

**Педагогика развития: замыслы, достижения, возможности,
Красноярск, 2002 г., Сильченкова Л.С.**

Достижения и некоторые перспективы отечественной букваристики.

Теория и практика обучения детей грамоте (формирование первоначального навыка чтения) имеет довольно долгую традицию - более 300 лет. Сегодня наша школа имеет богатый выбор букварей, азбук, дополнительного дидактического материала, в достаточном количестве у учителя начальной школы и различного рода методических указаний. Нет смысла их перечислять. Что значит сегодня обилие учебников для формирования первоначального навыка чтения? Это разные технологии или они реализуют одну и ту же методику с помощью разного дидактического материала? Достаточно трудно ответить на этот вопрос, ведь каждый из авторов учебников претендует, безусловно, именно на технологическую новизну. К сожалению, при этом достаточно редко указывается теоретическая основа этой новизны. В 20 веке, кроме Редозубова С.П. и Эльконина Д.Б., пожалуй, никто не сумел произвести более или менее серьезной «ревизии» в теории и практике обучения детей русской грамоте. Остановимся лишь на некоторых достижениях и отдельных нерешенных проблемах отечественной букваристики.

За последние 40 лет существенно усилена лингвистическая составляющая методики обучения грамоте. Наряду с фонетикой серьезной теоретической базой теперь служит и графика. Принцип позиционного чтения, на который ссылаются сейчас авторы почти всех букварей, позволяет учить детей читать слова с твердыми и мягкими согласными звуками одновременно: КИТ - КОТ, ТАМ - ТИНА и т.д. В отличие от букваря (1), бывшего стабильным учебником до 1980 года, в котором дети сначала учились озвучивать согласные буквы в тех случаях, когда они обозначали только твердые согласные звуки: МАМА МЫЛА РАМУ, а затем этот первоначальный механизм чтения приходилось ломать - оказывалось, что те же

самые согласные буквы могут обозначать и мягкие согласные звуки : МИЛ, НИТИ и т.д. Появившийся в нашей начальной школе букварь Горецкого В.Г., Кирюшкина В.А. и Шанько А.Ф.(2) устранил данную несуразность. Авторы букваря привели в соответствие методику обучения грамоте с последними достижениями лингвистики, а именно, графики, что и обеспечило во многом лексическое богатство дидактического материала.

Однако нельзя однозначно утверждать, что лингвистика ответила на все вопросы методики обучения грамоте. Так, механизм раскодирования графических знаков в русском языке представляет собой последовательное нахождение ориентиров чтения и вычленение единиц чтения (3), при этом глаз движется не только последовательно вперед, но иногда он возвращается и назад, например ПОЕХАЛИ, ВЬЮГА. На наш взгляд, происходит это потому, что здесь мы имеем дело с разными принципами графики - позиционным фонематическим (ПОЛ , КОТ) и позиционным слоговым (буква обозначает слог, а не фонему): ЕЕ, ЮЛА, БЬЕТ. Мы видим, как важно в методике обучения грамоте различать эти два принципа: позиционный фонематический диктует глазу чтеца движение слева направо, а позиционный слоговой, наоборот, - справа налево. Между тем, в лингвистике эти два принципа не различаются: «Позиционный принцип графики (его также называют слоговым или буквослагательным)...» (4, С.261) Здесь мы наблюдаем отождествление неравнозначных понятий, когда разные термины употребляются синонимично. Теперь дело за лингвистами - следует упорядочить терминологию.

