

491.71(077)

1318

ПОСОБИЯ
ДЛЯ
ТРУДОВОЙ ШКОЛЫ

А. М. ПЕШКОВСКИЙ, М. Н. АНДРЕЕВСКАЯ,
А. П. ГУБСКАЯ

**МЕТОДИЧЕСКОЕ
ПРИЛОЖЕНИЕ**

К „ПЕРВЫМ УРОКАМ
РУССКОГО ЯЗЫКА“, ч. I

860.11



1928

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО

А. М. ПЕШКОВСКИЙ, М. Н. АНДРЕЕВСКАЯ, А. П. ГУБСКАЯ

МЕТОДИЧЕСКОЕ ПРИЛОЖЕНИЕ

К „ПЕРВЫМ УРОКАМ
РУССКОГО ЯЗЫКА“, ч. I

*Научно-педагогической секцией
Государственного ученого совета
допущено для школ I ступени*



ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
МОСКВА ★ 1928 ★ ЛЕНИНГРАД

О Т П Е Ч А Т А Н О
в 1-й Образцовой типографии
ГИЗа. Москва, Пятницкая, 71.
Главлит № А—1122. Гиз № 22658.
Тираж 5.000 экз. Зак. № 5387.

ПРЕДИСЛОВИЕ.

Проблема внедрения научной грамматики в школу I ступени не может считаться окончательно разрешенной. Немногие имеющиеся на книжном рынке учебники нового типа признаются в широких кругах учительства частью трудными, частью громоздкими для тех возрастов и групп, для которых они предназначаются их авторами. С этим мнением нельзя не считаться даже в случае его ошибочности, так как помимо учителя учебник не может проникнуть в школу. Если в отдельных школах у отдельных учителей современные учебники применяются и могут применяться с полным успехом, то массовому учителю и массовому ученику они, очевидно, не под силу. Настоящая книга и является очередной попыткой еще более упростить положения научной грамматики, не искажая их, и в то же время разгрузить начальный курс грамматики. Последнее делается в настоящее время вполне возможным благодаря тому, что систематические занятия русским языком по определенной программе и в определенные часы вводятся во II ступень трудшкола. Это дает возможность построить курс грамматики концентрически, причем 1-й концентр будет рассчитан на I ступень, а 2-й — на II. Так именно и построена данная книга. Читатель не найдет в ней многого из того, что в последнее время принято включать в курс I ступени, так как все это переносится, по предположению авторов, во II ступень.

В частности, из первой части книги планомерно удалены все наблюдения над способами обозначения на письме мягкости согласных, за исключением обозначения ее посредством мягкого знака. Система этих обозначений в русском письме столь сложна и так тесно переплетается

с другими звуковыми обозначениями (двойное значение букв я, ю, е, ё, отсутствие обозначения мягкости перед и), а с другой стороны, практическая роль этого рода знаний в области правописания так ничтожна, что усвоение их должно быть, по мнению авторов, отодвинуто на самый конец курса, к периоду окончательной систематизации, и во всяком случае во II ступень. То же относится и к наблюдениям над ассимиляцией согласных по звонкости-глухости и по мягкости-твердости, и к наблюдениям над исключительной твердостью и исключительной мягкостью некоторых согласных. И вообще полная картина соотношения звуков и букв отодвигается к поре изучения самой звуковой системы русского языка, т. е. к концу курса. В начале его уместно дать только общее представление о возможности расхождения звука и буквы.

Другим новшеством, по сравнению с имеющимися учебниками, является внесение выводов и правил в текст, предназначенный для ученика. В этом пункте наша методическая мысль находится в настоящее время на распутье. С одной стороны, полезность и даже необходимость четкого оформления и закрепления в памяти результатов всякого наблюдения никем не отрицается. С другой стороны, введение формулировок в текст заставляет опасаться, что ученик прочтет их раньше той исследовательской работы, которая должна его к ним привести. Однако в области грамматики практика уже показала, что добывать в себе знания чисто исследовательским путем нет ни малейшей возможности просто по недостатку времени. Известная доза догматизма необходима уже и для начального курса. А если так, то прочтение „вывода“ раньше наблюдений не представляет никакой опасности. Если „вывод“ так прост, что понятен и без наблюдений, то наблюдения в данном пункте для данного ученика сами собой отпадут, и беды в этом никакой не будет: больше останется времени и внимания для более сложных явлений речи. Если же вывод сам по себе непонятен, то преждевременное прочтение его не может мешать ученику произвести нужные наблюдения. Наконец, в отдельных случаях возможен и третий путь: вывод, прочтенный учеником преждевременно, будет проверяться им на предпосланном выводу тексте. Но и в этом

беды большой нет, так как наравне с индукцией надо обучать и дедукции. Во всяком случае, всё это будут индивидуальные уклоны, так как весь класс в целом, несомненно, будет идти вслед за учителем от наблюдений к выводу. Если же в отдельных случаях окажется, что весь класс уже подсмотрел вывод, понял его и тяготеет навязываемой учителем исследовательской работой, то это будет только показывать, что в данном пункте исследовательская работа и не была вовсе нужна.

Вышеупомянутая „разгрузка“ курса проводится не только в отношении самой грамматической системы, но и в отношении материала для наблюдений, упражнений, задач. В отличие от имеющихся учебников, дающих максимальный материал с тем, чтобы учитель выбирал лишь необходимое, в этой книжке дано, в интересах компактности и удешевления книги, именно только это необходимое.

