

УДК 81.342 + 81.35.003.03

DOI: 10.5281/zenodo.1197353

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕЙСТВИЯ ЧТЕНИЯ

Л.С. Сильченкова

Московский городской педагогический университет

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о научных основах формирования действия чтения на русском языке. Методика обучения грамоте – обучение первоначальным навыкам чтения и письма – традиционно опирается на фонетику и фонологию. Теория письменного языка только недавно стала включаться в качестве составной части в лингвистические основы методики обучения грамоте. Автор пытается доказать, что для организации учебного процесса в начальной школе по формированию у младших школьников навыков письменной речи, в частности первоначального навыка чтения (действия чтения), необходимо более детальное описание принципов и правил графики, дифференциации графики и орфографии как составных частей теории письма.

Ключевые слова: действие чтения, грамматология, законы письменного языка, принципы графики, зрительный позиционный анализ букв русского алфавита в слове.

Русский язык является государственным языком Российской Федерации, языком межгосударственного и межнационального общения. Овладение русским языком во всех его формах составляет главную цель современного отечественного филологического образования, Поэтому приоритетной задачей методической науки является разработка эффективных методов и приемов обучения русскому языку на всех уровнях языкового образования.

Сегодня чрезвычайно остро стоит задача создания продуктивных, экономичных с точки зрения временны́х и умственных усилий приемов обучения первоначальным навыкам письменной речи – чтения и письма – на русском языке.

Рассмотрим вопрос о методике формирования одного из этих видов письменной речи – первоначального навыка чтения. В педагогической, психологической и методической литературе для обозначения этого этапа формирования навыка чтения используются также термины «элементарный навык чтения», «механизм чтения», «формальное чтение», «действие чтения». Считаем закономерным равнозначное употребление этих терминов на данном этапе развития научно-методической мысли: нет никакого противоречия в трактовке перечисленных выше терминов, каждая наука дополняет трактовку этого понятия в смежной науке, в целом уточняет наше представление об этом сложном явлении.

В методической науке формирование первоначальных навыков письменной речи традиционно рассматривается во взаимосвязи. Так, уроки чтения и письма во время обучения грамоте следуют друг за другом: на уроке чтения обучающиеся знакомятся с буквой алфавита, а на уроке письме они ее учатся писать. Считается, что именно такая жесткая связка обеспечивает интеграцию этих видов письменной речи, которая признана методической наукой фактором эффективности учебного процесса.

В современных образовательных условиях, однако, представляется целесообразным дифференцированно рассматривать процессы формирования у младших школьников первоначальных письменных речевых навыков: во многих науках письменные виды речи изучаются отдельно. На таком подходе настаивает психология, которая трактует чтение как перцептивный вид речи по сравнению с письмом, которое она определяет как продуктивный вид речи. Чтение есть процесс дешифровки графических знаков, воспринимаемых зрением, в код устной речи – звуки, главное в чтении – постичь механизм зашифровки буквами звучащей речи. Письмо предполагает обратный процесс, когда единицы устной речи преобразуются в код письменной речи, графические знаки. Получается, что усилия читающего направлены на декодирование (расшифровку) буквенной записи, а силы пишущего сосредоточены на кодировании (шифровке) устной речи. Состав и структура действия этих разных видов письменной речевой деятельности имеют следующие различия. В чтении действуют анализаторы в такой последовательности: зрительный, речедвигательный, слуховой. При письме обучающийся письменной речи использует анализаторы в другой последовательности: слуховой, речедвигательный, рукодвигательный, наконец, зрительный. Причем заметим, что работа последнего анализатора осуществляется в виде прочтения только что написанного слова, обеспечивая операцию контроля и оценки в действии письма. Именно этим, на наш взгляд, обеспечивается подлинная интеграция первоначальных навыков чтения и письма. В этом свете целесообразным выглядит точка зрения о несколько опережающем формировании механизма чтения по сравнению с первоначальным навыком письма.

Современная грамматология также проводит четкую границу между устным и письменным языком и при этом утверждает, что огромному богатству акустических средств устного языка противостоит довольно ограниченное количество оптических (т. е. графических) средств письменного языка. Состав современных алфавитов имеет исчислимое количество букв и других графических знаков, используемых для кодирования звучащей речи, а значит и правил их использования значительно меньше, чем правил, нужных для кодирования устной речи [2]. *«Методический вывод, который позволяет сделать это лингвистическое замечание: навык письма по определению труднее, а значит, затратнее по времени и умственным усилиям. Навык чтения автоматизируется быстрее, потому что для его формирования требуется меньше правил»* [8, с. 60].

