

Серия «Наука — практике»

**О.А. Безрукова**  
**О.Н. Каленкова**

# Уроки русской грамоты

*Учебно-методический комплекс*

## Книга для учителя



РУССКАЯ РЕЧЬ  
МОСКВА 2016

## Лингводидактические аспекты букваристики как научно-прикладной области знания

На протяжении нескольких столетий одной из наиболее актуальных и дискуссионных проблем дошкольного и начального образования продолжает оставаться проблема детского чтения в целом и его первоосновы — обучения грамоте.

Российская общественность давно выражает серьезное беспокойство по поводу качества чтения современных школьников: дети читают мало и плохо, их читательский кругозор столь узок, что не позволяет полноценно усвоить школьную программу. Педагогическое сообщество ежегодно проводит на эту тему десятки круглых столов и конференций, проблему обсуждают на правительственном и международном уровнях, разрабатываются федеральные целевые программы поддержки и развития чтения. Коротко сформулировать заключение ведущих экспертов в этой области можно одной фразой: «Современные дети не умеют и не хотят читать».

В то же время школьная статистика свидетельствует о том, что при поступлении в школу дети, как правило, уже читают. Более того, умение читать у будущих первоклассников предполагается по умолчанию. Официально школа этого не требует, но... ожидает, несмотря на то, что в Федеральном государственном стандарте дошкольного образования навыки чтения не обозначены в качестве планируемых результатов или целевых ориентиров и ни одна из основных общеобразовательных программ дошкольного учреждения не предусматривает обязательного обучения чтению.

В связи с этим возникают вполне закономерные вопросы: почему наши дети в большинстве своем начинают читать еще до поступления в школу, что стимулирует ребенка к этому, а главное, почему в дальнейшем наблюдаются те недостатки чтения, о которых говорилось выше?

Возможно, причина заключается в том, что чтение в дошкольный период вовсе не является преждевременным, — ребенок начинает постигать грамоту именно в том возрасте, когда это естественно и необходимо. В пользу данного предположения свидетельствуют и факты так называемого самонаучения чтению, резко учатившиеся за последние годы, причем возрастной диапазон оказывается довольно широким — известны случаи, когда двухлетние дети читали достаточно сложные тексты.

Результаты научных исследований говорят о том, что, помимо индивидуальных способностей, все-таки существуют и «среднестатистические» показатели готовности ребенка к чтению [11, 12, 30].

Так, психофизиологи экспериментальным путем установили, что 2—3-летние дети вполне способны воспринять и запомнить целостный графический образ слова и связать его в своем сознании с конкретным предметом. При этом объем запоминаемых слов может быть очень большим (100 и более). Однако способность к осознанному синтезированию букв в слоги, а затем и в слова с соблюдением позиционного принципа чтения формируется у ребенка только к 4—4,5 годам. И это вполне объяснимо: такие операции требуют более сложных форм интеллектуальной деятельности.

Достаточно раннему формированию первоначальных навыков чтения способствуют и другие факторы. В частности, стимулирующее влияние на этот процесс оказывает современная графическая среда, окружающая ребенка: яркие рекламные плакаты, вывески, компьютерные игры с использованием интерактивных технологий и др. Определенную роль играет высокий образовательный уровень современных родителей: располагая некоторыми сведениями из области педагогики и психологии, они стремятся как можно раньше научить своего ребенка читать. И получается, что первые самые важные шаги на этом пути ребенок совершает под руководством непрофессионалов — его учат родители, бабушки и дедушки, знакомые, «специалисты» различных кружков или центров и т.п.

В результате мы наблюдаем парадоксальную ситуацию: физически и психологически готовый к обучению грамоте ребенок оказывается вне поля профессионального внимания и целенаправленного педагогического воздействия.

Все та же школьная статистика говорит о том, что наличие некоторых навыков чтения у дошкольников далеко не всегда безусловно полезно для их дальнейшего обучения, так как зачастую сформированы они неправильно. Многие дети читают «по догадке», игнорируя правила русской графики; допускают пропуски, перестановки букв или слогов, неправильно объединяют буквы в слова (так называемое побуквенное чтение), заменяют буквы на основе графического сходства или на основе акустической близости звуков, которые эти буквы обозначают, и т.п. В результате главная цель — понимание смысла прочитанного — остается нереализованной. Именно поэтому «читающих» дошкольников вместе с нечитающими в первом классе приходится учить читать заново, что сегодня в условиях дефицита учебного времени, эффективных технологий и добротных учебных пособий делать весьма непросто.

