

Грамматические основы методики правописания.

E. S. Istrina. — Allgemeine Gesichtspunkte zur Frage der grammatikalischen Grundlagen der Methodik der Rechtschreibung.

Die heutige Methodik der Orthographie geht hauptsächlich von den psycho-physiologischen Grundlagen des Schreibens und den durch die experimentelle Pädagogik gewonnenen Daten aus. Sie bietet allgemeine Richtlinien für die Methode der Einprägung der Orthographie.

Dabei hängt die Zweckmäßigkeit der einen oder der anderen Methode von dem Charakter der einzelnen orthographischen Eigenheiten ab. Ein aufmerksames Abwägen der grammatikalischen Grundlagen derselben wird dazu beitragen die allgemeinen, noch nicht genügend geklärten Richtlinien in ein präzises System zu verwandeln.

Die Fragen über die Vorzüge der optischen und handmotorischen Empfindung, über den Wert von Regeln usw. müssen aufgeworfen und gelöst werden im Hinblick auf die einzelnen Erscheinungen der Schrift.

An Stelle der jetzt verbreiteten Methode der rein phonetischen Übungen und Versuche müssen die orthographischen Übungen mehr auf den morphologischen Grundlagen der Schrift und der syntaktischen Empfindungen der Form aufgebaut werden.

Методика правописания рассматривает способы обучения правописанию, утверждая их на двух основаниях: на общем строе системы русского правописания с одной стороны, и на психофизиологическом анализе процесса письма с другой. В первом отношении методика правописания тесно связывается с грамматикой русского языка и является в сущности частью этой последней. Система русского правописания прежде всего устанавливает те факты, которые подлежат усвоению, и несомненно, что характер этих фактов должен определять собой в той или иной степени и построение методики правописания. Но каково может быть это влияние материала на методы его усвоения и как проводится оно в методике в действительности?

Известно, что в методике правописания существовали направления грамматическое и анти-грамматическое. Методика правописания в прошлом столетии строилась в сильной степени на грамматических основаниях. „Русская грамматика учит правильно говорить и писать по-русски“, „Важнейшее условие грамотности — знание грамматики“ — вот положения, которые возглавляли учебную и методическую литературу прошлого столетия, охватывая почти целиком этот длинный период и переходя из него в начало нынешнего века. В силу этого не приходилось много думать о разнообразных способах обучения

правописанию, ибо главный способ — это было знание грамматики, знание, заучивание грамматических правил. Грамотное письмо по этим воззрениям представлялось сознательным применением правил, и дело обучения сводилось к развитию в учащихся способности применять известные им теоретические правила к фактам письма. Это шло, главным образом, путем диктовки, заставлявшей слышимое слово переводить в форму грамматической системы, определяя тем самым его написание. К диктовке присоединялись и некоторые другие письменные работы, помогавшие развитию способности такого перевода, — дополнения текста с пропущенными буквами, исправление текста с нарочито данными в нем ошибками (какография) и под. В этой системе обучения письму методики в сущности не было; дело сводилось к установлению необходимых правил и обстоятельному их изложению для заучивания. Действительная же методическая разработка обучения правописанию пошла по другому пути, что относится на русской почве ко второй половине прошлого века.

Под влиянием западно-европейской педагогики и показаний собственного школьного опыта началась разработка методики орфографии в отношении к письменным упражнениям, которые производятся учащимися при обучении письму. Эта разработка, касавшаяся разнообразных условий и приемов ведения письменных орфографических работ, являлась сначала лишь дополнением к системе грамматических знаний, при котором грамматические обоснования обучения оставались в полной силе; нужно было прежде всего выучить детей грамматике и правилам, а потом умелыми приемами в письменных упражнениях укрепить навык применения правил в письме (Буслаев, Ушинский, Тихомиров, Пуцыкович и др.). Дальше, однако, дело пошло иначе. В основание обучения орфографии, вместо грамматических положений, легли данные психофизиологического анализа процесса письма, изучение которого вошло в ряд научных дисциплин: физиологию, экспериментальную психологию, общую лингвистику и далее перешло в экспериментальную педагогику. Психофизиологический анализ процесса письма выдвинул новые обоснования методики орфографии: навык вместо знания и постоянные восприятия правильных написаний вместо размышлений над сомнительными; было выдвинуто значение зрительных и рукодвигательных представлений в процессе усвоения письма. Вместе с этим, прежние приемы, исходящие от грамматических знаний, от применения правил, стали вызывать большие возражения относительно своей целесообразности: диктовка, подстановка пропущенных букв и, тем более, исправление нарочито испорченного текста подверглись решительному осуждению, как приемы, опирающиеся на сомнения, случайные угадывания, а не на естественное закрепление орфографического навыка. Вместо них стали выдвигаться новые приемы, особенно списывание, как наиболее целесообразный прием для усвоения правильного письма, оберегающий учащихся от впечатлений письма неправильного.

Эти новые психофизиологические обоснования методики орфографии естественно пошатнули старые основания грамматические. При этом, грамматические обоснования ослабились не только в отношении системы практических приемов письменных упражнений (списывание вместо диктовки и под.), но — что очень важно — стало ослабляться вообще внимание к грамматической стороне русского правописания и методики его обучения. В методической литературе все чаще высказывались мнения, что грамматические правила совсем не имеют значения при усвоении правописания, или, по крайней мере, значение их

крайне мало и сомнительно. Все внимание было направлено на характер письменных работ в отношении психофизиологических его основ.

Так обстояло дело на переломе XIX—XX столетий. В начале нынешнего столетия это направление получило еще большую крепость и отчетливость под влиянием трудов в области экспериментальной педагогики немецкого педагога д-ра Лая и проф. Меймана. Как известно, д-р Лай производил в течение 6-ти лет ряд систематических опытов над учащимися (100 классных опытов над 3.000 школьников и 49 опытов над 1.800 семинаристами) для определения, какие ассоциации играют главную роль при письме и какие, в силу этого, представления следует создавать и укреплять у учащихся при обучении правописанию. Из своих опытов д-р Лай сделал вывод, что важнейшим фактором при закреплении навыков письма являются рукодвигательные представления, дополняемые представлениями цельного зрительного образа слова. Проф. Мейман, в критическом разборе опытов и выводов Лая, внес в его положения некоторые поправки, признав первенствующим фактором в процессе усвоения письма представления зрительные, а уже далее — рукодвигательные, и присоединив к ним анализирующее произнесение слова, т. е. представления слуховые. Выводы Лая и Меймана привели в методическом отношении к признанию лучшим приемом при обучении правописанию прием списывания с отчетливого правильного текста, т. к. при таком списывании ярче всего выступают названные важнейшие факторы: зрительные представления и движения руки. Эти выводы были приняты и в русской методической литературе, укрепившей и несколько расширившей их дальше на основе специальных лингвистических трудов по вопросам русского правописания. Важнейшими трудами в этой области являются труды проф. А. И. Томсона¹⁾ и проф. Д. Н. Ушакова²⁾. Труды названных авторов в значительной мере подкрепляют основные положения, проводимые Лаем и Мейманом, утверждая их частью на психофизиологическом анализе процесса письма, а частью на анализе системы русского правописания. Так как система русского правописания построена на морфологических принципах, а не на фонетических, то приходится особенно выдвинуть и развить в отношении к ней некоторые положения, диктуемые и экспериментальной педагогией, именно: 1) основным приемом должно быть списывание, а отнюдь не диктовка, выдвигающая слуховые представления, не соответствующие морфологическим основам письма; 2) списывание должно быть сознательным и проводиться отнюдь не путем переписывания отдельных букв, но целых слов или, по меньшей мере, морфологических его частей, связанных с определенными значениями. И далее, т. к. конечной задачей обучения правописанию является навык в свободном писании (а не в специальных школьных упражнениях), то выдвигалось третье важное положение — о своевременном переходе от списывания к произвольному письму и укреплению навыков на материале именно этого письма.

Как видно из сказанного, лингвистическая литература не внесла в обсуждение вопроса существенных грамматических обоснований. Обратно, она подкрепила отрицательное отношение к грамматическим

¹⁾ Проф. А. И. Томсон. Реформа в ущерб грамотности и правописанию. Одесса, 1903. — К теории правописания и методологии преподавания его в связи с проектированным упрощением русского правописания. Одесса, 1904. — Необходима реформа не правописания, а преподавания правописания. Одесса, 1905.

²⁾ Д. Н. Ушаков. Русское правописание. Очерк его происхождения, отношения его к языку и вопроса о его реформе. М. 1911 (изд. 2-ое — 1917 г.).

