гулакян, В. Иванов // Единый лексический минимум русского языка для национальной средней школы / ред. коллегия: д. чл. АПН СССР Н. М. Шанский и др.; М-во просвещения СССР. НИИ преподавания рус. яз. в нац. школе АПН СССР Ч. 2. Ротапринт. М.: б.и., 1976. [авт.-сост. З. П. Даунене, Н. З. Бакеева, А. И. Грекул и др.].
83. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. 370 с.
84. Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. 1964. № 6. С. 26–38.
85. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова. Сост. В. Я. Корвина. М., 1966. С. 5–25. URL: <https://rucont.ru/efd/441337> (дата обращения: 24.01.2024).
86. Жинкин Н. И. Психологические особенности спонтанной речи // Иностранные языки в школе, № 4, 1965. С. 2–11.
87. Занглигер В. Ф. Формирование фонематического слуха на начальном этапе обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. 1969. №2. С. 44–57.
88. Ибрагимов Ф. А. О психологических основах обучения русскому языку в национальной школе. Баку, 1962. 25 с.
89. Канонькин Н. П., Щербакова И. А. Методика русского языка в начальной школе. 5-е изд. Ленинград: Учпедгиз, 1955. 644 с.
90. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. 2-е изд., стер. М.: Русский язык, 1978. 136 с.
91. Кузьмичева И. А. Обучение иностранным языкам в процессе коммуникации // Иностранные языки в школе. 1971. № 1.
92. Леонтьев А. А. Речь и общение // Иностранные языки в школе. 1974. № 6. С. 80–85.
93. Мелкумян Р. Л., Каракешишян М. А. Методика русского языка в армянских школах. Ереван: Армгиз, 1953. 392 с.
94. Методика обучения русскому языку в начальной нерусской школе / под общей ред. Ф. Ф. Советкина и В. М. Чистякова. М.: Учпедгиз, 1960. 185 с.
95. Методика преподавания русского языка иностранцам / под ред. С. Г. Бархударова. М.: Издательство Московского университета, 1967. 305 с.
96. Методика преподавания русского языка в школах народов тюркоязычной группы // Академия пед. наук РСФСР; Институт национальных проблем; под ред. В. М. Чистякова. М.: Просвещение, 1964. 428 с.
97. Методика преподавания русского языка в национальной средней школе / под ред. Н. З. Бакеевой, З. П. Даунене, Л.: Просвещение, 1981. 319 с.
98. Миртов А. В. Методика русского языка в узбекской школе. Ташкент, 1940, с. 75. (III–VII классы). 2-е изд. Ташкент: Учпедгиз УзССР, 1940.
99. Назарова Л. К. Звуковой анализ и первоначальное обучение чтению // Начальная школа. М., 1970. № 7. С. 77–84.

100. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А. А. Миролюбова, И. В. Рахманова, В. С. Цетлин. М.: Просвещение, 1967. 505 с.
101. Петров В. П. Первоначальное обучение произношению и письму. Фрунзе: Мектеп, 1966. 185 с.
102. Поздняков Н. С. Методика преподавания русского языка. Издание 3-е, испр. М.: Учпедгиз, 1955. 304 с.
103. Поливанов Е. Д. Опыт частной методики преподавания русского языка (в узбекской школе). Ч. 1. Ташкент, 1968. 128 с.
104. Психология: Учебник для педагогических институтов / А. А. Смирнов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов (ред.). М.: Учпедгиз, 1956. 588 с.
105. Реформатский А. А. Фонетический минимум при овладении русским произношением нерусскими // Русский язык в национальной школе. 1961. № 4. С. 7.
106. Реформатский А. А. Фонология на службе обучения произношению неродного языка // Из истории отечественной фонологии. М.: Наука, 1970. С. 506–515.
107. Рожкова Г. И. Вопросы практической грамматики в преподавании русского языка как иностранного. М.: Изд-во МГУ, 1978. 60 с.
108. Русский язык в национальной школе. Проблемы лингводидактики / под ред. Н. М. Шанского, Н. З. Бакеевой. М.: Педагогика, 1977. 248 с.
109. Степанов Ю. С. Основы языкознания: учебное пособие для аспирантов и студентов филологических факультетов и педагогических институтов. М.: Просвещение, 1966. 272 с.
110. Тагаев М. Д. Изучение русского словообразования в киргизской школе. Фрунзе: б.и., 1982. 96 с.
111. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. М.: Просвещение, 1980. 414 с.
112. Текучев А. В. Проблемы урока по русскому языку // Русский язык в армянской школе, № 5, 1963.
113. Ушинский К. Д. Руководство к преподаванию по «Родному слову». Педагогические сочинения в 11-и т. М.-Л.: АПН РСФСР, 1949. Т.7. 234, 239, 241 с.
114. Хоролец Г. И. Фонетическое освоение русской лексики в киргизском языке / под ред. И. А. Батманова. Фрунзе: Кирг. гос. ун-т, 1953. 172 с.
115. Чиннова В. А. Вопросы методики словарной работы по русскому языку в узбекской школе. 3-е изд. Ташкент, Учпедгиз, УзССР, 1951.- 30 с.
116. Чистяков В. М. Основы методики русского языка в нерусских школах: Основы методики русского языка в нерусских школах. Рига: Латгосиздат, 1949. 580 с.
117. Шанский Н. М., Успенский М. Б. Русский язык как учебный предмет в национальной школе // Русский язык в национальной школе. 1973. № 7. С. 2–9.
118. Шакирова Л. З. Научные основы методики обучения категории вида и времени русского глагола в тюркоязычной школе. Казань: Татарское книжное изд-во, 1974. 277 с.
119. Шекихачева М. Ш. К системному изучению русского словообразования // Русский язык в национальной школе. 1981. № 3. С. 30-36.
120. Шекихачева М. Ш. Обучение словообразовательному анализу // Русский язык в национальной школе. 1978. № 2.
121. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе (Общие вопросы методики) / под ред. И. В. Рахманова. 2-е изд. М.: Высш. шк., 1974. С. 56 – 57.

УКАЗАТЕЛЬ ГРАММАТИЧЕСКИХ ТАБЛИЦ

РАБОТА НАД ФРАЗОЙ:

- «Освоение прямого дополнения» табл. 1, с. 160
 «Сравнительная семантизация предлогов» табл. 2, с. 174
 «Сравнительная семантизация предлогов» табл. 2а, с. 174

ИМЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ

Род:

- «Род существительного» табл. 8, с. 340
 «Род существительных на шипящий
 и мягкий согласные» табл. 9, с. 342
 «Три типа склонения» табл. 10, с. 344

Падеж:

- «Творительный падеж орудия действия» табл. 3, с. 182
 «Творительный падеж в значении именного
 сказуемого» табл. 4, с. 183
 «Управление творительным падежом» табл. 5, с. 184
 «Предлоги В и НА с винительным
 и предложным падежом» табл. 6, с. 190
 «Предлоги В и НА с существительными
 предложного падежа» табл. 7, с. 208
 «Именительный и винительный падежи» табл. 11, с. 345
 «Винительный падеж с предлогами» табл. 12, с. 346
 «Родительный падеж (единственное число)» табл. 13, с. 348
 «Родительный падеж (множественное
 число)» табл. 14, с. 348
 «Родительный падеж с числительными» табл. 15, с. 349
 «Родительный падеж со словами,
 обозначающими количество» табл. 16, с. 349
 «Родительный падеж с прилагательными
 сравнительной степени» табл. 17, с. 350
 «Родительный падеж с предлогами
 У и ОКОЛО» табл. 18, с. 352
 «Родительный и винительный падеж
 с предлогами» табл. 19, с. 353
 «Родительный падеж с предлогами
 БЕЗ, ДЛЯ» табл. 20, с. 354
 «Дательный падеж с предлогами К и ПО» табл. 21, с. 356
 «Творительный падеж орудия» табл. 22, с. 357