Грамматика и правописание поставлены везде в органическую связь друг с другом, а развитие речи и стилевые наблюдения вкраплены равномерно на протяжении всего курса. Развитие речи, кроме того, органически связано с большинством грамматических упражнений, и то, что в книге носит специальный ярлык „развития речи“, есть собственно только внеграмматическая часть этого рода работы.

Предлагаемая здесь вниманию читателя первая часть книги рассчитана приблизительно на один год работы. Начнется ли эта работа уже во втором полугодии 1-го года или только со 2-го года,— это будет зависеть от той степени навыков чтения и письма, какие ученики приобрели в данной школе к концу 1-го полугодия 1-го года. Успехи в этой области во многих школах бывают так низки, что переходить к систематическим наблюдениям над языком в первом году не представляется возможным.

Ориентироваться на такие школы не сможет, думается нам, никакой учебник.

І. ОБЩИЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ.

Как и другие современные учебники для трудшкола, книга эта построена на основе самостоятельности учащихся. В каждом параграфе (если не считать параграфов повторительного и тренировочного типов) прежде всего дается языковой материал для наблюдений, затем следует ряд наводящих вопросов, и только в заключение дается вывод.

Таким образом, каждому выводу должна предшествовать классная беседа. Однако в вопросах и „работах“, помещенных непосредственно за языковым материалом, дается только остов этой беседы.

Опыт показывает, что фактически живая беседа (а такой она непременно должна быть) не мирится ни с какими заранее изготовленными для нее рамками. Форма и ход ее зависят от комбинации целого ряда факторов: дарования учителя, его опыта, его личных методов, состава класса, его уровня, его настроения в данный момент и т. д. и т. д. Сплошь и рядом кто-нибудь из учеников сразу отгадывает суть дела и удачно, в понятной для всех форме, выразит ее,— и тогда „беседа“, конечно, отпадает. С другой стороны, сплошь и рядом никто в классе не сумеет ответить на поставленный учителем вопрос — и учитель видоизменяет его, инстинктивно приспособляясь к пониманию класса. Это не значит непременно, что первый вопрос был неудачен, излишне труден, преждевременен. Только сухой педантизм мог бы требовать сведения бесед к ряду правильно чередующихся вопросов и ответов. Иногда вопрос имеет целью только заставить подумать. Класс задумался — и учитель бросает более легкий вопрос, прямо ведущий к цели. Мимика учеников, реплики с мест,— все это тоже мощно влияет и должно влиять на настоящую живую беседу,— а

все это не поддается книжному оформлению. Вот почему мы воздерживаемся от проведения подлинных бесед, отсылая учителя, желающего получить о них общее представление, к книге А. М. Пешковского „Наш язык“, проводящей их последовательно по всему курсу.

Вытекает вопрос: как же пользоваться помещенными у нас после языкового материала конспектами бесед? Прежде всего, они отнюдь не должны зачитываться в классе. Учитель должен, если он считает нужной в данном пункте беседу, вести урок так, как если бы их в книге совсем не было. Пользоваться же ими надлежит только в следующих особых случаях: 1) ученики, пропустившие классную беседу, должны по ним на дому восстанавливать пропущенное, 2) в более легких случаях и с более одаренным составом учеников, учитель может задавать на дом прочесть и обдумать эти вопросы с тем, чтобы принести в класс готовые усиленные ответы (прием, заменяющий беседу), 3) при повторении целых отделов можно опять-таки задавать на дом чтение вопросов вместе с выводами.

Переходим к выводам и правилам правописания. В противоположность вопросам они должны по окончании беседы непременно зачитываться в классе, как завершительный ее момент. Читать должны сами ученики громко, отчетливо, по нескольку раз. Наиболее легкие выводы или наиболее важные для последующего содержания книги должны тут же запоминаться, заучиваться. Особенно это важно для правил правописания и главным образом для тех из них, в которых есть перечисления отдельных букв и буквосочетаний (напр., „ь ставится после мягких согласных перед **б** и **м**“).

Относительно задач этой книги надо отметить, что наряду с задачами, даваемыми всему классу сразу, здесь имеется и ряд индивидуальных задач, которые могут быть даны только отдельному ученику. Особенно это касается задач по развитию речи (которые, кстати сказать, все должны решаться устно). В таких случаях полезно распределять задачи между отдельными учениками по их выбору. Напр., один ученик prepares рассказ о том, где и когда он видел белку (§ 24), другой — о врагах белки, третий — о том, чем она питается и т. д. Во вто-

рой части книги эта работа над устным сочинением займет еще большее место.

Книга, как уже указано в предисловии, включает в себе необходимый минимум материала. Поэтому для перехода ко второй части необходимо вполне отчетливое ее усвоение и выполнение всех без исключения работ и задач.

Добавочные работы, если бы они почему-либо понадобились, легко могут быть даны по книге для чтения.

II. ЧАСТНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ.

К § 1. Относительно перерывов между словами учитель должен иметь в виду, что они возможны, но не обязательны, и в этом их основное отличие от перерывов между сказами. Именно поэтому последние и названы „главными“ перерывами. Всё это может и должно быть иллюстрировано чтением учителя. Напрасно думают многие учителя, что наблюдения над интонацией должны производиться учениками непременно на своем собственном чтении. На той ступени техники чтения, на которой находятся в эту пору ученики, это должно очень задерживать ход работы, а излишняя задержка на одном и том же материале прискучивает детям. Проще всего, если учитель, после того как класс элементарно овладеет текстом, т. е. прочтет (хотя бы и со многими запинками) и поймет его, сам прочтет текст так, как надо. При этом он может, смотря по ходу объяснения, читать параллельно и так, как „не надо“, т. е. экспериментировать. Например, в данном случае он может делать остановки между словами внутри сказов, но тут же должен читать и без остановок и показать этим, что такие остановки не нужны. Затем он может экспериментом показать, что остановки нужны в определенных местах текста, именно там, где стоят точки. Для этого он читает экспериментально: „Наступила зима выпал. Первый снежок ребята. Обрадовались начали бабу. Лепить.“ и спрашивает: „Можно ли так прочесть?“ Относительно остановок на месте точек, надо еще заметить, что для естественной, разговорной речи и они, в сущности,

не обязательны, так как мы нередко выражаем законченность мысли только интонацией (в данном случае понижением). При ускоренном чтении это тоже довольно обычно. Но так как данная книга отодвигает наблюдения над интонацией, как более трудные, несколько дальше, а начинает с простейшего наблюдения над остановками, то учитель должен читать замедленно, в эстрадно-повествовательном тоне, с ясными остановками на местах точек.

К § 3. Первые 2 задачи преследуют две цели: 1) развитие речи, 2) осознание слова, как составной единицы речи. Так как слово не является фонетической единицей речи, то вся его отдельность в том, что одно и то же слово встречается в разных сказах. Это и демонстрируется на этих задачах, хотя и без окончательного осознания (в выводы это наблюдение, по трудности его, не включено). Служебные слова, как еще менее отдельные и, собственно, только условно отдельные единицы речи, пока из поля наблюдения устранены. Третья задача подчеркивает смысловое единство сказа и смысловую последовательность сказов.

К § 4. Наблюдение над интонацией здесь пока еще совершенно примитивно: наблюдается не понижение голоса, а только то, что голос как-то изменяется перед остановкой. Понижение же будет наблюдаться в сопоставлении с повышением при вопросе (см. стр. 11).

К § 5. Исчерпывающее правило об употреблении большой буквы в собственных именах будет дано во второй части при прохождении имен существительных. До этого момента могут даваться только примерные рубрики в зависимости от литературного материала.

К § 6. Это наблюдение чрезвычайно важно, так как даст возможность ввести в самом начале второй части книги (еще до морфологии и до понятия сказуемости) понятие предложения, столь нужное детям для расстановки знаков препинания внутри сказов. Именно, предложение определится, как ряд слов, последовательно связанных друг с другом. По этому признаку сложный сказ (см. стр. 24 и сл.) то будет делиться на предложения (в местах разрыва связей между словами), то не будет, что определит и знаки препинания. В данном месте сделана попытка

вести в сознание детей последовательность синтаксических связей (так называемая „зависимость“) при помощи образа лестницы. Нам думается, что детей может увлечь работа построения таких „лестниц“ из любых фраз, тем более, что „лестницы“ будут выходить разнообразные, со ступеньками разной вышины (ср. 4-й сказ). Само собой разумеется, что эта работа может и должна вестись и на материале следующих параграфов на протяжении всей книги. Только учитель всегда должен выбирать для этой цели более легкие сказы, так как не все случаи зависимости может уловить ученик на этой стадии обучения. Но при этом отнюдь не следует самую зависимость направлять по строго-грамматическому, еще не известному ученику, руслу, т. е. начинать с подлежащего, переходить от него к сказуемому и т. д. Построение „лесенки“ определяется всецело условиями данной фразы, и подлежащее может очутиться даже в самом низу (напр., фраза: „в нашей школе сегодня затевается торжество“ распадается на ступеньки: „в нашей школе“, „в школе затевается“, „затевается сегодня“, „затевается торжество“). Что касается выводов к данному параграфу, то в той части их, где говорится о связи отдельных пар слов между собой, они могут оказаться пока еще непосильны, и на усвоении этой части настаивать не следует. Достаточно развить у детей навык нахождения последовательной связи слов.

К § 8. Понятие „выше“ и „ниже“ в музыкальном их смысле обычно не известны детям. Поэтому учитель прежде всего должен сравнить 2 какие-нибудь звука разной высоты (можно взять их на рояле, на скрипке, на сирене, пропеть, заставить пропеть ученика какое-либо место из хорошей песни, наконец, можно напомнить классу звуки природы: мычание быка, крик петуха и т. д. и сравнивать эти воображаемые звуки друг с другом), и указать, какой из них будет „выше“, какой „ниже“. Ученики не владеют только этими словами, сами же слуховые различения им не менее доступны, чем взрослым, что ясно уже из того, что они на практике умеют отличить вопрос от сообщения еще в дошкольный период. Дело идет только об осознании того, что уже есть в психике самих детей. Однако, если бы учитель предпочел упорствовать в традиционном

заблуждении, что осознание всякой интонации требует какой-то особой, исключительной музыкальности, он может без вреда для практики выкинуть часть наших выводов и остаться при старых тавтологических формулировках: „вопросительный знак ставится при вопросе, а восклицательный при восклицании“. Важно только, чтобы он научил отличать вопрос от сообщения, а то и другое от восклицания в тех, весьма частых случаях, когда они отличаются только интонацией (Жарко! Жарко? Жарко. и т. д.). А это и значит ввести в сознание детей мелодические фигуры; расценка же их, как более „высоких“ и более „низких“, есть дело более чем третьестепенное. Во всяком случае учитель должен иметь в виду, что научить ставить знаки вопроса и восклицания, не научив различению самих интонаций, абсолютно невозможно, и в прежнее время ученики, конечно, „собственными средствами“, полусознательно овладевали этим различием, поскольку научались ставить эти знаки.