знаниям и орфографическим правилам, допуская последние в деле обучения правописанию лишь в небольших размерах, когда правила коротко и ясно определяют явления письма, встречающиеся во многих случаях (А. И. Томсон). В отношении к отдельным орфограммам, как определенным фактам русского письма, лингвистическая литература тоже не дала существенных указаний, ограничиваясь лишь некоторыми общими положениями, например о необходимости знания, для правильного письма, таблиц склонения и спряжения (А. И. Томсон). Таким образом, лингвистические обоснования методики русского правописания приняли ту же систему общих методических положений, хотя эти общие положения и утверждались на тщательном анализе системы русского письма.

Исходя из указанных выводов экспериментальной педагогики с одной стороны и из согласных с ними положений русской лингвистики с другой, школьно-методическая литература по вопросам русского правописания стала на тот же путь оценки и рекомендации различных способов письменных орфографических работ по основаниям психофизиологического анализа процесса письма, добавляя к этому лишь отдельные указания и поправки, выдвигаемые главным образом живыми потребностями школьной практики. Так, в ней нередко проводился с особой настойчивостью принцип сознательности при списывании; это приходилось делать потому, что момент сознательности списывания, указанный как в трудах Лая и Меймана, так и в русской лингвистической литературе, не был достаточно воспринят в практике русской школы, и одно время в ней царило увлечение механическим письмом, что не отвечало задачам ни орфографическим, ни общепедагогическим. В остальном, школьно-методические руководства давали лишь небольшие различия относительно отдельных приемов письменных работ, выдвигая, например, особенно списывание не с печатного, а с рукописного шрифта, или останавливаясь на вопросах выработки текста со стороны его содержания и объема и под. по основаниям общепедагогическим. Но все это были моменты, только развивающие и частично дополняющие основные положения экспериментальной педагогики. Для подтверждения сказанного укажем на важнейшие методические руководства: Н. М. Соколова и Г. Г. Тумина¹⁾, Н. С. Державина²⁾, М. А. Тростникова³⁾, Н. К. Кульмана⁴⁾, А. Д. Алферова⁵⁾, П. О. Афанасьева⁶⁾, не повторяя здесь их положений.

Указанные методические руководства связаны уже с прошлым методики правописания. В настоящее же время в ней намечаются новые пути развития, связанные частью с новыми методическими направлениями русской школы вообще, а частью выдвигаемые необходимостью поднять школьную грамотность, упавшую в последние годы, по разным причинам, до крайне низкого состояния. Последнее обстоятельство вызывает сейчас усиленное внимание к вопросам обучения орфографии, что находит себе выражение в методических статьях по этому вопросу и в многочисленных практических пособиях и задачниках по орфографии, представляющих обильный материал для пись-

¹⁾ Обучение правописанию. Спб. 1913.

²⁾ Основы методики преподавания русского языка и литературы. Ч. III. Русское правописание. 2-е изд. 1923.

³⁾ Методика письма и письменных упражнений.

⁴⁾ Методика русского языка. Глава IV.

⁵⁾ Родной язык в средней школе. Глава VII.

⁶⁾ Методика родного языка в трудовой школе. 1923. Гл. V.

менных упражнений. В тех и других работах мы сталкиваемся снова с двумя основными заданиями: разработкой системы письменных работ с одной стороны и выяснением отношения между навыками письма и грамматикой с другой.

Система письменных упражнений за последние годы значительно расширилась, и вместо прежних однообразно построенных материалов для списывания или диктанта мы находим сейчас в школьных руководствах богатый материал для разного рода работ, имеющих в виду орфографические навыки, но вместе с тем способствующих общему развитию языка и отвечающих требованиям активной творческой работы детей. Работы эти обычно характеризуются в методическом отношении, как анализирующее списывание (списывание с текста с выделением каких-либо написаний путем подчеркивания, выписки и под.) и упражнения, в которых проявляется большая степень активности (например вставка слов в пропущенный текст). Далее рекомендуется переход от таких специальных упражнений к произвольному письму, в котором дети уже свободно пользуются полученными навыками. Однако, если смотреть на письменные работы не с точки зрения дидактической (большая активность работы вообще), а с точки зрения орфографической, то работы по своему характеру должны получить иную классификацию. К типу списывания должны подойти все работы, в которых нужно написание, соответствующее данному правилу, данному навыку, дается в готовом виде. Например, если в текст (Печь кладется, а дом... Суп варится, а пирог... Холст прячется, а чулок... и т. д.) надо вставить недостающие слова в форме 3-го лица единств. ч. глаголов, и эти формы приведены вслед за текстом (вяжется, строится, печется и т. д.)¹⁾, то очевидно, что с орфографической точки зрения данное упражнение подойдет под тип списывания, т. к. выбор слов идет не по орфографическому основанию, а по семантическому. Такой тип списывания можно назвать комбинаторным. К этому же типу отнесем и такую работу: „Составляйте свои примеры, чтобы они начинались следующими словами: После общего собрания... Без драматического кружка... У сельского кооператива“ и т. д.²⁾, поскольку эта работа относится к написанию прилагательных родит. пад. единств. ч. муж. и ср. рода, ибо изучаемые формы даются готовыми, а добавление текста с грамматической точки зрения определяется не формой прилагательного, а сочетанием существительного с предлогом.

Второй тип работ—работы с образованием (изменением) рассматриваемой формы. Сюда относится образование форм изолированных, в сочетаниях или в тексте—по данному образцу; например по образцу перо — перышко образовать: стекло —..., ведро —..., гнездо —... и под.; или после вывода об окончании именит. пад. множ. ч. прилагательных на *ые*, не изменить единств. число на множественное в ряде сочетаний (красный флаг —...) или в ряде примеров (Белая ручка чужой труд любит).

Третий тип — употребление (применение) форм, куда относятся такие работы, в которых приходится выбрать для текста одну из нескольких данных форм, или на основе данного текста создать нужную форму (слова в начальной форме могут быть для этого даны), или для данной формы составить текст. Примеры: „По чему —

¹⁾ И. Н. Шапошников. Задачи по правописанию, ч. I, зад. 113.

²⁾ Шапошников. Задачи, ч. II, зад. 172.

Почему. — 1) ... он ударил тебя? — По руке. 2) ... ты заболел? — Вчера промочил ноги¹⁾ — „Допишите речи: „Девочка сорвала ... незабудку, ... ромашку, ... маргаритку с ... серединкою“. Следуют слова для справок: белая, голубая, золотистая и т. д.²⁾ — Составьте рассказ на тему „Вечер в деревне“ со следующими словами: зажигается, торопятся, убраться..., учиться..., разносится и под.³⁾

При оценке самостоятельности учащихся, при требовании не злоупотреблять списыванием и при других методических соображениях, надо принимать во внимание и данную орфографическую точку зрения.

В дальнейшем, при классификации орфографических явлений, мы уже не будем останавливаться на разных типах работ, имея в виду, что в каждом отдельном случае работы должны развиваться в указанном порядке, поскольку они подходят к данному написанию. Третий тип работ является переходом к произвольному письму (опять с точки зрения орфографической) и заслуживает большого внимания.

По вопросу о соотношении между грамматикой и навыками письма, в методических статьях и положениях последних лет замечается несомненный поворот в сторону признания грамматики, как общего руководящего начала при сознательном отношении к письму. Постоянно встречается указание, что навыки письма не усваиваются чисто механически, но должны исходить из сознательного наблюдения над правописанием слов по типам и из обобщения о данном орфографическом типе, а это опирается, конечно, на грамматические основы письма; что знакомство с основами научной грамматики облегчает приобретение орфографических навыков, способствует сознательности, отчетливости письма и под. Глубже на этом вопросе останавливался А. М. Пешковский в своих методических статьях и в ввводной статье к 1-му выпуску „Нашего языка“, — решительно указывая, что для многих орфографических явлений зрительной и руководящей памяти не за что зацепиться вне грамматического анализа. В защиту грамматического анализа при обучении орфографии высказался недавно на страницах „Родного языка в школе“ Н. Поздняков⁴⁾.

Однако, приходится отметить, что рядом с этим мы встречаем и неотчетливые положения по этому вопросу. Неотчетливость происходит главным образом из-за слишком общего характера высказываемых положений и из-за общего же стремления защитить самостоятельное положение школьной грамматики, как научной дисциплины, вне ее практического применения к потребностям орфографии⁵⁾.

Таковыми же общими положениями, дополняемыми ссылками на отдельные мнения и случайными иллюстрациями, освещается вопрос о значении правил в процессе усвоения орфографии.

