

АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР
ИНСТИТУТ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ БИБЛИОТЕКА УЧИТЕЛЯ

Л. К. ПАЗАРОВА

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ
ОШИБОК
В ПИСЬМЕ УЧАЩИХСЯ
II КЛАССА

ИЗДАТЕЛЬСТВО
АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР
Москва 1954

СОДЕРЖАНИЕ

	<i>Стр.</i>
Проблема и метод исследования	3
Анализ ошибок в письме учащихся	11
Ошибки первого класса	—
Ошибки в правописании звонких и глухих согласных корня слова	13
Ошибки в правописании слов с произносимыми со- гласными	18
Ошибки в правописании безударных гласных корня слова	21
Заключение	56

Л. К. Назарова

Предупреждение ошибок в письме учащихся II класса

Редактор *Г. А. Филалкина*

Техн. редактор *Т. Н. Мухина*

Сдано в набор 24/VI 1954 г. Подписано к печати 11/X 1954 г.
 Бумага 84 × 108¹/₃₂ = 1,91 бум. л. — 4,30 п. л. Уч.-изд. л. 4,51.
 Тираж 25000. Заказ 578. А 07235.
 Издательство АПН РСФСР, Москва, Лобковский пер. 5/16.
 Типография изд-ва АПН РСФСР, Москва, Лобковский пер. 5/16.
 Цена 1 р. 20 к.

ПРОБЛЕМА И МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ

Изучение причин ошибок в письме учащихся происходит обычно посредством периодического составления (учителем, методистом) перечня ошибок учащихся и классификации их по видам: ошибки на правило о безударных гласных в корне слова (проверяемых, непроверяемых), на правило о глухих и звонких согласных, ошибки характера искажения звукового состава слова и т. д. На основании последующего подсчета числа ошибок каждого вида делается заключение, что тот или иной раздел программы слабо усвоен учащимися. Посещение уроков учителя и знакомство с учащимися, просмотр их письменных работ дают методисту основание отнести причины ошибочности письма учащихся либо к недостаточной работе учителя со всем классом (если ошибки у многих учеников), либо к пробелам в работе с некоторыми учащимися. Вопрос о мерах устранения ошибок решается в этих случаях просто: учащимся даются повторные упражнения на слабо усвоенные правила или частные случаи, на которые было допущено много ошибок. Иногда этот материал включается в повседневные письменные упражнения.

Такой способ изучения причин ошибочности письма учащихся, а также способ борьбы с ошибками, приводя к частному положительному результату в каждом отдельном случае, не ведет, однако, к повышению грамотности письма учащихся. Некоторые из них хронически продолжают допускать ошибки того же вида или на новое правило, казалось бы не связанное с первым. Например, в письме нескольких учащихся обнаружено большое число ошибок на правило о звонких и глухих («сомнительных») согласных. Дети пишут: *снешки* (снежки), *саласки* (салазки), *шабку* (шапку), *на лышах* (на лыжах), *шупка* (шубка), *сnek* (снег) и т. п. Учитель по-

вторяет с учащимися правило, проводит дополнительные упражнения, заново переписывает с ними диктант, включая данные слова, а также ряд новых слов на то же правило. Учащиеся пишут контрольный диктант без ошибок, и учитель считает материал усвоенным. Однако его ждет разочарование. Те же учащиеся в дальнейшем допускают ошибки на правило о непронизносимых согласных, записывая: *счасливый* (счастливый), *радосные* (радостные), *позно* (поздно) и т. д. Учитель отмечает снова ошибки на глухие и звонкие согласные, на безударные гласные и делает вывод о «тупости» и «безнадежности» этих учащихся. Некоторые учителя, как приходилось наблюдать, добивались хороших результатов путем многочисленных упражнений и дополнительной работы с учащимися. Но тем не менее, в отношении ряда учащихся у учителя остается постоянное чувство неуверенности, сомнения в прочности достигнутого.

Возникает мысль, что действительный источник ошибок учащихся не в частных пробелах усвоения программного материала, а в каких-то затруднениях учащихся, которые не ясны вполне ни учителю, ни методисту.

Отмеченный факт заставил нас искать иных способов изучения причин ошибочности письма учащихся. Составление сводок, классификаций, просмотр тетрадей и контрольных работ, эпизодическое посещение уроков — путь исследователя — может служить лишь подсобным средством для более глубокого и разностороннего исследования явления. Мы пошли по пути изучения прежде всего самого слабо успевающего учащегося, изучения того, какие особенности его развития и какие обстоятельства в процессе учения мешают ему, наряду с хорошо успевающими, усвоить основы правильного письма. Этот метод исследования обязательно учитывает и другую сторону — влияние обучающего учителя, его методических, дидактических, общепедагогических приемов.

Изучение учащихся, не успевающих по правописанию, было начато еще в I классе. Это создало возможность соотносить затруднения и ошибки в письме, возникающие у них во II классе, с особенностями усвоения ими письма в предшествующий период и таким образом яснее представить картину развития каждого из учащихся. Для наблюдателя, который знакомится с ошибками учащихся на втором году обучения и не знает особенностей

формирования их письма, те или иные явления оказываются замаскированными и поэтому непонятными. Так, например, учащиеся II класса (в большинстве случаев) уже не выявляют при обследовании признаков смешения звонких и глухих согласных. Однако в замаскированном виде эта трудность остается непреодоленной и оказывает влияние на усвоение правописания так называемых «сомнительных» согласных. Или, например, учащийся II класса уже умеет по требованию учителя приводить правила и объяснять тот или иной случай правописания. Вместе с тем тот же учащийся обнаруживает беспомощность в использовании правила при самостоятельном письме, правило не служит для него руководством при записи. Методисты постоянно отмечают такое явление у учащихся, как «знание правила и в то же время большое количество ошибок на это правило»¹. Учитель обычно встречается с этим фактом уже во II классе, когда правило начинает занимать ведущее место в обучении учащихся правописанию. Изучение же этого явления показывает, что истоки его — в некоторых особенностях развития регулирующей роли речи в умственных операциях ребенка первых ступеней обучения.

При исследовании причин слабой успеваемости по правописанию учащихся II класса (в течение двух лет мы ознакомились с пятью вторыми классами), прежде всего было установлено, что те же учащиеся отставали по русскому языку и в I классе. Некоторые из них были переведены во II класс с весьма неустойчивой успеваемостью по письму, другие в течение последней четверти I класса получали за контрольные диктанты оценку «3» и даже «4».

Психологическое изучение отстающих учащихся еще на первом году обучения позволило выделить несколько причин, вследствие которых они испытывали особые затруднения при овладении письмом. На этом необходимо здесь несколько остановиться, так как анализ орфографических ошибок на втором году обучения во многом связан с неизжитыми затруднениями в письме этих учащихся в I классе.

¹ А. А. Зацепина и Е. А. Адамович, Приемы закрепления орфографических навыков в начальной школе, изд-во АПН РСФСР, 1952.

В большинстве случаев трудности овладения письмом у учащихся еще на первом году обучения были связаны с недоразвитием речевого слуха, которое выражалось в том, что дети недостаточно анализировали звуковой состав слов и допускали в письме много типичных замен, пропусков, перестановок звуков и других искажений. При этом некоторые из детей отличались своеобразной неорганизованностью письма, которая по своему характеру была результатом недостаточной нервной регуляции самого процесса записи. В письме этих учащихся преобладали пропуски и перестановки звуков.

Правильная запись слова требует, с одной стороны, точности восприятия звукового состава слова; это обеспечивается достаточным развитием речевого (фонематического) слуха. Но, с другой стороны, точная последовательная запись букв слова требует соответственной нервной регуляции, которая обеспечивается уравниванием процессов торможения и возбуждения в коре мозга.

Если процесс торможения у ребенка отстает от процесса возбуждения, это может вызывать в его записи характерные ошибки: пропуски букв и персеверации. Персеверации в письме возникают оттого, что импульсы от звуков предшествующего слова полностью не оттормаживаются, и эти звуки могут включаться в запись последующего слова. Например, ребенок записал слово «крот»; в записи следующего слова «крик» он включает не отторженный звук «т», получается «кртк»; или после слова «Коля» записывает слово «Люба» как «Ляба» (персеверировал слог «Ля») и т. п.

В других случаях процесс возбуждения от восприятия продиктованного слова недостаточно сдерживается отстающим торможением, и тогда могут преждевременно записываться последующие звуки слова, как, например: *слон* (слон), *сук* (сук).

Персеверации могут быть в пределах одного слова: *домом* (домой), *сеса* (села), *мого* (много), *окок* (окон) и т. п.

Включение регулирующей функции второй сигнальной системы в виде громкого проговаривания записываемого слова усиливает процесс торможения, позволяет фиксировать точную последовательность звуков слова. Это происходит не сразу, а посредством систематических упражнений, которые постепенно налаживают уравнивание торможения и возбуждения, необходимое для правильного выполнения записи.

Нервная регуляция процесса письма зависит от свойств типа нервной деятельности ребенка, а также от его психического состояния в данный момент. Возбудимые дети (с отстающим процессом торможения в коре мозга) особенно подвержены колебаниям в состоянии нервной деятельности. Поэтому они особенно нуждаются в соответствующем индивидуальном подходе и воспитательной работе.

Недостатки в нервной регуляции записи слов на втором году обучения преодолевались сравнительно легче, чем недостатки слухового анализа, и в меньшей степени отразились на овладении правописанием.

Из пяти обследованных нами классов недоразвитие речевого слуха в разной степени было установлено у 42 из 44 неуспевающих учащихся. Из того же числа учащихся другим недостатком письма отличались семеро. О способах преодоления обоих недостатков письма подробно рассказано в работе по I классу¹. В настоящем исследовании раскрывается, какое влияние оказывают не изжитые в свое время трудности на усвоение учащимися правописания во II классе.

Характер затруднений в письме у учащихся II класса уже в значительной мере связан с умением использовать правила правописания.

Всякое правило является обобщенной инструкцией, обязывающей к определенному способу действия. Применение правила, например в письме, означает подчинение записи тех или иных слов словесной инструкции, действие по инструкции. Такое действие, подчиненное словесной инструкции, по физиологическому механизму его выполнения предполагает определенный уровень развития регулирующей функции второй сигнальной системы.

Регулирующая функция второй сигнальной системы, выражающаяся в подчинении простых действий определенному словесному приказу, развивается у ребенка еще в дошкольном возрасте. Психологические исследования последних лет устанавливают, что у детей трех-четырёх лет регулирующая роль словесных связей, при образовании элементарных двигательных реакций, может еще отсутствовать или является очень неустойчивой. Например, данная ребенку в опыте инструкция — «Нажимать резиновый баллон только на красный свет и не нажимать на зеленый» — легко срывается: он нажимает баллон и на красный и на зеленый сигнал. Нервные процессы ребенка этого возраста, склонные к выраженной иррадиации² и обладающие малой подвижностью, не создают условий для образования прочной связи двух сигнальных систем.

¹ Л. К. Назарова, Предупреждение ошибок в письме первоклассников, изд-во АПН РСФСР, 1954.

² Иррадиация — распространение из места возникновения раздражительного или тормозного процесса на соседние участки коры мозга. В данном случае раздражительный процесс, развившийся на инструкцию «Нажимай на красный свет», иррадирует и срывает тормозной процесс, который должен развиваться на инструкцию «Не нажимай на зеленый».

Вследствие этого тормозной процесс, который должен развиться на инструкцию — «Не нажимать на зеленый свет», — легко срывается. При этом отмечено, что словесная инструкция сохраняется у ребенка, он может ее повторить, но ошибка в действии им не осознается.

К пяти-шести годам появляется включение ориентирующей роли речи в самый процесс образования двигательных реакций. Сначала включение речи носит развернутый внешний характер (ребенок должен проговорить инструкцию вслух); позже его действия подчиняются уже мысленному приказу¹.

Исследование реакций на комплексные световые раздражители у детей семи-восьми лет, проведенные сотрудниками А. Г. Иванова-Смоленского (В. К. Фадеевой, Т. В. Строкиной и др.), выявило у детей возрастные и типологические особенности во взаимодействии двух сигнальных систем. У одних детей регулирование первой сигнальной системы со стороны второй происходит полностью, у других оно неустойчиво и легко срывается; у третьей категории детей оно не осуществляется совсем². Для нас чрезвычайно важно замечание А. Г. Иванова-Смоленского по поводу результатов этих исследований, что установленные ими особенности взаимодействия двух сигнальных систем «в огромной степени зависят от прошлого опыта ребенка, или, говоря словами И. М. Сеченова, на 999/1000 даются воспитанием в обширном смысле слова»³.

Данные приведенных выше физиологических и психологических исследований позволяют подойти к объяснению того, почему учащийся II класса может знать правила и в то же время допускать ошибки.

Регулирование записи слов с помощью правила — действие значительно более сложное, чем выполнение про-

¹ Это установлено исследованиями в лабораториях, руководимых А. Р. Лурия, А. В. Запорожцем. Результаты исследований докладывались на совещании по психологии в июле 1953 г. См. «Тезисы докладов на совещании по психологии», изд-во АПН РСФСР, 1953, стр. 35, 38 и др.

² Мы отмечаем здесь самый факт существования типологических различий во взаимодействии двух сигнальных систем у детей семи-восьми лет, установленные в опытах. Описание опытов см. в журн. «Высшая нервная деятельность», т. I, вып. 1, 3, 1951. Популярное изложение того же в журн. «Начальная школа», 1952, № 7.

³ Там же.

стой реакции на единичные и даже комплексные раздражители. Оно требует от нервной системы ребенка тончайшего взаимодействия тормозных и раздражительных процессов, тончайших дифференцировок раздражителей и целых систем раздражителей. Не может быть сомнения в том, что успешное выполнение такого действия, как регулирование записи слов правилами, может быть достигнуто только в результате длительного обучения («практикования» связей — по Павлову). При этом, для того чтобы обучение шло правильными приемами, нужно хорошо понимать затруднения детей, зависящие, в частности, от характера взаимодействия у них двух сигнальных систем. Ясно, как важно вместе с тем учитывать возможные различия в уровне, степени подготовленности регулирующей функции второй сигнальной системы у разных детей и еще важнее своевременно развивать эту функцию у всех учащихся.

Согласно программе, подлинное письмо по правилам начинается во II классе, когда учащиеся овладевают правописанием слов со звонкими и глухими согласными корня (типа: дуб, дубки), правописанием слов с безударными гласными в корне слова. Но психологически самый способ действия по правилу при усвоении правописания развивается значительно раньше, начиная с того момента, когда в письме учащегося появляются слова, которые он уже не может записывать непосредственно по слуху. Даже такие простые требования, как ставить точку в конце предложения и начинать предложение с большой буквы, писать с большой буквы имена людей и клички животных, писать после «ж» и «ш» букву «и» и т. д. — уже обуславливают опосредованный способ действия, подчинение записи слов определенному словесному приказу. Как раз эта сторона в психологии использования правил правописания представляется существенной для нашего исследования. Разумеется, правила правописания очень различны по природе языковых явлений, которые ими охватываются. Можно было бы поставить задачей специальных исследований раскрыть психологию усвоения учащимися разных групп правил правописания и наметить в этом смысле известную их классификацию. Наша задача ограничивается пока выделением общего для всех правил свойства, что они всегда требуют подчинения процесса записи слов определенной словесной инструкции. На вто-

ром году обучения правила правописания еще относительно просты и не требуют от учащегося охвата большого круга языковых явлений, сколько-нибудь сложных сопоставлений и соотнесений. Для большинства учащихся II класса использование правил при письме не представляет заметных трудностей. Вместе с тем, у неуспевающих учащихся, как показывает изучение, трудности усвоения правописания нередко связаны также с недостаточной регуляцией действия с помощью речи. Поэтому и приемы работы с такими учащимися должны быть своевременно направлены на преодоление этих трудностей.

В брошюре из серии «Заочная методическая консультация» А. А. Зацепиной и Е. А. Адамович «Приемы закрепления орфографических навыков в начальной школе» (изд. АПН РСФСР, 1952) практически решается вопрос о развитии у учащихся умения применять грамматические правила. В ней учитель найдет также подробную разработку темы «Безударные гласные» с планами и конспектами уроков для II класса. Эта разработка подчинена той же цели: научить учащихся использованию правил при письме. При анализе ошибок учащихся II класса и описании приемов работы с ними мы не раз обратимся к материалу названной брошюры.

В течение двух лет изучались ошибки учащихся пяти классов московских школ. В трех классах (В, А, Б)¹ изучение ошибок происходило на первом и втором году обучения, в двух других (Н, П) — только на втором. В классе В на первом году обучения с неуспевающими проводились специальные занятия по письму, посредством упражнений в речедвигательном анализе звукового состава слова²; с некоторыми из учащихся были проведены испытательные занятия в I и II классах.

В классах А и Б проводились испытательные занятия с группой учащихся во втором полугодии первого года обучения и на втором году обучения; в классах Н и П велось контрольное изучение неуспевающих.

Все наблюдаемые вторые классы занимались в первом полугодии по учебнику В. Г. Полякова и В. М. Чистякова, во втором полугодии — по учебнику М. Л. За-

¹ Буквы В, А, Б, Н, П — условные обозначения классов.

² Методика этих занятий подробно описана в нашей работе по I классу. См. также в «Заключении» настоящей статьи.

кожурниковой и Н. С. Рождественского, так что в этом смысле находились в одинаковых условиях.

Во всех вторых классах велось наблюдение работы учителей; в трех классах (В, А, Б) оно было систематическим, в других двух (Н, П) — эпизодическим. В классах происходило также изучение контрольных и повседневных письменных работ учащихся; протоколировались их ответы и письмо на классной доске. Помимо того, каждый из слабых учащихся в течение двух лет обучения изучался путем индивидуальных собеседований. В течение года с учащимися в среднем было проведено от 6 до 10 индивидуальных занятий. По мере необходимости, некоторые дети проверялись дополнительно. На таких индивидуальных собеседованиях учащемуся диктовался текст, включающий слова на те или иные пройденные правила; проверялся навык записи текста, умение применять правило; проверялось выполнение отдельных операций, как-то: выделение в словах ударных и безударных гласных, подбор однокоренных слов и подыскивание проверочных и т. д.; проверялись также некоторые знания из программы I класса (например, анализ глухих и звонких согласных в слове, анализ мягких согласных, правописание слов с сочетаниями «жи-ши», «ча-ща», «чу-щу», умение найти ударение в двусложных словах). Проверялись не только отстающие учащиеся, но и успевающие, с целью более ясно представить себе отличительные особенности первых в сравнении со вторыми.

Последующий анализ причин ошибок и затруднений в письме отстающих учащихся приводится соответственно основным разделам программы по грамматике для II класса: глухие и звонкие согласные корни слова, непронизносимые согласные, безударные гласные корни слова (проверяемые); сообщаются также некоторые приемы работы над словами с безударными гласными непроверяемыми, с мягким знаком разделительным, с двойными согласными.

АНАЛИЗ ОШИБОК В ПИСЬМЕ УЧАЩИХСЯ

Ошибки первого класса

Первые четыре диктанта, проведенные учителями во вторых классах в начале учебного года (в сентябре), показали, что звуковая основа письма вполне усвоена уча-

щимися класса В. Несколько хуже обстояло дело в классе А, где несколько учащихся в каждом диктанте допускали замены и пропуски букв, ошибки на мягкие согласные и некоторые другие. В классе Б те же ошибки были отмечены в письме значительного числа учащихся.

Таблица 1

Виды ошибок	Количество ошибок			Примеры ошибок
	класс В	класс А	класс Б	
На правило „жи-ши“	—	5	6	чижы, наших, мыши, жильцов и др.
На правило „ча-ща“, „чу-щу“	1	6	8	щок, рощу, пищу, чюдные, пищят, тучя и др.
Замены звонких глухими и наоборот	2	4	5	кледке, друкой, деди, оконькоф, дождь, польшой и др.
Ошибки на мягкие согласные	2	7	9	болшая, гулят, толко, двер, малчика, сильный, пен и др.
Пропуски букв (гласных и согласных)	3	5	9	и т е пшу, срого, пнь, у р р кргом, вдуг, таве е клтке и др.