К § 10. Работа выполняется коллективно. Лучшие загадка и отгадка выписываются на доске и списываются классом.

К § 14. Относительно возможного упрощения этих выводов см. зам. к § 8. Относительно тренировки в повествовательной, вопросительной и восклицательной интонациях нужно заметить, что самым действительным средством является произнесение одного и того же сказа на 3 лада, напр.: „У нас урок русского языка“.— „У нас урок русского языка?“— „У нас урок русского языка!“ (для восклицательной интонации может быть указано детям и то чувство, которое они должны выразить: радость, огорчение, досаду и т. д.). Но это самое трудное упражнение, и оно должно завершить работу над интонацией сказа. Так как оно может быть сделано на любых сказах повествовательного типа, особого материала для него здесь не дается.

К § 16. При прохождении этого параграфа могут встретиться утверждения отдельных учеников, что слова „наша“, „меня“, „своих“ и „нас“—подсобные, так как „нарисовать“ их нельзя, и отдельный смысл их неясен. В этом мнении будет доля истины, так как местоимения действительно — слова

с особым, чисто-грамматическим значением, и сходны в этом с подсобными словами. То же может быть высказано и про слово „есть“ вследствие его предельно отвлеченного значения. В этих случаях учитель должен опереться на то, что слова эти все-таки могут употребляться отдельно, а именно в ответных сказах: „Чьих гусей ты загнал?“ — „Своих“. „Кого наказали?“ — „Меня“. „Есть у тебя перо?“ — „Есть“. и т. д., а подсобные совершенно не употребляются отдельно (нельзя сказать: „Не“, „у“ и т. д.). То же можно выразить и так: к каждому главному слову можно придумать вопрос, на который оно бы отвечало, а к подсобным словам вопроса придумать нельзя.

К § 19. Раздельное написание подсобных слов происходит здесь лишь в самом предварительном порядке. Осознание предлогов и их отличия от представок возможно только при прохождении склонения существительных, т. е. на 3-м году обучения.

К § 25. Нахождение ударных слов, хотя и является элементарным условием сознательного чтения, не так легко, как это обычно думают. Учитель должен иметь в виду, что фразы книжно-повествовательного типа часто не имеют совсем психологического центра, и тогда ударение падает по чисто-ритмическим причинам на последнее слово фразы. Таковы последние ударения в большинстве случаев и в нашем отрывке.

К § 26. Этот и все следующие до конца главы параграфы могут оказаться трудными для данного момента обучения. В этом случае мы советовали бы отнести их к концу данной части курса, хотя по существу они завершают анализ понятия сказа, почему и помещены здесь. Отнесение к концу имеет то преимущество, что явится повторением начальной части книги, которая к тому времени может уже оказаться подзабытой.

К § 33. „Игры“ эти сводятся к двум целям: 1) научить детей делить слова на слоги, что нужно для правила о переносе из строки в строку, 2) развить способность зрительного членения слов на части, неразрывно связанную с орфографической зоркостью вообще. Последнее особенно важно при американском методе обучения чтению, который не только не поддерживает, но даже тормозит развитие

этой способности. Искусственные „слова“ игры 1-й пред- полагаются с тем же местом ударения по отношению к дру- гим слогам, что и их прототипы: магази́н — зингама́, Ва́ня — ня́ва, хлебу́шка — шкабу́хле, и т. д. Но можно и сохранять ударение на том же слоге, что в прототипе: магази́н — зин- гама, Ва́ня — нява́, хлебу́шка — шкабу́хле. Можно, наконец, и вариировать эти два способа, предоставляя вообще выбор места ударения ученикам. Кстати, это может подготовить их к усвоению самого явления ударения в словах (§ 36 и след.).

К § 40. Вопрос об ударности и безударности одно- сложных слов намеренно отодвинут нами во 2-й кон- центр (II ступень). Однако при анализе ритма данного стихотворения нельзя миновать того наблюдения, что слова „и“, „как“, „на“, „не“, оказываются в нем всегда безу- дарными. При этом учитель может заметить, что одно- сложные слова произносятся то сильно, то слабо, т. е. то как ударные слоги, то как безударные, и что подробно это будет изучаться впоследствии.

К § 43. Гласный и может причинить тут учителю много хлопот, так как раскрытие рта при нем минимально. Но все же можно предложить ученикам произнести подряд и и с, и они убедятся, что во втором случае смыкание гораздо большее.

К § 44. Наблюдение над неслоговым произношением гласного и см. в § 46 и след. Наблюдение над сло- говым произношением согласных (пст! тссс! чшш! учитель- ница, мысль, отмстить и т. д.) откладывается до 2-го кон- центра.

К § 48. Параграф этот еще более, чем § 33, является про- тивоядием американскому методу обучения чтению. Кроме того, он укрепляет в навыках написания тех слов, которые пишутся так, как произносятся, т. е. в простейшей части орфографии. Правда, в 4-х примерах из игры 2-й имеется уже расхождение между звуком и буквой: рад — дар, дач — чад, зов — воз, дорог — город представляют бук- венные обращения, а не звуковые, так как звуковые были бы: рат — тар, и т. д.), но это расхождение может пока пройти незамеченным для ученика, так как все внимание его, несомненно, будет устремлено на буквы. Ведь он будет

читать эти слова справа налево, а не произносить просто, без помощи букв, т. е. будет переставлять буквы, а не звуки.