Здесь уместно вспомнить о деятельностном подходе к формированию первоначального навыка чтения. Думается, деятельностный подход к обучению детей чтению состоит в том, что дети осваивают механизм функционирования графических знаков (букв) в той или иной системе письма. Сегодня мы склонны утверждать, что в современных программах и системах обучения чтению его пока

нет. Обратимся за разъяснениями к лингвистике и сопоставим ее с методикой обучения грамоте. Как мы уже отмечали выше, нам не удалось найти достаточных теоретических обоснований структуры механизма чтения. Русская графика построена на трех принципах - фонемном (буква как основной графический знак обозначает фонему), слоговом (йотированные гласные буквы обозначают слог, а это, по утверждению Моисеева А.И. (5), 15% русского алфавита) и позиционном, который в равной мере относится как к фонематическому (твердость-мягкость согласных фонем обозначается не соответствующей согласной буквой, а дополнительными графическими средствами), так и к слоговому (гласные буквы только в определенных позициях могут обозначать две фонемы). Существование позиционного принципа обусловлено тем, что большинство букв русского алфавита многозначны, например, многозначна буква Я, так как она может обозначать в одном случае фонему а и мягкость предшествующей согласной фонемы, а в другом - две фонемы: j гласную а. Многозначна буква В, потому что в тексте она может обозначать фонемы в и в : Валя - Витя. Остановимся на этом, весьма существенном различии. Отдельно напечатанная (написанная, нарисованная) буква никакого конкретного звука не обозначает, она может это делать только в тексте. Как говорят лингвисты, в изолированном положении значение согласной буквы сопоставимо с полем значений, а в конкретной позиции (в тексте) оно определяется однозначно (6, с.20) Как это происходит? Поскольку буквы русского алфавита многозначны, то существует механизм конкретизации их графического значения. Для согласных букв - это анализ их постпозиции: МЯЛИ, КОТ, КОНЬ. Для йотированных гласных букв таким механизмом является анализ препозиции: ЯМА, ВЬЮН, КАЕМКА.

Можно отметить, что мы представили здесь механизм работы зрительного анализатора чтеца, что, безусловно, не исчерпывает полностью механизма чтения, а лишь входит в него составной частью. Работу зрительного анализатора требуется

привести в согласие с работой слухового и речедвигательного анализаторов, именно на базе последних он и будет функционировать. Следует учесть, что дети хотя и владеют функциями слуха и речедвижения, но не умеют фиксировать мельчайшие речедвигательные и слуховые ощущения. В этом свете становится понятной большая звуковая (аналитическая и синтетическая) работа, которую никак нельзя проигнорировать, свернуть, отодвинуть на «потом», к тому же она освящена давней методической традицией.

На первый взгляд, кажется, что в современной теории и практике обучения детей чтению весьма детально представлена звуковая работа: учащиеся наблюдают и анализируют звучащую речь, вычленяют искомый звук из потока речи, дают акустическую и артикуляционную характеристику, сопоставляют и группируют звуки и т.д. Безусловно, звуковая аналитическая и синтетическая работа имеет самостоятельное значение для развития ребенка. Однако не менее важное значение она имеет в перспективном плане: для становления механизма раскодирования графической записи слова (первоначального навыка чтения), для формирования фонематического слуха, звуковая работа является основой для формирования орфографической зоркости как первого этапа структуры орфографического действия.

На ранних этапах развития букваристики главная забота методистов в проведении звуковой работы состояла в том, чтобы дети как можно меньше трудностей имели в выделении звука из потока речи. Оказывается, трудность снимается, если нужный звук находится в удобной для выделения позиции: перцептивно сильной, где звук (фонема) не испытывает влияния соседних звуков, например, коТ, суК, дуПло, дяТлы и т.д.

Сигнификативная функция фонемы должна появиться несколько позже, когда дети наберут необходимый багаж речевых и языковых сопоставлений.

Напомним, что и Эльконин Д.Б. указывал, что на первых порах дети учатся читать слова, произношение которых не расходится с написанием.

Очевидно, можно сделать еще один промежуточный вывод. Звуковая работа в современной практике формирования первоначального навыка чтения приобретает качественно новое значение. На разных этапах обучения грамоте она представляется функционально неоднородной. На раннем этапе - ее основной функцией является аналитическая, затем добавляется сравнительная (учащиеся объединяют и противопоставляют звуки на основе их артикуляционного и акустического принципов) и сопоставительная (на основном этапе обучения грамоте выявляется неоднозначное соответствие между звуком и буквой) и т.д. И хотя в современной практике обучения детей первоначальному чтению мы часто видим замкнутость и изолированность звуковой работы, методическая наука все же, на наш взгляд, вплотную подошла к разрешению этой проблемы.