Приведенная таблица 1 представляет цифровые данные о числе учащихся каждого из обследованных нами вторых классов, допустивших в письме разного вида ошибки (из программы I класса).

В классах А и Б, помимо того, в диктантах отмечается большое число ошибок на неизученные правила (типа: мельнецы, отварила, обирнулась, спрятолись, малинькая, гребов, спрасила, зобыл, подорил, трове, жевут, чежи, жельцов).

Слова на неизученные правила встречаются в диктантах всех вторых классов (в сентябре), но в диктантах классов А и Б их чрезмерно много.

Наблюдение работы учителей классов В, А, Б обнаружило к тому же и совершенно различный способ проработки таких слов, включаемых в диктанты. В классе В учительница анализирует эти слова с учащимися самым тщательным образом: некоторым предлагается проговаривать каждое слово по слогам; при этом отстаю-

щим напоминает дополнительно: «Е., как запишешь слово «подарил», скажи по слогам?».

Учительницы классов А и Б ограничивались тем, что сами произносили данные слова орфографически, в соответствии с написанием букв. Такое беглое ознакомление с правописанием новых слов во многих случаях не достигало цели: учащиеся, сосредоточившись на записи других слов предложения, легко забывали, как произнесла перед тем слово учительница, и руководствовались при записи собственным произнесением слова, никем не корректированным.

Совершенно очевидно, что активный способ анализа новых слов перед записью, который производят сами учащиеся под руководством учительницы класса В, должен быть предпочтен второму способу.

Когда учителя классов А и Б стали по нашему совету ограничивать число новых слов в диктантах, а те слова, которые вводились,—анализировать по слогам вместе с учащимися, категория ошибок на неизученные правила исчезла из письма учащихся.

Данные об ошибках в письме учащихся начала второго года обучения приводятся с целью отметить различную подготовленность учащихся класса В и класса А и Б к усвоению правописания во II классе.

Ошибки в правописании звонких и глухих согласных корня слова

Усвоение правописания глухих и звонких согласных корня слова (или как их называют «сомнительных» согласных) не представило существенных затруднений для большинства учащихся II класса. Но отстающие учащиеся в усвоении этого раздела встретились с рядом специфических трудностей. Эти трудности выявились не сразу. На первых уроках, пока учащиеся упражнялись в непосредственном различении глухих и звонких согласных, заучивали группы парных и непарных согласных, записывали слова, начинающиеся со звонких и глухих согласных, ошибок в письме учащихся не отмечалось совсем. Запись в предложениях слов типа: плод — плот, пруд — прут, луг — лук и других—под руководством учителя прошла успешно у всех учащихся. Однако первые же контрольные диктанты, в которых учащиеся должны были самостоятельно проверить и записать слова с «сомнительными» согласными, некоторыми учащимися выполнялись с ошибками: *серб* (серб), *герп* (герб), *молад* (молот), *молотд* (молот), *плот* (плод), *прудт* (пруд), *пльвед* (плывёт), *роз* (рос), *овёз* (овёс) и другие. Такие ошибки встречались и в дальнейшем; в письме некоторых учащихся классов А и Б эти ошибки оказались устойчивыми.

Рассмотрим несколько таких случаев.

М и л а Н. (класс А).

Обследование речи у девочки в начале первого года обучения обнаружило легкое смешение звонких и глухих звуков. В дальнейшем (еще в I классе) в письме Милы Н. постоянно отмечались взаимные замены звонких и глухих согласных: *тети* (дети), *в воте* (в воде), *труг* (вдруг), *тля* (для) и т. д. В букварный период никаких дополнительных занятий с Милой учительницей не проводилось. Мила самостоятельно стремилась преодолеть затруднение в различении звонких и глухих звуков. Приходилось наблюдать, как она останавливалась перед записью соответственных слов и спрашивала: «Воды, какое «т»? Это «д»? Или это «т»?». «В слове «для» «т» или «д»?». «В слове «для» «т» или «д»?»

В классе А мы не вели специальных занятий в букварный период (как это было в классе В); во втором полугодии на индивидуальных собеседованиях было проведено с Милой Н. несколько упражнений по различению звонких и глухих согласных. Упражнения заключались в сопоставлении парных звуков в произношении и письме: 1) отдельных звуков: п — б, т — д, к — г, с — з и других; 2) тех же звуков в слогах и словах: та-да, ти-ди, ка-га, и т. п.; корка — горка, коты — годы, коса — коза и т. п. После этого девочка поняла свои затруднения и при записи стала более активно сопоставлять звуки, отчетливо их артикулируя. Помимо того, она стала внимательнее прислушиваться к произношению окружающих; мы не раз отмечали, как Мила Н. среди урока (иногда даже во время перерыва) отчетливо повторяет услышанное слово, выделяя нужный ей звук: «Дети — т!».

Однако всего этого в данном случае оказалось недостаточно. Только систематические упражнения в различении глухих и звонких звуков в словах и слогах (типа: точка — дочка, тело — дело, жар — шар, гора — кора; та — да, те — де, ди — ти и т. п.), как мы это проделали с неуспевающими учащимися класса В, помогли бы девочке преодолеть затруднение. Во II классе «сомнительные» согласные в сколько-нибудь новом слове нередко записывались ею ошибочно: *лошка*, *чажка*, *саласки*, *тросдник*, *кусыня*, *погатый* (в классных письменных работах).

На индивидуальном занятии в конце февраля Мила Н. написала в тексте правильно слова: *салазки*, *снежки*, *берёзки*, *голубка*, *сказка*, *загадка*, *травка*, *площадка*, над

которыми перед тем не раз работали в классе; но в других словах снова выступили ошибки: *тедадки* (тетрадки), *грибки* (грибки), *кокти* (когти), *когодочки* (буква «г» — записана верно, но вместо «т» — «д») и дальше *когодки* (коготки), *лопадка* (лопатка).

Из самого характера приведенных ошибок уже можно сделать заключение, что подбор проверочного слова не всегда помогает Миле Н. правильно записать «сомнительный» согласный звук: она одинаково записывает буквы в словах «ложка» и «ложечка» (лошка, лошечка), в словах «коготки» и «коготочки» (когодки, когодочки) и т. п. Проверка показала, что Мила Н. знает правило и применяет его даже активнее, чем многие другие учащиеся, стремясь компенсировать свое основное затруднение. Но не изжитое в свое время затруднение на первом году обучения продолжает порождать ошибки в письме и во II классе. Ясно, что для полного устранения ошибок в правописании «сомнительных» согласных, некоторых учащихся (как Мила Н.) необходимо в достаточной мере упражнять в записи по слуху, с четким произнесением слов и слогов, включающих глухие и звонкие согласные; это нужно делать прежде всего в I классе. В особых случаях следует продолжать эти упражнения с учащимися на втором году обучения (так поступала, в частности, учительница класса В с девочкой-испанкой и еще одной ученицей-второгодницей). Устранение основного дефекта ведет к резкому повышению грамотности их письма.

Ошибки в правописании «сомнительных» согласных могут иметь своим источником другие причины. Дело в том, что некоторые учащиеся, усвоив способ письма по произношению, с трудом переключаются на опосредованный способ записи, когда нужно сначала сказать правило, а потом уже записывать слово. Именно у этих учащихся оказывается неустойчивой запись слов с сочетаниями «жи-ши», «ча-ща», «чу-щу». То они записывают слова правильно (жила, шила, час, щука и т. д.), если написание слов запомнилось, то соскальзывают на запись по произношению (рощу, чюдный, пищят, чижи, наших и т. п.), если слово встречается впервые или встречалось редко и требует применения правила.

Совершенно аналогично (по произношению) происходит у них запись глухих и звонких согласных корня: *холот* (холод), *шупка* (шубка), *саласки* (салазки), *сугрон*

(сугроб), *снешки* (снежки) и т. д. Опишем один из таких случаев, в котором это явление выступило особенно резко.

Н а т а ш а П. (класс Б).

Обследование речи в начале первого года обучения не выявило никаких недостатков. Все звуки в словах произносились ею ясно, никаких признаков смешения звуков не было обнаружено. Звуковая основа письма усваивалась Наташей П. без каких-либо специальных затруднений, но запись слов нередко происходила импульсивно, с пропусками звуков и искажением звукового состава слова. Звуковые ошибки были, в основном, ликвидированы в ее письме во втором полугодии I класса, в результате упражнений на дополнительных занятиях, где в группе отстающих учащихся Наташа П. приучилась контролировать запись с помощью проговаривания слов по слогам.

Еще в I классе Наташа П. с трудом усваивала написание слов по словарю (типа: морковь, ученик, сапоги и т. д.). Только многократная запись этих слов с предварительным слоговым анализом постепенно приводила к успеху.

Импульсивность, действие по первому впечатлению — отличительная особенность Наташи П. К тому же обнаружилась необычайная инертность первого впечатления: неправильная запись слова (например: копуста, учиник, сопаги и т. п.) выправлялась лишь в течение длительного времени.

Уже в I классе Наташа П. обнаружила полную неспособность подчинять свою запись каким-либо правилам. Например, написание имен людей и кличек животных с большой буквы, правописание слов с «жи-ши», «ча-ща», «чу-щу» происходило удачно, если слова запоминались ею, и ошибочно — в каждом новом слове. В последние месяцы первого года обучения мы провели с Наташей П. несколько индивидуальных занятий, на которых пытались научить ее писать, предварительно сказав правило, например: «жи-ши» пишется с «и», значит, слова «шила», «машина» напишу с буквой «и». Наташа П. добросовестно формулировала правила и все-таки в последующей записи текста допускала ошибки. Мы стали проговаривать с ней правило перед записью каждого предложения и даже слова, через две-три недели — перед записью

трех-четырёх предложений. Это привело к некоторому успеху к концу учебного года. Таким образом, помогло сближение речевой инструкции с выполнением действия по этой инструкции. (Мы ещё вернемся к описанию этого процесса в разделе о способах работы с отстающими.) Усвоение правописания «сомнительных» согласных требовало применения несколько более сложных опосредований, чем усвоение написания гласных после шипящих. Соответственно правилу о проверке «сомнительной» согласной, нужно всегда помнить о необходимости проверять определенную группу звуков; следовательно, звук из группы звонких или глухих согласных прежде всего нужно опознать; затем надлежит изменить слово (найти проверочную форму слова) так, чтобы проверяемая согласная стояла перед гласной, и записать в проверяемом слове ту букву, которая соответствует ясно слышимому звуку в проверочном слове. Это первое, уже достаточно сложное рассуждение должен усвоить второклассник для того, чтобы правильно записывать «сомнительные» согласные.

Разумеется, к пониманию обобщенной инструкции (правила) учащиеся подводятся постепенно, а затем заучивают формулировку этого правила. Проверка показала, что формулировку правила, как она дана в учебнике, воспроизводят полностью только хорошо успевающие учащиеся с развитой речью. Слабо успевающие учащиеся нередко усваивают принцип проверки написания только практически, по аналогии. На вопрос о правиле следует обычно лаконичный ответ: «Шубка — б, потому что шуба», «ягодка — д, потому что ягоды». Помимо того, специальный опрос нескольких учащихся установил, что они не всегда точно определяют гласные и согласные.

Так, например, четыре ученицы дали такие ответы:
Л ю д а Д. (класс А).

а,	и,	е,	ё,	ю,	я,
+	+	„согласная“	+	„согласная“	+
в,	н,	л,	р		
+	„гласная“	+	+		

Т а с я М. (класс А)

и,	ю,	е,	б,	в
+	+	сомнев.	+	+
л,	н,	о,	г,	с
сомнев.	+	+	+	„гласная.“

Зоя Т. (класс В)

н	ш	м
+	+	„гласная, нет согласная“
ю	р	ю
„согласная“	„гласная, нет, согласная“	„согласная“

Наташа П. (класс Б)

ю	е	и	б	т	н
+	+	+	+	+	„гласная, нет, согласная“
л	р				
„гласная, нет, согласная“	„гласная“				

Как может идти речь в применении и даже понимании данного правила, когда учащийся нетвердо знает гласные и согласные? Поскольку определение гласных и согласных — важный компонент в применении правила о правописании звонких и глухих согласных корня слова, следует предварительно проверять их различение учащимися. В классе В подобного явления не наблюдалось, так как учительница в течение года не раз проверяла знание группы гласных и часто занималась фонетическим анализом слов; перед сообщением правила о правописании звонких и глухих согласных в корне слова были повторены как группы соответствующих согласных, так и группы гласных.

Только после этого можно переходить к практическому усвоению правила¹.

Ошибки в правописании слов с неизносимыми согласными

Изучение правописания неизносимых согласных сопровождалось ошибками трех видов:

1) Неизносимая согласная пропусклась, слово записывалось по произношению: *радосно, сонце, грусный, сердце, позно, праздник* и т. д.

2) Неизносимая согласная записывалась, но пропусклась предшествующая или следующая за ней со-

¹ О способах работы с отстающими по усвоению правописания сомнительных согласных см. «Заключение».

гласная, например, записывалось: *радотно* (радостно), *звѣзное* (звѣздное), *поздо* (поздно), *солце* (солнце), *да здравствует* (да здравствует).

3) Вписывалась лишняя согласная в слова: *опастьность* (опасность), *ужастный* (ужасный), *лестная* (лесная) трона.

Ошибочно записанные слова с непроизносимыми согласными встречаются в письме большего числа учащихся вторых классов, чем ошибки в письме «сомнительных» согласных. Ошибки первого вида встречаются в письме не только слабо успевающих. Хотя правило правописания непроизносимых согласных напоминает (по характеру подбора проверочных слов) правило о написании «сомнительных» согласных¹, затруднения учащихся в том и другом случае различны. Правда, те учащиеся, которые затрудняются в регулировании записи слов с помощью правила и проявляют косную тенденцию писать по произношению или по памяти, допускают ошибки в словах с непроизносимыми согласными, записывая их по произношению (как и «сомнительные» согласные). Но есть также другая причина ошибок в словах с непроизносимыми согласными, зависящая от самой структуры этих слов. До сих пор учащиеся привыкли иметь дело со словами, в которых буквы всегда обозначали наличные звуки. В тех же словах с «сомнительными» согласными учащийся думает, какой буквой обозначить наличный, глухой или звонкий звук. При написании слов с непроизносимыми согласными учащемуся, собственно, не о чем думать, так как звука нет. Конечно, учащимся сообщается о существовании слов, в которых не все согласные произносятся. (Кстати, некоторые из этих слов довольно редко встречаются в детском обиходе: *местность*, *честный*, *грустный*, *прелестный*, *звѣздный*.) Но все же учащийся должен очень добросовестно запомнить, в каких именно словах есть непроизносимая согласная, чтобы при встрече с этими словами подобрать проверочные. Само слово, как таковое, не стимулирует к проверке, так как в нем нет наличных звуков, перед которыми учащийся остановился

¹ Следует заметить, что учащиеся часто путают термины «непроизносимые» и «сомнительные», относя большую частью первый термин к написанию звонких и глухих. Поэтому в учебном обиходе лучше говорить о звонких и глухих согласных в корне слова, не употребляя термина «сомнительные».

бы в затруднении, какую букву написать. Для запоминания этих слов отводится сравнительно мало времени. Следовательно, для усвоения учащимися их правописания учитель должен и впоследствии то и дело включать каждое из этих слов в тексты для упражнений. В тех же упражнениях следует окончательно дифференцировать, выделить такие слова, как опасный, ужасный, вкусный и некоторые другие, где встречаются в середине сочетания «сн» и «зн» (лесная, тесно, полезный и др.). Так как известно, насколько устойчивой является впоследствии, например, ошибочная запись «участвовать» по ложной аналогии со словом «чувствовать», а также запись «опасность», «ужасный» и т. п.

Ошибки второго, выше названного вида (солце, радотно, поздно и т. п.) происходят у некоторых учащихся оттого, что они, фиксируя внимание на непроезносимой согласной, пропускают рядом стоящий звук, находящийся с непроезносимым в стечении. Этот вид ошибок типичен для учащихся, вообще склонных к пропускам звуков, особенно в стечении гоморганных¹ согласных вследствие того, что они слабо различают эти звуки.

В классе В, где с начала обучения, еще в букварный период, проводились специальные занятия с группой отстающих учащихся, с которыми тщательно ~~отрабатывалась~~ артикуляция каждого звука и их сочетаний, — ~~ошибки~~ типа: солце, поздно, радотно — встречаются в единичных случаях. Совсем редки в письме учащихся класса В и другие виды ошибок в словах с непроезносимыми согласными. Объясняется это, во-первых, тем, что в классе В систематически практикуется перед записью слоговой анализ слов, уточняющий и активизирующий самый процесс записи букв слова. Помимо того, учительница класса В систематически специально работает над использованием правил с теми из учащихся, которые с трудом ими овладевают.

Для устранения ошибок в словах с непроезносимыми согласными в классах А и Б был использован только первый прием: подкрепляющий слоговой анализ слов перед

¹ Гоморганные звуки — одноорганные, артикулируемые одной и той же частью языка у одного (приблизительно) места неба или зубов, как, например: л — н, *т — н, д — т, с — т — гоморганные переднеязычные звуки.

записью. Так, например, у доски учащимся сначала производился обычный орфографический разбор тех или иных слов, объяснение того, почему в слове пишется такая-то согласная (или гласная); затем перед записью учащийся еще раз проговаривал по слогам каждое слово предложения. Наблюдение показало, что благодаря этому, число пропусков букв (в том числе и непроезжих согласных) в письме учащихся стало заметно убывать.

Применение такого фиксирующего слогового анализа слов перед записью предложений принесло большую пользу, в особенности учащимся класса Б. Дело в том, что учительница класса Б слабо владела вниманием учащихся. В классе Б было много учащихся, легко отвлекавшихся, «вертлявых», «рассеянных». Эти учащиеся как в первом, так и во втором классах, допускали пропуски букв, слогов, искажение звукового состава слов. Прием слогового проговаривания слов предложения перед записью (обычно учительница спрашивала: «Скажи по слогам, как будешь записывать слова?») способствовал сосредоточению внимания «рассеянных» учащихся и позволил добиться улучшения качества их письма.

Создавшаяся у учащихся привычка четкого произнесения слов по слогам, с целью их точной записи, помогла также более легкому усвоению правописания слов с удвоенными согласными (типа: осенний, длинный, суббота и т. п., требующих как раз такой четкости произнесения: длинный, но длина; ранний, но рано; стенной, но стена и т. д.). Этот раздел программы изучался в классах в марте месяце.

Ошибки в правописании безударных гласных корня слова

Правописание безударных гласных давно считается одним из самых трудных разделов в обучении учащихся письму. Поэтому с самого начала изучения этого раздела во II классе изложение материала о безударных гласных корня слова разрабатывается авторами с особой тщательностью, систематичностью и даже осторожностью¹; последняя проявляется, в частности, в подборе доступного словесного материала, который не представляет слож-

¹ М. Л. Закожурникова и Н. С. Рождественский, Учебник, «Русский язык», изд-во АПН РСФСР, 1933.

ности для подыскивания проверочных слов. Перед изучением раздела «Безударные гласные» ведется большая заблаговременная подготовка: учащиеся еще на первом году обучения начинают овладевать ударением, работа над которым продолжается во II классе; особо изучается корень слова и проводятся упражнения в подборе однокоренных слов (в начале второго года обучения).

Во всех пяти изучаемых нами вторых классах усвоение правописания безударных гласных корня слова происходило успешно, если иметь в виду основную массу учащихся. Наблюдение работы учителей тех же классов показало, что все они проводили прежде всего достаточно серьезную подготовку учащихся (овладение ударением, овладение понятием корня и однокоренных слов); еще больше внимания уделялось упражнениям в самом письме слов с безударными гласными. Поэтому успешное усвоение правописания безударных гласных учащимися II класса, в основном, можно отнести за счет доброкачественной работы с ними учителей.