«Творительный падеж как сказуемое»	табл. 23, с. 358
«Творительный падеж: структуры с глаголами»	табл. 24, с. 359
«Творительный падеж с предлогами: в сравнении с киргизским»	табл. 25, с. 359
«Творительный и винительный падеж с предлогами ЗА, ПОД»	табл. 26, с. 360
«Предлоги В, НА с винительным и предложным падежами»	табл. 27, с. 362
«Падежные формы на вопросы КУДА? ГДЕ? ОТКУДА?»	табл. 28, с. 363

ГЛАГОЛ

«Виды глагола (прошедшее время)»	табл. 29, с. 372
«Виды глагола (будущее время)»	табл. 30, с. 373
«Образование видов глагола»	табл. 31, с. 373
«Управление (понятие)»	табл. 32, с. 378
«Управление (глагольное): родительный и дательный падежи»	табл. 33, с. 379
«Управление (глагольное): творительный падеж»	табл. 34, с. 379
«Управление (глагольное – винительный; именное – родительный)»	табл. 35, с. 380
«Управление (именное)»	табл. 36, с. 380

СИНТАКСИС

Сказуемое:

«Конструкция составного именного сказуемого (существительное, полное прилагательное, местоимение)»	табл. 37, с. 383
«Конструкция составного именного сказуемого (краткие прилагательные, причастия)»	табл. 38, с. 383
«Конструкция составного глагольного сказуемого»	табл. 39, с. 383
«Конструкция составного глагольного сказуемого (связочные слова–глаголы)»	табл. 40, с. 384
«Конструкция составного глагольного сказуемого (связочные слова–глаголы несовершенного вида)»	табл. 41, с. 384
«Тире между подлежащим и сказуемым»	табл. 42, с. 385
«Конструкция безличного предложения»	табл. 43, с. 386

Сложноподчинённое предложение

«Изъяснительное придаточное»	табл. 44, с. 389
«Определительное придаточное (понятие)»	табл. 45, с. 391
«Определительное придаточное (место в предложении и согласование слова <i>который</i>)»	табл. 46, с. 392
«Определительное придаточное (управление союзным словом <i>который</i>)»	табл. 47, с. 393
«Придаточное изъяснительное»	табл. 48, с. 394
«Придаточное времени»	табл. 49, с. 395

Научное издание

Харакоз П. И., Амзаракова И. П.

**Основы методики обучения русскому языку
в киргизской школе: теория и реализация**

Под ред. И. П. Амзараковой

Издается в авторской редакции

Компьютерное обеспечение О. Н. Калининой

Подписано в печать 17.02.2024. Формат 60 × 84 1/16.

Гарнитура Times New Roman. Печать – ризограф. Бумага офсетная.

Физ. печ. л. 25,5. Усл. печ. л. 23,71. Уч.-изд. л. 22,58.

Тираж 50 экз. Заказ № 9.

Издательство ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова»

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет
им. Н. Ф. Катанова»

655017, г. Абакан, пр. Ленина, 90а, тел. 22-51-13; e-mail: izdat@khsu.ru

Научное издание

Харакоз П. И., Амзаракова И. П.

**Основы методики обучения русскому языку
в киргизской школе: теория и реализация**

Под ред. И. П. Амзараковой

Издается в авторской редакции

Компьютерное обеспечение О. Н. Калининой

Подписано в печать 17.02.2024. Формат 60 × 84 1/16.

Гарнитура Times New Roman. Печать – ризограф. Бумага офсетная.

Физ. печ. л. 25,5. Усл. печ. л. 23,71. Уч.-изд. л. 22,58.

Дополнительный тираж 10 экз. Заказ № 10.

Издательство ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова»

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет
им. Н. Ф. Катанова»

655017, г. Абакан, пр. Ленина, 90а, тел. 22-51-13; e-mail: izdat@khsu.ru