В качестве научной основы методики обучения грамоте давно определена фонетическая система русского (родного) языка: знания о фонетической системе языка и умения звукового анализа создают базу для овладения чтением и письмом. Именно исключительной ролью фонетических знаний и умений в деле овладения первоначальными навыками письменной речи, а также их значимостью для языкового образования и речевого развития младшего школьника определяются содержание и объем работы по фонетике во время обучения грамоте. Практически в полном объеме фонетические знания и умения усваиваются в период обучения грамоте, то есть в самом начале обучения языку, в дальнейшем курсе русского языка эти знания систематизируются и совершенствуются при изучении грамматико-орфографических тем.

Однако если обучать таким методом первоначальному чтению и письму на русском языке учащихся, для которых русский язык не является родным, то аналитическая работа со звуками чужой речи, которым часто нет эквивалента в родной речи, весьма затруднительно. Очень трудно осваивается учащимися-инофонами специфическая языковая оппозиция русского консонантизма по твердости-мягкости, существуют и другие специфические трудности, например, в дагестанских языках наличествует иное противопоставление звонких и глухих согласных, чем в русском языке. Это речевые и лингвистические трудности, которые имеют объективный характер. Существуют также и собственно методические особенности в процессе обучения русскому чтению и письму учащихся-билингвов. Анализировать, сравнивать звуки без какой-либо зрительной опоры сложно: звук летуч, неуловим, и далеко не все учащиеся-инофоны имеют достаточно развитый фонетический и фонематический слух, чтобы осуществлять такую сложную аналитическую работу. Следует иметь в виду, что фонетическая работа носит чрезвычайно абстрактный характер: дети оперируют незначимыми единицами языка. Эти единицы имеют опору в собственной речи ребенка. А если у ребенка нет практики использования звуков русской речи, то указанные выше трудности часто носят непреодолимый характер. Несмотря на столь очевидные трудности, обучение русской грамоте (первоначальному чтению и письму) в школах ближнего зарубежья и национальных республик Российской Федерации осуществляется именно звуковым аналитико-синтетическим методом. Так случилось, что учебники по обучению грамоте для национальных школ в прошлом веке создавались теми методистами, которые являлись авторами русских букварей и азбук: Н.А. Костин, С.П. Редозубов и другие [8].

Принимая во внимание то обстоятельство, что формирование действия чтения осуществляется на базе зрительного анализатора, научной основой обучения первоначальному чтению также является теория письма, потому что метод обучения чтению, как в свое время указывал психолог Д.Б. Эльконин, напрямую зависит от системы письма [10]. Теория звукового письма состоит из двух частей: графики и орфографии. В конкретном тексте читающий, а значит потенциально и всякий обучающийся чтению, неизбежно сталкивается как с явлениями графики, так и с явлениями орфографии. Однако в начальный

период обучения чтению, как правило, до минимума сводится орфографический материал, и *«на первых страницах букваря стараются давать такие слова и формы предложений, которые не требуют для понимания особых усилий»* [10, с. 335]. В этом смысле иногда процесс формирования механизма чтения называют процессом обучения формальному чтению, потому что все силы обучающего направлены на освоение внешней оболочки (формы) слова [4]. Можно сказать, что целью обучающегося формальному чтению является процесс идентификации только что прочитанного слова – озвученного по буквенной (графической) модели слова. Вот почему для чтения в букваре первоклассникам предлагаются хорошо известные слова: уже произнесенные учеником, напечатанные под картинкой, только что подвергнутые звуковому анализу, т.е. сводятся к минимуму трудности освоения содержания, чтобы ребенок сосредоточился исключительно на формальной стороне слова.