Тем более безотрадно на фоне общего благополучия выглядит письмо определенной группы учащихся, изобилующее ошибками в правописании безударных гласных. В каждом из наблюдаемых нами классов выделялось три-четыре ученика, для которых овладение правописанием безударных гласных представляло непреодолимые трудности; некоторые другие учащиеся (четверо-пятеро в каждом классе) проявили в усвоении этого раздела правописания неустойчивость (для них типичны оценки «4», «3», иногда «2»).

Изучению этих учащихся мы и уделили особое внимание.

Все учащиеся, для которых овладение правописанием безударных гласных оказалось в большей или меньшей степени затруднительным, были хорошо знакомы нам еще по I классу¹. Было установлено, что эти учащиеся в I классе с большими или меньшими затруднениями овладевали звуковой структурой слова и допускали в письме пропуски и замены звуков. Часть этих учащихся уже при первом обследовании их речи обнаружила нечеткость

¹ Учащихся, прибывших во вторые классы из других школ, мы не брали для наблюдения, так как нам не была известна система их обучения.

различения звонких и глухих звуков, иногда также — свистящих и шипящих, твердых и мягких звуков; в некоторых случаях в их письме отмечаются взаимные замены гласных: о — у, е — и, ё — ю. Все это — комплекс признаков, обнаруживающих слабое развитие речевого слуха; для подобных случаев типично нечеткое различение именно речевых звуков. Этот недостаток и влечет за собой трудности усвоения прежде всего звукового письма.

В приводимой ниже таблице 2 обозначено число учащихся каждого класса, обнаруживших недостатки речевого слуха (в разной степени) и во II классе с затруднениями овладевающих правописанием безударных гласных.

Таблица 2

	К л а с с ы				
	В	А	Б	Н	П
С выраженным недостатком речевого слуха	4	5	4	3	4
С недостатком речевого слуха в слабой степени	5	4	4	5	4

Во вторых классах были выделены только две ученицы, не выявившие признаков слабого различения звуков речи и в то же время с заметными затруднениями овладевающие правописанием безударных гласных: это Наташа П. (класс Б) и Вера Т. (класс А). Анализ причин орфографических ошибок в письме этих двух учениц мы приведем ниже, при разборе случаев слабой успеваемости учащихся.

Предварительно отмечаем, что недостаточное развитие речевого слуха у детей-семилеток, поступивших в школу, за редким исключением, не представляет собой никакой патологии. Даже дети с резко выраженной недостаточностью речевого слуха, в запущенном виде попадающие из школы к логопедам, поддаются выправлению и овла-

девают правописанием при специальной системе обучения¹.

При благоприятных условиях воспитания в семье или детском учреждении, когда родители или воспитатели уделяют достаточное внимание развитию речи ребенка и исправляют недостатки в его произношении, достигается и достаточное развитие речевого слуха: более глубокий недостаток становится легким, менее выраженный — сглаживается совсем. Многие дети, встречая помощь, проявляют большую активность в преодолении недостатков речи, становятся очень наблюдательными в отношении звукового состава речи, что играет значительную роль для успешного развития их речи и языкового мышления.

При неблагоприятных условиях дошкольного воспитания (что, к сожалению, встречается еще часто), когда врожденный недостаток запускается, большую роль в развитии речи ребенка играет учитель начальных классов школы.

Когда в I классе учащийся усваивает основы звукового письма, значение для этого хорошего речевого слуха не вызывает сомнений; в последние десятилетия стало привычным положение о необходимости четкого различения звуков речи для успешного овладения грамотой.

Но совершенно неясен вопрос о том, в какой связи находится непосредственное различение ребенком звуков родного языка и усвоение им орфографии, в данном случае — правописания безударных гласных. Ведь правописание имеет дело и с такими случаями, когда написание букв слова не соответствует его реальному звучанию, его произношению, когда написание слова определяется правилами. Попробуем ответить на этот вопрос, опираясь на некоторые данные о развитии звуковой речи у детей.

Звуки речи составляют ту материальную, чувственную основу, на которой происходит развитие форм слова, грамматического строя языка.

Когда маленький ребенок усваивает речь, он прежде всего имеет дело со звуками речи. Овладевая формой слов в непосредственном общении со взрослыми, путем подражания, он в то же время проявляет известную активность, которая заключается в сопоставлениях и форми-

¹ Р. Е. Левина, Недостатки чтения и письма у детей, Учпедгиз, 1940.

ровании обобщенного восприятия форм слов. Иначе говоря, ребенок наблюдает, сравнивает звучание слов в разнообразном сочетании их друг с другом. Например, он усваивает форму слова «ножом» («режу ножом»); некоторое время он говорит также «ложком», «вилком», но постепенно, путем подражания (или по указанию взрослого), воспринимает иное звучание окончаний тех же слов: «вилкой», «ложкой». На основе этого различия (дифференциации) звучаний происходят первые обобщения. Или другой пример, из области усвоения «сомнительных» согласных. Ребенок слышит: «лотка» и «лодочка», «крушка» и «кружечка», «шупка» и «шуба» и произносит «лодочка», «кружечка», «шуба». Но в то же время делает ложный перенос этого произношения на слова «ветка», «чашка», «кнопка», произнося «ведочка», «чажечка», «кнобочка». Его обобщение в этом случае не основано на точной дифференциации. Постепенно он устанавливает новые соотношения: «ветка — веточка», «чашка — чашечка», «кнопка — кнопочка» и выправляет свое произношение. Дифференцируя вторые отношения от первых, он устанавливает, вместо прежнего генерализованного, новое верное обобщение.

Аналогично происходит с безударными гласными. Ребенок практически устанавливает соотношения: стол — столы, цвет — цветы, сад — сады и т. п. Он не осознает эти соотношения достаточно отчетливо, так как в практике устной речи не возникает такой потребности. Они окончательно оформляются в сознании ребенка при овладении чтением и письмом, а затем и правописанием по правилу.

Установление описанных выше соотношений и обобщение их лежит в основе того явления, которое в литературе носит название «чувства языка».

Так происходит при вполне нормальном развитии устной речи, когда у ребенка с самого начала овладения ею беспрепятственно формируется и совершенствуется различение звуков речи.

Развитие речи у изучаемой нами группы детей протекает с некоторыми отличительными особенностями.

Наша прошлая логопедическая практика, а также проведенный нами дополнительный опрос родителей учащихся в период настоящего исследования позволили выяснить следующие факты. У учащихся, слабо успевающих по

русскому языку, в ряде случаев отмечено позднее развитие речи, в других случаях — задержавшееся косноязычие, неправильное произношение звуков речи. Собственные наблюдения, а также сведения из литературы, обобщающей логопедический опыт¹, устанавливают в речи детей с недостатками речевого слуха неправильное употребление форм слов, неправильное согласование слов. Такие ошибки произнесения слов, как «ведочка», «чажечка» и т. п., которые обычно ликвидируются в ранний период развития речи ребенка, у детей с недостатками речевого слуха задерживаются значительно дольше. Постепенно все эти дефекты речи сглаживаются, ребенок медленно, но все же успешно практически овладевает и правильным произношением и грамматическим строем речи. Для неопытного уха в речи такого учащегося-первоклассника в ряде случаев незаметно никаких дефектов; специалист, только путем особого наблюдения, может отметить остаточные признаки аграмматизма и легкие недостатки произношения в речи ребенка.

Таким образом, у детей, недостаточно четко различающих звуки речи, еще в дошкольный период наблюдается слабая дифференциация форм слова, слабость языковых обобщений; у них не формируется или слабо развивается так называемое «чувство языка».

Еще раз подчеркиваем, что все это — результат неблагоприятных условий дошкольного воспитания. Своевременно принятые меры могут способствовать развитию и речевого слуха, и «чувства языка».

Дополнительную характеристику отличительных особенностей изучаемой нами группы учащихся дает картина их письма в тот период, когда их еще не обучают правилам, но предлагают иногда записывать (или списывать) слова на неизученные правила. Мы провели с учащимися дополнительный опыт, в котором они записывали текст, включающий ряд таких слов. Во втором полугодии I класса (в апреле — мае) детям предлагалось записывать, например, предложения: «Ходи в школу быстро», «Посади цветы около дома», «Вырос зеленый сте-

¹ Р. М. Боскис, Р. Е. Левина, Влияние недостатков произношения на усвоение грамоты и правописания, журн. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах», Учпедгиз, 1950, т. т. III—IV

белёк». «На полке лежит щётка». «Кот лижет сметану» и т. д.

Результаты диктанта были такими. Ошибки типа: *хади, посоди, окола, вырас, зилений, стибелек, стебилек, на полки, лижит, смитану* — допускали в большом количестве только отстающие учащиеся известных нам групп. В письме успевающих учащихся такие ошибки были совсем редкими (частой в письме последних была запись «лижит», вместо «лижет»; «смитану», вместо «сметану»). Чем же, если не «чувством языка», наличием практически (лучше сказать — эмпирически) сформировавшихся обобщений, можно объяснить массовое явление правильной записи учащимися данных слов? Надо полагать, что первая систематизация некоторых самостоятельных языковых обобщений происходит у детей в процессе чтения и списывания. (Не случайно грамотное письмо издавна наблюдается у хорошо читающих учащихся начальных классов.) По всей вероятности, орфографическая наблюдательность при чтении свойственна в значительно большей мере учащимся, не имеющим недостатков в различении звуков речи. Слабо успевающим учащимся, как пришлось наблюдать, чтение мало помогает в повышении грамотности письма. Они же и списывают тексты нередко с ошибками, переводя некоторые из слов текста на соответственное искажённое произношение. Только посредством специального обучения списыванию, когда учащиеся приучаются интенсивно проговаривать по слогам каждое слово списываемых предложений и писать их по памяти, — удавалось добиться у них безошибочного списывания¹.

Заранее можно предположить, что овладение правилами должно происходить различно у учащихся, уже обладающих некоторыми эмпирически сформировавшимися обобщениями, и у учащихся, накопления которых в этом смысле весьма ограничены. Если первые подготовлены к восприятию правил, так как оно приводит в систему уже имеющиеся представления о написании слов и направляет их поиски по определенному руслу, то вторых правило вводит в сферу мало знакомых явлений языка, которые предстоит одновременно осваивать. Правда, следует

¹ Такой опыт был проведен нами в двух первых классах московских школ, в том числе в классе В.

учитывать, что группа слабо успевающих учащихся, обнаруживших недостатки речевого слуха, неоднородна. (Это отмечено в таблице 2, стр. 23). Неоднородность проявляется прежде всего в степени недоразвития речевого слуха. Помимо того, часть детей класса В достигла значительных успехов при помощи специальных упражнений, организованных с ними в букварный период: в письме учащихся класса В к концу первого года обучения до минимума сократилось число пропусков и замен звуков.

Наконец, разные учащиеся изучаемой группы проявили неодинаковые возможности в регулировании письма посредством правила. Надо полагать, что последний факт находится в зависимости от развития у детей регулирующей функции второй сигнальной системы. Как мы покажем далее, разные возможности учащихся в этом отношении объясняются в значительной мере условиями их обучения, в частности, тем, какое место отводит учитель активному использованию учащимися правил при письме, развивает ли у них специально это умение.

Овладение учащимися умением использовать правила при письме (что очень важно для усвоения правописания безударных гласных) стоит в зависимости не только от развития у них регулирующей функции второй сигнальной системы, но оказывается зависимым также и от степени усвоения звуковой (чувственной) основы речи. Изучение показывает, что те учащиеся, которые наиболее слабо различают звуки речи, испытывают самые большие затруднения в овладении правилами и особенно в использовании их для записи слов.

Для того чтобы понять этот факт, отметим одну важную особенность, уточняющую самый характер затруднений таких детей в усвоении звуков слов. Дело в том, что они не отличаются плохой непосредственной памятью на слова. Если предложить им запоминать каждое слово, предварительно анализируя их звуковой состав, и подкреплять анализ активным слоговым проговариванием, то учащиеся запоминают написание слов и пишут их впоследствии без ошибок. Они почти все запоминают написание так называемых «трудных» слов (непроверяемых), если над ними систематически проводится работа в классе, и эти учащиеся несколько раз опрашиваются и активно упражняются в записи слов.

Главные затруднения выступают тогда, когда они должны самостоятельно сопоставлять звуки записываемых слов и решать, какую букву нужно записывать (особенно, если такие сопоставления производятся в уме).

Специальное наблюдение обнаруживает, что слово во многих случаях выступает перед таким ребенком целостно, недостаточно расчлененно до того момента, пока он его активно не анализирует и не запишет. Ребенок, хорошо различающий звуки речи, в сказанном слове сразу может ясно представить нужные звуки и соответствующие им буквы, например: *зелень* — з, е, л, е, н, ь; *свист* — с, в, и, с, т и быстро проверить записываемые слова: *зеленый*, *свистит*. Для ребенка, слабо различающего звуки речи, та же операция требует максимального сосредоточения, тем более, что одновременно нужно представить себе место ударения в слове, а восприятие ударения у такого ребенка нередко тоже недостаточно четко.

Итак, слабое владение звуковой (чувственной) основой языка влечет за собой трудности формирования языковых обобщений и соответственные трудности овладения правилами, регулирующими, в частности, отношения звукового и буквенного состава слов. Ведь проверка безударной гласной в слове всегда опирается на четкое восприятие нужного звука в проверочном слове. Словесный материал, которым оперируют учащиеся II класса, как правило, не вызывает у них затруднений в подборе однокоренных (родственных) слов. Ошибки в подборе групп однокоренных слов в наблюдаемых нами вторых классах совсем редки даже у слабо успевающих учащихся. Вероятно, затруднения этого порядка начинаются позднее, вместе с усложнением словесного материала (с появлением слов с приставками, слов, требующих подбора проверочных отдаленного предметного значения, типа: голубой — голубь, метро — метр, рябина — рябь, сторожка — сторож и т. п.).

Разбор нескольких конкретных случаев слабой успеваемости учащихся, затрудняющихся в усвоении правописания безударных гласных, позволит нам сформулировать окончательный вывод и определить способы работы с отстающими учащимися.

Т а с я М. (класс А).

Обследование речи у девочки в начале первого года обучения выявило выраженное смешение звонких и глухих, шипящих и свистящих звуков. Для ее письма в I классе были типичны замены соответствующих согласных, твердых и мягких звуков типа: *прат* (брат), *горошо* (хорошо), *езть* (есть), *вес* (весь), *Сома* (Сёма) и т. д.; нередко встречались замены гласных под ударением, типа: *пинки* (пенки), *бел* (бил), *Люва* (Лёва), *ребета* (ребята) и др.

Отличительная особенность Таси М.— неуверенность в своих силах и в то же время стремление хорошо учиться; она горько переживает неудачи, при затруднениях нередко плачет.

Специальных упражнений в различении смешиваемых звуков с Тасей М. в I классе не проводилось. В анализе звуков речи девочка упражнялась вместе с другими учащимися на занятиях в классе. До конца первого года обучения в ее письме встречаются замены и пропуски звуков. Запоминание «трудных» слов происходило медленно, но все же успешно (девочка очень старалась).

Еще в I классе у Таси М. обнаружили заметные затруднения в регулировании записи слов с помощью первых правил: часто «забывала» начинать предложение с большой буквы, писать с большой буквы имена людей и клички животных, легко соскальзывала на запись по произношению слов с «жи-ши», «ча-ща», «чу-щу». При этом по требованию она воспроизводила правила на упомянутые случаи правописания, хотя часто не целиком, а по частям, отвечая на вопросы учителя: «Какую букву записали в слове «Шарик»?» — «Маленькую, надо большую». — «Скажи, почему?» — «Кличка животных... надо с большой буквы».

Процесс письма Таси М. отличался механичностью, неосознанностью.

Учительница не уделяла специального внимания развитию речи девочки, не требовала от нее полных формулировок, удовлетворяясь ее частичными ответами, считая ее «тупой», «неспособной».

В первых диктантах, написанных Тасей М. во II классе, как в зеркале, отразились неизжитые затруднения в анализе звуков речи. В ее письме попрежнему встречаются замены звонких и глухих, твердых и мягких соглас-

ных, замены гласных: *много* (много), *дождь* (дождь), *большой* (большой), *Сереша* (Сережа), *Нюра* (Нюра) и т. п. Пропусков букв стало меньше. Наладилось правописание большой буквы и слов на правила о сочетаниях «жи-ши», «ча-ща», «чу-шу».

При овладении правописанием звонких и глухих согласных Тася М. проявила заметное прилежание: заучила все парные согласные и хорошо выполнила первые упражнения типа: *сад* — *сады*, *нож* — *ножи* и *сады* — *сад*, *луга* — *луг*. Но в дальнейшем в диктантах у нее появились типичные ошибки: *саласки*, *ношки*, *шабка* и т. п. Там, где нужно было самостоятельно применить правило, сказалась привычка механической записи слов по произношению или по памяти.

Усвоение слов с неизменяемыми согласными отличалось теми же особенностями: те слова, которые удалось запомнить, Тася записывала верно, но к прочим словам проверок не применяла.

Особые затруднения выступали в письме Таси М. при овладении правописанием безударных гласных. В использовании проверок «сомнительных» согласных Тася М. со временем усвоила принцип по аналогии и стала применять правило в таком виде: «глаз» — «з», потому что «глаза» (хотя трудности анализа звуков все же сказывались). Проверка же безударных гласных требовала выполнения ряда операций: установления места ударных и безударных гласных в проверяемом слове, подыскивания однокоренных, выбора из них того, в котором нужный звук ударный, последующей записи проверенного слова. Все это осваивалось девочкой с затруднениями. Прежде всего выяснилось, что хотя в целом Тася М. овладела умением находить ударный гласный звук в словах, но не всегда выполняла эту операцию легко и быстро. Иногда она много раз повторяет слово, прежде чем поставить знак ударения (особенно если слово трехсложное). Это затруднение явно замедляет процесс подбора проверочных слов. Подбор однокоренных слов проходит у Таси М. довольно успешно, когда эта задача ставится отдельно. Правда, отмечается, что количество подобранных слов у нее более ограничено, чем у других учащихся. Отмечены также своеобразные ошибки подбора, которые не столько объясняются непониманием принципа родственности однокоренных слов, сколько происходят от нечет-

кости звуковых отношений. Например, Тася М. написала «плесали под ёлкой»; в качестве проверочного она подобрала слово «блеск» (связав «по смыслу» пляску и блестящую елку), при этом слово «блеск» она написала, как «плеск». Но такие ошибки редки.

Выполнение каждой отдельной операции, необходимой для проверки правописания безударной гласной в словах, происходит у Таси М. медленно, с затруднениями, но все же успешно. Тем не менее проверку в процессе письма она не производит, ее записи изобилуют ошибками в правописании безударных гласных: *чесов* (часов), *палевые* (полевые), *снижки* (снежки), *весило* (весело), *зимля* (земля), *побилела* (побелела), *блистит* (блестит), *тенулись* (тянулись), *седит* (сидит), *карочи* (короче), *начились* (начались), *замароски* (заморозки). Все эти ошибки выписаны выборочно из контрольных работ, выполненных Тасей М. с декабря по февраль. Учительница не раз говорила о Тасе М.: «Она знает, как проверять, но все равно делает ошибки».

Для того чтобы разобраться в причинах такой ошибочности ее письма, а также в том, почему Тася М. не проверяет при письме правописание слов с безударными гласными, обратимся к некоторым результатам индивидуальных собеседований с девочкой.

Хорошо зная предшествующие затруднения Таси М. как на первом, так и в начале второго года обучения, мы могли целиком сосредоточиться на изучении того, как она овладевает правописанием безударных гласных.

На собеседовании 19 февраля (в самом разгаре упражнений в письме слов с безударными гласными в классе) Тасе М. было предложено записывать предложения, включающие соответственные слова. Мы сказали, чтобы она не торопилась и думала о каждом слове. Первое предложение «Ветер стучит в стекло окна» записала без ошибок.

Вопрос: Проверяла слова или писала по памяти?

Тася М.: Не проверяла.

Вопрос: Уверена, что все правильно? Давай-ка проверим.