К § 49. Необязательно проходить все 4 данных здесь случая расхождения звука и буквы. Учитель может выбрать то, что ему кажется более легким или более ярким. Если выбор его остановится на первом случае, он должен иметь в виду, что полный анализ звукового сочетания **йа** здесь не предполагается. Достаточно, если ученик заметит, что перед **а** здесь что-то слышится, и сопоставит это с тем фактом, что буква-то все-таки одна (**я**). Общие наблюдения над произношением букв **я, ю, ё, е** откладываются на 2-й концентр (см. предисловие).

К § 50. Алфавит полезно выучить наизусть для более скорого выполнения ближайших задач и для пользования впоследствии (в следующих группах) словарем.

К § 55. Здесь вводится ныне забытый у нас и весьма практикуемый в западно-европейской школе вид упражнения (нем. Buchstabieren, франц. épellation). Как и работа над алфавитом (§§ 50—54), он имеет все ту же цель развития буквенной зоркости. Но в отличие от той работы он уже оперирует не с видимыми буквами, а с воображаемыми. Только при первом опыте разложения на буквы можно разрешить ученикам разлагать глядя на слово. Немедленно вслед за этим должно начаться разложение не глядя, а только с предварительным рассмотрением и запоминанием буквенного вида слова. Таким образом упражнение это развивает уже не только способность к членению зрительного восприятия слова на отдельные буквы, но и само буквенное воображение. Опыт показывает, что чем ученик хуже пишет, тем слабее у него этот вид воображения. Нам случалось ставить в тупик даже учеников старших классов, отстающих в орфографии, такими вопросами, как: что пишется после первого **т** в слове „пролетариат“? Что пишется после **в** в слове „подосиновик“? и т. д. Процесс мысленного нахождения отдельных букв в слове протекал у них крайне медленно. Очевидно, буквенные образы слов рисовались им крайне смутно. А между тем запоминание зрительных образов слов зависит не от одной частоты повторения этих

образов в их реальном виде, как обычно думают, а и от легкости воспроизведения их памятью, т. е. именно от буквенного воображения. В этом отношении полезно упражнение в разложении на буквы любых слов, даже простейших, даже тех, которые ученик уже умеет писать правильно, так как оно укрепляет эту основную орфографическую способность. Но, конечно, необходимо, чтобы разложение происходило только на память. Упражнение это должно происходить спорадически по всему курсу, захватывая все более и более трудные слова.

К § 56. Здесь должна быть уловлена только разница произношения, но не то, какие именно гласные слышатся в одном и в другом случае.

К § 68. Здесь даны наиболее употребительные в детском языке слова, противоречащие правилу о безударных гласных. Параграф этот со слабыми группами может быть пропущен, а с сильными может проходиться только после совершенно отчетливого усвоения предыдущих параграфов.

К § 69. Для обнаружения „глухости“ глухих предлагается пытаться произнести громко только **ф, ш, с**, а не все 6 звуков этого ряда. Это потому, что звуки **п, к, т** ученик произнесет с гласным призвуком; и если этот призвук будет голосовой, то ученик будет утверждать, что звуки эти — голосовые. Убедить его в том, что сами-то **п, к, т** остаются и тут безголосными будет довольно трудно. Опыты с прощупыванием вибрации голосовых связок на кадыке и с зажиманием ушей (см. Д. Н. Ушаков, „Краткое введение в науку о языке“⁷ стр. 15) здесь опущены, но учитель, знакомый с делом, легко может их поставить, и это было бы наиболее убедительно для детей.

К § 70. Дается только правило правописания, а не языковой вывод об изменении звонких и глухих согласных в конце слов (ср. § 60, где есть и вывод и правило). Это потому, что здесь вывод еще недоступен ученику. Для получения точного вывода пришлось бы ввести наблюдения над изменением звонких в глухие в абсолютном конце слова (в конце сказа) и над изменением звонких в глухие и глухих в звонкие в относительном конце слова, т. е. в связной речи (не только „морос трещит“, но и „нос

болит“, см. А. Пешковский, „Наш язык“ ч. I, стр. 136 и сл. 27.) А это привело бы, во-первых, к очень сложному выводу, а во-вторых, и это самое главное, потянуло бы за собой наблюдение над уподоблением звонких и глухих согласных друг другу, что мы сознательно отодвигаем на 2-й концентр. Правда, и „правило“ при таком упрощении получается не совсем точное, вернее неполное, так как с равным правом можно было бы утверждать, что и звонкие согласные часто пишутся в конце слов, как глухие („нос болит“). Но дело в том, что, задумываясь о том, как писать то или иное слово, ученик обязательно выделит его голосом из связи, т. е. устроит себе абсолютный конец, а в этом случае наше правило будет уже обслуживать все случаи, так как в абсолютном конце может звучать только глухой. В расчете на это и допущена упрощающая дело неполнота.

К § 71. Правило о том, что звонкие согласные перед другими звонкими пишутся то как звонкие, то как глухие (резьба — просьба, городьба — молотьба), не дается, так как таких случаев очень немного, и ради них не стоит вводить правила. „Просьба“, „косьба“, „молотьба“ могут быть взяты памятью, как орфограммы (наблюдения над ассимиляцией отодвигаются во 2-й концентр, см. пред. §).