Наконец, недостаточность грамматического обоснования сказывается и в классификации ошибок, которая встречается в трудах по школьной орфографии. Ошибки классифицируются обычно по грамматическим основаниям, но тоже по слишком общим, не связанным с методикой орфографии; наприм. по принадлежности ошибочно напи-

¹⁾ Шапошников. Задачи, ч. II, с. 145. Но задача 260 на с. 144 неудачна, это тип какографии. Она может быть предложена лишь устно.

²⁾ Д. Н. Ушаков, А. М. Сми нова... Учебная книга, ч. II, зад. 195.

³⁾ Там же, зад. 375.

⁴⁾ К вопросу о мерах борьбы с малограмотностью учащихся. — Родной язык в школе, кн. II — 12, 1926 г.

⁵⁾ См. наприм.: М. И. Тарасов. Правописание в комплексе. 1925. См. также главы по методике орфографии в недавно вышедших „Очерках по методике русского языка“ В. А. Малаховского.

санного слова к той или иной части речи, по отношению ошибочного написания к составу слова (ошибки в корне, в суффиксе, приставке) и под. Далее, классификация не выдерживает иногда и такого общего основания и переходит к отношению письма к местному произношению или к причине ошибки в смысле психического ее возбудителя (ошибки по аналогии и под.). Вот пример такой невыдержанной классификации: 1. Ошибки в оконч. падежных форм имен существительных. 2. В окончании прилагательных форм. 3. В правописании глаголов. 4. В раздельном и слитном написании предлогов. 5. В правописании так называемых сомнительных гласных и согласных. 6. На основе неправильного местного выговора. 7. В согласовании¹⁾.

II.

Чтобы перейти от общих и в то же время неустойчивых указаний на значение грамматического анализа и грамматических правил в деле обучения правописанию к указаниям более отчетливым и систематическим, распределим орфографические явления на несколько групп, различающихся между собой именно в их отношении к грамматике. Тут надо отметить, прежде всего, две основные группы: явления письма, основанные на грамматических фактах, и явления, от грамматической системы русского языка независимые. Каждая из названных групп в свою очередь может быть разделена на две, т. е. всего намечается четыре группы явлений. Первую группу явлений составляют орфограммы, определяемые системой правописания и подлежащие более или менее точным теоретическим формулировкам, т. е. орфографическим правилам; их усвоение требует специальных упражнений для каждого отдельного их вида, т. е. соответственно отдельному правилу. Вторую группу составляют те явления правописания, которые связаны с основным — морфологическим — принципом русского правописания и тем самым с системой русской грамматики, без того, однако, чтобы они определялись точными положениями в виде „правил“; они определяются предствлениями о морфологическом составе слова. Третью группу составляют явления, вытекающие не из системы русского правописания, а лишь из системы русской графики, определяющей соответствия между звуками и буквами, которые должны усваиваться в период обучения грамоте путем практических упражнений. Наконец, четвертую группу составляют различные написания, входящие в русское письмо, как наличные, установившиеся факты, не поддающиеся систематизации с указанных выше трех точек зрения и находящие себе объяснение за пределами основ русского письма, воспринимаемых современным сознанием (напр. исторические написания, условные написания заимствованных слов и под.). Остановимся подробнее на всех этих группах.

Наиболее сложной в отношении методов обучения является первая группа. Она содержит в себе, в свою очередь, разнообразные явления, требующие новой классификации по своим орфографическим основаниям. Поступим с ней таким образом. Приняв во внимание те факты правописания, которые связываются с определенными правилами, распределим эти факты в зависимости от того, чем определяются данные правила и их выполнение на письме. Предлагаем следующую классификацию.

¹⁾ Н. А. Костин. Способы и приемы обучения орфографии, с 37. См. также статью С. А. Золотарева: „Причины школьной безграмотности и меры борьбы с нею“. — Родной язык в школе, кн. 11 — 12, 1926 г.

1. Группа графическая. Сюда относятся условные написания некоторых графических сочетаний, не соответствующие общим положениям русской графики, именно: во первых, сочетания шипящих ж, ч, ш, щ, с буквами а, и, у, вне зависимости от обозначения твердого или мягкого произношения данных согласных; во вторых, часто встречающиеся сочетания чн, чк, чт, нч, нщ — без мягкого знака, несмотря на смягченный первый согласный. Формулировка данных положений и выполнение их на письме основывается только на представлении данных графических сочетаний, и в силу этого навык соответствующих написаний должен укрепляться исключительно на восприятиях зрительных и рукодвигательных. Для этих явлений не нужно в сущности формулированное правило, а нужны зрительные восприятия этих сочетаний (в таблицах, в жирном шрифте текста для списывания) и рукодвигательные упражнения с подчеркиванием. При этом, имея в виду орфографические навыки, решительно думаем, что таблицы и упражнения должны заключать в себе все группы сочетаний: жа, ша, ча, ща, — жу, шу, чу, шу, — жи, ши, чи, ши, — а не только те из них, в которых имеется несоответствие звукового и письменного сочетания (жи, ши, ча, ша, чу, шу). Внесение звуковых обоснований нарушает отчетливую систему данных сочетаний, построенных на принципе графическом. Ведь в этих сочетаниях прием обозначения мягкости не выдержан в принципе, и наблюдаемые соответствия между письмом и произношением в половине этих сочетаний являются для современной орфографии случайными, а не принципиальными; кроме того, отсутствие двоякого произношения шипящих — твердого и мягкого, а также диалектические колебания в нем затрудняют эту обоснованность¹⁾. В силу этого, теоретические обобщения (если они даются) и таблицы должны включать в себя лишь положительные данные для всех указанных графических сочетаний, без указаний отрицательных („пишется и, а не ы“) и без сопоставлений акустических („после ж, ш слышится ы, а пишется буква и“). Для сочетаний чн, чк, чт и под. нужно опираться на те же графические основания, не прибегая к сопоставлению их с произношением. Для орфографических навыков такие постоянные параллелизмы письма и произношения не целесообразны (см. ниже).

2. Группа семантико-звуковая. Сюда относится правописание слов с безударными гласными (проверяемыми ударением) и слов с глухими и звонкими согласными (проверяемыми положением перед гласной), — „сомнительными“ гласными и согласными по старой грамматической терминологии²⁾. Задача навыка состоит для этих случаев в закреплении известного графического образа с определенным значением (восприятие морфемы, обычно — корня), повторяемого в различных звуковых комбинациях данного словарного гнезда, так, чтобы, несмотря на звуковые (слуховые) колебания этих комбинаций, образ оставался неизменным. Навык этот определяется в значительной степени семантическими и морфологическими ассоциациями, фонетическое же его основание — только толчок для осознания данного образа (морфемы). Между тем, закрепление соответствующих навыков идет обычно фонетическим путем, без достаточного внимания к семантическим и морфологическим ассоциациям и при том путем проверки: от сомнитель-

¹⁾ Нередко приходится наблюдать, что студенты, запоминая общее положение о постоянной твердости одних и о мягкости других шипящих в литературном произношении, ошибаются однако в указании, какие же из них тверды, а какие мягки.

²⁾ С точки зрения орфографической термины эти не заслуживают такого безусловного осуждения, как это теперь принято.

ного положения к отчетливому, от неизвестного к известному. В орфографических пособиях обычно дается ряд отдельных слов, относительно которых приходится доказывать, что написание их требует проверки, и давать прием проверки: мячй — мяч; мечй — меч; водá — вóды; сад — сады и под. При этом попадают задания: доказать правильность написаний: мячи, гриб, луг и под., что сделать, конечно, совсем невозможно, ибо такое, а не иное написание (мечи, грипп, лук) связывается лишь с семантическими ассоциациями, для которых в отдельных словах нет никаких данных. Не прав, думаем, и А. М. Пешковский, который ведет учащихся к данным навыкам путем нарочитой фонетической тренировки на созвучных парах слов, разно пишущихся, — вне семантической отчетливости и обобщения словарного гнезда, — путь слишком искусственный, далекий от живых восприятий языка.

Орфографические занятия для рассматриваемой группы слов должны идти в следующих направлениях.

От написания несомненного с отчетливо воспринимаемым значением (дети играли в мяч, на лугу; вол пасется и под.) — к ряду образований того же гнезда, с выделением в этих образованиях данного сочетания, как в случаях несомненных, так и сомнительных (резинový мячик, купить мячй, два мячá, бросить мячём; луговóй, зеленый луг; волы пасутся, волóвья шкура, продать волá и под.); при этом внимание особенно останавливается на написаниях в сомнительных случаях, и написание это подкрепляется проверкой. Далее, от написания несомненного определенной морфологической группы к образованию иной морфологической группы того же слова — с написанием сомнительным (ложечка — ложка, кружечка — кружка, чашечка — чашка и под.; сады — сад, дубы — дуб, огорóды — огород, супы — суп и под.¹⁾). Иначе говоря, навык должен опираться на закрепление морфемы в ряде слов (хотя и без этой формулировки), а не на изолированную фонетическую проверку. Прием же проверки (лодка, т. к. лодочка) вполне приемлем и полезен в процессе выработки навыка, как один из приемов, но не единственный и не первичный.