Тася М.: Ветер... (Думает.)

Вопрос: Можно проверить?

Тася М.: Это я знаю. Наверно, в словарики есть.

Вопрос: «Стекло», каким словом проверим?

Тася М.: Стёкла... Окна́ — о́кна!

Записывает второе предложение так: «Сестра несёт ведро воды»; подбирает все проверочные слова верно (сёстры, нёс, вёдра, воды), обнаруживает ошибку, исправляет: «ведро».

Процесс подбора проверочных слов идет медленно, но успешно.

Даем предложение: «Зимой бывают холода». В слове «холода» две безударные гласные. Тася М. записывает предложение правильно, не проверяя. По требованию находит проверочные слова. К слову «холода» подбирает — «холод».

Вопрос: Какую гласную проверила, первую или вторую?

Тася М.: Вторую.

Предлагаю поставить знак ударения в проверочном слове. Ставит над второй гласной: «холóд».

Разбираем, что ударной оказывается первая гласная, значит проверили первую гласную в слове «холода». Для проверки второй гласной Тася М. подбирала слова: «холодно», опять «холод», «холодать», наконец, удачно: «холодный».

Мы настойчиво требуем сначала проверить каждое слово предложения, потом записывать.

Тася М. пишет: «Весной». Говорит: «Весна — это слово в словариках». К следующему слову подбирает «зелень», записывает: «зеленеют».

Вопрос: Все проверила?

Тася М.: Да.

Предлагается найти ударный гласный звук в слове «зеленеют» и отметить безударные. Тася М. все выполняет правильно.

Разбираем, что нужно проверить еще одну гласную. Тася М. долго подбирает слова: «зеленеть», «зелянка», «позеленить»... Остановка. Подсказываю: «Зелёный» — подходит?»

Тася М.: Да.

Напоминаю о необходимости проверять безударные гласные до записи: «Ну, проверяй сама». Тася М. пишет: «Зимой птицы галадают».

Вопрос: Проверяла?

Тася М.: Проверяла. (Тихо, нерешительно.)

Экспериментатор: Ну, давай еще раз вместе проверим. Подбирает слова «голодный» и «голод». В первом слове ставит знак ударения верно, во втором — неверно (го-лód). Разбираемся, исправляем ошибки.

Экспериментатор: Ну вот, видишь, без проверки ты ошибаешься. Будешь проверять?

Тася М.: Буду.

Однако в следующем предложении («Петя кладёт в кормушку колосья ржи») она записывает с ошибкой: «кармушку». Потом подбирает верно все проверочные слова, в том числе и слово «корм». Исправляет ошибку.

Из приведенного нами протокола индивидуального занятия с Тасей М. видно, что девочка редко ошибается в ударении, хорошо выделяет безударные гласные в словах и может подбирать проверочные слова. Но вместе с тем, при письме Тася М. проверок не делала.

Аналогичными оказались результаты испытаний¹ учащихся Люды Д., Лены И., Веры Т. (класс А), Зои Т., Наташи П. (класс Б). Испытание других отстающих учащихся Вали Ш., Любы Г., Милы Н. (класс А), Светы К., Мары Б., Любы Ф., (класс Б) дало несколько лучшие результаты. Они допустили меньше ошибок в записи тех же предложений, относительно легче подбирали проверочные слова, почти не ошибались в ударении. Но так же, как и первая группа учащихся, они стремились сначала записать предложения и только потом, по требованию, производили проверку тех или иных слов. Колеблющиеся результаты классных контрольных работ у последней группы учащихся, в письме которых нередко ошибки в написании слов с безударными гласными, говорят о том, что с применением проверок при письме у них не все благополучно.

Остановимся на разборе еще одного из случаев, когда никаких признаков слабого анализа звуков речи не было обнаружено, но тем не менее усвоение правописания слов с безударными гласными происходило с аналогичными затруднениями.

¹ Испытания проводились с 19 января по 4 марта несколько раз. С Тасей М. проведено в этот период еще несколько испытаний, давших такие же результаты по существу, но с некоторым улучшением качества письма в марте.

Вера Т. (класс А).

При обследовании речи в I классе у девочки не было выявлено никаких недостатков произношения и речевого слуха. Овладение письмом в букварный период обучения происходило без заметных затруднений в звуковом анализе слов. Правда, в письме ее нередко попадались пропуски букв, которые мы объясняли слабостью самоконтроля. Эти ошибки были ликвидированы, когда Вера Т. (как и некоторые другие) приучилась проговаривать по слогам записываемые слова.

В I классе Вера Т. не причислялась к слабо успевающим учащимся, но проявляла неустойчивость, неравномерность в успеваемости по русскому языку и арифметике. Во втором полугодии I класса в письме Веры Т. отмечаются ошибки в правописании слов с «жи-ши», «ча-ща», «чу-щу», слияние предлогов со словами, ошибки в правописании большой буквы в именах, изредка пропуски букв. Те же ошибки выступают в первых диктантах во II классе: *в клетке* (в клетке), *длящих* (для наших), *у нас* (у нас), *пищят* (пищат), *рощу* (рощу), *у нины* (у Нины), *завра* (завтра) и т. п.

Так как Вера Т. не была выделена в I классе как отстающая по русскому языку, мы не занимались специально анализом ошибок в ее записях и только эпизодически знакомились с процессом письма девочки на двух индивидуальных занятиях.

По характеру ошибок в письме Веры Т. в I классе и начале второго года обучения уже можно заключить, что она слабо регулирует запись с помощью правил (о **большой букве** в именах людей и кличках животных, о **правописании слов с «жи-ши», «ча-ща», «чу-щу»**), нередко записывая слова по произношению. Слитное написание слов с предлогами также свидетельствует о чрезмерной «непосредственности» процесса ее письма.

Затруднения Веры Т. яснее выступили во II классе, когда началось письмо по правилам, с изучением правописания «сомнительных» согласных, «непроизносимых» согласных и, наконец, безударных гласных корня слова.

При изучении правописания звонких и глухих согласных корня Вера Т. добросовестно заучила нужные группы звуков, успешно выполняла задания типа: *сады — сад, луга — луг* и т. д.; в диктантах же на соответствующее правило неизменно появлялись ошибки типа: *площатка*

(площадка), *сугрон* (сугроб), *саласки* (салазки), *яготка* (ягодка) и т. д. Вера Т. обычно записывала звонкие согласные, как глухие (по произношению), в противоположность тем из детей, которые слабо различали звонкость и глухость звуков и допускали взаимные замены (Тася М., Мила Н., Света К. и другие). Тот же «принцип» в заменах (как у Веры Т.) отмечен и у Наташи П. Аналогично происходила у Веры Т. запись слов с «непроизносимыми» согласными (не по правилу, а непосредственно: *позно*, *сонце*, *радосно*).

Надо сказать, что ошибок в записи слов с «сомнительными» и «непроизносимыми» согласными у Веры Т. немного, что можно объяснить отчасти запоминанием, а также относительной простотой способа проверки этих случаев правописания.

Особенно заметно снизилась успеваемость Веры Т. по русскому языку с изучением правописания слов с безударными гласными. Именно в третьей четверти учительница выделила нам Веру Т. как отстающую¹.

Для письма Веры Т. в особенности типичны два вида ошибок: ошибки в правописании слов с безударными гласными и слитное написание слов с предлогами. Вот несколько примеров ошибок Веры Т. из контрольных диктантов: *долеки* (далеки), *скатина* (скотина), *протикала* (протекала), *тенулись* (тянулись), *напалянке* (на полянке), *заягодами* (за ягодами), *лагере* (в лагере), *начелись* (начались), *насклоне* (на склоне), *сасновый* (сосновый), *сутра* (с утра) и т. д.

Анализ диктантов, написанных Верой Т., показывает, что некоторые выполнены без ошибок, часть с небольшим количеством ошибок, другая часть с многочисленными ошибками. Так, в диктанте (из 40 слов) 16 февраля Вера Т. допустила 10 ошибок². Из них 4 ошибки в словах с безударными гласными, 5 ошибок на предлоги, 1 ошибка на согласование (в слове «напалянке» — 2 ошибки).

¹ В третьей четверти были выделены в качестве «неустойчивых» в правописании еще несколько учащихся классов А, Б, В и др. Выделенные учащиеся не выходят за пределы отмеченных выше групп со слабо выраженным недостатком речевого слуха, обнаруженным еще на первом году обучения (табл. 2).

² Тот же диктант без ошибок написали 21 учащийся класса А; больше 6 ошибок допустили три ученицы, 4—5 ошибок — четыре, 2—3 ошибки — пять, 1 ошибку — шесть учениц.

Учительница жаловалась на крайнюю медлительность и плохую сообразительность девочки. Действительно, работа Веры Т. в классе, например, когда она выполняет письменное упражнение на классной доске, производит именно такое впечатление. Написав предложение, она не проявляет побуждения проверить записанные слова. Операции для проверки слов с безударными гласными производятся ею медленно, нерешительно, только в ответ на прямое требование учителя и с помощью наводящих вопросов.

Результаты индивидуальных испытаний Веры Т. воспроизводят совершенно ту же картину, которую мы уже описали об испытании Таси М. (даже ошибки похожи: «голадают», «кармушку»). Поэтому, чтобы не повторяться, мы на этот раз протокола не приводим. Приведем лишь случай, подчеркивающий механичность, неосознанность действий Веры Т. в процессе проверки написания слов с безударными гласными. Вера Т. предложение записала правильно: «Весной зеленеют сады». К слову «весной» она подобрала проверочное слово «весна», которое записала так: «висна». Главный недостаток у Веры Т. и Таси М. общий: они не применяют самостоятельно нужных проверок (правил) при записи.

Для объяснения обнаруженного нами явления обратимся к наблюдениям той работы учителей классов А и Б, которая проводится ими для закрепления правописания слов с безударными гласными (проверяемыми). Сначала перечислим то общее, что объединяет работу учителей класса А и Б, затем иллюстрируем это некоторыми примерами.

В качестве упражнений в правописании безударных гласных проводятся:

- 1) запись на доске предложений, включающих соответственные слова;
- 2) расстановка ударения и точек под безударными гласными;
- 3) подбор проверочных слов по требованию учителя;
- 4) иногда дается отдельное задание подобрать однокоренные слова и выбрать из них те, которые могут быть проверочными к заданному слову;
- 5) контрольные диктанты;
- 6) в третьей четверти учителя стали предлагать учащимся записывать в скобках проверочные слова до записи

соответствующих слов¹. Какой-либо системы упражнений для развития у учащихся умения использовать правило при письме в классах А и Б не применялось; последнее упражнение, указанное в пункте 6, было единственным и совершенно недостаточным, особенно для занятий с теми из учащихся, которыми правописание безударных гласных усваивалось с наибольшими затруднениями. Мы имеем в виду учащихся с недостатком речевого слуха, который у некоторых детей сочетается со слабым развитием регулирующей функции речи (как Тася М., Люда Д., Зоя Т., Лена И. и другие).

Перечисленные нами виды упражнений служили для отработки отдельных операций, необходимых для применения правила правописания безударных гласных.

Эти операции, как они существовали отдельно в классных упражнениях, так и откладывались отдельно, мало связанные между собой в действиях и в представлении ряда учащихся.

Надо сказать, что большая часть успевающих учащихся каждого класса усваивала те же операции в определенной связи их друг с другом, которая оформлялась **правилом**, и это правило учащиеся в нужных случаях **использовали**. Но для меньшей части учащихся, обладавших слабой подготовленностью к связи и обобщению языковых явлений (в силу отмеченных выше особенностей их развития), требовались специальные упражнения в соединении первоначально расчлененных операций: **выделение безударных гласных и ударения в данном слове, подыскивание проверочных однокоренных, выделение в них ударения и выбор подходящего слова, соотношение последнего к проверяемому, правильная запись слова**. Вся эта сложная цепь операций, объединенная в едином правиле, осознанная учащимися в своих частях, **требовала в свою очередь упражнений в практическом ее применении, как целого; только в этом случае, правило могло быть использовано учащимся с необходимой для письма быстротой**. Если с неуспевающим не проводится таких упражнений на достаточно разнообразном словесном материале, он при подборе проверок может упускать фактор ударности искомой гласной в про-

¹ Это упражнение было введено по инструкции районного методического кабинета.

верочном слове (например, проверка слова «лежат» словом «лежит»); в других случаях не учитывается общность корня однокоренных, близких по смыслу слов (например, проверка слова «весна» словом «теплый»).

Для понимания того, как рождается беспомощность учащегося в применении правил правописания безударных гласных, посмотрим, как проходят занятия той же Таси М. в классе.

Нельзя сказать, что учительница класса А уделяет мало внимания Тасе М. На уроках русского языка она спрашивает эту ученицу, как и других неуспевающих, ежедневно у доски и нередко обращается к ней с вопросами. Однако характер этого опроса и заключений учительницы стоит того, чтобы остановиться на этом особо. Приводим некоторые из фактов, зафиксированных в протоколах.

14/XI Тася М. хорошо выполнила домашнее задание: подчеркнуть одной чертой глухие и двумя чертами — звонкие согласные. Получила оценку «4» и похвалу: «Умница». Весь урок девочка в хорошем настроении, внимательна, аккуратна. В конце урока плачет над словом «есть» («Я люблю есть зелёный лук»). Учительница не обращает внимания, так как Тася часто плачет.

1/XII. У доски написала «чесов» («Стрелки часов показывают пять»).

Учительница: От какого слова «часы»? Тася М., смущенная ошибкой, молчит полминуты. (Учительница спрашивает девочку с места.)

Ответ: Час. (Тася М. молча исправляет: «часов».)

14/I. У доски написала: «В рике холодная вода».

Учительница: Какая безударная гласная?

Тася М.: «О» (в слове «холодная»).

Учительница: А «в реке»? (Тася М. молчит.)

С места: Надо «речка». (Тася исправляет.)

Учительница: Отметь все безударные гласные в словах.

(Тася М. молча ставит точки под безударными гласными.)

Учительница: Скажи проверочное слово к слову «холодная».

Тася М.: Холод.

Учительница: Какая-то варёная, никуда не годится!

Тася М. садится на место. Сидит опустив глаза.

19/I. Тася М. у доски записывает предложение «На стене»... остановилась, думает.

Учительница: Каким словом проверить?

Тася М.: Стенка.

Учительница: Пиши «стенка» в скобках, потом «на стене».

Тася М. записывает и продолжает «кавер».

Учительница: Ну вот, опять ошибка! Как проверить?

С места: «Коврик!» (Тася М. исправляет.)

Учительница: Пиши еще: «Солнце осветило верхушки деревьев». Пиши в скобках сначала проверочные слова.

Тася М. пишет: «Солнце (свет) осветила (верх) верхушка (дерива) деревьев».

Учительница: О-све-ти-ло. (Тася М. исправляет.) Что же у тебя, там «е», а тут «и»: «де-ре-во». (Тася М. исправляет: «дереву».)

Учительница: Как, ты не слышишь ударение? Справи-лась, садись!

19/II. Вторая часть урока посвящена фонетическому разбору.

Тася М. записывает на доске: «Пионер всем ребятам пример».

Учительница: В слове «ребятам» «р» мягкое или твердое?

Тася М. Твердое.

Учительница: Разве твердое?

Тася М.: Мягкое.

Учительница: Перед какими гласными стоят мягкие согласные?

Тася М.: Е, ю, ё... я, и.

Учительница: «Б» в слове «ребятам» — глухая или звонкая?

Тася М.: Глухая¹.

Учительница: Да что ты!

Тася М.: Звонкая.

Учительница: А парная ей?

Тася М.: П.

Приведенные здесь иллюстрации, конечно, не могут создать исчерпывающего представления о характере ра-

¹ Учительница класса А, как и некоторые другие, неправильно называет «мягкая буква», «звонкая буква», «глухая согласная», тогда как следует иметь в виду звуки: «мягкий звук», «звонкий согласный», «глухой согласный» и т. д.

боты учительницы класса А с неуспевающими. Но если иметь в виду, что работа с отстающими в классе А сводилась, в основном, к частым опросам у доски и с места, мы позволим себе сделать несколько замечаний.

1. Способ опроса таков, что не стимулирует, а, напротив, подавляет активность ученицы, которая пассивно следует указке учительницы и подсказкам с места. Учительница не предлагает ей найти ошибку и подыскать проверку, не предлагает проверить, правильно ли записаны слова в предложении. Не практиковалась также до конца третьей четверти (когда была получена инструкция из методического кабинета) система предварительного подбора проверочных слов. Ученица пассивно записывает предложение и так же пассивно исправляет допущенные ошибки по подсказке учащихся с места.

В силу этого становится возможным такое положение, когда ученица только что определила (по указанию учительницы) написание слова «стене», а следующее слово предложения снова пишет не проверяя: «кавер» (ковер). Учительница не всегда терпеливо опрашивает ученицу, не добивается окончательного ответа, а предпочитает подсказку с места.

В классе А (как и в классе Б) мы не раз отмечали, что вопросы о написании тех или иных слов задают учителю только успевающие. Неуспевающие учащиеся почти не задают таких вопросов. Это яркий показатель подавления активности неуспевающих учащихся, в чем учитель даже не дает себе отчета. Во время урока сочинения («Елка») в классе Б учительница поразила нас таким обращением к учащимся (во избежание шума): «Кто напишет не спрашивая, тот хорошо подготовился. Пишите сами, не спрашивайте!» (Тогда как сочинение в данном случае не было подготовлено: «свободное», по выражению учительницы, и дети, естественно, спрашивали: «Норядная» или «нарядная»? и т. п.).

2. Учительница не вникает в затруднения ученицы. Вместо того, чтобы проверить, понимает ли ученица правило и умеет ли последовательно выполнить все операции, необходимые для проверки правописания безударных гласных, учительница дает ей отдельные задания (отметить безударные гласные в словах, расставить ударения, найти проверочное слово и т. д.), не связанные между собой, тогда как именно связь этих операций, по-

следовательное выполнение их при проверке правописания безударных гласных составляет для слабо успевающих главную трудность.

Предполагается, что при проверке правописания слов во время записи ученица все это проделает в уме. Но фактически она, как и другие отстающие, подбирает проверочное слово часто наугад или не применяет проверок совсем (как это выяснилось в индивидуальном собеседовании).

3. Учительница нередко выражает нетерпение, высказывает недовольство ученицей раздраженным тоном. В данном случае это губительно отражается на отношении ученицы к учению. Мы отмечали, как частые неудачи Таси М. в письме контрольных диктантов подавляли ее настроение. Она некоторый период времени не выполняла домашних заданий, что учительница объясняла нерадивостью ученицы, хотя это явно не вязалось с обычным прилежанием Таси М. в занятиях.

Следовало терпеливо разбираться в затруднениях ученицы и также терпеливо помогать преодолевать их, а не выражать постоянное недовольство ею. Трудности, в преодолении которых ребенок не встречает достаточной поддержки, порождают у него чувство неуверенности в своих силах, угнетенное состояние, окончательно подавляют его активность.

Совсем другой стиль работы со слабо успевающими, прослеженный нами также на способе опроса слабо успевающих учащихся, у учительницы класса В. Приводим для сравнения несколько примеров.

6/II. У доски Галя Б. Учительница диктует предложение: «Ночью волчиха утащила овечку».

Галя Б. повторяет предложение.

Учительница: О каких словах нужно подумать?

Галя Б.: «Волчиха» и «овечку».

Учительница: А слово «утащила» знаешь, как написать? Ну-ка, скажи!

Галя Б.: «У-то-щила».

Учительница: Как ты думаешь, Оля, Галя правильно запишет слово «у-то-щила»?

Оля Е.: Нет, надо «у-та-щила».

Учительница (Гале Б.): Как ты проверишь, что нужно: «о» или «а»? Ты говоришь «утощила», а Е. «утащила». Каким словом проверим?

(Учащиеся поднимают руки. Галя молчит.)

Учительница: Ну, Галя, подумай! Т., скажи пока, как напишем слово «ночью»?

Нина Т.: «Ночь-ю» — с мягким знаком.