К § 75. Вставные буквы в словах „солнце“, „чувствовать“, „здоровствовать“, „безмолвствовать“ должны быть усвоены на память, так как особых правил для них создавать, конечно, не стоит. В последних трех случаях противоречие между правописанием и произношением должно быть непременно осознано и отмечено, как встречающееся только в этих трех словах. Дети обычно обобщают это явление и пишут „участвовать“, „торжевствовать“ и т. д.

К § 78. Наблюдение это принято давать гораздо раньше. Однако, такие случаи, как „клад — кладь“, „ослаб — ослабь“, не могут быть привлечены к делу до усвоения правила о звонких и глухих в конце слова.

К § 80—85. Составление правил об употреблении мягкого знака внутри слов крайне осложняется тем, что: 1) ассимилятивная („уподобительная“) мягкость согласных перед согласными в нашем правописании вообще не обозначается (возня, женщина, бандит и т. д.), 2) мягкость согласного л перед согласными всегда обозначается и

3) мягкость согласных **ч** и **щ** перед согласными никогда не обозначается (почва, член, чмокать, овощной и т. д.). Знаменитое правило об **нн**, **нч**, **нщ**, **чн** и **чк** при всей своей громоздкости обслуживает лишь малую часть относящихся сюда трудностей. Правила, предложенные А. М. Пешковским в „Нашем языке“, обслуживают все их, но зато отличаются еще большей громоздкостью. В настоящей книге, отодвигая наблюдения над ассимиляцией согласных по мягкости и твердости во 2-й концентр, мы решили воспользоваться тем фактом, что ассимилятивная мягкость встречается как раз не перед теми согласными, перед которыми встречается неассимилятивная мягкость. Это дало возможность свести все дело к трем правилам (об употреблении **ь** после **л** мягкого всегда и об употреблении его после всех других мягких согласных перед **к** и перед **б**, **м**) и одному исключению (**чк**). Сочетания **нн**, **нч**, **нщ** и **чн** будут писаться, следовательно, без **ь** просто потому, что они не подходят под правила. То же и все такие случаи, как „возня“, „песня“ и т. д. Такие изолированные случаи, как „деньги“, „нянчусь“ и некоторые другие должны быть взяты памятью, как орфограммы.

К § 89. Согласно общему плану книги здесь нельзя еще наблюдать, какие именно гласные слышны в выделенных слогах, а только то, что в слогах **ча**, **ща**, **чу**, **щу** звучат те же гласные, что и в остальных слогах, а буквы пишутся иные.

К § 91. Следует остерегаться делать из вывода этого параграфа обратный вывод, что удвоенные согласные буквы всегда произносятся длительно. Такие слова, как „суббота“, „аппетит“, „галлерея“ и многие другие произносятся в настоящее время уже с краткими согласными. Правописание их должно быть усвоено памятью.

III. ВЫПОЛНЕНИЕ РАБОТ И РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ.

§ 3. Задача 2-я. Мороз крепнет. Снег искрится. Иней опушил деревья. Ледяные сосульки блестят.

Задача 3-я. Ветхая избушка вся в снегу стоит. Бабушка старушка из окна глядит. Детям шалунишкам по колени снег. Весел ребятишкам быстрый санок бег.

§ 4. Работа 1-я. Наступили суровые холода. Плохо приходилось птичкам. Бедная синичка искала теплого приюта. Школьники увидели синичку. Они позвали учителя. Он выпустил птичку. Дети накормили ее конопляными зернами.

§ 7. Работа. 1. Петя пошел

пошел ловить

ловить рыбу.

2. Он закинул

закинул удочку.

3. Голодная рыбка

рыбка схватила

схватила насадку.

4. Петя вытащил

вытащил карася

карася золотистого.

Задачи. 1. Варя ела сладкий пирог. 2. Женя поет колыбельную песенку. 3. Маленький пастушок пасет стадо гусей. 4. Отец подарил Коле пару новых коньков.

§ 9. Времена года.

Чем подарит нас весна? Цветами. Ну, а летнею порой чем богаты мы с тобой? Хлебами. Лето быстро пролетит. Чем нас осень наградит? Плодами. Вот зима катит как раз. Чем она засыплет нас? Снегами.

§ 14.

Здравствуй!

Где ты был?

Я ходил гулять.

Покойной ночи!

Куда ты?

Я домой иду.

Всегда готов!

Кто так отвечает?

Так отвечает пионер.

§ 15.

1. Вася поступил
в школу.

2. Когда мы пойдем
купаться?

3. Как давно мы вас
ждем!

1. Мы едем на яр-
марку.

2. Кого защищает
Красная армия?

3. Славьте великое
Первое мая!

1. Мы живем на
берегу реки.

2. Куда вы едете?

3. Да здравствуют
рабочие и крестьяне!

§ 17. Работа 1-я. Подсобные слова в рассказе „Наша улица“: от, до, в, на, по, у, со, а, и.

§ 18. Мальчик поймал чижа в лесу. Ласточка вьется над рекой. Ваня поехал с отцом на ярмарку. Катя пошла

в лес за ягодами. Она ягод не нашла, а грибов набрала. Миша и Костя наловили окуней и ершей. Вася пришел к дедушке на пчельник.

§ 19. Мы были на пчельнике у дедушки. Пчелы живут в ульях, а ульи стоят в липовой роще. Липы цветут, пчелы жужжат и вьются над цветами. Нам хотелось подойти к ульям, но дедушка не велел. Он сказал, что пчелы нас ужалят. Мы съели по куску хлеба с медом и пошли домой.