С этой группой написаний соединяются в некоторых пособиях (у А. М. Пешковского, у О. Д. Удальцовой и М. О. Цирес²⁾) написания слов с безударными гласными, не поддающимися проверке ударением (собака, болото, баран и под.). О них следует сказать, что упражнения в их написании тоже должны идти по возможности путем закрепления данной морфемы в группе образований: собака — собачья дружба; болото — болотистая почва, болотное растение и под.; иначе — написания эти должны усваиваться небольшими группами, объединенными орфографически (слова с о или слова с а, с е и под.), а также по какому-либо иному основанию (семантическому: названия предметов одежды — башмак, башлык, сапог; плодов и овощей — арбуз, капуста, малина и под.; по основанию алфавитному и под.), — так чтобы закреплялась группа слов; для этого могут пригодиться и временные стенные таблицы. Списывание же больших рядов разнообразных слов этого рода (у Удальцовой и Цирес), а тем более сопоставление подобнозвучных, но разно пишущихся слов (у А. М. Пешковского) явно не целесообразно. Такие ряды слов должны иметь место в орфографическом справочнике, но не в книге для упражнений.

¹⁾ Такое построение упражнений проводится в книге: Д. Н. Ушаков, А. М. Смирнова и Н. Н. Щепетова, Учебная книга по русскому языку.

²⁾ О. Д. Удальцова и М. О. Цирес, Орфография в школе взрослых.

Присоединяется еще к этой группе написаний указание на возможное чередование *ó — á* в одном гнезде (*л ó м к а — р а з л á м ы в а л*) с правилом, что в таких случаях при безударном гласном надо писать *о*. Полагаем, что такое правило, в применении к данной группе, не заслуживает внимания; фонетическое обоснование его не отвечает грамматической сущности явления (чередования, имеющего значение „внутренней формы“); к тому же, правило слишком сложно, особенно, если принять во внимание фактическую незначительность его применения и возраст, к которому оно относится.

3. Группа словообразовательная. К ней относим написания словообразовательных частей слова, определяемые известными теоретическими указаниями — правилами. Таковы правила о различении суффиксов *ушк-а* и *ышк-о* в зависимости от рода слова, суффиксов уменьшительных образований муж. рода *ек* и *ик* (*ножичек, ключик*); правило об изменении *з* на *с* в приставках перед глухими согласными; правило сохранения приставки *с* перед следующими звонкими (*сбе-гать, сделка*); различие приставок *раз (рас)* и *рѳз (рос)*. Относительно этих написаний надо указать, что в них необходимо основываться на морфологическом анализе слова и давать тем самым восприятие морфемы, не переводя морфологические факты в область фонетическую. Нельзя согласиться, например, с правилом „начальные *зб, зд, зг, жж* пишутся как *сб, сд, сг, сж*“ (ср. Н. Н. Щепетова и В. А. Флеров. Самодиктанты и свободные диктанты. 1922 г., §. 27).

Морфологический характер данного явления, как и общий морфологический принцип русского правописания, требуют упражнений морфологического типа, т.-е. в данном случае, наприм., образований от ряда слов новых рядов с приставками: *бить — вбить, отбить, перебить, подбить, сбить* и под. Думаем, что такие упражнения не следует ограничивать только случаями ассимиляции звонких и глухих; следует лишь выделить эти случаи — с особым вниманием к их правописанию (образования с приставкой *с* от ряда слов: *сварить, смести, списать, сделать, сбросить* и под.). Вообще, внимание должно направляться на восприятие определенных морфем, а не на восприятие звуковых фактов, подлежащих орфографическим поправкам (ср. „пишется непременно *с*, хотя слышится *з*“ — у Удальцовой, с. 49). Таким же образом думаем, что и правописание приставок *вос, ис, нис, рас...* рядом с приставками *воз, из, низ, раз...* должно укрепляться проверкой условий сочетания (перед глухими), с графическим выделением приставки и следующего согласного, а не опираться на соответствие произношению, как это обычно делается (см. С. И. Абакумов и В. Н. Клюева, Рабочая книга по орфографии — работы 18 и 19; Н. Логутов, Сборник упражнений для изучения русского правописания, с. 13 и др.). В данном случае морфологический принцип правописания, действительно, нарушен (против чего не без основания возражали при обсуждении реформы правописания в Комиссии при Академии Наук); однако, правописание может быть сформулировано и без акустической проверки — на основании сочетаний с следующими согласными; акустическая же проверка легко может нарушить общее направление морфологических восприятий письма в отношении приставок, — особенно рядом с другими приставками, в правописании которых основной принцип сохранен, — и внести путаницу представлений. Зрительное выделение морфем при письме или в таблицах вполне уместно. — О отдельном письме предлогов и слитном письме приставок — см. группу 7; о различении *пре* и *при* — главу III.

4. Формальная группа отчетливая. К ней относятся написания нескольких флексий в отчетливо воспринимаемых формах, причем написания эти определяются также отчетливыми правилами. Это правописание формы родит. пад. ед. ч. муж. и ср. р. прилагательных на *ого, его*; правописание форм именит. пад. множ. ч. прилагательных на *ые, ие* и правописание форм наст. (будущ. соверш.) времени 2-го лица единств. ч. изъявит. на *шь* и повелит. форм ед. ч. на *ь* (*сядь, режь*). Восприятие данных форм не сталкивается с наличием созвучных форм с иным, но близким значением. Правило в силу этого очень полезно, на него вполне можно опираться. Для развития навыка пригодны следующие упражнения: образование (изменение) форм в кратких сочетаниях, исходя от начальной формы (белый цветок — белого цветка; стальной нож — стальные ножи; писать — ты пишешь; я пишу — ты пишешь; сестра — сядь, резать — режь; ты плачешь — не плачь; ты встанешь — встань); образование форм для вставки в текст (Сытый... не понимает); образование обычных, часто встречающихся с данными формами сочетаний — отдельно или в виде рассказа (названия цветов или других признаков предметов для форм прилагательных)¹). Таблицы, закрепляющие данные написания, вполне пригодны.

Признавая названные формы отчетливыми, приходится все же отметить и возможность смешения их у малограмотных с иными созвучными формами, что отражается, впрочем, на правописании не рассматриваемых форм, а именно форм иных, созвучных. Так, под влиянием именит. множ. прилагательных на *ие* пишут это *ие* вместо *ия* и в именит. множ. существительных средн. рода (разные мнение). Такая ошибка указывает на плохое восприятие форм; для устранения ее будут полезны упражнения на образование форм именит. множ. числа от именит. единств. в сочетаниях существит. средн. рода на *ие* с прилагательными (на *ые, ие*): чужое мнение — чужие мнения, большое имение — большие имения, новое предприятие — новые предприятия. Другая ошибка — перенесение *ого* из форм прилагательных в созвучные формы наречий или родит. пад. существительных на *ова* (*снова, из Ростова*), — грубая ошибка, указывающая на общую малограмотность; возможности ее появления должны мешать упражнения с прилагательными на *ого* не изолированно, а в сочетании с существительными; наличие ее требует, помимо указания на полное несоответствие форм, общего поднятия грамотности. Правило, напоминающее о формах прилагательных, является удобным критерием при сомнениях и ошибках.

5. Формальная группа затрудненная. Так определяем формы с орфограммами, восприятие которых требует в процессе навыка известного анализа для применения; отсутствие анализа легко создает определенные ошибки. Дело не в восприятии формы, как таковой, и не в ее грамматическом определении, а именно в дополнительном анализе ее состава и ударения, что лежит в основе написания, что создает затруднения и на что должно быть обращено главное внимание. Сюда относится написание *ь* в формах 2-го лица единств. ч. изъявит. и повелит. на *ся* и в формах множ. ч. повелит. (*сядьте*). Формы требуют анализа в отношении отделения *ся* и *те* для написания перед ними *ь*, очевидность которого, связанная с конечным написанием, ослабляется наличием после него *ся* и *те*. Правило по-

¹) Хороший материал для таких упражнений можно найти в Задачах по правописанию И. Н. Шапошникова и в Учебных книгах Д. Н. Ушакова, А. М. Смирновой...