В последнее время мы все чаще наблюдаем в букварях подачу букв по блокам, например, в букваре Нечасовой Н.В., Андриановой Т.М., Остроумовой А.В. (7) можно наблюдать следующие группы букв, которые, как правило, даются сразу на одной странице: А,О,У,Э (стр.10, часть А), И,Ы - на стр.14, Й,Л,М,Н,Р - на стр.25. Во второй книжке этого букваря (часть Б) блоком поданы согласные буквы, обозначающие шумные звонкие согласные звуки Б,В,Г,Д,Ж,З (с .4), затем согласные буквы, обозначающие глухие согласные звуки - К,П,С,Т,Ф,Ш. Наконец, в 3 части букваря (часть В) дети знакомятся с буквами Е,Е,Ю,Я , причем сразу с двумя значениями - для обозначения соответствующего гласного звука и мягкости предшествующей согласной фонемы и для обозначения целого слога, содержащего согласную фонему *j* и гласную фонему: ЮЛА, ЕНОТ

и т.д. Это, кстати, только один случай обозначения фонемы *j* подобным образом - после буквы пробела, тогда как есть и другие подобного рода (сочетание Ъ и Ь и йотированных гласных, а также сочетание гласных и йотированных

гласных букв: съели, заехали и т.д.), но они не рассматриваются. Затем идут буквы Ъ как показатель мягкости (с.13) и буквы Ч,Ц,Щ,Х. Последними даны так называемые разделительные Ь и Ъ.

Можно задать несколько вопросов авторам выше названного букваря

о таком порядке подачи букв, например, почему буква Х находится в блоке с буквами Ч,Ц,Щ? Ведь она обозначает звуки, парные по твердости-мягкости, а Ч,Ц,Щ обозначают звуки, непарные по этому признаку. Нам кажется, что здесь наблюдается некоторая путаница фонетических и графических оснований методики обучения детей первоначальному чтению. Сюда же относится и включение буквы Й в группу букв М,Л,Р,Н. Хотя фонема *j* и является сонорной, но способ ее обозначения на письме все же несколько иной, чем у остальных сонорных согласных фонем.

Рассмотрим, каковы блоки букв в других букварях.

В новом букваре Горецкого В.Г. и Бетеньковой Н.М. (8), а также в азбуке Горецкого В.Г., Бетеньковой Н.М., Фонина Д.С. (9) мы нашли следующие подходы к группировке букв. Сначала даны все гласные буквы, причем в одну группу объединены буквы А,О,У,Э,Ы,И, в другой группе гласных букв мы находим буквы Е,Е,Ю,Я. Тут же возникает вопрос по поводу таких групп гласных букв: «Почему И помещена в группу с А,О,У, Э, Ы?» Наверное, потому, что остальные гласные йотированные. Но ведь и буква И в некоторых позициях может обозначать две фонемы : воробЬИ, чЬИ. Думается, что лучше было бы объединить И с остальными йотированными гласными, тем более все они вместе могут обозначать мягкость предшествующих согласных фонем: ЛИСА, ДЯТЕЛ.

Объем статьи не позволяет привести данные анализа других учебников по обучению грамоте. Но некоторые тенденции развития отечественной букваристики все же можно отметить. Создается впечатление, что методическая наука и практика настойчиво ищет пути становления структуры механизма чтения у младших

школьников. Блочная подача букв в большинстве современных букварей свидетельствует как раз об этом. Однако мы видим, что часто группировка букв строится с учетом разных оснований: с одной стороны, графических, с другой стороны, фонетических, следствием чего часто является сведение в одну группу разных по характеру букв. Подобного рода примеры мы привели выше. На наш взгляд, не должно быть смешения фонетических и графических оснований. Группировать буквы следует с учетом законов графики не отягощая становление структуры механизма чтения фонетическими подробностями. Особенности звуков должны усваиваться детьми как бы внутри блока в процессе звукового анализа и сопоставления звуковой и графической модели слова и т.д. Заметим, что фонетическая аналитическая и синтетическая работа может проводиться в любом виде и количестве в любой период обучения грамоте, и она будет уместна, но при группировке букв учитывать ее вовсе не обязательно.