Концентрировать в читаемом слове графические и орфографические закономерности не целесообразно. Обучающемуся чтению легче прочитать и понять слова «луна», «рама», чем слова «нора», «зуб», «коса», потому что расхождений между написанием и произношением в первом случае, безусловно, меньше. В противном случае неизбежно возникают трудности освоения формы слова – первоклассник просто не идентифицирует его. Напомним, что вербальный банк ребенка–первоклассника состоит пока исключительно из акустических образов слов. Следует добавить, что озвучивание слова происходит в форме слогового чтения – этот этап в овладении навыком чтения закономерен, т. е. идентифицирующая функция ударения снимается. Все эти обстоятельства указывают на то, что узнавание прочитанного слова представляет значительные сложности, хотя возможно, что читаемое слово ребенок не раз употреблял в своей речи. Действительно, в только что прочитанном («озвученном») слове [кас'и], произнесенном по слогам, а значит без ударения, трудно узнать слово [кас'и] с ударением на втором слоге, хотя и сопровождаемое сюжетной картинкой в букваре. Чем отличаются эти два слова? Мы намеренно привели слова в фонетической транскрипции, чтобы продемонстрировать сложности, с которыми сталкивается ребенок. У него пока есть только запас услышанных и произнесенных слов, т. е. акустических образов слов. Графических образов слов пока нет, или их очень мало, или он еще не умеет ими пользоваться. Первое слово «коси» произнесено без ударения: слоги произнесены с одинаковой долготой и силой, а главное - в этом слове нет качественной редукции в первом слоге. Все это до неузнаваемости изменило привычный облик слова в предложении «Коси, коса!» из азбуки [1, с. 49]. Потребовалось несколько раз произнести это слово на разные лады, чтобы, наконец, «узнать его в лицо»: «Ах, это «кас'и», кто-то косит!».

В современной практике письма мы находим сложное взаимодействие законов графики и орфографии. Часто орфография вторгается в область действия графики, например, в случае употребления буквы **ь** после шипящих в определенных группах слов, например, у существительных женского рода с

шипящим на конце – «ночь», «мышь», у глаголов в неопределенной форме – «течь», «стеречь» и некоторых других случаях. Орфографию определяют как раздел теории письма, который изучает правила об употреблении букв в отдельных, конкретных словоформах, в тех случаях, когда, например, фонема находится в слабой позиции. Конечно, вовсе исключать слова, в которых имеется фонема в слабой позиции, не совсем разумно: лексика букваря и так не слишком разнообразна. Слова «сады», «сок», «сахар» содержат фонему в слабой позиции, но в данных случаях вариант фонемы совпадает с ее доминантой (аллофоном с сильной позиции) [6]. Узнаваемость таких слов первоклассниками, обучающимися первоначальному навыку чтения, высока, и подобные слова успешно входят в состав учебного материала букварей и азбук: «насос», «каток», «лимон», «фазан», «налим», «тыква» и др.

Приведенные выше примеры служат доказательством тезиса о необходимости учитывать при обучении грамоте данные фонетики и фонологии, максимально акцентируя внимания при этом на языковых графических закономерностях. Можно утверждать, что главная задача при обучении первоначальному чтению – понять механизм функционирования букв русского алфавита, построенный на законах графической системы языка. Решение орфографических задач во время обучения грамоте может носить лишь пропедевтический характер: формирование орфографического навыка как более сложная задача переносится на более поздний срок и должно строиться на уже несколько сформированных графических навыках учащихся. Хотя в практике обучения первоначальному чтению и письму трудно бывает провести границу между графикой и орфографией, в теории же методики обучения первоначальным письменным навыкам это представляется необходимым условием для построения научно обоснованной системы обучения детей грамоте. Графически нерелевантные буквосочетания «мышь», «дочь» и пр., как правило, не включаются в учебный материал букварей [8].

Разграничение графики и орфографии имеет для методики и прикладное значение, что мы уже частично продемонстрировали выше: при структурировании материала в учебнике для обучения грамоте автор-составитель, несомненно, учитывает случаи расхождения звучания и написания слов.

Приведем еще некоторые случаи прикладного значения разграничения графики и орфографии. В частности, учитель начальных классов, безусловно, должен понимать разницу между графической и орфографической ошибкой. Написания «йяма», «льэс» или «йама», «льес» и подобные следует отнести к графическим ошибкам. Примеры таких написаний демонстрируют, что пока ребенок еще не в полной мере овладел правилами обозначения твердости-мягкости согласных фонем, а также правилами передачи на письме фонемы <j>. Написания «вада», «риды» свидетельствует о том, что правила графики ребенок освоил, но не знает еще правил орфографии или не умеет их применять. Кстати, такие слова ребенок-первоклассник прочитывает и без труда опознает их, в отличие от грамотного человека, который при чтении привык больше опираться на банк графических образов слов и испытывает

определенный дискомфорт при восприятии такого написания. Наверное, особую тревогу во время обучения грамоте представляет написание учащимися–первоклассниками слов типа «тота», «тёта» («тётя»), которое может свидетельствовать как о несформированном графическом навыке, так и о слабом развитии фонематического слуха. Если русский язык для обучающихся чтению на русском языке не родной, в котором нет оппозиции согласных по твердости–мягкости, то такие факты написания ими демонстрируют то, что учащиеся еще не вполне освоили это функциональное различие консонантной системы русского языка.