Учительница (к Гале): Ну, подобрала слово?

Галя Б.: Я знаю: волчиха — волк, овечку — овцы.

А «утащила» не знаю.

Учительница: Ну, кто нам поможет? Е., ты знаешь?

Оля Е.: «Утаск».

Учительница: Нет, такого слова я не знаю. Кто еще?

Люба П.: «Ташит».

Учительница: Вот, Галя, проверяем... каким словом?

Галя Б.: «Ташит».

Предложение записывается.

25/II. У доски Оля Е.

Учительница: Запишем предложение: «В лесу протекала небольшая речушка». Разберем каждое слово и запишем. Е., повтори предложение!

Оля Е.: «В лесу протекала небольшая речушка».

Учительница: Разбирай и пиши по порядку, первое слово, второе...

Оля Е.: «В лесу» напишу «в» отдельно, это — предлог, (Пишет: «В лесу».)

Учительница: «В лесу» проверяла?

Оля Е.: Я знаю, «в ле-су» — правильно. Можно словом «лес».

Учительница: Пиши дальше.

Оля Е.: «Про-те-ка-ла». Нужно вместе.

Учительница: Почему? (Оля молчит.) Кто знает?

Нина Т.: Приставки со словами пишут вместе. «Про» — это приставка, значит, вместе: «протекала».

Учительница: Ну, Е., дальше.

Оля Е.: «Ре-чуш-ка». Напишу «е», от слова «речка».

Учительница: Правильно. А «протекала» хорошо проверила? Какое слово подбирала?

Оля Е.: Я знаю, «тёк».

Учительница: Вспомним, какие бывают звуки. Вот, напиши слово «тетрадь» и Расскажи, какие в нем звуки.

Оля Е. записывает: «Тетрадь».

Учительница: Ну, разбирай по порядку!

Оля Е.: «Т» — глухая...

Учительница: «Т» — глухой звук, глухой согласный. Что еще можно о нем сказать?

Оля Е. (подумав): Мягкая... мягкий звук.

Учительница: Хорошо, дальше.

Оля Е.: «Е» — гласная.

Учительница: В слове тетрадь «е» ударное или безударное?

Оля Е.: «Тетрадь»... безударное.

Учительница: Ну, разбирай до конца сама.

Оля Е.: «Т» — твердая, твердый звук... и глухой звук.
«Р» — звонкий звук... у него пары нет. «А» — гласная.
«Д» — звонкий звук...

Учительница: Разве в слове «тетрадь» — на конце «д»? Что слышится?

Оля Е.: «Тетрадь»... там — «т»! Нет, «ть» — мягкий звук... А пишется «д», потому что «тетради».

Учительница: Хорошо. Ты сегодня совсем умница!

Еще один пример из работы учительницы класса В. С отстающей ученицей разбирается применение правила правописания безударных гласных.

У доски одна из самых слабых учениц — Нина К.

(Нина К. отличается тем, что с большим трудом рассуждает, применяет правила.)

Учительница написала на доске предложение с пропущенными безударными гласными: «В...рхушка с...сны к...чалась от ветра».

Учительница: Прочитай предложение. (Нина К. читает.) Вместо точек надо вставить буквы. Только сначала надо подумать, найти проверочные слова. Какие гласные мы проверяем?

Нина К.: Безударные.

Учительница: Какое проверочное слово ты подберешь для слова «верхушка»?

Нина К.: «Верхушки».

Учительница: Ну-ка, напиши это слово и поставь в нем ударение.

Нина К. записывает и ставит ударение, громко произнося: «Верхушки!»

Учительница: А в нашем слове где ударение? Поставь! (Нина К. ставит.) Ну вот, видишь ударение на том же месте осталось. А надо, чтобы ударение падало... куда? (Нина К. молчит.) Кто знает? Скажи ты, П.

Люба П.: Ударение в проверочном слове стоит на той гласной, какую надо проверить. «Верх».

Учительница: Не спеши, это нам Нина скажет. (к Нине К.). Напиши слово, которое сказала Люба. (Нина К. пишет: «Верх».)

Учительница: Напиши еще к нему однокоренные слова, близкие по смыслу. (Нина К. в нерешительности.) Ну, кто поможет? А ты пиши и ставь в словах ударение.

С места: «Верхний», «Сверху», «Наверх». (Нина К. записала и эти слова, поставила знаки ударения.)

Учительница: Какая буква здесь под ударением?

Нина К.: «Е.» (Вставляет «е» в слово «верхушка».)

Учительница: Поняла? Подбери проверочное к следующему слову, запиши, поставь ударение. (Нина К. пишет «сасна», поставила знак ударения, подумала и стерла слово рукой.)

Учительница: Нет, не стирай. Напиши снова. (Нина К. воспроизводит: «сосна».)

Учительница: Еще подбери слово, близкое к этому по смыслу.

Нина К. (вдруг): «Сосны!» (Радостно записывает и ставит ударение (Сосны), затем вставляет букву «о» в проверяемое слово и исправляет ранее записанное).

Учительница: Дальше: «качалась».

Нина К.: «Кочка».

Учительница: Это близкое по смыслу? (Ласково.) Разве кочки качаются? (В классе смех. Нина К. тоже смеется).

Нина К.: «Качели» (пишет, ставит ударение). Не подходит.

Учительница: Пиши, пиши еще слова.

Нина К. пишет и ставит ударение: «Качалка», «Качуюсь», «Качаю», «Укачка».

Нина К.: Вот, подходит.

Учительница: Ну, хорошо... Кто еще скажет?

С места: «Качка».

(Нина К. записывает последнее слово и вставляет букву «а» в проверяемое слово.)

Учительница: Садись на место, слушай внимательно. (Вызывает другую ученицу.)

Приведенные нами иллюстрации (как и в предшествующих примерах по классу А) не могут охватить всего многообразия той тонкой и сложной работы со слабо успевающими учащимися, которая проводится учительницей в классе В. В качестве некоторого обобщения выде-

ляем по тем же пунктам (как по классу А) наиболее существенное в способе опроса учащихся.

1. Учительница класса В опрашивает ученика так, что в максимальной степени мобилизует его внимание. Сама она только регулирует и направляет размышление учащегося. Искусно поставленными вопросами, на конкретном материале, учительница ведет учащегося к осознанию ошибок. Если в каком-нибудь случае учащийся не находит ответа и пользуется помощью других (с места), то вслед за этим учительница неоднократно побуждает отвечающего к самостоятельному решению задачи.

При всем этом важно отметить, что с самого начала дается установка: прежде чем писать, основательно проверить правописание каждого слова. Последовательно выдерживая этот принцип, учительница систематически развивает у учащихся навык регулирования письма с помощью правил.

Учительница спрашивает слабого ученика не торопясь, стремится получить от него правильный ответ. Только в крайнем случае она прибегает к «помощи» других учащихся; но и в этих случаях учительница ставит дело так, что отвечающий не пассивно подчиняется подсказкам, а вынужден продолжать размышление, иногда выбрать верное решение.

Слабо успевающие учащиеся класса В приучены к тому, чтобы спрашивать учительницу о написании тех или иных слов, в которых они не уверены. Характерно, что учительница во многих случаях отвечает перекрестным вопросом: «А ты как думаешь?» Это — яркий показатель того, что учительница стремится к максимальной поддержке активности учащихся, особенно отстающих.

2. Учительница стремится понять затруднения учащегося; в процессе опроса она внимательно изучает ход его размышления, стараясь ухватить слабые звенья. Она заставляет ученика соотносить операции при использовании проверок, постепенно доводя до его сознания их связь.

Учительница добивается того, чтобы учащийся высказывал свои соображения вслух. Этим она достигает более четкого осознания учеником тех или иных операций при проверке правописания; помимо того, это помогает ей лучше разобраться в затруднениях учащегося.

3. Учительница умеет во-время ободрить отстающего учащегося, внушая ему надежду, что в следующий раз он

справится лучше. Учащиеся класса В всегда уверены в том, что учительница окажет им необходимую помощь.

Прилежание всех учащихся в классе В, включая самых «слабых», говорит о тонкой и продуманной системе воспитательного воздействия (изложение этой стороны дела может быть осуществлено только в специальной работе; здесь нам важно подчеркнуть ее значение в повышении успеваемости учащихся).

В классе В, как и в других наблюдаемых классах, некоторые из учащихся овладевали правописанием безударных гласных с заметными затруднениями (таблица 2). Особенно выделялись из них четверо учащихся (Оля Е., Галя Г., Нина К., Галя Б.). Все эти учащиеся были хорошо знакомы нам по I классу как испытывавшие в свое время выраженные затруднения в анализе звукового состава слов; у других пяти те же затруднения выступали в меньшей степени. И те и другие учащиеся в букварный период специально упражнялись в звуковом анализе слов и слогов по особой, разработанной нами системе. Сущность упражнений заключалась в использовании громкого проговаривания (артикулирования) звуков и слогов слова при письме. Артикулирование звуков при письме служило фактором, уточняющим слуховой анализ, восполняющим пробелы слухового восприятия. Упражнения проводились в такой системе, которая позволяла сопоставлять звуки и получать четкое, наглядное представление о составе слогов разного типа. Эти упражнения служили средством развития речевого слуха. Специальные упражнения в контролировании записанных слов с помощью их проговаривания развивали недостающий у некоторых учащихся навык самоконтроля.

Во втором полугодии I класса практиковался тщательный слоговой анализ слов перед записью¹.

В результате всех этих упражнений слабо успевающие учащиеся класса В научились писать без пропусков и замен букв.

Хорошее овладение звуковой основой письма и развившийся навык первичного самоконтроля в целом облегчили слабо успевающим учащимся класса В усвоение правописания по программе II класса; особенно это было заметно в усвоении правописания «сомнительных» и «не-

¹ См. об этом в работе по первому классу.

произносимых» согласных, двойных согласных, мягкого знака разделительного и слов с безударными гласными непроверяемыми (в запоминании которых большую роль играл слоговой анализ слов). Овладение правописанием безударных гласных проверяемых у изучаемой нами группы учащихся класса В также происходило легче, чем у таких же учащихся классов А и Б (в письме учащихся класса В отмечается меньше ошибок в словах с безударными гласными). Но все же определенная группа учащихся и в классе В усваивала правописание слов с безударными гласными с большими затруднениями, чем остальные учащиеся.

Эти затруднения скорее всего связаны с недостатком языкового мышления, развитие которого в дошкольный период зависит от своевременного формирования точного восприятия звуков языка.

Как в первом, так и во втором классах у этих учащихся (в особенности у выделенных четырех учащихся) отмечается недостаточное развитие речи, проявляющееся, например, в трудности формулирования мыслей; отмечается ограниченная (в сравнении с хорошо успевающими) наблюдательность в отношении языка. Например, в их письме во II классе можно встретить ошибки: *скора, ра́на, вёсела, у доске, на полки, светят солнцо, голодной волк, к мокрым берегу, разнаи птицы* и т. п., тогда как хорошо успевающие учащиеся таких ошибок не допускают, усваивая правильное написание путем наблюдения (при чтении, списывании, со слов учителя).

Учительница класса В подобные ошибки письма и устной речи квалифицировала как «слабую культуру речи» и с начала первого года обучения принимала все меры к повышению «культуры речи» учащихся.

Слабо успевающие—почти без исключения — мало говорящие или беспорядочно говорящие дети. Поэтому усилия учительницы были направлены прежде всего к тому, чтобы приучить их при ответах возможно полнее высказывать свои мысли вслух. В дополнительной работе с неуспевающими мы развили дальше этот прием, предлагая детям в процессе письма (у доски) высказывать вслух размышления о написании того или иного слова, вслух мотивировать каждое действие при подборе проверочных слов, иначе говоря, давать себе словесный отчет о каждом записываемом слове.

В классе В мы начали эту работу во втором полугодии первого года обучения; на втором году обучения учительница ее продолжала.

В классах А и Б мы начали ту же работу во втором полугодии I класса с некоторыми слабо успевающими, продолжили ее во II классе, при изучении правописания слов с безударными гласными.

Во втором полугодии первого года обучения с учащимися класса В было проведено 8 занятий с группой и 6 индивидуальных; с учащимися классов А и Б — группа состоящая из шести учеников, из классов А и Б — 11 занятий с группой и 8 индивидуальных. На втором году обучения с учащимися классов А и Б проведено 6 занятий с группой и 12 индивидуальных.

Хотя по случайным обстоятельствам пришлось прерывать занятия с отстающими, некоторые результаты применения указанного приема все же удалось отметить в конце года (в мае). Совершенно понятно, что в классе В, где учительница сама систематически работала над речью детей и приучала их думать о правописании каждого слова до записи, использование указанного приема дало более ощутимые результаты.

В классах А и Б такой работы над речью учеников с начала обучения в школе не проводилось. Поэтому и самый прием прививался труднее, и результаты его использования, преимущественно на дополнительных занятиях, оказываются ограниченными: некоторые учащиеся с развитой, хотя и плохо организованной речью (Мила Н., Лена И., Света К.), дали заметное продвижение в регулировании записи с помощью предварительного высказывания о написании каждого слова, тогда как у других учащихся (Тася М., Люда Д., Зоя Т., Наташа П.) во время индивидуальных занятий применение правила шло довольно хорошо, а в самостоятельной классной работе этот процесс легко срывался, и письмо выполнялось привычным, неосознанным, механическим способом.

Приводим несколько конкретных примеров занятий с отстающими учащимися классов В, А и Б. Обычно занятия велись с группой учащихся. Из класса В занималась группа, состоящая из шести учеников, из классов А и Б — объединенная группа из семи учеников. В некоторых сложных случаях (Тася М. и Наташа П.) приходилось прибегать к индивидуальным занятиям.

8/IV. З а н я т и е с г р у п п о й к л а с с о в А и В (I класс).

Учительница¹: Будем писать предложение: «Витя дал лопату Зое». Наташа, рассказывай, как будешь думать. Все слушайте и пишите вместе с Наташей. Кто заметит ошибку, поднимает руку.

Наташа П.: Буду писать: «Витя дал лопату Зое». Начинаю предложение с большой буквы. (Все записывают первое слово «Витя».)

Наташа П.: «Дал» — пишу, как говорю. (Записывает.)

Наташа П.: Пишу: «ла-па-ту».

(Света К. поднимает руку.)

Учительница: Ты хочешь поправить Наташу? Ну, говори!

Света К.: Надо: «ло-па-ту».

Учительница: Откуда мы это знаем?

Света К.: Слово «лопата» есть в словаре. Его надо помнить.

(Наташа уже взяла словарик, ищет.)

Учительница: Ну, Наташа!

Наташа П.: У меня в словаре «ло-па-та».

(Все записывают: «лопату».)

Наташа П.: «Зоя» — это имя девочки... с большой буквы. (Все записывают.)

Учительница: Что теперь нужно сделать?

Наташа П.: Проверять! Может быть, букву пропустили.

Учительница: Как будем проверять? Ну, Мила!

Мила Н.: По слогам. (Все читают вполголоса по слогам.)

Света К.: А Тася «З» неправильно написала. (У Таси буква «З» перевернута, как «Е»).

Учительница: Катя, у тебя буква «З» написана, как «Е». Эти буквы похожи, только в разные стороны смотрят. Напиши букву «Е», а рядом «З»! (Тася записывает буквы «Е» и «З» и исправляет букву в слове «Зое».)

4/II. З а н я т и е с г р у п п о й к л а s с о в А и Б (II класс).

Учительница: Разберем и запишем предложение: «Сестра несёт ведро воды». Люда Д. будет разбирать.

¹ В данном случае — экспериментатор.

Записываем все вместе. Все думаем и проверяем, как Люда разбирает.

Люда Д.: Буду писать «Сестра несёт ведро воды». Начинаю предложение с большой буквы. (Хочет писать.)

Учительница: Подожди, разбери слово «сестра». Что надо посмотреть? (Люда Д. молчит.)

Учительница: Кто напомним?

Лена И.: Надо поставить точки под безударными гласными. (Люда Д. смущенно молчит).

Учительница: Лена, ты уже написала слово. Надо сначала подумать, как написать; иначе можно ошибиться. Люда, где ударение в слове «сестра»?

Люда Д.: «Сестра»... «сестра́» — в последнем слоге, на «а».

Учительница: А безударная гласная есть в слове «сестра»?

Люда Д.: Есть (неуверенно).

Учительница: Ты ведь знаешь, что безударные гласные надо проверять. Помнишь, ты в прошлый раз написала «зилёный». Потом проверили словом «зелень», пришлось «и» зачеркнуть и написать «е», получилось грязно. Ну вот, подбери сначала проверочное слово к слову «сестра».

Люда Д.: Сёстра.

Учительница: Кто скажет правильнее? «Сёстра» — так не говорят.

Тася М.: Сёстры.

Учительница: Теперь запишем «сёстры», а потом «сестра». Через черточку. (Учащиеся пишут.)

Учительница: Проверим все слова, тогда напишем предложение. Какое следующее слово?.. «Сестра несет ведро воды».

Люда Д.: «Несёт» — проверочное слово «нёс». (Учащиеся пишут «нёс» — «несёт».)

Люда Д.: «Ведро» — проверочное слово «вёдры».

Учительница: Только не «вёдры», а «вёдра». Пишите!

Люда Д.: «Воды» — проверочное слово «вода». (Пишет: «вода»... Другие ждут. Зоя Т. тоже написала «вода».)

Учительница: Правильно подобрала Люда проверочное слово — «вода»?

Лена И.: Нет, надо — «во́ды».

Учительница: А почему «вода» — не проверочное слово? Тася, как ты думаешь?

Тася М.: Там не на «о» ударение.

Учительница: Молодец, Тася, правильно. Пишите теперь всё предложение. (Учащиеся записывают.)

Учительница: Тася, проверь, всё ли верно записано? Следите все.

Тася М.: «Се-стра не-сёт ве-дро во-ды».

20/II. Индивидуальное занятие с Наташей П. (II класс А).

Учительница¹: Наташа, будем писать предложение. Сначала проверяй слова, потом записывай. Слушай внимательно: «Ветер стучит в стекло окна».

Наташа П.: Ветер стучит в стекло окна. «Ве-тер». (Пишет: «Ветер стучит в стекло...».)

Учительница: Проверила? Почему — «е»?

Наташа П.: Потому что есть слово «стёкла».

Учительница: Пиши: «Сестра несёт ведро воды».

Наташа П.: «Сестра» — есть слово «сёстра»... нет, «сёстры». «Несёт» — есть слово «нести».

Учительница: Это проверочное слово?

Наташа П.: Нет. Я знаю: «нёс». «Воды — водяной».

Учительница: Ты вообще подбираешь однокоренные слова, а надо проверочные слова. Где должно быть ударение в проверочном слове?

Наташа П.: На той букве, которую надо проверять.

Учительница: Значит, надо так изменить слово, чтобы безударный гласный слова «воды» стал ударным.

Наташа (размышляя): Я не знаю, «вода» не подходит.

Учительница: А «вóды» — подойдет?

Наташа П.: Да. (Записывает предложение.)

Учительница: «Зимой бывают холода».

Наташа П.: «Зе-мой». (Пишет «земой».)

Учительница: Ну-ка, проверь.

Наташа П.: Надо «и»?

Учительница: Проверь сама!

Наташа П.: «Зимний!»

Учительница: Пиши два слова, а последнее подожди.

Наташа П. (записала «Зимой бывают...»): «Холода» — надо «холодный» и «холод». (Дописывает: «холода».)

Учительница: Вот, молодец. Пиши теперь: «Зимой птицы голодают».

¹ Экспериментатор.

Наташа П. пишет: «Зимой птицы...» (останавливается). Я для второго «о» придумала — «голодный».

Учительница: Ну, теперь для первого слога, какая гласная после «г»?

Наташа П.: Я знаю, «о». А проверочное слово «головать».

Учительница: Наташа, опять ошиблась в ударении!

Наташа П.: Не знаю.

Учительница: «Голод» — подходит?

Наташа П.: Да. (Дописывает: «голодают».)

Учительница: «Весной зеленеют сады».