§ 21. 1. Учитель задал
задал Грише
задал ко вторнику
задал написать
написать сочинение

2. Гриша сидит
сидит у окна.

3. Мальчики играют
игрaют на дворе
игрaют в бабки.

4. Грише не хочется
не хочется писать.

5. Ему хочется
хочется играть
играть с мальчиками.

§ 23. Мальчики поймали чижа. В первом ответе ударное слово мальчики, во втором — поймали, в третьем — в лесу, в четвертом — чижа.

§ 24. Работа 1-я. Много хлопот белочке летом. И желудями белочка не брезгует. Дупло мохом устилает. Не озябнет зимой белочка.

§ 25. Суровая зима прошла. Злые морозы миновали. Весна наступила. Вон пчелка полетела по цветам; тут муравей полез с былинкой. Вот и птичка с пеньком прилетела к нам под крышу; начинает вить гнездышко.

§ 28. Замесила мать тесто. Поставила она квашню на печь киснуть, а сама пошла к соседке. Подсобные слова: на, а, к, в, не, что, да, по, у, от, над.

§ 29. Сегодня дежурил наш весельчак Петя, | поэтому за утренним завтраком | все ели с прибаутками.

А Петя уж заготовил билетки, | на которых написаны
были все наши дела: | на дворе снег разметать, | Барбоса
кормить, | у сарая дрова пилить. После чая каждый взял
билетик, | и все разошлись по делам, | кому какие до-
стались. Девочкам хотелось снег разметать, | а мальчи-
кам с дровами возиться. Они поменялись билетиками.
Дружно дети принялись за работу, | кто за метлу, | кто
за топор, | кто за санки. Работа закипела.

Дома дежурные остались. Одни на кухне к обеду
овощи резали, | другие в столовой посуду убрали. Не
заметили, | как утро прошло. В 11 часов позвонили на
урок. Ребята работу быстро кончили, | все румяные |
в класс побежали.

§ 30. Ли-са, ли-па, ли-вень, ли-ся-та, ли-шай-ник, ма-
ли-на, ка-ли-на, ро-са, ко-са, по-ло-са, го-ло-са.

§ 31. Трое

утро

тропинка и т. д.

Про-бор-ка, на-бор-щик, у-бор-ка, тро-гаю, по-тро-га-ем,
раз-бор-ка, тро-пин-ка, тро-сточ-ка, по-тро-ха.

§ 32. 1) кот, пес, конь, сом, жук;

2) муха, корова, овца, баран, воробей, окунь, си-
ничка, мышенок.

§ 33. 1-я игра. Колбаса, борона, сарафан, стакан, Ваня,
Маша, соха, лошадка, собака, сова, хлебушка, зайчик,
пальчик, мальчик, мальчишка, ноздри, молоко, колокола.

2-я игра. Дыра, лыко, сыро, рано, мышка, листы, липа,
шипш, пасу, буду, жили, шея, ласка, насос, багор.

4-я игра. 1) Зима, рама, мама, кума, дома, закрома.
2) Капля, земля, доля, пилюля, поля. 3) Жара, жаба, жало,
жатва, жаворонок, жаровня. 4) Народ, находка, накипь, на-
персток, наливка, набат.

§ 35. Спра-вля-ли, справ-ля-ли; ок-тябрь-ской, о-ктябрь-
ской, ок-тябрьс-кой; пред-став-ле-ни-е, предс-тав-ле-ни-е,
предс-та-вле-ни-е; стар-ши-е; по-им; сла-стя-ми, сла-стя-ми.

§ 37. У нас нет луга. Все луга уже скошены. Дай мне
кусочек хлеба. Яровые хлеба взошли хорошо. Иглы ежа остры.
У меня нет иглы.

§ 41. Работа 1-я. По два ударения в 8-й и 12-й строках,
в остальных — по три.

§ 47. За-тей-ник, змей-ка, про-шай-те, ко-ро-бей-ни-ки, дай-те, у-мой-те, о-бы-чай, по-пу-гай, вста-вай-те, рай-он.

§ 48. 1) Мама, папа, стол, фабрика, соха, рука, нога, школа, кулак, брови, спина.

2) Кус, сок, сон, кот, ком, рак, лес, рук, дар, мор, ток, чад, кум, воз, город, шорох.

3) Казак.

4) Руки, нива, кума, пины, рынок, мода.

5) Жук, рак, муха, пчельник, звон, шум, гром, галка, кукушка, голубь, чашка, ложка, нож, вилка, ручка, карандаш. Кулик, лунь, линь, лань, кулак.

6) Пчела, муха, комар, галка, грач, кукушка, голубь, сова, филин.

7) Бочка, дочка, кочка, мочка, ночка, почка, точка.

Роза, рожа, рога, роса. Коза, кожа, коса, кора.

Жаба, жара.

8) Кофейник, тройка, чайник.

§ 51. Аист, баран, ворон, голубь, дятел, еж, заяц, жаворонок, иволга, курица, лось, медведь, носорог, олень, павлин, рысь, свинья, таракан, утка, филин, хорек, цапля, черепаха, шмель, щука, ястреб.

§ 52. Борона, вины, вожжи, грабли, гуж, коса, плуг, сани, серп, соха, телега, топор, узда, цеп, чека, шлея.