Ведущие специалисты в области букваристики указывают на то, что мощный образовательный потенциал современного общества и постое-

янно растущий ассортимент учебной и методической литературы сами по себе отнюдь не обеспечивают повышения качества обучения грамоте. Напротив, наблюдается прямо противоположная тенденция. Время обучения не только не сокращается, а, наоборот, увеличивается. Не меняется ситуация в лучшую сторону и с точки зрения затрачиваемых учащимися и учителем усилий. С каждым годом буквари становятся все больше по объему — 100, 150, 200 страниц, нередко это большеформатные книги, которые, несмотря на весьма внушительный объем, все-таки не могут предоставить достаточного материала для овладения грамотой. Некоторые из них и вовсе потеряли свои существенные характеристики из-за огромного количества побочных сведений, не имеющих отношения к формированию навыков чтения [3, 33, 34, 46].

Таким образом, очевидно, что проблема неудовлетворительного качества детского чтения не исчерпывается решением вопроса «**когда?**» — в каком возрасте надо учить детей читать. Наряду с ним стоит другой — «**как?**» — по каким методикам.

Серьезные недостатки применяемых сегодня технологий обучения грамоте ни для кого не являются секретом. О «методическом кризисе» в этой области научного знания говорят давно. Многие исследователи полагают, что, несмотря на значительное количество работ, посвященных обучению грамоте, по-прежнему не определены концептуальные основы букваристики как науки. Например, до сих пор нет полной дескриптивной (описательной) классификации методов обучения грамоте, возникших в конкретных социальных и исторических условиях, а также их всестороннего научного анализа в плане теоретической и практической ценности для дальнейшего развития букваристики [33, 43, 44]. А между тем развитие методики обучения грамоте — это история поисков наиболее эффективных приемов обучения письменной речи, и, как всякая правдивая история научных изысканий, она складывается из долгих наблюдений, смелых гипотез, досадных заблуждений и важных открытий, анализ которых дает ответы на многие актуальные для современной дидактики вопросы. В связи с этим представляется целесообразным в качестве обоснования выбора методологии настоящего учебного пособия дать краткую аналитическую справку в виде исторического обзора наиболее значимых этапов формирования букваристики как научно-прикладной отрасли знаний.

\*\*\*

Общеизвестно, что вплоть до конца XVIII века в школьной практике господствовали догматические методы. В частности, при обучении

чтению использовался *буквослагательный метод*, опиравшийся на механическое заучивание названий букв, слогов и слов.

Согласно этому методу ребенок должен был запомнить различные, порой достаточно трудные названия букв: *а — азъ, б — буки, г — глаголь, м — мыслете* и т.п. Сам процесс чтения представлял собой называние букв с последующим опознанием слова, которое из них получалось. Например, *како, нашъ, иже, глаголь, азъ* — слово «книга»; *буки, онъ, глаголь* — «бог». Такое обучение шло в отрыве от живой речи и требовало огромных усилий от ученика. Прогрессивные педагоги того времени, безусловно, видели недостатки буквослагательного метода и пытались оживить обучение иллюстрациями и занимательными материалами (например, в «Букваре» Кариона Истомина, изданном в 1694 году, давались слова и картинки на каждую букву, а также нравоучительные стихи). Однако в корне проблему это не решало: буквослагательный метод требовал запоминания большого количества абстрактной информации и выполнения очень сложных умственных операций; обучение было мучительным и неинтересным для ребенка, и неудивительно, что большинству детей оно представлялось сущим наказанием. Безусловно, такой метод не способствовал распространению грамоты среди народа.

Потребности массового образования побуждали к поиску новых, более легких методов обучения грамоте, путей экономии времени и ускорения этого процесса. В начале XIX века на смену буквослагательному пришли другие, главным образом *звуковые методы*, которые были ориентированы не на механическое заучивание — зазубривание, а на осознанную деятельность учащихся. Появление новых методов стало возможным благодаря развитию лингвистической науки, в частности фонетики, опора на которую позволила методистам того времени не просто обеспечить облегченное и ускоренное обучение грамоте, но и придать этому процессу сознательный, развивающий характер [4, 21, 23, 25, 29, 43].