лезно, как напоминание об анализе; упражнения естественно должны строиться на выделении *ся* и *те* и особенно на образовании от формы *сь* на конце соответствующих форм *ся* и *те* по их типам (*учишь — учишься, умываешь — умываешься; спрячь — спрячься, брось — бросься; сядь — сядьте, режь — режьте*), а далее на образовании (напр., вставкой в текст) затрудненных форм и без непосредственной связи их с отчетливыми (*смеешься, боишься*). Другие сюда относящиеся случаи — написания *ь* в числительных количественных пятьдесят, шестьдесят, пятьсот, шестьсот и др. при пятнадцать, шестнадцать и под., если иметь в виду закрепление этих написаний с помощью сравнения их с изменяемостью или неизменностью первой части в склонении; правило (если первая часть составного числительного в склонении изменяется, то в именит. пад. после нее пишется *ь*) является напоминанием для анализа. Практическое развитие навыка может опираться на образование форм именит. пад., исходя от форм родит. (нет пяти^{сот} рублей — есть ... рублей; прошло около пят^{на}дцати дней — прошло ... дней). Однако, для данных орфограмм целесообразно и более механическое развитие зрительных и рукодвигательных навыков, во-первых, путем систематического списывания форм склонения по типам, с выделением соответствующих графических сочетаний (пять^{сот}, пяти^{сот}, пяти^юстами; пят^{на}дцать, пят^{на}дцати и т. д.), во-вторых, с помощью таблиц, при том не только с орфографическими, но и с цифровыми указаниями.

К этой же группе следует отнести написания *не* и *ни*, различающиеся в зависимости от ударения (*не́кому* и *никому́*), а также слитное и раздельное их написание в сочетаниях с местоимениями, определяемое наличием или отсутствием предлога (*никому — ник кому*). Правила нужны; упражнения исходят от них; в упражнениях необходимо обозначение ударения и выделение предлога; в небольшой степени можно обходиться изолированными формами (*никому́ — не́кому*), но главным образом работать с текстом, так как с различием орфограмм связано различие значений. Обоснование данных орфограмм дает материал и для отчетливых зрительных восприятий, в частности для таблиц, — с выделением ударения и предлога.

К формальной группе затрудненной также относится правописание глагольных форм 1-го и 2-го спряжения с безударными орфограммами *ешь — ишь, ут (ют) — ат (ят)*. Нередко для различения этих написаний дается вспомогательное правило, построенное на соотношении написаний *ут — ешь, ат — ишь*, причем *ут, ат* принимаются за исходное положительное указание. Такое правило, несомненно, является неотчетливым, потому что различие безударных *ут — ат* само по себе может вызвать сомнение (*топч-т, дыш-т, точ-т, леч-т, слыш-т*). Точные же грамматические указания для различения глаголов 1-го и 2-го спряжения должны основываться на группировке глаголов по классам, приспособленной для нужд орфографии. Орфографическая группировка, не принимающая во внимание глаголов с несомненными орфограммами (т. е. ударными *ешь, ишь, ут, ют, ят, ат; натрешь — натрут, начнешь — начнут*) является довольно простой. По этой группировке глаголы *на ить, еть* и *ать* (после шипящих), теряющие в форме 1-го лица настоящего (или будущего простого) времени гласный, относятся ко второму спряжению (*ходить — хожу — ходишь — ходят; видеть — вижу — видишь — видят; слышать — слышу — слышишь — слышат*); неподхо-

дящие же под эти условия глаголы относятся к первому спряжению; особо стоящие глаголы совершенно единичны (брить — брею — брёешь; гнать — гоню — гонишь; хочешь — хотят).

На основе этих указаний развитие навыка может идти путем сознательной проверки каждой отдельной формы глагола в отношении к данным условиям, при чем предлагаются сразу глаголы разных типов обоих спряжений. Думаем, однако, что в школе, с детьми, для данных навыков следует идти несколько иным путем. Восприятие двух типов спряжения основывается, само собой разумеется, на ударных орфограммах. Соответствие между *ут — ешь* и *ат — ишь* выдвигается, как основной момент навыка; оно может быть формулировано в правило и может найти себе выражение графическое, в таблицах. Это соответствие, несмотря на указанную неполную отчетливость, является тем не менее практически очень полезным, так как во многих случаях *ут — ат* различаются акустически отчетливее, чем *ешь — ишь* (ср. *ляжешь — лягут; сидешь — сидут, стбнешь — стбнут; рёжешь — рёжут*). Затем, помимо общего указания на данное соответствие, следует закреплять ассоциации соответствий между неопределенной формой и формами настоящего (будущего простого) времени по типам; прежде всего по указанным типам 2-го спряжения (*ходить — хожу — ходишь — ходят; носить — ношу — носят; возить — вожу — возишь — возят и под.; далее: смотреть — смотрю — смотришь — смотрят; видеть — вижу — видишь — видят и под.*). Когда ассоциации этих рядов достаточно закреплены, к ним полезно для укрепления навыка присоединить такие же ряды ассоциаций глаголов 1-го спряжения, хотя и без грамматической формулировки групп (*еть — еешь — еют; уметь — умеешь — умеют, краснеть — краснеешь — краснеют, жалеть — жалёешь — жалёют и под.; ать — аешь — ают; играть — играешь — играют, купать — купаешь — купают и под.*).

Подобные ассоциации могут укрепляться устно — путем подыскивания глаголов данного типа. Для случаев же затруднительных необходимо давать зрительные и рукодвигательные восприятия типов, а в некоторых случаях и отдельных глаголов. В сущности, при общем развитии восприятия к данным соответствиям, орфографические затруднения имеют место обычно в положении после смягченных согласных и после шипящих (исконно смягченных); это касается для 1-го спряжения небольшой группы глаголов¹⁾: *колоть — колешь — колют, пороть — молоть — бороться* (у А. А. Шахматова — образец VII, с. 194); группы: *чаять, таять, сеять, веять, блять, чують, лаять* (у А. А. Шахматова — образец XII), далее группы глаголов: *роют, ноют, моют, воют, кроют* (из образца IX) и некоторых глаголов группы: *метать — мечешь — мечут* (образец VIII), видимо, особенно после *ч, щ* и вообще при наличии мягкости. Для 2-го же спряжения надо укрепить основную ассоциацию: *ходить (ходил) — ходишь — ходят, тащить (тащил) — тащишь — тащат* (образец XVII) сюда относится большое количество глаголов; две же другие группы (образец XVI) на *еть* и на *ать* (после шипящих) не столь многочисленны. В отношении к затруднительным случаям и следует давать специальные письменные упражнения, зрительные таблицы и под., — однако не в виде цельной системы,

¹⁾ См. А. А. Шахматов. Очерк современного русского литературного языка. Ленингр. 1925.

схватить которую одновременно было бы трудно, а в виде постепенного закрепления известного ряда ассоциаций, поводом для которых могут служить живые потребности школьного письма. Известно, что сомнения и ошибки в затруднительных случаях рассматриваемых написаний встречаются нередко и в старшем возрасте. Для часто встречающихся затруднительных написаний могут быть составлены стенные таблицы (напр. дышишь—дышат; слышишь—слышат и под.).

6. Формально-синтаксическая группа. Сюда относится ряд точно сформулированных правил правописания отдельных форм, при чем самое восприятие формы бывает, однако, затруднительным и требует синтаксического анализа. Правило поэтому является в данных случаях лишь ярлыком для орфограммы, но не критерием и не приемом для навыка, который строится на воспитании восприятия формы, на ощущении ее. „Правило“ вполне точно утверждает, например, что в неопределенной форме глагола пишется *ь* перед *ся*, а в формах 3-го лица он не пишется, но беда в том, что данная глагольная форма не распознается, как форма неопределенная или 3-го лица, и эта ее неотчетливость и создает ошибки. Знание правила ничему не помогает; важны приемы распознавания формы. Рассмотрим несколько отдельных относящихся сюда явлений.