§ 53. Сабля, сбор, сват, сговор, сдача, селедка, сжатый, сзади, сигнал, сказка, сливки, сметана, снег, собака, спайка, сражение, ссора, стакан, суббота, схватка, сцена, счастье, сшибать, съёмка, сыворотка, сядешь.

§ 54. Апельсин, арбуз, виноград, вишня, земляника, крыжовник, малина, смородина, черемуха, черника, яблоко.

§ 57. Песок осел на дно. Осёл несёт мешки, Мел для доски. Ваня мёл двор. Дедушка сел. Одно из наших сёл. Все кружки пусты. Всё молоко разлилось.

§ 58. Работа. Далёко, сёла, овёс, пчёлы, мёд, тёмные, ёлки, берёзки, гнёзда, брёвна, тёс.

Задача 1-я. Несёт, Сёма, сосёт, лёд, лёжа, полёт, лён, клён, ковёр, завёртывать, вётлы.

§ 59. Работа. Эхо, эль, эм.

Задача. В углу стоит этажерка. Пушкин великий поэт. К крыльцу подан экипаж. Против нас строят семизэтажный дом. На севере живут эскимосы. Над городом летает аэро-

план. В нашем селе проводят электричество. Дай мне это яблоко, а не то!

§ 61. Рожок, хорошо, выговаривает, скотину, долину, зелененький, бородаты.

§ 62. Работа 1-я. Он — она; дождь — дожди; гнезда — гнездо; печь — в печи; связку — вязать; дров — дрова; прямо — прямой; лес — лесной.

§ 63. Работа 1-я. Стояли, холода, дожди, беда, сидели, червяки, плясала, река, вечерней, мошкара, пора.

§ 64. Вечер — вечерний; лесами — лес; топот — топочет; коней — конь; ночное — ночь, несется — нес.

§ 68. Работа. Растение, вырасти, вырос, разрастаются, водоросли, растут, зари, зорька, скакать, вскочить, собирать, беру, собирает, запереть, запирается, просидели, заседание, гарью, горит, умирать, умер.

Задача 2-я. Миша любит лепить из глины разных животных. Вася вскочил на коня и понесся вскачь. Чижи вьют гнезда в зарослях черемухи. При школе открыт клуб для деревенских подростков. Мухи прилипают к клейкому листу. Незабудки растут в сырых местах.

§ 72. Старый дед (деды) с кузовком (кузовок) шарит меж березками (береза), не найдет ли грибов. Да напрасно шарит он: знать бабка (бабушка) спозаранку все грибки (грибы) собрала. Одни лишь поганки остались на лужке (лужок). Хоть бы один гриб (грибы) ему оставила.

§ 73. Работа 1-я. Лес — леса; воскрес — воскресенье; прыг — прыгать; крик — крикнуть; вперед — впереди; друг — друга; гриб — грибы.

§ 74. 1. Репка	2. Бабка	— баба
нет	обед	— обедать
остатки	худ	— худо
шалаш	овцы	— овечка
старушка	огород	— огородить
миска.	сладки	— сладость и т. д.

§ 76. Работа 1-я.

Проказник, повесничает, лесной, запасливый, ужасный. Праздник, наездник, пастбище, завистливый, тростником.

Работа 2-я. Радостный — радости, чудеса, колбаса, звезда, зависть, боязнь, хвостун, устав, резать, свисток, висеть, хрустят, грустят, плеск.

§ 79. **Работа 1-я.** Сказать, свить, склеить, слепить, зажить, вновь, кормить, поить, ловить, чертить, сказать, здесь.

§ 80. Сильный, пальцы, пыльный, мальчика, сидельца, кульки, прибыльнее.

§ 81. Кисленького, пузырьки, маленький, гирька, няньки.

§ 82. **Работа.** Тучки, звездочки, спичку, лампочку, печку, сумочки, девочки.

Задача 1-я. Уточка, овечка, дочка, ёлочка, собачка, курочка, лодочка.

§ 85. **Работа 1-я.** Тюрьма, борьба, сильнее, сосульки, маленькие, капельки, нельзя, больше, мельница, коньках, кататься, только.

§ 87. **Работа 1-я.** Нынче осенью долго стояли ясные деньки. Листья на деревьях окрасились во все цвета, но не спадали. Тишина в природе была удивительная. Ручьи текли неслышно, зеркальная поверхность озера стояла недвижимо. Ночью темное небо сверкало звездами.

Задача 2-я. Ку-ша-нье, ку-шань-е; ко-зье, козь-е; объ-явление-ни-е, о-бья-вле-ни-е; кре-стья-нин, кресть-я-нин; сви-нья, свинь-я; пруть-я, пруть-я; сы-но-вья, сы-новья-я.

§ 88. Жил, сторожил, ужин, шишки, жилье, тишина, широкого.

§ 90. Часто, часы, чаща, различать, чайник, возвращались, чашками. Чудес, пичужек, чутких, ощупывали, чу-мазом, чугуне.

§ 91. **Задача 1-я.** Свежие дрожжи. Широкая аллея. Старинный город. Весеннее солнце. Культкомиссия. Спешная телеграмма. Дети поссорились. Деревенская коммуна. Длинные вожжи.

Задача 2-я. Каменный дом. Чугунный котел. Воспитанный мальчик. Сонная малютка. Деревянная лестница. Стекло-блюдо. Поденная работа. Оловянная посуда.

§ 92. **Работа 1-я.** Утренники, оттепель, оттаяла, скованные, зажужжали, пустынными, весенним.