Таким образом, в XIX веке произошел серьезный перелом во взглядах на методы обучения грамоте. В первую очередь — отказ от догматики в пользу сознательного обучения. Однако на практике переход от буквослагательного метода к звуковому оказался долгим и тернистым.

На начальном этапе развития звуковых методов наиболее распространенными оказались *звуковой синтетический* и *звуковой аналитический методы*.

В 30—40-е годы XIX века в России был популярен *звуковой аналитический метод*, известный как «метод Золотова» (автор Василий

Андреевич Золотов, русский педагог (1804—1882). Согласно этому методу обучение грамоте начиналось с анализа целого предложения, которое школьники делили на слова, слова — на слоги, а слоги в устном варианте разбивали на звуки. Звуковой анализ слова начинался только после того, как дети зрительно запоминали слоги или слова, то есть визуальные упражнения превалировали над слуховыми: ученики «раздвигали» буквы в слове, анализировали буквенный состав слова и т.п.

Преимущество звукового аналитического метода по сравнению с буквослагательным было очевидно. Опора на звук, отказ от называния буквы, работа с живой речью, использование слухового и зрительного анализа при обучении грамоте, формирование в сознании ребенка связи между буквой и звуком, который она обозначает, — все это было несомненным прогрессом в обучении грамоте, однако при этом не уделялось достаточного внимания синтезу — объединению отдельных звуков и букв в целые слова. Ребенок не овладевал способом чтения как действием последовательного объединения графических знаков и переводом их в звуковую форму — он все так же заучивал большое количество слогов, слов и даже предложений.

Поиски преодоления недостатков звукового аналитического метода привели к появлению *звукового синтетического*, распространение которого в 50—60-е годы XIX века в России связано с именем Николая Александровича Корфа (1834—1883). Согласно этому подходу обучение грамоте начиналось с изучения отдельных звуков, а затем — соответствующих букв. Когда накапливалось некоторое количество звуков и букв, переходили к упражнениям, основанным на синтезе: дети объединяли звуки и буквы в слова, затем усваивались новые звуки и буквы и т.д. Таким образом, у ребенка вырабатывался навык правильного соотношения звука с обозначающей его буквой. Ученику уже не нужно было заучивать слоги или слова — запомнив начертания букв, он мог каждый раз в процессе чтения последовательно называть звуки, получая то или иное слово, что, безусловно, облегчало и ускоряло обучение. Однако и звуковой синтетический метод не смог обеспечить решение основной проблемы — слияния согласного звука с гласным в единый комплекс (*ма, ты, су...*). Чтение продолжало оставаться побуквенным (*к-о-ш-к-а, с-т-р-о-ч-к-а*), и это сильно затрудняло понимание прочитанного [4, 17, 25, 47].

Несомненная дидактическая ценность перечисленных методов заключается в том, что их формирование и развитие подготовило почву для появления новых подходов к обучению грамоте, основанных на

органическом сочетании *анализа и синтеза* при работе над звуковым и буквенным составом слова.

Становление *звукового аналитико-синтетического* метода обучения грамоте в России во второй половине XIX века связано с именами Константина Дмитриевича Ушинского и Льва Николаевича Толстого.

К.Д. Ушинский разработал и внедрил в школьную практику систему аналитико-синтетической работы со звуками, слогами и словами. Для звукового анализа использовались предложения и слова из речи самих учащихся. Ушинский отказался от алфавитного порядка изучения звуков и букв; сначала дети изучали гласные, включая йотированные, затем согласные, которые они выделяли из слова, где все звуки, кроме одного, были им знакомы. Мягкие согласные изучались вместе с твердыми. Ознакомившись с первыми звуками, дети усваивали навыки начертания письменных букв и писали ими слова и даже предложения, например: *осы, усы; у осы усы*. Через 10—15 уроков вводились печатные буквы, и дальше обучение грамоте велось с использованием обоих вариантов написания. Эта система обучения грамоте была направлена на развитие мыслительной деятельности учащихся, формирование осознанного чтения. Однако наряду с прогрессивными идеями К.Д. Ушинским выдвигались и довольно спорные положения. Например, он считал, что письмо должно предшествовать чтению, а начертанием письменных букв ребенок должен овладеть раньше, чем печатных [39, 40].