Родит. падеж слов женск. рода на *а* (*я*) оканчивается на *ы*, и, а дательн. и предл. падежи тех же слов—на *е* (*хочу дыни, подойти к дыне*); сомнение является, само собой разумеется, при безударной флексии. А. М. Пешковский предложил для правописания подобных безударных форм прием подстановки соответствующих форм ударных. Прием этот заслуживает полного внимания; он и принят уже во многих орфографических пособиях. Однако, надо иметь в виду, что это все-таки только подсобный прием для ощущения формы, но не правило правописания, ибо для самой подстановки ударной формы того же типа нужно ее восприятие. Прием этот основан на морфологическом осознании формы: если он принимается, как правило подмены безударного звука ударным, он переходит в область фонетическую, но для распознавания падежных форм нужны еще условия и синтаксические. Эти условия создаются на почве определенных сочетаний и фразовых типов. Подобные упражнения предлагаются в учебниках и орфографических пособиях¹⁾; однако, они идут обычно в направлении образования разных падежных форм для того же слова; думаем же, что важно давать ассоциации сочетаний с той же падежной формой для разных слов одного типа; именно этим путем могут закрепляться определенные типы сочетаний (*жить в деревне, учиться в школе, лежать на полке; подарить сестре, подать учительнице, принести кошке молока и под.*), в то время как в первом случае идет угадывание формы, проверка узнавания на основе уже имеющегося чутья формы (что тоже полезно в целях закрепления, более глубокого осознания формы, но что должно явиться уже следующим шагом). При наличии у учащихся ошибок, связанных с определенным сочетанием, целесообразно закреплять осознание падежной формы именно для данного и для подобных сочетаний. Может оказаться пригодным в этих случаях и прием вопросов, но не в отвлеченной формулировке (*е* на вопрос *где*), а для данных конкретных сочетаний (*дать кому? подарить кому? принести, прислать кому? и под.*). Конечная задача письма в этих случаях—чутье и осознание формы, а не проверка ее подстановкой.

¹⁾ См. Д. Н. Ушаков, А. М. Смирнова... Учебная книга по русскому яз., ч. II.

К этой же группе относятся различия написаний прилагательных **ым, им—ом, ем** в творит. и предл. пад. единств. числа муж. и ср. рода и **ую, юю—ою, ею** в винит. и творит. пад. единств. ч. женск. рода. Общие указания те же. Прием подстановки встречает затруднения в отсутствии ударных окончаний для мягких основ; он может быть проведен в силу этого или при достаточном понимании системы соответствий между твердыми и мягкими основами, или старым механическим путем—подстановкой **вопросит. местоимения ка ким? ка ком? и под.** Кроме приема подстановки, распознавание данных форм прилагательных должно опираться на синтаксические основания, именно на согласование прилагательного с существительным в сочетаниях, где формы последнего затруднений не вызывают (**книга новая—книгу новую**).

Различение написаний существительных с основой на шипящие в именит. пад. ед. ч. муж. рода (**врач**), женск. р. (**дочь**) и в родит. пад. множ. числа женск. и средн. р. (**дач**) относится сюда же; без последней формы различие написаний **врач** и **дочь** относилось бы к 4-й группе, но сопоставление с формами родит. множ., не отличными в звуковом и в словообразовательном отношении (отсутствии флексии), создают затрудненность восприятия формы; восприятие и в этом случае должно опираться как на морфологический анализ (**дача—дач, роца—рощ**), так и на синтаксическое положение.

Особенно трудным орфографическим явлением, относящимся к этой группе, является различие написаний в неопределенной форме **ться** и в форме 3-го лица единств. и множ. числа **тся**. Как должно идти распознавание этих двух написаний, т. е. распознавание неопределенной формы в отличие от форм 3-го лица? В виду большой трудности в распознавании этих форм следует прибегать к разным путям их осознания, пользуясь по возможности всеми ими или выбирая тот, который представляется наиболее доступным в отдельных случаях. Пути таковы. Прежде всего, восприятие и осознание той и другой формы должно идти на образцах, различающихся в своих основах: **бьётся, бьётся—бьётся, берётся, берутся—братётся, умываётся, умываются—умываться**, причем и следует обращать внимание на различие основ. Восприятие этих форм, однако, не должно быть только морфологическим, опирающимся на различие основ самих по себе, но тут же оно должно быть связано и с другими признаками, развиваясь в направлении синтаксическом. Поэтому каждая форма должна восприниматься не изолированно, но лишь на фоне предложения, в отчетливом синтаксическом положении; различие основ отчетливее обнаруживает это положение. Вслед за формами с разными основами следуют формы, различающиеся по ударению: **он лёнится—не следует лёниться; он учётся—надо учёться**. И далее уже идут формы, не различающиеся акустически: **старуха бранится—перестань браниться**.

Так идет развитие восприятия форм по одному пути, который может быть определен как морфологический. Другой путь—удобный прием отбрасывания **ся**, что помогает восприятию формы со стороны морфологической, но это основано на синтаксическом положении формы. Прием этот особенно удобен для глаголов возвратных, когда **ся** можно отбросить (**надоело тащиться—тащить**); иначе приходится возвратную форму заменять другим глаголом невозвратным (**довольно смеяться—довольно плакать**). Следующий воз-

возможный прием восприятия синтаксического положения формы—замена данной формы формой прошедшего времени того же глагола, что возможно сделать лишь при форме наст. (или будущ. соверш.) времени и невозможно для неопределенной формы (мальчик учится—учился; цветок распустится—распустился; но нельзя при: пора учиться, надо лечиться). Приходится, однако, отметить, что этот прием прост и очевиден лишь в определенных синтаксических положениях, как в приведенных примерах; но он ведет к недоразумениям в сочетаниях будущего сложного и вообще в сочетаниях неопределенной формы с личным сказуемым, т. к. такие сочетания целиком могут быть заменены формой прошедш. времени (отец будет волноваться—отец волновался; дети станут прятаться—дети спрятались и даже: хочет освежиться после дороги—освежился после дороги и под.). Правильное пользование подстановкой формы прошедш. времени лишь вместо одного слова, а не вместо сочетания, требует само по себе тренировки; другими словами, само оно является уже известным—и не малым—достижением в восприятии формы, а не исходным пунктом. Вообще, это скорее путь, по которому идет развитие восприятия формы, чем прием узнавания. Это замечание относится и ко второму приему.

Наконец, четвертый путь—восприятие синтаксического положения формы в определенных, в типичных синтаксических положениях: 3-е лицо настоящ. (и будущ. соверш.) времени встречается обычно в непосредственном сочетании с подлежащим, как его сказуемое, т. е. оба они составляют пару слов, которая может быть так или иначе выделена (подчеркнута, выписана и т. д.). Неопределенная форма стоит в паре с другим личным глаголом: хочу учиться, любишь кататься, перестань суетиться; то же—с безличным глаголом: стало смеркаться, придется наклониться; далее она также стоит в паре с главным словом (сказуемым) безличного безглагольного оборота: стыдно кусаться, пора одеваться, надо трудиться, приятно укрыться теплее; стоит она в паре с именем существительным: настало время расстаться, пришло желание порезвиться. Неопределенная форма выступает и как главное слово в формулах приказа, постановления или для выражения желания (см. „Правила поведения в школе“ в „Задачах по правописанию“ И. Н. Шапошникова, ч. II, с. 31: 1. Собираться в школу в 9 ч. утра. 2. Не оставаться в классе на переменах. 3. Не толкаться зря в коридоре. 4. Не ссориться, не браниться)¹⁾.

Основными методическими способами для развития восприятия неопределенной формы глагола в отличие от форм 3-го л. настоящ. (и будущ. простого) врем. считаем способ морфологического анализа и способ синтаксической классификации, причем внутри каждого синтаксического типа должны следовать сначала формы, различающиеся в основах, а потом совпадающие. Полагаем, что на этих основаниях можно дать и целесообразные зрительные представления—в книге и на стенных таблицах, однако вообще зрительные и руководящие восприятия тут помогают мало. Приемы отбрасывания ся и подстановки форм прошедшего времени приемлемы, как подсобные приемы, однако их нельзя принимать, как правило, по указанным уже причинам. Правила для распознавания данных форм нет, а есть только приемы для развития восприятия формы, для укрепления ее осознания.

¹⁾ Для синтаксических положений, иначе—фразовых типов с неопределенной формой, в этой книге вообще дается хороший материал.

Это касается всей рассматриваемой группы, требующей к себе большого внимания с точки зрения синтаксической. Группа эта любопытна в методическом отношении, ибо она особенно ясно показывает, что грамматическое обоснование орфографии не совпадает непременно с наличием правил, и что выработка навыка, выдвигаемая психофизиологическими основами письма, должна опираться на грамматическую систему орфографии.

7. Группа семантико-синтаксическая. Сюда относим слитное правописание приставок, созвучных с предлогами, наряду с отдельным написанием предлогов; слитное написание наречий и союзов при отдельном написании созвучных сочетаний (потому и по тому пути, вначале и в начале года, чтобы и что бы и под); слитное и раздельное написание отрицания не с прилагательными и глаголами; различие написаний не и ни в предложении (не читал книги; сколько ни читал...).