Наташа: «Вес-ной». «Весна» — в словаре есть. «Зеленеют». — Я для второго придумала: «зелёный».

Учительница: Теперь для первого.

Наташа П.: «Зеленеть».

Учительница: Не спеши, Наташа, подумай еще.

Наташа П.: Надо, чтобы на «е» после «з», «зе» — «зелень»!

Испытательные занятия с учащимися классов А и Б, примеры которых мы только что привели, показывают, как сильно выражена у детей тенденция, укоренившаяся на классных занятиях, все-таки раньше написать, а потом проверять. В выполнении учащимися классов А и Б отдельных операций для проверки правописания видна заученность, действие по шаблону, а не ясное осознание связи этих операций и их смысла. Например, дети часто подбирают однокоренные слова, совсем забывая об ударении, ставят точки под безударными гласными не с целью проверить написание слов, а потому что заучили эту операцию и т. д. Самый подбор проверочных слов происходит больше по воспоминанию (того, над чем работали в классе), чем путем активного подыскивания подходящих слов.

В целом можно отметить некоторое продвижение слабо успевающих учащихся классов А и Б в навыке использования проверок при письме. В частности, испытание Таси М. 12/V обнаружило несомненные успехи. Хотя она не всегда еще подбирала нужные проверочные слова предварительно, до записи, проявляя ту же ошибочную тенденцию проверять после, но все же проверочные слова подбирались ею правильно и значительно скорее, чем раньше.

Совершенно очевидно, что воспитание такого сложного навыка, как регулирование правильного написания слов с помощью определенных правил, не может быть достигнуто с помощью нескольких дополнительных занятий. Только в том случае, если учитель работает над речью учащихся с начала их обучения, систематически развивает у детей способность осознавать свои действия, контролировать себя во всякой учебной деятельности,— специальная работа по регулированию письма посредством правил может быть наиболее успешной. Такую большую, кропотливую работу мы наблюдали в классе В с начала первого года обучения до конца второго.

В качестве иллюстрации приводим один пример из занятий со слабо успевающими учащимися класса В.

25/II. Занятие в классе В (II класс).

Учительница: Е., разбери и напиши предложение: «На краю села стоял большой дом».

Оля Е.: На краю села стоял большой дом. На краю... «на» — предлог, пишу отдельно (записывает «На»). «Краю» — проверочное слово «край», в слове «краю» — пишу «а». (Записано: «На краю.») «Села» — проверочное слово «село».

Учительница: Подумай еще.

Оля Е.: «Сёла» — «ё» с ударением, значит, «села» — надо «ё». — (Записано: «На краю села»).

Оля Е.: «Стоял» — проверочное слово «стой», пишу «о» — «сто-ял». (Записывает: «На краю села стоял...») «Большой» — проверочное слово «боль», пишу «о»...

Учительница: Подожди, Оля, «большой» и «боль» близкие по смыслу?

Оля Е.: Нет.

Учительница: Ну-ка, вот здесь, справа, напиши столбиком однокоренные к слову «боль», а ты, Б., напиши однокоренные к слову «больше». Поставь ударение.

Оля Е. и Галя Б. пишут:

боль	большой
больной	больше
болит	побольше
больница	

Учительница: Галя, садись! Е., какое слово будет проверочным к слову «большой».

Оля Е.: «Больше»... и «побольше». (Пишет: «большой».) «Дом» — пишу, как говорю (дописывает).

Приведенный пример свидетельствует о несомненных достижениях в использовании проверок при письме у одной из самых «трудных» учениц класса В — Оли Е.¹ Хотя самый разбор проходит не вполне гладко (ученица два раза ошиблась в подборе проверочных слов), но достигнуто главное: ученица активно применяет проверки до записи слов предложения.

С такими же результатами прошли испытательные занятия с другими учащимися класса В из группы слабо успевающих (Галей Б., Галей Г., Ниной К., Зиной Р.).

Применяют ли слабо успевающие учащиеся класса В правила в самостоятельном письме, во время диктантов и изложений? Результаты диктантов и изложений, просмотренных нами в апреле-мае, позволяют ответить на этот вопрос утвердительно.

В письме учащихся класса В в конце второго года обучения отмечается значительно меньше ошибок в словах с безударными гласными, чем в письме учащихся классов А и Б.

Таблица 3

Классы	В	А	Б
Виды ошибок			
В словах с безударными гласными (проверяемыми)	5	16	21
В словах с безударными гласными (непроверяемыми)	3	3	4
В словах с „сомнительными“ согласными	1	12	17
В словах с непроизносимыми согласными ²	1	2	2
Ошибки на предлоги	2	7	5
Ошибки в написании „Ъ“	2	3	7
Ошибки в написании „Ь“	1	8	4
Искажение слов	6	14	11
Ошибки из программы I класса (жи-ши, ча-ща)	3	5	6

¹ См. анализ случая Оли Е. также в работе по I классу, не раз указанной выше; см. также примеры на стр. 42—44.

² Ошибок в словах с непроизносимыми согласными в данных диктантах немного, так как в каждом диктанте было только одно слово на это правило. В письме же учащихся эти ошибки встречаются часто.

Мы не располагаем материалом для точного сравнения, которым могли бы служить одинаковые контрольные работы, проведенные в классах.

Но все же мы приводим (в таблице 3) относительные данные о результатах двух контрольных работ, проведенных в классах учителями (в апреле и мае).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Нельзя сказать, что прием обдумывания вслух каждого записываемого слова предложения совсем нов для методики и практики начального обучения. Мы не раз наблюдали, как учащиеся II и III классов (обычно хорошо успевающие) производили подобный же предварительный разбор слов при письме на доске. Об использовании этого приема учителями (З. А. Толмачевой, школа № 319, А. Н. Федоровой, школа № 321) рассказывается и в книге А. А. Зацепиной и Е. А. Адамович¹.

Однако научное обоснование использования такого приема в практике начального обучения письму (или арифметике) стало возможным только теперь, в связи с новыми данными изучения психического развития ребенка, а также в свете изучения регулирующей роли второй сигнальной системы в выполнении произвольного действия.

О последнем уже было сказано при изложении проблемы настоящего исследования (в начале статьи); поэтому мы остановимся здесь на некоторых данных психологического изучения становления умственных действий, что имеет непосредственное отношение к использованию нами приема внешнеречевого планирования операций, выполняемых слабыми учащимися при проверке правописания слов.

Целый ряд психологических исследований (А. В. Запорожца, П. Я. Гальперина, А. Р. Лурия, А. С. Славина и др.) устанавливает значительную роль внешнего проговаривания в освоении ребенком произвольного действия; оно является необходимой стадией формирования так называемого «умственного действия». «Умственные действия

¹ А. А. Зацепина и Е. А. Адамович, Приемы закрепления орфографических навыков в начальной школе, изд-во АПН РСФСР, 1952, стр. 18—19, 45.

составляют значительную часть того, чему нас учат в школах: математические вычисления, расчет взаимодействия тел, определение правильного написания слов и фраз, соотнесение исторических событий и т. д.»¹.

Исследование П. Я. Гальперина намечает следующие этапы формирования каждого умственного действия. Начальный период, когда ребенок сам действовать еще не может, но активно участвует в действии другого человека (учителя.— Л. Н.), составляя себе таким путем предварительное представление о том, чем ему предстоит овладеть.

Вместе с этим периодом формирование умственного действия проходит пять этапов.

1. Освоение задания.
2. Освоение действия с предметами.
3. Освоение действия во внешнеречевом плане.
4. Перенесение действия в умственный план.
5. Окончательное становление умственного действия².

Если представить себе, что успешное овладение учащимся правилами правописания и их использованием при письме (как умственным действием) должно пройти обозначенные выше этапы, то в обучении слабо успевающих учащихся больше всего страдает третий и связанные с ним последующие этапы.

Учащиеся длительное время знакомятся со словесным материалом, например: определяют в словах безударные гласные и усваивают их качество в сравнении с ясно слышимыми ударными; проводится много упражнений в сопоставлении конкретных слов типа: стол — столы, сад — сады, цвет — цветы и т. д.; потом те же слова с пропущенной безударной гласной фигурируют в составе предложений, и учащиеся при списывании вставляют в них нужные буквы (все это идет пока в плане освоения задания и освоения действия с предметами). Все эти операции выполняются достаточно успешно как успевающими, так и слабо успевающими учащимися.

¹ П. Я. Гальперин, «Опыт изучения формирования умственных действий». Стеногр. совещания по психологии, 1953 г. См. также «Тезисы докладов на совещании по психологии» изд-во АПН РСФСР, 1953. (Выделено нами.— Л. Н.).

² Там же.

Затрудняются же ученики при самостоятельной записи в предложениях слов на то же правило, когда они должны написание этих слов регулировать посредством правила. Вот тут-то и оказывается, что хотя они заучили формулировку правила, но недостаточно четко знают, как и когда действовать по этому правилу.

В школьной практике нередко получается так: сначала учащиеся знакомятся с материалом — характером изучаемых слов, потом заучивают формулировку правила (иногда слишком рано), то есть минуя этап освоения каждой операции выполняемого действия во внешнеречевом плане. «Знание» правила оказывается формальным, связь операций в действии по правилу — недостаточно осознанной.

«Недостаток отработки понятийного плана (посредством расчлененного проговаривания компонентов действия.— Л. Н.) и есть действительное содержание того факта, который известен как отставание словесного отчета от самого действия, запаздывание передачи во вторую сигнальную систему»¹.

Успешное выполнение действия по правилу с необходимостью требует предварительного усвоения учащимся каждой операции этого действия и их связи во внешнеречевом плане. «Формирование полноценного умственного действия возможно только на основе хорошей отработки действия в плане громкой речи»².

Положения о значительной роли внешнеречевой отработки компонентов действия в процессе формирования умственных действий лишний раз подтверждаются данными настоящего исследования.

В свете изложенной психологической теории становится еще более понятным, почему в классе В трудности, связанные с обучением учащихся применению правил правописания, преодолеваются успешнее, чем в классах А и Б.

Использование приема внешнего проговаривания учащимися операций, выполняемых в процессе предварительного определения написания слов, не явилось в классе В неожиданным дополнением в системе работы с отстаю-

¹ П. Я. Гальперин (см. выше).

² Л. С. Славина, (Из материалов исследования П. Я. Гальперина).

щими. Она есть логическое продолжение способа работы по письму с неуспевающими, примененного в этом классе еще в букварный период.

Проговаривание учащимися записываемых слов в букварный период достигало, в основном:

1) развития недостающего речевого слуха с помощью артикуляции, компенсирующей и активизирующей слуховой анализ звуков,

2) воспитания у учащихся процесса активного самоконтроля при письме. И то и другое отвечало главным затруднениям отстающих в усвоении звуковой основы письма: затруднениям в анализе точного звукового состава слов и затруднениям в четкой организации процесса записи.

Вторичный контроль с помощью проговаривания, органически включаясь в акт письма, постепенно становился навыком первичного самоконтроля.

Использование приема внешнего проговаривания словесной инструкции с целью регулирования правильной записи слов, — также, помимо прочего, есть способ воспитания активного самоконтроля, сначала вторичного, пока операции проверки правописания слов еще только осваиваются; со временем и этот самоконтроль автоматизируется и становится первичным, протекающим целиком в плане умственных действий.

Применение внешнего проговаривания операций проверки правописания слов во время записи также отвечает главным затруднениям отстающих учащихся на данном этапе обучения: оно создает возможность для более успешной передачи выполнения данного действия во вторую сигнальную систему, что является физиологическим основанием осознания выполняемого действия; у слабо успевающих учеников развивается таким путем недостающая ранее регулирующая функция речи в выполнении действия.

Проведенное нами исследование позволяет наметить конкретные способы предупреждения и устранения ошибок в письме учащихся II класса. При анализе причин разных видов ошибок, встречающихся у учащихся, мы не раз останавливались и на способах их устранения. Теперь мы излагаем эти способы в некоторой системе.

Работа по предупреждению орфографических ошибок в письме учащихся II класса должна начинаться еще на первом году обучения.

В букварный период уже следует взять на учет тех учащихся, для которых звуковой анализ слов представляет особые трудности. Одни учащиеся испытывают более резкие затруднения в звуковом анализе и допускают при письме много пропусков, перестановок и замен звуков; у некоторых — те же затруднения менее выражены, и в письме ошибок меньше. И те и другие учащиеся нуждаются в специальных упражнениях, развивающих точное восприятие звуков речи. В этих случаях хорошо применять артикуляционный анализ звуков и четкое проговаривание слов по слогам во время записи. Опыт такой работы, примененный в двух первых классах московских школ, привел к хорошим результатам. Все учащиеся успешно овладели звуковой основой письма¹.

С теми же учащимися необходимо вести систематическую работу по развитию речи. Эта работа прежде всего должна заключаться в том, чтобы побудить учащихся к активному высказыванию по тому учебному материалу, который ими усваивается на уроках. Этот материал в I классе (если иметь в виду только уроки русского языка) очень многообразен: начиная с устного составления предложений по картинкам и кончая изложением по вопросам небольшого рассказа; начиная с выполнения требования учителя давать полные ответы на вопросы и кончая самостоятельным связным высказыванием по прочитанному или наблюдаемому и т. д.

Но особенно важно научить учащихся высказываться, давать словесный отчет о тех действиях, которые он производит во время письма или решения примера, задачи. Такой словесный отчет имеет место в обучении арифметике еще в I классе (когда учащийся рассказывает, например, о ходе решения задачи), но очень мало применяется в обучении русскому языку. Использование такого внешнеречевого планирования или отчета в арифметике поддается самым характером материала: при решении задачи требуется ее расчленение, определение данных и искомого, постановка вопросов. Все это происходит

¹ Л. К. Назарова, Предупреждение ошибок в письме первоклассников, изд-во АПН РСФСР, М., 1954.

успешнее, если учащийся проговорит условия задачи и таким путем лучше их осознает. В процессе письма перед учащимся I класса также встает ряд задач: ему нужно точно определить звуковой состав слов, правильно перенести слово по слогам, поставить точку в конце предложения и начать следующее предложение с большой буквы; уже в I классе он должен регулировать правильное написание некоторых слов по правилам о сочетаниях «жи-ши», «ча-ща», «чу-щу».

В методике существует мнение, что правописание сочетаний «жи-ши», «ча-ща», «чу-щу» усваивается ребенком преимущественно зрительным путем. Но скорее всего зрительным путем усваивается ряд слов, включающих эти сочетания, а при записи под диктовку новых слов учащийся должен подумать о правиле. Недаром в начале второго года обучения учащиеся записывают с ошибками: «наших», «жыльцов», «щюк», «рощю», «чюдные», «пищят» и т. д. При диктанте ученики воспринимают слова на слух; следовательно, в узнавании этих сочетаний должно участвовать не только зрение, но и слух.

Для того чтобы учащийся I класса не «забывал» ставить точку в конце предложения и начинать предложение с большой буквы, писать большую букву в именах людей и кличках животных, делить слово на слоги при переносе, писать соответствующие гласные в сочетаниях «жи-ши», «ча-ща», «чу-щу» и т. д., с самого начала хорошо научить его давать себе словесный отчет о записываемых словах. С того момента, когда вводится какое-либо новое понятие о написании, высказывание учащегося при письме должно быть некоторое время развернутым.

Для упражнений лучше всего использовать письмо на классной доске. Учитель сначала показывает, как нужно думать о словах при записи какого-либо предложения. После учителя ту же работу проделывает хорошо успевающий учащийся. Но главное внимание при обучении этому следует сосредоточить на слабо успевающих учащихся. Дело в том, что слабо успевающие тем и отличаются от хорошо успевающих, что они не дают словесного отчета о выполняемых действиях, в силу недостаточного развития у них регулирующей функции второй сигнальной системы (речи). Хорошо успевающий учащийся может только раз прослушать объяснение учителя и в дальнейшем уже сам успешно высказывается о написании слов; это обеспечивается у него развившимся правильным взаимодействием двух сигнальных систем. У слабо успевающего учащегося словесный отчет обычно отстает от

выполнения действия; поэтому он остро нуждается в развитии умения регулировать действие с помощью слова.

При анализе процесса обучения мы пользовались протокольной записью того, как происходили упражнения с отстающими. Словесный отчет в этих иллюстрациях, разумеется, не лишен пробелов и недостатков, так как взят из текущей работы с отстающими. Теперь мы даем несколько образцов таких упражнений в словесном регулировании записи учащимися I класса (во втором полугодии).

Первоначальное обучение разбору происходит в вопросно-ответной (диалогической) форме.

Учитель: Будем писать предложение: «Собака Жучка звала мальчика». Чтобы не сделать ошибок, нужно раньше подумать о всех словах по порядку, как написать каждое слово: «Собака», «Жучка», «звала», «мальчика». Я диктую предложение. Сначала нужно повторить вслух: «Буду писать предложение: «Собака Жучка звала мальчика». Повтори ты (имя учащегося)».

Учащийся: Буду писать предложение: «Собака Жучка звала мальчика».

Учитель: Теперь подумаем о первом слове... как пишется первое слово предложения?

Ученик: С большой буквы.

Учитель: Значит, нужно сказать: «Начинаю предложение с большой буквы». Сразу же подумаем, как напомним слово «собака». Ну, скажи по слогам.

Ученик: Со-ба-ка.

Учитель: Откуда мы это знаем? Это слово из словаря. Так и говори: «Пишу слово «собака» с буквой «о» — «со-ба-ка»; это слово из словаря». Повтори! (Учащийся повторяет.) Запишите слово! (Слово «собака» записывается. Можно вызвать другого учащегося.)

Учитель: Что ты скажешь о втором слове «Жучка»?

Ученик: Жучка — кличка собаки. Пишется с большой буквы.

Учитель: Говорим так: «Жучка — кличка собаки. Пишу слово «Жучка» с большой буквы». Повтори и запиши слово. (Учащийся выполняет.)

Учитель: О слове «звала» нужно сказать так: «Слово «звала» пишу, как говорю: «зва-ла». Повтори и запиши. (Учащийся выполняет.)

Учитель: Что ты скажешь о слове «мальчик»?

Ученик: «Мальчик» — с мягким знаком.

Учитель: Нужно сказать так: «В слове «мальчик» (в первом слого) мягкий звук «ль», пишу его с мягким знаком». Повтори и запиши. (Учащийся выполняет.)

Такой совместный разбор повторяется еще на двух-трех предложениях. В нужных случаях эта работа продолжается на нескольких занятиях (уроках). По мере усвоения техники разбора, учащимся предлагается разбирать предложения самостоятельно.

1) Учащийся разбирает у доски продиктованное предложение: «Мальчик искал собаку Жучку».

Учащийся: Буду писать предложение: «Мальчик искал собаку Жучку».

Учащийся: Начинаю писать предложение с большой буквы: «Маль-чик» — в первом слого звук «ль» слышится мягко, пишу «ь» (записывается первое слово предложения); «искал» — пишу, как говорю (записывает); «собаку» — пишу: «со-ба-ку»; это слово из словаря; «Жучка» — кличка собаки: пишу с большой буквы (записывается последнее слово предложения) ¹.

В то время как один учащийся разбирает и записывает слова предложения, другим дается задание следить за ходом его рассуждения, замечать ошибки и поправлять учащегося по вызову учителя (поднимать руку).

2) С теми из слабо успевающих учащихся, которые с трудом удерживают все предложение в памяти и могут забывать слова во время рассуждения, можно проводить то же упражнение на первых порах иначе. На доске заранее пишется предложение с пропуском букв: «Летом в ч...лане ж...ли мыш...».

Учащийся рассуждает: Сочетание «чу-щу» пишется через «у» (вписывает букву); «жили» — сочетание «жи» пишется с буквой «и» (вписывает буквы); сочетание «ши» пишется с буквой «и» (вписывает букву).

Однако следует постепенно и этих учащихся приучать вести все рассуждение путем последовательного разбора и записи слов предложения. Можно начать с короткого предложения, состоящего из двух-трех слов, постепенно увеличивая количество слов до пяти-шести.