Метод обучения грамоте Л.Н. Толстого в трудах по истории букваристики обычно называют *слогослуховым*, так как Лев Николаевич уделял очень большое внимание звуковому составу слогов и развитию речевого слуха детей, считая это необходимой предпосылкой успешного обучения грамоте. Толстой впервые ввел добуквенные упражнения, основанные на слуховом восприятии звуков, их анализе и синтезе. В этот добукварный период много времени отводилось работе по различению звуков, делению слова на слоги, а также артикуляционным упражнениям. Таким образом, слуховая работа предшествовала знакомству с буквами, что обеспечивало в дальнейшем установление прочной связи между звуком и обозначающей его буквой. Звуковые аналитико-синтетические упражнения проводились в течение всего периода обучения грамоте, а сам процесс знакомства с буквами и овладения первоначальными навыками чтения был поэтапным: читаемые слоги и слова усложнялись постепенно. Л.Н. Толстой одним из первых начал практиковать одновременное обучение чтению и письму — ввел написание печатных букв, слогов и даже запись слов

под диктовку. Наряду с печатными буквами детей знакомили с их письменными вариантами. Лев Николаевич с первых же уроков грамоты добивался сознательного чтения: все тексты, составленные им самим, были не только доступны для понимания, но и близки крестьянским детям [36, 37, 38].

Идеи К.Д. Ушинского и Л.Н. Толстого получили дальнейшее развитие в трудах В.П. Вахтерова, Д.И. Тихомирова, В.А. Флёрова и многих других известных педагогов того времени.

В.П. Вахтеров и Д.И. Тихомиров изменили порядок изучения букв в зависимости от сложности звуков и звукосочетаний, которые эти буквы обозначают. Так, йотированные *е, ё, ю, я* были перенесены на более поздний этап; сначала детей знакомили лишь с твердыми согласными и только потом — с мягкими; сонорные и «длительные» изучались раньше, чем взрывные. В.П. Вахтеров и Д.И. Тихомиров отказались от опережающего письма, предложенного К.Д. Ушинским. По их методике дети овладевали первоначальными навыками чтения, потом учились писать печатные буквы и лишь затем — их письменные варианты (при этом принцип единства письма и чтения сохранился) [5, 35].

Идея изменения порядка изучения букв была поддержана и В.А. Флёровым: он считал, что последовательность в изучении букв должна определяться не только фонетическими, но и артикуляционными особенностями звуков, которые эти буквы обозначают. Вслед за Л.Н. Толстым В.А. Флёров уделял особое внимание чтению слогов и слов «по подобию». Однако «склады» для чтения, предложенные Л.Н. Толстым, были существенно упрощены — ребенок читал самые элементарные слоги, отличающиеся только одной буквой, не разделяя их на отдельные звуки: *ма—мо—му—мы; та—то—ту—ты*, или слова, относящиеся к одной слоговой структуре: *ма—ма—ша, Ма—ла—ша, ло—ма—ла* и т.п. В.А. Флёров считал, что, понуждая ребенка к целостному восприятию не отдельной буквы, а слога («слога-слияния»), можно преодолеть трудности слияния согласного звука с гласным [41].

Таким образом, к началу XX века звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте был в России самым распространенным в массовой школе, так как наиболее точно соответствовал особенностям русской графики и вооружал ребенка правильной технологией чтения, позволяющей без лишних усилий понимать прочитанное. В связи с этим значительно повысилась эффективность обучения и сократилось время, необходимое для формирования первоначальных навыков чтения (3,5—4 месяца).

Однако в этот же период в отечественной педагогике появился другой, совершенно непривычный для русской школы *метод целых слов*<sup>1</sup>, который был очень популярен в США и многих других странах. Он был привлекателен тем, что позволял избежать трудоемкой отработки звукослияний «согласный + гласный», а также избавиться от длительного периода чтения примитивных, малоинтересных, бедных по содержанию текстов. Согласно методу целых слов единицей чтения с самого начала становится слово: его графическое изображение воспринимается как целостная картинка, которая лишь впоследствии расчленяется на составляющие ее элементы — буквы. Дети за первые 2—3 месяца занятий запоминали зрительно, почти без анализа звукового и буквенного состава, до 150 слов. Они воспроизводили их графически, то есть перерисовывали, определяли по общему виду, угадывали их значение.