Предметом изучения графики как раздела лингвистики являются отношения между устной и письменной формами языка. Графика – свод общих правил о назначении письменных знаков, основными среди которых называют буквы. В теории графики уже неоднократно предпринимались попытки описать функционирование основных графических средств русской графики. Так, академик Л.В. Щерба в своей работе «Теория русского письма» указывал, что необходимо разработать правила чтения русских букв в виде самостоятельного раздела [9]. Он считал, что это облегчит изучение русского языка иностранцами, в том числе и обучение первоначальному чтению детей, для которых русский язык не является родным: осваивать другой язык, не имея в достаточной мере сформированных навыков устного его использования, эффективнее в том случае, если имеется основа сравнения. В качестве такой основы могут выступать буквы русского алфавита: учащийся–инофон «читает» (озвучивает) буквы русского алфавита, ориентируясь на звуки родного языка, сравнивая звуки русского языка и звуки родного языка, приращивает к звукам родного языка вновь осваиваемые дифференциальные признаки фонем русского языка. Это помогает дифференциации языковых единиц, нивелирует случаи нежелательной интерференции.

Однако следует помнить о важном условии обучения чтению на русском языке, причем как учащихся-инофонов, так и детей, для которых русский язык является родным. Буквы непременно должны предъявляться не изолированно, а функционально, т. е. в составе слов, предложения, наконец, текста. *«Буквы функционируют в тексте. Отдельно стоящая буква и буква в тексте – это явления разного порядка. Их восприятие включено в разные действия. В первом случае буква является объектом узнавания: ребенок запомнил ее начертание и как это начертание (рисунок) называется. ... Буква же в тексте – это предмет анализа ее позиции, это выяснение ее функции, постижение механизма функционирования буквенных знаков»* [7, с. 14]. Вот почему лингвистически неграмотным и методически некорректным представляется вопрос учителя: «Что обозначает буква Р?». В русской графике эта буква может обозначать звуки [р] и [р’], а во многих европейских языках эта буква обозначает звук [п], в латинской транскрипции – [p]. Тут важны правила чтения на том или ином языке. Букву Н современный ребенок прочитывает как звук [х], потому что у его мамы машина Хонда, и первая буква этого названия имеется на капоте машины – Н. Поэтому современный ребенок, живущий в окружении богатой графической реальности – рекламы, афиш, книг, журналов,

газет, в том числе и иноязычных написаний – вправе спросить у учителя: «В рамках графической системы какого языка Вы спрашиваете о значении буква Р?». Вряд ли современный учитель предполагает такие вопросы ученика. Пока их нет, но, думается, методической науке стоит задуматься о проблемах подобного рода.

Правила чтения строятся прежде всего на принципах графики. Графические принципы определяют, что обозначает основной графический знак. При логографическом (иероглифическом) принципе логограмма как основная единица такого письма передает слово, соответственно при морфемографическом принципе морфемограмма (основная единица) – морфема, при слоговом принципе силлабограмма как основной знак слогового письма передает слог. При звуковом письме буква как основной графический знак обозначает звук (звукотип), или фонему [5]. С этой (количественной) точки зрения («что обозначает буква как основная единица письма») в русской графике ведущим считается фонематический принцип. Например, в слове «липовый» семь букв обозначают семь фонем [л'иповий], четыре буквы в слове «чаша» обозначают четыре фонемы [чаша]. Отметим попутно, что фонематическая транскрипция дана с точки зрения Московской фонологической школы.