¹ Об аналогичном упражнении см. упомянутую выше книгу А. А. Зацепиной и Е. А. Адамович.

3) То же упражнение проводится с учащимися другим способом: один из учащихся высказывается вслух о словах продиктованного предложения, записывая слова последовательно в тетрадь (сидя на месте). Другие учащиеся прослеживают ход его рассуждения и вносят поправки (по вызову учителя).

Этот вариант упражнения можно проводить только после того как выполнено несколько упражнений у классной доски. Смысл такого варианта в том, что учащиеся таким путем приучаются рассуждать о записываемых словах на месте, при письме в тетради.

Иногда нужно давать учащимся задание самостоятельно разобрать и записать предложение, рассуждая шепотом, после чего один из учащихся для проверки воспроизводит ход рассуждения. Оба варианта упражнения хорошо также провести несколько раз на дополнительных занятиях со слабо успевающими учащимися. Дело в том, что рассуждение шепотом в процессе записи составляет переходный этап к рассуждению «в уме», которое приобретает уже сокращенный характер. В дальнейшем этот процесс автоматизируется, акт обдумывания маскируется, и самый процесс записи осуществляется непосредственно. В нужных случаях учащийся прибегает к рассуждению вслух (например, при каком-либо затруднении).

Приведенные упражнения, помимо той роли, которую они выполняют в предупреждении ошибок в письме учащихся первого года обучения, служат важным подготовительным этапом для перехода к регулированию письма во II классе, когда учащимся приходится выполнять по правилам действие, состоящее из ряда операций. В процессе изучения и применения правил также полезно расчленять действие, используя для этого внешнее проговаривание.

Прежде чем перейти к описанию приемов занятий со слабо успевающими учащимися во II классе, остановимся еще только на одном важном разделе работы первого года обучения, который также служит существенной подготовкой к усвоению правописания в дальнейшем. Речь идет об овладении ударением.

Наблюдение процесса письма учащихся во втором полугодии I класса позволило установить следующий факт. Многие учащиеся производят звуковой и слоговой анализ слов, произнося при письме слова по слогам: «ка-пу-ста, мор-ковь, дво-ре, на сто-ле» и т. д. Только хорошо успе-

вающие учащиеся (иногда даже переросшие по развитию требования I класса) легко и быстро переключаются на целостное произнесение слов при письме. Между тем для того, чтобы найти в слове ударение, ученик обязательно должен уметь быстро переключаться со слогового на целостное произнесение слова. Для отстающих такое переключение во многих случаях затруднительно. Этому переключению на целостное произнесение слова, применительно к выделению ударения, приходится специально обучать. Здесь во многом помогает обучение чтению, так как в последней четверти первого года обучения происходит переход к чтению целыми словами. Однако обучение выделению ударения и обозначение его в слове, происходящее на уроках письма, представляет особую задачу. Если при чтении ребенок произносит слово непосредственно с ударением (как в живой речи), то на уроке письма он должен в написанном слове точно отыскать ударный слог. Для этого ребенок должен отвлечься от восприятия орфографической структуры слова, на которую обычно направлено его внимание при письме, произнести слово так, как оно звучит в живой речи, перевести слуховое восприятие ударного слога в зрительный образ и найти этот ударный слог в написанном слове.

В индивидуальных собеседованиях с учащимися выяснилось, что при расстановке ударения первоклассники испытывают целый ряд затруднений:

1) Затруднение в переключении со слогового произнесения слова на целостное. Обычно в этих случаях учащийся произносит слово равномерно по слогам: *ши-ла, тряп-ка, ка-пу-ста, со-ба-ка* и ставит чаще всего знак ударения на последнем слоге.

Такой способ произнесения типичен преимущественно для слабо успевающих и наблюдается в классе тех учителей, которые затягивают этап слогового чтения.

2) Некоторые учащиеся произносят слово хотя и целостно, но нечетко, вследствие чего ритмическая структура слова оказывается смазанной. Ударение в этих случаях нередко отмечается также на последнем слоге, иногда довольно произвольно; учащийся передвигает знак ударения с одного слога на другой, обнаруживая признаки неуверенности.

3) Весьма часты случаи, когда учащийся ставит знак ударения на гласной, которая привлекла его внимание в

орфографическом отношении. Сосредоточение внимания на орфограмме оттесняет действительное звучание ударного слога в слове. При этом чаще всего учащийся объективно произносит слово правильно, с ударением, но субъективно «ударение» смещается на выделенную в его сознании орфограмму. Например: произносится «на столе», но знак ударения ставится на «о» («сто́ле»), произносится «жила́», а знак ударения ставится на «и» («жи́ла»); так же происходит со словом «лежит» (знак ударения на «е» — «ле́жит»), «дворе» — «дво́ре», «ножи» — «но́жи», «ходи» — «хо́ди» и т. п.

4) Характерные затруднения выступают при использовании приема противопоставления правильного произнесения слова неправильному: весна́ — вéсна, но́жи — но́жи и т. п. У некоторых учащихся такое попеременное повторение слова со смещением ударения, в поисках правильного звучания, вызывает явление «отчуждения» ударения в слове: повторив так и иначе слово несколько раз, они как бы утрачивают «чувство ударения». В основе такого явления может быть слабость тормозного процесса в коре мозга у некоторых детей. При противопоставлении попеременно смещаемого ударения в слове, повидимому, происходит значительное напряжение дифференцировочного торможения в коре головного мозга. Сильная нервная система легко выдерживает такую дифференцировку. Действительно, многие дети используют этот прием успешно. Но для части детей, нервная система которых, повидимому, отличается слабостью процесса торможения, такой прием оказывается непосильным.

Овладение ударением в I классе — важная предпосылка к успешному овладению правописанием слов с безударными гласными корня слова во II классе. Хотя умение находить ударный гласный звук в словах развивается у учащихся и на последующих годах обучения, но правильно организованное обучение (с учётом затруднений учеников) позволяет заложить прочную основу этому уже в I классе¹.

Работа над ударением с неуспевающими должна пройти несколько этапов. Это можно осуществлять на допол-

¹ В этом отношении показательны успехи, достигнутые в классе В, в котором все ученики, включая слабых, хорошо овладели ударением к концу первого года обучения.

нительных занятиях, не забывая при этом упражнять тех же учащихся на уроках. Думается, что полезно все эти этапы овладения ударением провести на уроках (со всеми учениками I класса).

I. Непосредственное нахождение учащимися ударного звука в словах по слуху

Для этого учитель произносит слова с энергичным, слегка протяжным выделением ударного гласного: па́-рта, ле́-нта, по́-лка, Ва́-ля, ко́-сы, звоно́-к, урё-к, кося́, глаза́. Произнося каждое слово, учитель спрашивает, какой звук в слове он произносит сильнее всего. Объясняется, что этот звук в слове произносится с ударением, что этот звук ударный. Такое упражнение проводится на двух-трех уроках в разные дни.

II. Нахождение ударного звука в произносимом слове

Учитель говорит слова обычно без особого выделения ударения и предлагает самим учащимся произнести слово с выделением ударного звука.

В этом упражнении можно употребить такой прием: учитель указывает на предметы и предлагает ученикам называть их громко, отчетливо, так, чтобы можно было хорошо услышать в словах ударный звук:

Что это? Стéнка! (или: стена́).

» » Лáмпа!

» » Доска́!

» » Пенáл!

» » Ка́рта!

» » Па́рта!

» » Окно́!

» » Кни́га!

» » Тетра́ды!

Кто это? Ле́на!

» » Све́та!

» » Оле́г!

и т. д.

Учащиеся громко говорят слова (названия предметов или имена) и определяют, в каком слове слова они слышат ударный звук: «В первом слове на «а». «Во втором слове на «о» и т. п.

Это упражнение проводится на двух-трех уроках в течение 5—7 минут.

Через две недели можно провести оба упражнения на трехсложных словах (на одном-двух уроках).

III. Нахождение ударения в читаемом слове

Многие учащиеся во втором полугодии первого года обучения читают еще по слогам. Поэтому нужно специально упражнять их в переключении со слогового на целостное произнесение слова. Например, учащемуся предлагается найти ударный гласный в словах: *ветка, листик, пилка, стена, ножницы, карандаш*. Он читает эти слова по слогам. Учитель объясняет, что при таком чтении ударение в словах выделить нельзя; после того как слово прочитано, надо сказать его еще раз целиком, выделяя ударный гласный (Как мы это делали раньше).

Процесс выделения ударения в читаемых словах происходит так: Учащийся читает: «Вет-ка», затем произносит: «Ветка!» (Иногда несколько раз). Определяет место ударения.

Читает: «Лис-тик». Произносит «Лістик!» Определяет место ударения и т. д.

Это упражнение проводится много раз в течение второго полугодия первого и второго годов обучения. Ему можно уделять несколько минут на уроках русского языка.

Если ученик может читать слова целостно, он определяет ударение сразу. Во II классе учащиеся уже много слов читают сразу, но некоторые слова все же — по слогам. Ударение же нужно уметь найти в любом слове. Поэтому умение переключаться со слогового чтения на целостное пригодится и во II классе.

IV. Нахождение ударения в записываемом слове

Проверка правописания безударных гласных происходит в процессе записи слов. Определение безударных гласных в записываемых словах предполагает умение четко и быстро находить ударный гласный. Поэтому нужно упражнять учащихся в нахождении ударения при записи слов.

Один вариант этого упражнения происходит, почти как предыдущее (III). Учащийся записывает предложение или несколько слов. После записи он произносит каждое слово целостно, выделяя ударный слог, и ставит знак ударения.

Другой вариант упражнения выполняется иначе. Учащийся произносит каждое слово до записи, определяет место ударения, после этого он записывает слово и ставит знак ударения. Первый вариант упражнения проводится преимущественно в первом классе, второй вариант — преимущественно во втором.

Как и предыдущее, это упражнение может занимать несколько минут на уроках русского языка (письма).

Это упражнение подводит учащегося к определению безударных гласных в словах во время письма, что должно происходить до записи таких слов.

Усвоение слабо успевающими учащимися звуковой основы письма и овладение умением быстро определять ударение в словах должно быть закончено в первый месяц второго года обучения. Специальная систематическая (в нужных случаях дополнительная) работа со слабо успевающими на первом году и в начале второго года обучения по указанным выше линиям (активизирование звукового анализа, развитие речи и особенно умения регулировать запись, упражнение в определении ударного гласного) значительно облегчит для них усвоение правописания во II классе.

Четкое различие глухих и звонких согласных в значительной мере обеспечит успешное усвоение правописания «сомнительных» согласных. Привычка производить тщательный слоговой анализ слов способствует усвоению правописания слов, которые учащийся должен запоминать: так называемых «трудных» слов (в I классе), слов с безударными гласными непроверяемыми (во II классе), во II классе — усвоению правописания слов с двойными согласными, слов с произносимыми согласными, слов с «ь» (разделительным и смягчающим), слов с «ъ».

Остановимся прежде всего на некоторых дополнительных приемах работы с отстающими учащимися по овладению правописанием «сомнительных» согласных.

Если на первом году обучения у некоторых учащихся не достигнуто точное различие звонких и глухих со-

гласных, необходимо продолжать с ними соответствующие упражнения.

1) Запись с четким проговариванием пар слов типа: дочка — точка, был — пил, дело — тело, шар — жар, горка — корка, коса — коза, забор — запор и т. д.

2) Запись под диктовку с проговариванием слов, обычно затрудняющих учащихся, как, например: дети, тина, гвозди, есть, класть, дождь, дождик, картина, водит, тикают (часы) и другие слова, включающие слоги: ти, ди, те, де; звуки: ть, дь.

3) Запись под диктовку с проговариванием пар слогов: та-да, да-та, па-ба, ба-па, ка-га, га-ка, ти-ди, ди-ти, те-де, де-те, би-пи, бе-пе, ги-ки, ки-ги и т. п.

4) Контрольная запись ряда слогов того же характера и слов с парными звонкими и глухими согласными.

Эти упражнения проводятся в первые два месяца второго года обучения два-три раза в неделю на дополнительных занятиях по 10—15 минут.

При изучении правописания «сомнительных» согласных учащиеся впервые встречаются с правилом, которое требует изменения формы слова и сопоставления слов, то есть ряда операций для проверки правописания слов. Для некоторых из учащихся, с трудом переключающихся от непосредственного способа записи к регулированию письма с помощью правила, полезно провести дополнительную работу, которая сделала бы для них ясным смысл использования правила при письме.

Едва ли целесообразно предлагать учащимся заучивать формулировку правила раньше, чем будет основательно разобран и усвоен каждый компонент правила.

Со слабо успевающими учащимися, которые совершенно не могут сформулировать правило, хорошо привести на конкретных примерах расчленение действий по правилу и анализ самого правила.

После нескольких уроков в классе, на которых учащиеся ознакомились с характером слов с «сомнительными» согласными и способом их проверки, с отстающими учащимися проводится несколько дополнительных занятий.

На первом занятии диктуется ряд слов с глухими и звонкими согласными, которые нужно проверять, например: труд, пилот, ложки, чашка, сапожки, лопатка, лодка, коготки, шапка.

Учащиеся записывают слова, причем могут допускать ошибки. Сразу сообщается им, что некоторые слова записаны с ошибками и что нужно проверить, какие это слова. Таким образом у детей пробуждается интерес к проверке слова. Затем последовательно проверяется каждое из них.

Т р у д

Вопрос: Какой согласный звук слышится на конце?

Ответ: «Т!»

Вопрос: Глухой или звонкий?

Ответ: Глухой.

Вопрос: Какой для него парный звонкий?

Ответ: «Д!».

Вопрос: Какую букву вы записали «т» или «д»?

(Ответы могут быть различными.)

Вопрос: А как проверить, что правильно: «т» или «д»?

Ответ: Надо изменить слово. Надо сказать — «труды», «трудимся».

Вопрос: Почему стало ясно слышно «д»?

Если не следует сразу ответ: Потому что «д» стоит перед гласным «ы» («и») — расчленим дальше.

Вопрос: Какой звук стоит после «д»?

Ответы: «ы» («и»). Гласный «ы» («и»).

Вывод 1. Вот видите, «д» стало ясно перед «ы», перед гласным. А если мы говорим «труд» — на конце он слышится глухо, как «т». Но мы что будем писать?

Ответ: «Д».

Вопрос: Как мы узнали, что «д»?

Ответ: Сказали слово по-другому: «труды», там ясно слышно «д» перед «ы».

Вывод 2. Значит, надо так изменить слово, чтобы после согласной, которую нам надо проверить, стоял гласный.

(Формулировку предлагается повторить нескольким учащимся.)

Аналогичным образом проверяется написание слова «пилот» и затем написание «сомнительной» согласной в середине слова.

После разбора всех случаев (главным образом тех, в которых были допущены ошибки) дается окончательная обобщенная формулировка правила по учебнику.

На втором занятии дается для списывания ряд слов с пропущенной «сомнительной» согласной, например:

ло...ка, кру...ка, ре...ка, сла...ко, доро...ка и др. До начала списывания проводится беседа.

Вопрос: Как мы будем узнавать, какую букву нужно написать в словах: «лодка», «кружка», «репка», «сладко», «дорожка»?

Ответ: Будем изменять слова.

Вопрос: Как ты это сделаешь со словом «лодка», Е.?

Ответ: Я скажу «лодочка».

Вопрос: Почему именно «лодочка», а может быть «лодки»? Какая разница?

Ответ: Если «лодочка», там хорошо слышно «д», а в слове «лодки» слышится «т».

Вопрос: Как объяснить, почему в слове «лодочки» ясно слышно «д»?

Ответ: Потому что в слове «лодочка» «д» стоит перед «о», перед гласной и потому его ясно слышно.

Вывод 3: Значит, будем изменять слова так, чтобы согласная, которую нужно узнать, стояла перед гласной. Повтори, К. (Учащийся повторяет.)

После этого задается вопрос каждому из учащихся, как он изменит то или иное слово (даются слова из приведенных выше) и какую букву в нем напишет. (Слова записываются учащимися.)

На третьем занятии нужные слова включаются в состав предложений. Каждое предложение предварительно зачитывается, и учащихся спрашивают о том, какие слова нужно проверить, чтобы не ошибиться, как именно проверяется то или иное слово. (Опрашивается несколько учащихся.)

После работы по расчленению и анализу правила, остающиеся легче включаются в общие занятия на уроках в классе. Эта подготовительная работа проводится на нескольких дополнительных занятиях, что дает возможность учителю лучше узнать каждого учащегося и потом на уроках в классе в доступной форме задавать вопросы и предвидеть некоторые трудности.

Упражнения в письме предложений, включающих слова с «сомнительными» согласными, нужно вести так, чтобы учащиеся применяли проверку всегда до записи слов, проговаривали вслух способ проверки (по указанному выше образцу). Лучше всего использовать метод А. А. Зацепиной и Е. А. Адамович (изложенный в брошюре «Приемы закрепления орфографических навыков в

начальной школе», изд-во АПН РСФСР, 1952). Именно это пособие поможет учителю преодолеть главную трудность в обучении учащихся II класса — трудность усвоения способа действия по правилу, вместо привычного способа непосредственной записи слов (происходившей по слуху или посредством списывания).

В усвоении слов с безударными гласными непроверяемыми и некоторых других написаний, не определяемых правилами, полезно использовать четкий слоговой анализ таких слов. Приучать учащихся к такому анализу нужно еще в букварный период.

Дело в том, что многие из слабо успевающих отличаются вялой, как бы смазанной артикуляцией; другие произносят слова скороговоркой или заглатывая окончания. Использование слогового анализа для запоминания написания слов и для точной записи приучает их внимательно, активно воспринимать звуковой и буквенный состав слов и отчетливо произносить слова. Слоговым анализом во II классе используется в следующих случаях:

1) При разборе и запоминании «трудных» слов или слов с безударными гласными непроверяемыми.

Когда дается новое слово для запоминания или в диктанте, нескольким учащимся предлагается считать его, четко проговаривая по слогам. Для этой цели лучше всего вызывать слабо успевающих учащихся: «Е., прочитай по слогам, как пишется слово «рисование» и т. д.

2)* При проверке усвоения правописания «трудных» слов и слов с непроверяемыми безударными гласными.

Перед записью на доске или в тетрадях предложения, включающего данные слова, учитель опрашивает одного-двух учащихся (из слабо успевающих): К., как ты запишешь слово «Советский», скажи по слогам так, чтобы все звуки хорошо были слышны! Н., проговори по слогам, как ты запишешь слово «понедельник»?

Разумеется, этот прием не исключает других способов запоминания и проверки усвоения слов с непроверяемой гласной. Большое значение, в частности, имеет систематическая запись этих слов в словари и периодическая проверка того, насколько прилежно ведутся учащимися индивидуальные словарики.

3) Слоговым анализом способствует также успешности запоминания слов с произносимой согласной. Как один из способов проверки усвоения этих слов также хорошо

использовать устный опрос учащихся: Скажи, Т., как ты напишешь, слово «ненастный»?

При записи этих слов учащийся должен четко проговаривать их по слогам, выделяя при этом непроезжистую согласную: счаст-ливый, позд-но, груст-но, мест-ный, из-вест-ный и т. п.

Проговаривание вслух, четкий слоговой анализ слов активизируют как запоминание, так и припоминание написания слов. Помимо того, таким путем учитель может систематически контролировать действительное усвоение тех или иных слов учащимися (при диктанте всегда есть возможность списывания).

4) Проговаривание слов по слогам применяется для анализа слов с двойными согласными для проверки их усвоения. При записи этих слов следует предлагать учащимся проговаривать их по слогам.

5) При анализе слов с «ь» (разделительным и смягчающим) и с «ъ» также используется слоговой анализ. Отчетливое проговаривание таких слов позволяет учащемуся яснее почувствовать мягкость предшествующего согласного или отделение согласного от последующего гласного. При этом проговаривание помогает анализу специфически: оно позволяет точно определить место «ь» или «ъ» в словах (что нередко трудно сделать учащемуся только со слуха). В письме некоторых учащихся, не обученных слоговому анализу слов при письме, встречаются ошибки типа: *суча* (сучья), *деревев* (деревьев), *сехали* (съехали), а также *разъездает* (разъезжает), *побдежают* (подъезжают).