Метод целых слов, опирался на зрительную, механическую память, а следовательно, не развивал мышление учащихся. Также он не способствовал развитию фонематического слуха, что отрицательно сказывалось на орфографической грамотности. Однако самым серьезным недостатком этого метода применительно к русскому языку было следующее. Возникший в англоязычной среде, он был ориентирован на специфику аналитических языков, в которых грамматические значения выражаются преимущественно при помощи служебных слов. Но в русском языке, где грамматические значения выражаются главным образом в пределах самого слова (чаще всего путем изменения его окончания), этот метод оказался неэффективен. Согласно методу целых слов ребенок должен был запоминать русское слово лишь в одной из его форм, что является бессмысленным и даже вредным. Дети, обученные по этому методу, читали «по догадке», пропускали буквы, искажали окончания слов. Просуществовав 13 лет, с 1922 по 1935 год, метод целых слов практически исчез из массовой школы, хотя в дефектологии при обучении грамоте глухих он успешно применяется до сих пор как *метод глобального чтения*.

После отказа от обучения чтению методом целых слов в советской педагогике были предприняты попытки дать новую интерпретацию звуковому аналитико-синтетическому методу. В 1937 году были утверждены два букваря — А.В. Янковской и Н.М. Головина, в 1945-м их

---

<sup>1</sup> Отголоски метода целых слов можно услышать и по сей день. На нем построено обучение чтению в «Карточках Домана», в усеченном виде он реализуется в известных «Кубиках Зайцева»: ребенку предлагается запомнить не целое слово, а различные буквосочетания, расположенные на цветных звенящих кубиках. Потом эти буквосочетания складываются в слова.

сменили букварь А.И. Воскресенской и букварь С.П. Редозубова. На основе системы С.П. Редозубова Академией педагогических наук были разработаны новые буквари, над созданием которых трудились многие ученые и педагоги-практики (1953, 1965 годы). В работе над букварем 1965 года также принимали участие Академия художеств и советские писатели, благодаря чему он отличался от предыдущих учебников великолепными иллюстрациями и обилием художественных текстов. Однако нового слова в отечественной букваристике так и не прозвучало. Литературная ценность художественных текстов и красочные иллюстрации сами по себе не могли помочь ребенку сделать самый первый и самый важный шаг в овладении чтением, то есть научить его правильной технике складывания букв в слова для осознания прочитанного.

Наряду с этими книгами с конца 50-х годов стали появляться экспериментальные буквари, авторы которых ставили цель уже с первых шагов вооружить учащихся теоретическими сведениями из курса русского языка и воспитать ребенка в духе господствующей идеологии.

Так, например, автор известного экспериментального букваря Д.Б. Эльконин основную задачу обучения грамоте видел в формировании у детей целеполагания и умения планировать и оценивать свою учебную деятельность, что должно приводить к самоусовершенствованию каждого ребенка [49, 50].

Традиционный путь овладения чтением от практики к теории был заменен Д.Б. Элькониним прямо противоположным — от теории к практике: сначала ребенок должен узнать «почему» и только потом — «как». В результате автором букваря были пересмотрены многие лингводидактические основы обучения грамоте. Например, были отвергнуты методические наработки таких педагогов, как В.П. Вахтеров, Д.И. Тихомиров, В.А. Флёрв, которые работу над йотированными гласными отодвигали на более поздний этап. Д.Б. Эльконин стал вводить попарно гласные *а — я*, *о — ё*, *у — ю*, *ы — и*, *э — е*, считая, что таким образом он открывает уже на самых ранних этапах обучения чтению позиционный принцип русской графики. По мнению Д.Б. Эльконина, ребенок должен получить теоретические сведения о вариантах обозначения твердости и мягкости согласного на письме до того, как он освоит способы прочтения одних и тех же букв в разных позициях.

Реализуя принцип осознанного овладения чтением, Д.Б. Эльконин с самых первых шагов учит ребенка оперировать огромным количеством научных терминов (*звук, буква, слог, твердый/мягкий согласный, ударение, ударный/безударный слог, шипящие звуки* и др.).

Под влиянием теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина автор этого экспериментального букваря в своей методике использует большое количество различных схем и моделей фонемного состава слов. Однако его схемы настолько сложны (рис. 1), что их расшифровка — это гораздо более трудоемкая умственная операция, нежели та, которую следует выполнить для прочтения слова [48].