Для этой группы тоже нет правил, а имеются лишь приемы распознавания различных фактов правописания, совпадающих в произношении, причем приемы основаны на синтаксическом и семантическом анализе. Для слитного правописания приставок, созвучных с предлогами, и для раздельного письма последних обычны приемы вставки прилагательного между предлогом и существительным (от дома — от соседнего дома) и прием изменения слова (приставка остается при нем, а предлог отпадает или заменяется другим). Для последнего приема можно предложить облегченный вариант — нахождение начальной формы слова, т.-е. именит. пад., при котором предлог неизменно отпадет, а приставка останется; этот прием пригоден для существительных и прилагательных (работать за плату — плата; нашить заплату — заплата; из лишнего материала — лишний материал; не хочу излишнего внимания — излишнее внимание). Следует, думаем, вести упражнения и в направлении образования существительных от префиксальных глаголов (глаголы же с префиксами всегда слитны), или сопоставления тех и других для семантических ассоциаций (подставить — подставка, вставить — вставка, изучить — изучение и под.).

Семантико-синтаксические основания лежат в различении правописания от того и оттого, за чем и зачем и под.; восприятие различия и здесь приходится вести по этим двум путям, не ограничиваясь только одним, особенно семантическим, как это часто наблюдается в учебных пособиях. Синтаксическое различие можно проводить путем выяснения синтаксического положения слова в синтаксическом анализе или через выделение определенных синтаксических сочетаний, включающих в себя то или иное написание (услышал в первые — в первые дни; мчался вдали — в дали голубой и под. или тоже пришел, тоже упал; сказал то же, что и, сделал то же, что...); пригоден прием некоторого изменения данных слов и сочетаний для выяснения формы, наприм., отбрасывания же (сказал то же, что и вчера — сказал то, что и вчера; сказал то самое, что и вчера) и под.

Относительно правописания не слитно и раздельно и различия раздельных не и ни нужны те же обоснования, т.-е. упражнения в их синтаксическом и семантическом восприятии (ср. группу 5-ю)¹⁾.

¹⁾ Укажем на работу: В. И. Чернышев. Отрицание „не“ в русском языке. — Приложение к I выпуску VIII тома „Словаря Русского Языка, издаваемого II Отделением Академии Наук СССР“. Издат. Акад. Наук. Л. 1927.

8. Особую группу должны составить написания, опирающиеся на усвоение отдельных типов склонения и регулируемые именно принадлежностью слова к данному типу. Сюда относим правописание прилагательных с *ь* типа медвежий—медвежьего; правописание существительных женск. рода на мягкую и шипящие (ночь—о ночи, дверь—к двери); сюда же можно отнести правописание существительных типа: линия (на линии), мнение (во мнении) и под. Разумеем, что правописание этих слов усваивается на восприятии данного типа целиком, без особых правил. Если же правописание на линии определяется правилом, что после *и* в дательном и предложном падежах не пишется *е*, а пишется *и*, то так сгруппированные факты должны быть отнесены к группе 4-й. Думаем, однако, что упражнения в правописании, в орфографическом схватывании типа склонения, весьма целесообразны, а для таких случаев, как медвежий—медвежьего, и совсем необходимы.

III.

На этом заканчиваем обзор орфографических явлений, опирающихся на более или менее определенные грамматические положения, связанные в той или иной степени с „правилами“, и переходим к явлениям, опирающимся на представления морфологического состава слова.

Морфологическая основа русского правописания требует особого внимания к восприятию морфологических частей при правописании, к развитию навыка схватывать в слове составляющие его морфемы. Между тем мы сталкиваемся в наших учебных пособиях с явным уклонением от морфологического анализа к фонетическому—направление, распространяющееся под влиянием книг А. М. Пешковского. Недостаток внимания к морфологическому принципу указывался не раз и при рассмотрении предшествующих орфографических групп (см. указания в группе 1-й, 2-й, 6-й). Приходится отметить этот недостаток и в специальных упражнениях по словообразованию. Учебные пособия, например, обычно дают упражнения на правописание слов с согласными „непроизносимыми“ или „выпадающими из произношения“ (радостный, сердце и под.). Упражнения эти строятся в направлении случайного заучивания правописания изолированных слов с „непроизносимыми“ согласными,—с выводом, что при стечении согласных некоторые могут выпадать из произношения; в лучшем случае правописание таких слов проверяется сравнением с однокоренными словами, в которых данный согласный выступает в произношении (сердце—сердечный). Между тем, дело здесь не в звуковой проверке, а в выделении морфемы, и упражнения должны строиться путем образований различных слов от данной морфемы, по возможности от отчетливо воспринимаемой; сердечный—сердечко—сердце—сердцевина; мостить—мост—подмостки; покрыть известью—известкой—известковая вода; жалость—жалостный—жалостливый—безжалостный; власть—властный—подвластный; окрест—окрестный—окрестность и под., или путем однородных образований для восприятия суффикса (светлый—светлость, мудрый—мудрость, вялый—вялость).

Далее, наблюдения над написанием двойных согласных и упражнения в этих написаниях снова ведутся на основе фонетической и графической, без внимания к морфологическому анализу слова, так что двойные согласные в заимствованных словах, как металл, масса, суффикс и под., воспринимаются одинаково с двойными согласными в таких случаях, как вожжи, дрожжи, а далее

и с двойными согласными, соприкасающимися на почве словообразования, как рассада, восстание, каменный и под.; таким образом, по внешнему совпадению смешиваются разнородные принципы письма, требующие разного методического подхода (см. напр., книгу Удальцовой и Цирес, § 15) ¹⁾. Также нужно отметить, что различие в написании **ъ** и **ь**, как разделительных знаков, долго не опирается на морфологические основания, в то время как путем известной системы упражнений такие основания можно провести и без теоретической формулировки.

Специальные же занятия по словообразованию (правописание суффиксов существительных, прилагательных, глаголов) сильно запаздывают. Они имеют в виду или правописание некоторых парных суффиксов, подобнозвучащих, но разно пишущихся, по определенным правилам (**ек — ик, ушка — ышко**), или дают систематический обзор словопроизводства для данной части речи, подчас с большими теоретическими указаниями (например, в книге Удальцовой и Цирес) ²⁾. Думаем, что рядом с этими отделами надо всегда иметь в виду морфологический анализ, именно как принцип, и подводить учащихся к его восприятию как можно раньше, путем известной систематизации упражнений, хотя и без теоретических формулировок. Такая морфологическая систематизация упражнений в отношении к фонетическим наблюдениям хорошо проводится в „Учебной книге“ Д. Н. Ушакова, М. А. Смирновой... (см. наприм., образования с **ь — І ч.**, зад. 36, 37, 46). Следует и специальные занятия по словообразованию, с выделением приставки, корня, суффикса, вводить пораньше, до систематического обозрения их в отношении к отдельным частям речи, словом — воспитывать способность к анализу начиная с первых шагов обучения, между тем как в настоящее время замечается уклон к наблюдениям фонетическим. Примеры особенно безграмотных написаний современных школьников всех возрастов большею частью имеют своим источником именно отсутствие способности к морфологическому анализу (см. например, указанную выше статью С. А. Золотарева); действительно, написания, не согласные с правилом (напр., солнушко, замочик) не поражают так, как написания парниха — портниха — портной, машеничка (машинистка — машина) и под., определенными правилами не проверяемые.

На почве общего восприятия морфологического анализа слова легко будет усваиваться правописание наречий, образованных сочетанием предлогов с падежными формами, при группировке наречий с этой точки зрения путем выписок, таблиц и под., с выяснением их образования.

К этой группе относим и различие приставок **пре** и **при**, так как правописание основано здесь не на каком-либо правиле, а на выде-

¹⁾ Надо отметить, что специальные упражнения в написании двойных согласных вообще не представляются необходимыми для младшего возраста, — именно в виду разнородности относящихся сюда фактов; встречающиеся в практике слова с двойными согласными могут быть отмечены особо, вне какого-либо обобщения.

²⁾ Отметим кстати любопытный пример уклонения от морфологического принципа даже в специальных занятиях по словообразованию. В названной книге в упражнениях по различению глагольных суффиксов **ова, ева — ыва, ива** приводятся и глаголы, имеющие сочетания **ыва, ива** не суффиксальные, а с коренными **ы, и** (за**ли**ваю, за**ры**ваю и под.), что и получает свое теоретическое разъяснение. Но для этих глаголов нужно бы дать упражнения и таблицы, отчетливо разрывающие сочетания **ыва, ива** на их морфологические части, нужно разделить морфемы **ры + ва** (**рыл, подрыл, зарыл — зарываю**), **ли + ва** (**лить, залить, подлить — подливаю**), а не соединять их вместе жирным шрифтом, как нечто цельное. — § 121.