Напомним, что впервые блоковую подачу букв в современной практике обучения детей русской грамоте мы находим в букваре Д.Б.Эльконина (10). Уже в подготовительный период гласные буквы даны парами (А-Я, О-Е, У-Ю и т.д.), причем в результате звукового анализа специально оговаривается условие выбора буквы: после твердых согласных - одни гласные, после мягких - другие. Далее идет блок согласных букв, и хотя даны они не сразу все на одной странице, в порядке введения их прослеживается явная закономерность: М, Н, Л, Р, Г, К, С, З, Т, Д, Б, П, В, Ф, - все эти буквы обозначают фонемы, парные по твердости-мягкости. И не столь важно, что эти буквы обозначают такие разные звуки: сонорные, шумные звонкие и шумные глухие. Самое главное, что однороден механизм почтения этих букв в тексте: все они требуют анализа своей постпозиции (ЛИПА, НОГИ, ДУБЫ, ЛОМ, СОН). Далее идут особые буквы Ш, Ж, Ч, Щ, Ц, которые обозначают непарные мягкие и твердые согласные звуки, здесь же уточняется значение гласных букв после шипящих. Заметим, что эти буквы подчиняются только фонематическому

принципу: в словах ЧАЩА, ЩИ нет необходимости проводить позиционный графический анализ.

Для того, чтобы научить детей читать слова со вторым ориентиром чтения - йотированными гласными буквами, Эльконин Д.Б. вводит даже специальное название для букв Ъ и Ы - предупредительные. Тем самым у детей формируется умение проводить анализ препозиции йотированной гласной буквы, когда глаз движется справа налево, т.е. назад. Еще раз отметим, что в букваре Эльконина Д.Б. буквы даются не на одной странице, но явно прослеживается блоковая подача букв русского алфавита, что обеспечивает становление структуры механизма чтения (алгоритма чтения). Думается, что именно Д.Б.Эльконин ближе всех подошел к становлению системы формирования первоначального навыка чтения. Это его идеи мы находим сегодня в разных букварях, его букварь сегодня становится все более востребованным практикой.

Литература

- 1.Букварь, - М.: Просвещение, 1965
- 2.Горецкий В.Г., Кирюшкин В.А., Шанько А.Ф. Букварь, - М.: Просвещение, 1987
- 3.Сильченкова Л.С. Русская графика и формирование первоначального навыка чтения //Начальная школа - 2001.- №1.- С.83-90
- 4.Русский язык. Учеб. для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «педагогика и методика нач. обучения» В 2 ч. Ч.1 / под. ред. Л.Ю. Максимова.- М.: Просвещение,1989
- 5.Моисеев А.И. Звуки и буквы, буквы и цифры. М,1987
- 6.Глазков А.В. Орфографическая ошибка как предмет лингвистического исследования, - М.: Издательство Московского Культурологического лицея,1999

7.Нечаева Н.В., Андрианова Т.М., Остроумова А.В. Букварь. Часть а,б,в. - Самара.: Корпорация «Федоров»,1995

8.Бетенькова Н.М., Горецкий В.Г. Букварь для трехлетней и четырехлетней начальной школы, - СПб.: «Специальная Литература», 1998

9.Бетенькова Н.М.,Горецкий В.Г,Фонин Д.С. Азбука для первого класса трехлетней и четырехлетней начальной школы.- СПб.: «Специальная литература», 1998

10.Эльконин Д.Б. Букварь :Проб.учеб. для четырехлет. шк. /Дораб. Г.А.Цукерман, Е.А.Бугрименко - М.:Просвещение,1992