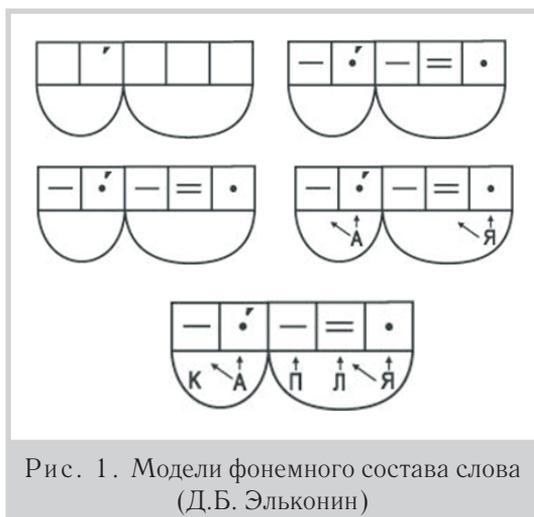


Рис. 1. Модели фонемного состава слова (Д.Б. Эльконин)

Подобный пересмотр базовых принципов методики обучения грамоте и ее лингвистических и психологических основ трактовался многими современниками как педагогическое открытие и позиционировался как прогрессивная научная школа. Однако среди школьных практиков эта система обучения признания не получила.

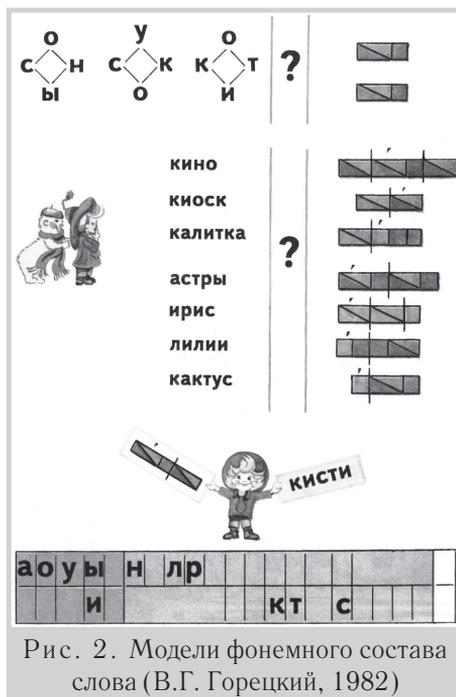
Предпочтение было отдано букварю В.Г. Горецкого (В.Г. Горецкий, В.А. Кирюшкин, А.Ф. Шанько). С начала 70-х годов прошлого века этот учебник стал основным пособием по обучению грамоте в массовой школе.

Популярность букваря В.Г. Горецкого объясняется, возможно, тем, что в целом автор опирался на достижения отечественной букваристики конца XIX — начала XX века и обращался к традиционным методам и приемам обучения грамоте. В частности, исключил йотированные гласные из материала для первоначального чтения, применил оправданное с психофизиологической точки зрения дробление слова на такие единицы чтения, как отдельный звук и «слог-слияние», практиковал чтение слогов и слов «по подобию» и др.

Однако и этот учебник был перегружен разнообразными схемами, моделями и теоретическими сведениями из курса русского языка, и способы объяснения языкового материала по-прежнему оставались куда более сложными для детского восприятия, чем сам предмет объяснения (рис. 2) [7, 8, 9].

90-е годы прошлого века отмечены небывалой писательской активностью авторов различных пособий по обучению грамоте. Возможно, этому способствовали свобода печати, отмена цензуры и вариативность образовательных программ. Но так или иначе в этот период полки

магазинов заполнились всевозможными «азбуками» и «букварями», авторы которых весьма вольно толковали методическую задачу научить ребенка читать, игнорируя не только бесценный педагогический опыт прошлых лет, но и особенности русской графической системы, а также психофизиологические основы обучения грамоте. В то время как чтение — это сложный интеллектуальный навык, который формируется при участии зрительного, речедвигательного, речеслухового анализаторов, согласованная работа которых обеспечивает соотношение в сознании читающего письменных знаков с их смысловым содержанием.



\*\*\*

В чтении выделяют техническую сторону (овладение навыками «перевода» письменных знаков в звуковую форму) и смысловую (понимание прочитанного). Овладение техникой чтения является первым и самым важным этапом в формировании письменной речи. От успешности прохождения этого этапа зависит очень многое: технически правильное чтение позволяет лучше понимать прочитанное, обеспечивает возможность учиться. И наоборот, не овладев вовремя правильной техникой чтения, ребенок испытывает серьезные трудности смысловой обработки читаемого, что негативно сказывается на усвоении школьной программы не только по русскому языку, но и по другим предметам.