лении приставки с определенным значением, и все дело в понимании значения. Ср. живой пример неразличения в рассказе Чехова „Новая дача“: „Кончится, вероятно, тем, что мы будем вас презирать“, — говорил негодующий владелец дачи крестьянину Родиону, а тот, придя домой, сообщил жене: „Барин Кучеров... глядит на меня и говорит: я, говорит, с женой тебя презирать буду... При всех обещал. На старости лет и оно бы ничего...“

IV.

Явления, связанные с системой графики, определяют общие соотношения между произношением и написанием. Это прежде всего соотношение между звуком и буквой, взятыми сами по себе, а далее те же соотношения, распространенные не только на единичные звуки и буквы, но на определенные их сочетания (обозначение мягкого произношения согласного не в самом согласном, а постановкой после него особой буквы гласного: на — няня; значение букв е, я, ю в начале слова и после гласных, как сочетаний йота с э, а, у: езда, яблоки, юг). Система графики усваивается в процессе обучения грамоте, и всякие вопросы этого усвоения должны быть отнесены к методике обучения грамоте. Однако, в учебные руководства и орфографические задачки постоянно входят некоторые более затруднительные случаи, относящиеся к области графики, а именно: различие написаний е и э в начале слова, ы — и после согласных; уменье пользоваться буквами ъ и ь, как разделительными знаками; уменье отличать после гласной произношение и написание и и й (воин и война), уменье обозначать мягкость согласного в конце слова или перед согласным (даль, мальчик). Все эти факты построены на определенных общих соотношениях звуковых и графических и воспринимаются вне грамматического строя языка. Упражнения, отводимые для них в учебных руководствах, имеют задачей лишь закрепить более трудные факты русской графики, которые, в силу своей затрудненности, не усваиваются достаточно в процессе обучения грамоте. Надо, однако, указать, что и рассматриваемые упражнения могут получать некоторое грамматическое освещение. Это может иметь место, во-первых, при систематизации данных упражнений по грамматическим типам (например, конечное й в прилагательном мужского рода единственного числа именительного падежа; ь в именительном падеже слов мужского рода: дни — день, угли — уголь, звери — зверь и под.), как это нередко проводится в Учебной книге Д. Н. Ушакова и др. Во-вторых, это может иметь место при уточнении звуко-графических соотношений путем перевода их в отношения грамматические: пользование ъ и ь, как разделительными знаками, без их различия между собой, относится к графическим явлениям, но различие их употребления основано уже на морфологических основаниях (ъ в префиксах, а ь в коренных и суффиксальных чередованиях). Вообще же методика упражнений, сюда относящаяся, должна опираться на акустические и зрительные представления, соединенные, конечно, с рукодвигательными. На зрительные представления опирается и усвоение установившихся написаний отдельных слов, не поддающихся объяснению на основе живых графических и грамматических отношений. Сюда относятся написания исторические, написания заимствованных слов. Усвоение их идет постепенно, путем, главным образом, зрительных восприятий в печати. Полезным пособием для усвоения таких написаний являются орфографические словари. Необхо-

димость в специальных упражнениях может возникать в связи с затруднениями, выдвигаемыми живыми потребностями школы, причем в таких случаях следует группировать материал для упражнений по какому-либо признаку (двойные согласные в иностранных словах, начальные о и а в иностранных словах и под.). Сюда же относится и усвоение написания отдельных слов. В этом отношении необходимо обратить внимание на то, что комплексный материал, система анкет, доклады по общественной работе, стенная газета и другие распространенные ныне виды школьной работы ставят постоянно учащихся в необходимость писать слова, недостаточно, а то и совсем неизвестные им с орфографической стороны, непонятные по своему словообразованию. Следует по возможности давать орфографию соответствующих затруднительных слов при той или иной работе; например, при вопросах о занятиях родителей, список: артист, артистка, инженер, машинистка, портной, портниха, профессор, рабочий, работница, столяр и под. Для стенной газеты и плакатов надо пользоваться отчетливыми шрифтами ради точных зрительных восприятий.

V.

Исходя из рассмотренной классификации орфографических явлений в отношении к грамматическим их основаниям, делаем несколько поправок к некоторым положениям, выдвигаемым методическими руководствами, и к некоторым методическим приемам, приводимым в практических пособиях по орфографии.

1. Вопрос о методическом преимуществе зрительно-руководительных восприятий или грамматического анализа, подкрепляемого правилами, следует решать не в обще-методическом масштабе, а в отношении к отдельным фактам письма. Говоря об орфографических „правилах“ следует различать правило как указание, как критерий для написания (пишется жа, ша, ча, ща...), правило как вспомогательный прием анализа формы (ек—ик; ь в повелит. наклонении перед ся, те) и правило, как напоминание о необходимости анализа в известном направлении (ь перед ся в неопределенной форме). Соответственно этому различию приходится различно судить и о методическом значении правила, различно пользоваться правилами в методической практике.

2. При различном характере правил нет необходимости ставить в одинаковые условия восприятие их учащимися. Методические руководства требуют, чтобы каждое правило являлось для учащихся самостоятельным выводом из последовательных наблюдений над письмом. „Наприм., наблюдая много раз, что в словах жир, шило и т. п. после ж, ш звук ы изображается буквой и, ребенок делает обобщение, что всегда после шипящей надо писать и, когда слышится ы¹⁾. Но думаем, что для таких графических правил нет нужды в длительных наблюдениях и что некоторые правила условных написаний (сочетания чн, чк, ниц и под.; ье, ие в именит. пад. множ. ч. прилагательных) могут получить свою формулировку быстро и решительно с помощью учителя. Иное дело правила второго и третьего рода; в этих случаях наблюдать и сделать вывод значит упражняться в осознании затруднительных к восприятию форм, и самостоятельность вывода поднимает степень сознания.

¹⁾ Центр. Педагогич. лаборатория МОНО. Навыки по орфографии, с. 10.

3. Правила должны иметь краткую, цельную, положительную формулировку. Не следует вводить отрицательных сопоставлений ни орфографических (... Однако после букв ч и щ никогда не пишутся буквы я и ю, а всегда пишутся а и у¹⁾), ни фонетических (после ж, ш слышится ы, а пишется буква и²⁾). Такие формулировки не вносят отчетливости, а, наоборот, могут создать повод к сомнению и смешению. Не следует без нужды давать дробные формулировки, наприм. „В словах среднего рода в именительном падеже единственного числа после ышк пишется о. В словах женского рода после ушк и юшк в именительном падеже единственного числа пишется а“³⁾. Достаточно: в словах средн. рода пишется ышко, в словах женск. рода — ушка, юшка.

4. Правила не следует строить на противоречии между написанием и произношением, ни в окончательной их формулировке, ни в процессе вывода из наблюдений. Постоянные сопоставления с произношением, постоянная фиксация внимания на звуковых представлениях нарушает четкость орфографических восприятий. Такие сопоставления в методическом отношении напоминают приемы старых диктовок, когда не в меру усердствовавшие педагоги нарочито подчеркивали при диктовке факты произношения, отличные от письма. Не следует в частности в правилах о правописании приставок в одном случае опираться на несоответствие с произношением (с бега ть), а в другом на совпадение с ним (воспита ть). В методиках постоянно проводится мысль о различии задач и методов грамматики, как школьной дисциплины, и орфографии, как системы навыков. Но на материале, особенно выдвигающем это различие, данное положение забывается, и методика строится на принципе доказательства от противного. Фонетические наблюдения в школе должны идти на материале живого произношения, независимо от орфографических навыков.

5. Орфографические упражнения по мере возможности должны строиться на морфологических основах, соответственно морфологическому характеру русского правописания. В отношении восприятия форм нужно иметь в виду и синтаксические условия, определяющие это восприятие.

¹⁾ С. И. Абакумов и В. Н. Ключева. Рабочая книга по орфографии. 1926 г., работа № 8. Здесь же указывается при этом, что „после этих звуков всегда слышатся я и ю“.

²⁾ Удальцова и Цирес, задача 12. В этой книге вообще много отрицательных выводов. Правда, книга рассчитана на занятия со взрослыми, а в этих занятиях можно больше опираться на логическую работу ума; однако вряд ли следует давать указания, как на стр. 72: „Если напишете ь здесь, сделаете грубую ошибку“ (глядятся). — „Если здесь не напишете ь, сделаете грубую ошибку“ (глядеться).

³⁾ Абакумов и Ключева, с. 50.