Своеобразную группу ошибок представляют написания типа: *весе* (все), *листья* (листья), *поздняя* (поздняя), *отърезал* (отрезал) и т. п.

Эти ошибки появились в результате плохого знания правила, формулировка которого была заучена, но смысл правила остался неясным. Такие написания встретились у учащихся, не применявших правило при письме. К тому же проверка показала, что они нечетко знают группы гласных и согласных, и уже вследствие этого заучивание ими правила оказалось формальным.

Для устранения этих ошибок с группой слабо успевающих нужно повторить гласные и согласные звуки и провести ряд занятий по расчленению правила (такого же характера, как в описанном выше случае расчленения и анализа правила правописания «сомнительных» согласных).

В обучении правописанию слов с «ь» разделительным, «ъ» нужно сочетать использование правила и слоговой анализ слов.

Овладение правописанием безударных гласных корня слова во II классе происходит с особыми затруднениями только у некоторых учащихся (число этих учащихся в разных классах может быть различным). Об отличительных особенностях их развития было сказано выше. Если обеспечить таким ученикам правильную подготовку в I классе, продолжая в нужных случаях работу с ними и во II классе, то усвоение ими правописания безударных гласных может стать гораздо более успешным. Эта подготовка, как показало изучение, заключается, в основном, в развитии речевого слуха и устранении недостатков звукового анализа слов, в своевременном овладении ударением, в развитии регулирующей функции речи. В связи с обучением правописанию по правилам наиболее существенно последнее.

Мы не ставим в данной статье задачи изложить методику обучения правописанию безударных гласных в целом, останавливаясь только на способах работы с неуспевающими учащимися II класса¹.

Работа с учащимися по развитию умения применять правила не должна начинаться с изучения правописания «сомнительных» и непроизносимых согласных и безударных гласных; в этот период она должна быть продолжена в соответствии со спецификой данных разделов и теми затруднениями, которые возникают у отстающих. Как показало исследование, учащиеся могут хорошо овладеть отдельными операциями, составляющими процесс проверки правописания, но самую проверку при записи слов в предложениях не производят. Исследование установило далее, что это явление зависит от метода работы учителя. Изучение работы с отстающими учащимися в классе В и наши опыты дали основание к заключению, что самые «слабые» учащиеся могут значительно продвинуться в письме по правилам, если их специально обучать использованию правил при письме. Причина успеха этого обучения в том, что оно развивает у неуспевающих ре-

¹ По методике обучения правописанию безударных гласных можно особенно рекомендовать: 1) Пособие для учителя М. А. Закожурниковой и Н. С. Рождественского, «Уроки русского языка», под ред. проф. М. А. Мельникова, изд-во АПН РСФСР, 1952, (II класс). 2) А. Л. Зацепина и Е. А. Адамович, «Приемы закрепления орфографических навыков в начальной школе», изд-во АПН РСФСР, 1952.

гулирующую функцию речи, которая без такого обучения долго остается недостаточной. В том случае, если развивать у детей регулирование письма с первого года обучения, переход к письму по правилам во II классе происходит легче и успешнее. Но на практике эти случаи совсем редки. Поэтому во II классе первым препятствием для успеха письма по правилам является косная тенденция (привычка) непосредственной записи слов.

Для того чтобы преодолеть это препятствие, некоторым ученикам недостаточно одного объяснения учителя, что не все слова пишутся так, как слышатся; недостаточно даже наглядных сопоставлений типа: коза — козы, вода — воды, река — реки и т. д. (которым уделяется много места при обучении правописанию безударных гласных); отмечено, что эти учащиеся запоминают каждое отдельное слово или группу сопоставляемых однокоренных слов, но опять-таки не используют их для проверки записи каждого нового слова. Это обстоятельство заставило нас первоначально использовать прием стимуляции, который заключался в том, что у учащихся специально создавался интерес к проверке записанных слов, насущная потребность проверять написанное. Если учащийся уверен в том, что слово написано им правильно, то проверка, естественно, теряет для него смысл. Между тем в практике обучения гораздо чаще создается ситуация, когда учащиеся «проверяют» правильно записанные слова и реже — сознательно устраняют допущенные ошибки. В занятиях с неуспевающими очень часто приходится исправлять ошибки. Через преодоление ошибок и достигается понимание того, что без проверки ошибки неизбежны. Отсюда появляется потребность в предварительной проверке.

Таким образом, мы использовали работу над ошибками в качестве первого стимулятора к применению проверок при письме. Учащиеся записывали несколько предложений. Хотя до диктанта им предлагается проверять безударные гласные, но одного словесного напоминания недостаточно, и в их письме встречаются ошибки. Тогда учащимся сообщается о том, что ошибки допущены, но какие именно, — не указывается.

Затем предлагается проверять каждое слово записанных предложений и таким путем находить и исправлять допущенные ошибки.

Такая работа с отстающими может проводиться после каждого диктанта, но специально, как прием стимуляции, применяется два-три раза. После этого необходимо переходить к обучению предварительной проверке слов с безударными гласными.

Расчленение и анализ правила, связывание отдельных операций проверки, разъяснение смысла каждой из них — все это лучше всего производить во время упражнений в записи предложений, на тех словах, которые встречаются в данных предложениях. При этом попрежнему большую роль играет словесный отчет, внешнее проговаривание выполняемых операций.

Приводим несколько образцов таких упражнений.

Излагаемые ниже упражнения с отстающими проводятся после того, как правило правописания безударных гласных корня слова разобрано в классе. Они могут проводиться и на уроках в классе и дополнительно.

Разбирается предложение, включающее одно слово с безударной гласной; другие слова — на давно усвоенные правила, например: «Собака Шарик жила на дворе».

Учитель спрашивает учащегося о написании каждого слова.

Учитель: Запишешь предложение: «Собака Шарик жила на дворе». Сначала подумаем, как напомним каждое слово. Что мы знаем о слове «собака»?

Учащийся: Слово «собака» пишу с буквой «о»: со-ба-ка. Это слово из словаря. Начинаю писать предложение с большой буквы. (Записывает: *Собака*).

Учитель: Подумай о слове «Шарик».

Учащийся: «Шарик» — кличка собаки: напишу с большой буквы (записывает).

Учитель: Дальше: «жила».

Учащийся: Слово «жила» пишу с буквой «и». (Записывает.)

Учитель: «На дворе» — одно слово или два? Как напишешь?

Учащийся: «На» — это предлог, напишу его отдельно.

Учитель: Что это за слово «дворе», как ты его напишешь и почему?

Учащийся: В слове «дворе» есть безударная гласная, ее надо проверять.

Учитель: Каким словом проверить?

Учащийся: Словом «двор».

Учитель: Что это за слово? Объясни, какие слова нужно подбирать и как узнать из них проверочное?

Учащийся: Нужно подбирать однокоренное слово («дворе» и «двор» — однокоренные слова).

Учитель: Какой корень в словах «дворе» и «двор»?

Учащийся: Корень «двор».

Учитель: Почему слово «двор» проверочное к слову «дворе»?

Учащийся: В слове «двор» ударение падает на «о», гласный «о» хорошо слышно.

Учитель: Значит, мы пишем в слове «дворе» такую гласную, которую ясно слышим в однокоренном проверочном слове «двор», где эта гласная под ударением. Повтори вывод. (Учащийся повторяет.)

В этом первоначальном упражнении по расчленению правила правописания безударных гласных учитель еще руководит отстающим учащимся при разборе каждого слова, посредством дробных вопросов; учитель сам формулирует вывод, а учащийся его повторяет.

Такой разбор, производимый отстающим «на поводу» у учителя, имеющий характер диалога, скорее ведет к успеху, чем предварительный показ учителем всего разбора от начала до конца. В последнем случае отстающий усваивает его дольше.

Одно-два занятия можно посвятить разбору предложений, включающих какое-нибудь слово на изучаемое правило, наряду со словами на давно изученные правила.

Такое включение нового в ранее изученное позволяет учащемуся легче усвоить характер разбора этого нового (слов с безударными гласными) среди знакомого словесного материала, орфографический разбор которого уже не представляет для него затруднений. (Слова с «сомнительными» и произносимыми согласными в эти первые упражнения лучше не включать, так как отмечено, что учащиеся начинают смешивать то и другое правило.)

На следующих пяти-шести занятиях в предложение включается два, затем три слова с одной безударной гласной. (Например: «На столе солонка». «В лесу кричит сова». «На стене часы». «У нас в саду грачи». «На снегу следы лисы» и т. п.)

Даем образец разбора предложения отстающим учеником с помощью учителя: «На снегу следы лисы» (5-е и 6-е занятия).

Учитель: Разберем предложение: «На снегу следы лисы». Повтори предложение.

Ученик: «На снегу следы лисы».

Учитель: Разбирай слова по порядку: первое, второе...

Ученик: «На снегу» — «на» — предлог, пишу его отдельно. (Записывает «На».) «снегу» ударение на «у», надо проверить безударную гласную. Проверочное слово «снег». Под ударением — «е». Пишу слово «снегу» с буквой «е».

Если ученик не дает этого словесного отчета, учитель помогает ему вопросами, стараясь при этом так ставить вопросы, чтобы максимально сохранить его активность.

Учитель: Разбери слово «снегу» — где ударение и есть ли безударная гласная? Как проверить, какую букву нужно писать?

Ученик: «Снегу» — ударение на «у». Проверяю безударную гласную. Проверочное слово «снег».

Учитель: Продолжай. Под ударением ясно слышу «е». В слове «снегу» пишу «е».

(Ученик повторяет.)

Учитель: Следующее слово разбери самостоятельно. Какое слово?

Ученик: «Следы».

Учитель: Разбери, начиная с ударения.

Ученик: «Следы» — ударение на «ы», надо проверить безударную гласную. Проверочное слово «след», под ударением ясно слышно «е», пишу слово «следы» с буквой «е». (Записывает.)

Если второе слово («следы») учащийся самостоятельно еще не разбирает, то учитель планирует для него разбор с помощью таких вопросов:

Учитель: Что нужно сделать сначала?

Ученик: Найти ударение. (Находит.)

Учитель: Ударение нашли, теперь что будешь делать?

Ученик: Проверять безударную гласную.

Учитель: Какое проверочное слово?

Ученик: «След».

Учитель: Объясни, почему слово «след» проверочное к слову «следы».

Ученик: В слове «след» ясно слышно «е» под ударением.

Учитель: Какую букву напишем в слове «следы»?

Ученик: Букву «е».

Иногда приходится прибегать к помощи других учащихся (с места). В этом случае лучше задавать такие вопросы, ответ на которые объясняет, а не подсказывает отвечающему у доски продолжение рассуждения. Приводим пример (разбирается слово «лисы»):

Учитель: Что нужно сделать сначала?

Ученик с места: Найти ударение.

(Ученик у доски выполняет.)

Учитель: Что теперь будем делать?

Ученик с места: Проверять безударную гласную!

Учитель (учащемуся у доски): Как ты будешь проверять безударную гласную.

Ученик: Подбираю проверочное слово: «лиса» (ответ неправильный).

Учитель: Где ударение в слове «лиса»?

Ученик: На последнем слоге, на «а».

Учитель: А в слове «лисы»?

Ученик: На последнем слоге, на «ы».

Учитель: Может ли слово «лиса» быть проверочным к слову «лисы»?

Ученик: Нет.

Учитель: Почему?

Ученик: Не там ударение.

Учитель: Подбери другое слово.

(Можно предложить подбирать несколько однокоренных слов учащемуся у доски или учащемуся с места. Учащийся у доски выбирает подходящее слово: «лисанька», «лис».)

Вариантом этого упражнения может служить разбор слов (в составе предложений) с пропущенными безударными гласными. Это легче, чем предварительный устный разбор. Поэтому рекомендуется применять этот вариант в более сложных случаях разбора слов на разные правила (сначала в составе одного предложения, затем в тексте из нескольких предложений). Учащийся должен определять, на какое правило сделан пропуск букв, и соответственно разбирать каждое слово¹.

На каждом последующем занятии (уроке) учитель все более обобщает дробные вопросы и постепенно по-

¹ См. также в брошюре А. А. Зацепиной и Е. А. Адамович, раздел 3-й, «Развитие умения находить в тексте или устной речи слова как на изучаемое правило, так и на правила, ранее изученные, (стр. 16 и др.).

буждает отстающего к связному, последовательному разбору всех слов предложения.

Такое обобщение для отстающих учащихся становится возможным в разный период обучения; в этом смысле должен быть индивидуальный подход к учащимся. Но переходить от дробных вопросов к более общим, от диалогической формы опроса к связному рассуждению — совершенно необходимо. На практике отстающие учащиеся, как правило, очень долго остаются на стадии диалогического опроса («на поводу» у учителя), резко отличаясь от всего класса низким уровнем речевого высказывания. Только тогда, когда учащийся сможет выполнять разбор всех слов предложения самостоятельно от начала до конца, давать полный словесный отчет о каждой выполняемой операции, можно считать данное правило усвоенным.

После того как отстающий научился без помощи учителя разбирать несколько слов (в составе предложения) с одной безударной гласной, можно перейти к разбору слов с двумя безударными гласными в корне (типа: холода, зеленеют, голодают, голова, борода и т. п.). Слова этого типа вводят новый элемент в рассуждение о написании слов с безударными гласными: при разборе этих слов ученик должен подобрать два проверочных слова к одному проверяемому и при этом соотнести каждое слово с определенной безударной гласной (первой, второй).

Первоначально учитель помогает отстающему при разборе данных слов, тогда как о других словах учащийся рассуждает уже самостоятельно.

Упражнению в разборе и записи в предложении слов с двумя безударными гласными в корне предшествует ознакомление с рядом таких слов с подбором проверок¹.

Приводим примерные образцы разбора.

1) Учитель записывает на доске предложение:

«Зимой птицы голодают», в словах «зимой» и «голодают», вместо безударных гласных, ставятся точки: «З...мой птицы г...л...дают».

Учитель: Разберем написание всех слов в этом предложении.

¹ См. пособие для учителя М. Л. Закожурниковой и Н. С. Рождественского, «Уроки русского языка во II классе», изд-во АПН РСФСР, 1952, урок 8—9-й (стр. 101—103).

Учащийся: «Зимой» --- ударение во втором слоге, на «о». Нужно проверить безударную гласную в первом слоге. Проверочное слово «зимний», ясно слышно «и» под ударением. Пишу в слове «зимой» букву «и». Слово «птицы» пишется, как говорится. В слове «голодают» ударение в третьем слоге, на «а». Проверочное слово «голодный».

Учитель: Послушайте, как нужно объяснять написание этого слова: в слове «голодают» две безударные гласные, в первом слоге и во втором. Подбираю сначала проверочное слово для первой безударной гласной... какое слово?

Учащийся: «Голодный».

Учитель: Где ударение в слове «голодный»?

Учащийся: На втором слоге — на «о».

Учитель: Вот видишь: на втором слоге, значит слово «голодный» проверяет какую гласную, первую или вторую?

Учащийся: Вторую.

Учитель: Впиши вторую букву. (Учащийся вписывает «о» во второй слог). Теперь подбери проверочное слово для первой безударной гласной.

Учащийся: «Голод».

Учитель: Говори дальше, как всегда.

Ученик: Ясно слышу «о» под ударением.

Учитель: Нужно добавлять. В проверочном слове «голод» ясно слышу «о» под ударением в первом слоге. Дальше: пишу и в слове «голодают» первую гласную «о». Повтори.

Ученик: В проверочном слове «голод» ясно слышу «о» под ударением в первом слоге. Пишу в слове «голодают» первую гласную «о».

Учитель: Лучше проверять по порядку: сначала первую гласную, потом вторую. Если же подобралось проверочное слово сначала для второй гласной, нужно об этом сказать, потом подбирать проверочное слово для первой гласной. Но старайтесь проверять по порядку: сначала первую гласную, потом вторую.

2) Учитель: Разберем и запишем предложение: «Весной зеленеют сады».

Ученик: Буду писать предложение «Весной зеленеют сады». «Весной» — ударение во втором слоге, на «о». Проверяю безударную гласную, проверочное слово

«вёсны»; если в проверочном слове буква «ё», значит, нужно писать в слове «весной» букву «е». (Записывает слово «Весной».) Разбираю слово «зеленеют»; в слове «зеленеют» ударение в третьем слоге, на «е»...

(Если слово затрудняет учащегося, можно записать его первоначально с пропуском безударных гласных. С написанным таким образом словом оперировать легче, чем с представлением слова; в частности, учащийся может поставить знак ударения и легче сосредоточить внимание на подборе проверочных слов для первой и затем для второй безударной гласной).

Учащийся: Проверяю первую безударную гласную: проверочное слово «зелень», ударение в проверочном слове на первом слоге, на «е», пишу в слове «зеленеют» первую гласную «е» (записывает часть слова «зел»), проверяю вторую безударную гласную: проверочное слово «зелёный», в проверочном слове буква «ё» (она всегда под ударением), значит, пишу вторую гласную «е» (слово «зеленеют» дописывает). Разбираю слово «сады», ударение на втором слоге, на «ы», проверяю безударную гласную, проверочное слово «сад»; ясно слышно «а», пишу «сады» с буквой «а». (Записывает слово «сады».)

Упражнения в разборе слов с безударными гласными нужно проводить не только у доски; учащиеся должны делать то же самое при письме в тетрадях (на месте). Вариант такого упражнения описан выше на другом материале¹. Разбор может производить один учащийся, а остальные слушают, дополняют, поправляют его (по вызову учителя); слова предложения записываются последовательно, вслед за разбором, всеми учащимися одновременно. В другой раз учащиеся разбирают слова предложения по очереди (по вызову учителя); один начинает, другой продолжает и т. д.

После того как учащиеся освоят технику предварительного разбора вслух у доски и на месте, хорошо давать им задание разобрать и записать предложения самостоятельно; при этом предлагается вести рассуждение шепотом. Вместе с тем, уже можно давать задание записывать предложения, разбирая слова быстро, не проговаривая вслух всех операций проверки. В этом случае

¹ См. выше, стр. 65.

учитель диктует предложения и дает задание думать при записи над каждым словом, чтобы не ошибаться.

Такое задание, выполняемое после предшествующих упражнений в развернутом внешнеречевом разборе, существенно отличается от подобного же, но не подготовленного соответственной проработкой техники разбора. В последнем случае для многих учащихся задание учителя остается формальным; тогда как в первом случае учащиеся выполняют задание с полным знанием дела.

Изучение обнаруживает, что развернутое высказывание при разборе слов, по мере овладения техникой разбора, проявляет естественную тенденцию к сокращению; в сознании учащегося выделяются некоторые опорные пункты, которые служат основой для успешного выполнения того же действия сокращенным способом. Он уже не говорит «Разбираю слово «зеленеют», а просто фиксирует это слово в сознании; он не задерживается на выделении ударения, а сразу фиксирует безударные гласные в нужном порядке и быстро соотносит: «зелень» — «зе», «зелёный» — «лё», значит — «зеленеют».

Предварительные упражнения в развернутом внешнеречевом разборе сделали свое дело: у учащегося создан прочный навык предварительной проверки записываемых слов; теперь он может успешно выполнять те же операции быстро, «в уме».

Развитие у учащегося связного высказывания в процессе разбора написания слов и на его основе — регулирования письма посредством правил — задача нелегкая, но вполне осуществимая. Для выполнения этой задачи требуется систематическая, упорная работа, главным образом в течение первого и второго года обучения. На последующих годах обучения в начальных классах, когда правила правописания усложняются, и количество их возрастает, работа над применением правил при письме должна быть продолжена, но начинать ее тогда уже поздно. Для того чтобы обеспечить высокую успеваемость в письме по правилам в третьем и четвертом классах, необходимо заблаговременно создать у всех учащихся навык регулирования написания слов правилами.

ПОПРАВКА

На стр. 49 11 строку сверху не читать.