Однако в слове «яма» мы видим явное количественное несоответствие: три буквы обозначают четыре фонемы <јама>, то же самое можно наблюдать в словах «липовые», «поехали», «юла», «чьё» и др. Последние примеры утверждают в мысли, что часть букв русского алфавита в определенных позициях может обозначать не одну, а две фонемы. Таким способом читаются так называемые йотированные буквы «е», «ё», «ю», «я» и в некоторых позициях (после буквы ь) буква «и» (чьи). Все это говорит о том, что между единицами устной речи и единицами письменного языка нет взаимно однозначных соответствий. Отечественная лингвистика неоднократно указывала на силлабический характер русской графики, утверждалось, что 15 % букв русского алфавита вносят в него элементы силлабического письма [3; 5]. Пока лингвистика не нашла термина для этого явления графики. Попытка назвать это слоговым принципом графики выглядит спорной. За термином «слог» давно закрепилось наименование единицы устной речи. Поэтому употребление его в теории графики требовало постоянных оговорок и уточнений, а в практическом плане приводило к уравниванию единиц устной и письменной речи, что, как утверждает грамматология, не совсем верно. С точки зрения устной речи, в слове «кот» один слог, а с точки зрения письменного языка, здесь две единицы чтения: «ко», «т» с буквой пробела. Полагаем, что с количественной позиции, с позиции того, что обозначает буква, непременно нужно обозначить это явление русской графики. Пока такие случаи графики только оговариваются, например, так: в начале слова, после гласных, а также после букв «ь» и «ъ» буквы «е», «ё», «ю», «я» и в некоторых случаях буква «и» (ручьи, чьи) обозначают два звука.

В вузовских учебниках русского языка существует еще один термин – «позиционный принцип русской графики». Буквы русского алфавита

многозначны, и при каждом случае своего употребления нужно уточнять, что именно она обозначает. Это заставляет подходить к букве как к знаку и осваивать способы и направления зрительного позиционного анализа, чтобы уточнить ее фонемное значение. Позиционный принцип ориентирует зрение читателя к проведению позиционного анализа букв, чтобы установить фонемное соответствие букве в том или ином случае употребления. Пятнадцать пар фонем русского языка, противопоставленных по принципу твердости-мягкости, обозначаются пятнадцатью согласными буквами, например, фонемы <м> и <м'> обозначаются одной буквой *м*. Для правильного прочтения этой согласной буквы необходимо провести анализ постпозиции этой буквы: Маша, но Миша. Здесь позиционный принцип уточняет действие фонематического принципа, указывает, как буква функционирует в тексте. При этом заметим, что направление анализа задает именно согласная буква: она требует проводить анализ ее постпозиции (слева направо) - «лимон», «мята», «малина» и др., потому что она передает не все содержание обозначаемой ею согласной фонемы, поэтому задает потребность и направление зрительного позиционного анализа, что весьма важно при описании ориентировочной основы структуры действия чтения [7].

Потребность позиционного анализа может задавать и гласная буква, только направление ее зрительного позиционного анализа противоположное – справа налево: «он», «поел», «преддубилейный», «ёжик», «ящик», «чьи». При чтении таких слов требуется совершить анализ препозиции букв «е», «ё», «ю», «я» и в некоторых случаях «и» («ручьи»).

Детальное описание принципов графики, всех графических единиц, законов их функционирования востребовано методикой обучения грамоте для разработки эффективных приемов обучения. Это необходимо в процессе профессиональной лингвистической подготовки учителей начальной школы. На данные графики также должна опираться букваристика – теория и практика составления букварей и азбук – при структурировании учебного материала в учебниках для обучения механизму чтения (формальному чтению, первоначальному навыку чтения). Это позволит методической науке описать структуру действия чтения, основываясь на языковых закономерностях и принципах графики того или иного языка [7; 8].

Считаем, что несколько уточненное описание принципов русской графики позволит методике обучения русской грамоте существенно дополнить свою теоретическую базу. Получается, что кроме фонетики и фонологии, которые давно квалифицируются как научная основа формирования первоначальных письменных видов речевой деятельности, важной теоретической частью отечественной методики обучения грамоте является также и теория русской графики.

Литература

1. Азбука. 1 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч.1. / [В.Г. Горецкий, В.А. Кирюшкин, Л.А. Виноградская, М.А. Бойкина]. М.: ОАО

«Московские учебники», по лицензии ОАО «Издательство «Просвещение», 2011.

2. *Амирова Т.А.* Функциональная взаимосвязь письменного и звукового языка. М., Издательство «Наука». Главная редакция восточной литературы, 1985.

3. *Гвоздев А.Н.* Современный русский литературный язык. Ч.1. Фонетика и морфология. Учебник для студентов фак. рус. яз. и литературы пединститутов. 4-е изд. М.: Просвещение, 1973

4. *Леонтьев А.А.* Психология обучения чтению // Начальная школа: плюс–минус. 1999. № 10.