Чтение относится к интеллектуальным навыкам и, как любой когнитивный навык, обеспечивается активной аналитико-синтетической деятельностью коры головного мозга. Процесс чтения, по сути, является переходом с одного кода на другой, это своего рода «перевод» информации, полученной в одной сенсорной модальности (зрительной), в другую (акустическую).

Алгоритмы чтения на том или ином языке предопределяются типологическими особенностями этого языка. Так, например, очевидно, что механизмы чтения на арабском или японском языках будут существенно

отличаться от механизмов чтения на русском хотя бы в силу того, что в арабском языке письменные символы располагаются справа налево, в японском — преимущественно сверху вниз (столбцами), а в русском — слева направо строчками. Соответственно, при чтении на каждом из этих языков требуются и разные окуломоторные (глазодвигательные) стереотипы.

Однако восприятие и смысловая обработка письменных знаков зависят не столько от особенностей их начертания и/или пространственного расположения, сколько от специфики устройства самой графической системы, устанавливающей отношения между письменными знаками и обозначаемой ими действительностью<sup>2</sup>.

Русское письмо очень тесно связано с фонетической системой языка. Тот или иной звук (точнее, фонема) на письме обозначается определенной буквой или сочетанием букв, а чтение той или иной буквы или буквосочетания предполагает произнесение определенного звука или звуко-сочетания. То есть русское письмо является *звуко-буквенным*, а упорядоченная совокупность букв русского языка, используемых для передачи фонем, позволяет отнести русское письмо к алфавитным видам письменности. В отличие от иероглифического (идеографического) письма русское письмо фиксирует не понятия или смыслы, а устную речь в ее языковом проявлении.

В русском языке нет полного соответствия между буквами и звуками. Букв значительно меньше, чем звуков. Это обусловлено тем, что большинство согласных звуков, различающихся признаком «твердость-мягкость», обозначаются на письме одинаковой буквой, после которой в зависимости от этого признака пишутся буквы *и, е, ё, ю, я* или *ь*. Например, *ма—мя, то—тё, сы—си, ал—аль*. Таким образом, способ графического обозначения такого смыслоразличительного признака согласного звука, как «твердость-мягкость», принципиально иной, чем способ графического обозначения смыслоразличительного признака согласного «глухость-звонкость» (глухие и звонкие согласные обозначаются разными буквами: *п-б, с-з, к-г* и т.п.).

---

<sup>2</sup>Графика — совокупность знаков, используемых в данной системе письма вместе с правилами, устанавливающими соответствие между графемами (письменными знаками) и их акустическими эквивалентами.

Письмо — это способ фиксации языка начертательными знаками в целях общения между людьми. С возникновением письма у языка появились две формы существования — устная речь (звучащая, доступная слуху) и письменная речь (доступная зрению). Существуют различные виды письменности: иероглифическое письмо, пиктографическое, слоговое, алфавитное и др.

Способ обозначения твердости-мягкости согласного на письме, а также взаимное влияние звуков предопределяют **позиционный принцип** русского чтения как основной. Правильно прочитать букву в слове можно, только учитывая ее расположение относительно других букв, прежде всего гласной, следующей за согласным. Эта же особенность русской графики легла и в основу выделения такой единицы чтения, как «слог-слияние» (согласный+гласный), который представляет собой один из двух возможных правильных вариантов прочтения графических знаков: отдельный звук (гласный или согласный) или «слог-слияние» (согласный+гласный). Любое русское слово можно прочитать, называя отдельные звуки и «слоги-слияния»: *ко-ра-б-ле-к-ру-ше-ни-е, па-р-та, к-ло-у-н*.

Фонетическое наполнение подавляющего большинства русских слов характеризуется наличием открытых слогов (слогов, оканчивающихся на гласный) и часто встречающимся стечением согласных (*встреча, кастрюля, экскаватор*). С позиций психофизиологии наиболее оптимальным представляется прочтение русского слова не по слогам (фонетически слоги могут быть очень сложными: *встре, вздро, взнуз...*), а по таким единицам чтения, как отдельный звук и «слог-слияние», последовательное произнесение которых позволяет получить наиболее близкий к эталону акустический образ. Произнесение отдельных звуков при стечении согласных не затрудняет опознание слова (*т-ра-ва, ша-п-ка, х-во-с-т*), в то время как неправильное прочтение «слога-слияния» (так называемое побуквенное чтение) негативно влияет на понимание прочитанного (*ш-ап-к-а, м-а-л-ин-а* и т.п.).

Еще одной особенностью русской графики является многозначность букв *е, ё, ю, я*, которые в зависимости от месторасположения могут обозначать разные звуки. В начале слова, после гласных и после разделительных твердого и мягкого знаков этими буквами обозначаются двойные звукосочетания [ja], [jo], [ju], [jэ], а после согласных, мягкость которых они маркируют, одиночные звуки [а], [о], [у], [э]. Несовпадение количества букв в слове и звуков, которые они обозначают, происходит и в случае обозначения мягкости согласного с помощью мягкого знака в словах типа *лось, пальто, карась*.

В силу специфики русской графической системы основной трудностью является овладение навыком слогослияния (согласный+гласный). Переход к позиционному чтению требует от ребенка перестройки в работе речеслухового и речедвигательного анализаторов: в зависимости от позиции буквы нужно выбрать правильный аллофон (вариант звучания) и произнести звуки слитно, то есть так, чтобы рекурсия первого

звука «слога-слияния» была максимально слита с экскурсией последующего<sup>3</sup>. Именно такой содружественной работой зрительного, речеслухового и речедвигательного анализаторов обеспечивается навык слитного произнесения согласного с гласным, вызывая нужный акустический эффект.

Как уже упоминалось, еще в конце XIX века прогрессивные педагоги опытным путем установили, что чтение слогов с йотированными гласными представляет собой более сложную операцию, нежели чтение слогов с гласными *а, о, у, ы, и, э*. Поэтому знакомство с буквами *е, ё, ю, я* отодвигалось на более поздний этап. Навык позиционного чтения формировался путем введения наряду с гласными *а, о, у, ы* буквы *и*. Считаем это вполне оправданным и на сегодняшний день. Чтение йотированных гласных на ранних этапах обучения грамоте, особенно если это сопровождается теоретическими сведениями об их вариативном звучании, вызывает весьма предсказуемый нежелательный эффект: ребенок читает (а в дальнейшем и пишет) слово *яма* как *йама, каюта — кайута* и т.п.

Необходимость соблюдения осторожности при введении йотированных гласных на начальных этапах обучения чтению подтверждается и результатами педагогической практики по обучению письменным видам речевой деятельности иностранцев. Как правило, все они испытывают трудности, связанные с прочтением слогов с буквами *е, ё, ю, я*, причем чаще тогда, когда знакомство с этими гласными начинается с чтения слогов и слов, где они находятся в начале слова или после гласной (то есть в тех фонетических условиях, когда их двойное звучание проявляется наиболее отчетливо).

Затруднение при чтении на русском языке вызывают также и слова с разделительным мягким и твердым знаком. Объективная сложность чтения слов с этими буквами обусловлена не только трудностью артикулирования такой совокупности фонем, но и тем, что здесь приходится менять стереотип произнесения — со слитного на раздельное: *лёд — льёт, сел — съел* и т.п.

Педагоги прошлого интуитивно, но абсолютно правильно решали эту проблему путем упражнений в чтении слогов и слов «по подобию» (Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, В.П. Вахтеров, В.А. Флёров и др.). Сейчас мы уже можем теоретически обосновать целесообразность этого мето-

---

<sup>3</sup> Экскурсия — первая фаза при переходе органов артикуляции в рабочее положение для произнесения звука. Рекурсия — переход органов артикуляции в нейтральное положение или к артикуляции следующего звука. На экскурсию звука влияет рекурсия предыдущего звука.

дического приема с позиции современной науки об ощущениях и восприятии. Визуальная близость графических объектов, отличающихся только одним компонентом, вызывает так называемые эффекты «послевидения» и «последствия», облегчающие зрительное восприятие и выработку моторного стереотипа.

К объективным трудностям при обучении чтению на русском языке следует отнести и трудности, связанные с овладением так называемым орфоэпическим чтением. К характерным особенностям русского языка относятся несовпадения в написании и произнесении слов. Очень часто правописание слова обусловлено его морфологической структурой, исторической традицией, а не фонетическими законами. Например, слова *дуб, розочка, прилетел, яичница, сегодня; корова, что, надеется*. К факторам, затрудняющим опознание слова, следует отнести и подвижность ударения, которое не отображается на письме: *пóезд* (И.п., ед.ч.) — *поездá* (И.п., мн.ч.) — *пóезда* (Р.п., ед.ч.).