5. *Моисеев А.И.* Звуки и буквы, буквы и цифры. М., 1987.

6. Современный русский язык: учебник для академического бакалавриата / *П.А. Лекант, Е.И. Диброва, Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков*; под ред. *П.А. Леканта*. 5-е изд. М.: Издательство Юрайт, 2017.

7. *Сильченкова Л.С.* Ориентировочная основа чтения как действия // Психологическая наука и образование. 2006. № 1.

8. *Сильченкова Л.С.* Языковые закономерности и принципы как основа обучения русской грамоте. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Московский педагогический государственный университет. М., 2007.

9. *Щерба Л.В.* Теория русского письма / Отв. ред. *Л.Р. Зиндер*. Л.: «Наука», Ленинградское отделение, 1983.

10. *Эльконин Д.Б.* Как научить детей читать // Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды. М.: Изд-во Ин-та практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997.

References

1. Azbuka. 1 klass. Ucheb. dlya obshcheobrazovat. uchrezhdenij. V 2 ch. CH.1. / [*V.G. Goreckij, V.A. Kiryushkin, L.A. Vinogradskaya, M.A. Bojkina*]. М.: ОАО «Moskovskie uchebniki», po licenzii ОАО «Izdatel'stvo «Prosveshchenie», 2011.

2. *Amirova T.A.* Funkcional'naya vzaimosvyaz' pis'mennogo i zvukovogo yazyka. М., Izdatel'stvo «Nauka». Glavnaya redakciya vostochnoj literatury, 1985.

3. *Gvozdev A.N.* Sovremennyj russkij literaturnyj yazyk. Ch.1. Fonetika i morfologiya. Uchebnik dlya studentov fak. rus. yaz. i literatury pedinstitutov. 4-е изд. М.: Prosveshchenie, 1973

4. *Leont'ev A.A.* Psihologiya obucheniya chteniyu // Nachal'naya shkola: plyus–minus. 1999. № 10.

5. *Moiseev A.I.* Zvuki i bukvy, bukvy i cifry. М., 1987.

6. Sovremennyj russkij yazyk: uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata / *P.A. Lekant, E.I. Dibrova, L.L. Kasatkin, E.V. Klobukov*; pod red. *P.A. Lekanta*. 5-е изд. М.: Izdatel'stvo YUrajt, 2017.

7. *Sil'chenkova L.S.* Orientirovochnaya osnova chteniya kak dejstviya // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2006. № 1.

8. *Sil'chenkova L.S.* Yazykovye zakonomernosti i principy kak osnova obucheniya russkoj gramote. Dissertaciya na soiskanie uchenoj stepeni doktora pedagogicheskikh nauk / Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet. M., 2007.

9. *Shcherba L.V.* Teoriya russkogo pis'ma / Otv. red. *L.R. Zinder*. L.: «Nauka», Leningradskoe otdelenie, 1983.

10. *Ehl'konin D.B.* Kak nauchit' detej chitat' // *Ehl'konin D.B.* Psihicheskoe razvitie v detskih vozrastah: Izbrannye psihologicheskie trudy. M.: Izd-vo In-ta prakticheskoy psihologii; Voronezh: MODEHK, 1997.

LINGUISTIC BASES OF READING ACTION FORMATION

L.S. Silchenkova

Moscow city pedagogical university

Abstract. In article the question of scientific bases of reading action formation in Russian is considered. The technique of training in the diploma – training in initial skills of reading and the letter – traditionally lies on Phonetics and Phonology. The theory of a written language began to join as a component in linguistic bases of a technique of training in the diploma only recently. The author tries to prove that the organization of educational process at elementary school on skills of a written language formation of younger school students, in particular, of initial skill of reading (reading action) requires a detailed description of the principles and rules of Graphics, differentiation of Graphics and Spelling as components of the Theory of the Letter.

Keywords: reading action, grammatology, laws of a written language, the principles of Graphics, the visual position analysis of letters of the Russian alphabet in a word.

Сведения об авторе

Сильченкова Людмила Семеновна, доктор педагогических наук, доцент, профессор департамента методики обучения Института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет.

Рецензент

Нифанова Татьяна Сергеевна, доктор филологических наук, профессор кафедры общего и германского языкознания, Северодвинский филиал Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова (Северодвинск, Россия), член редакционной коллегии журнала «Дидактическая филология».