



Формирование у первоклассников графического навыка на основе семиотического подхода

Л.С. СИЛЬЧЕНКОВА,

доктор педагогических наук, профессор кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе, Московский городской педагогический университет

Е.С. ЕГОРОВА,

учитель начальных классов, гимназия № 1529 им. А.С. Грибоедова, Москва

Усвоение норм русской графики одинаково важно как для формирования первоначального навыка чтения, так и для формирования первоначальных навыков письма. По традиции эти навыки формируются в тесном взаимодействии: после знакомства с буквой и формирования навыков слогового чтения по странице букваря следует урок, на котором отрабатывается письмо элементов изученной буквы, начертание самой буквы, а также буквосочетаний, слов и небольших предложений.

Навык письма самостоятельно, без профессионального педагогического сопровождения сформироваться не может, потому что является более трудоемким, чем навык чтения. Кроме зрительного, слухового, речемоторного действий, в структуру действия письма входит также и сложное руководящее действие, освоить которое весьма трудно для ученика I класса. Ограниченные физиологические возможности — несформированность мелких мышц руки, незавершившееся еще окостенение позвоночника — накладываются на трудности детей в пространственной и количественной ориентации при начертании букв, а также на особенности усвоения ими закономерностей русской графики. На уроках письма много времени уделяется анализу начертаний изучаемой буквы: выделению отдельных элементов буквы, способам ее соединения с другими буквами (верхнее или нижнее), наконец, анализу ошибочных написаний буквы:

соблюдению наклона при письме буквы, определению количества одинаковых или похожих элементов в букве, например, в буквах *и* и *ш*, соразмерности начертания элементов и др. Преодолению этих трудностей отводится значительное время на уроке письма.

Умение пользоваться средствами русской графики является важным познавательным универсальным учебным действием, которое в документах Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) квалифицируется как умение пользоваться знаково-символическими средствами в учебной деятельности [5]¹.

Проблема знака имеет важное значение для всех наук, связанных с изучением разных видов человеческой деятельности, например, для логики, психологии, языкознания, антропологии и др. Не менее важна проблема знака в педагогике: ведь основной момент при обучении способам мыслительной деятельности — это включение в деятельность ребенка определенных знаковых средств и способов деятельности с ними. Знак является посредником между миром и человеком: весь непосредственный опыт человека, общественные человеческие практики организованы знаковым способом.

Данная точка зрения во многом опирается на культурно-историческую теорию Л.С. Выготского, который рассматривал знак как средство (или «орудие»), включающееся в поведение индивида и перестраи-

¹ В квадратных скобках указан номер работы из списка «Использованная литература». — *Ред.*



вающее его. Л.С. Выготский писал, что «включение в какой-либо процесс поведения знака, при помощи которого он совершается, перестраивает весь строй психологических операций наподобие того, как включение орудия перестраивает весь строй трудовой операции» [1]. Последователи Л.С. Выготского доказали, что знак не просто психологическое орудие; он способен влиять на характер процессов мышления и обобщения, он изменяет их не одним лишь своим присутствием, а и своей сущностью. А.А. Леонтьев писал: «Мало выяснить, как употребляется знак: необходимо установить, какое у него значение. Как оно возникает, формируется у ребенка, вообще как появление и изменение значения (а не просто знакового опосредования) влияет на психику человека» [4]. Один из авторов теории развивающего обучения, В.В. Давыдов, указывал, что уже нельзя понять происхождение деятельности у отдельного человека, если не раскрыть ее изначальных связей с общением и со знаково-символическими системами. Он связывал дальнейшее развитие теории деятельности с объединением деятельностного и знакового подходов [3].

Столь серьезное внимание педагогов и психологов к знаковому характеру современного образовательного процесса заставляет пристальнее присмотреться и к организации его методического сопровождения. Каким образом и с помощью каких методов можно обеспечить наиболее быстрое и эффективное усвоение младшими школьниками знаковых систем? Поменяется ли само обучение, если организовывать его с позиций семиотического подхода?

Полагаем, что для процесса обучения младших школьников письменным видам речевой деятельности вполне закономерным является *семиотический подход*. Во-первых — язык сам по себе является сложной семиотической системой, во-вторых — письмо — величайшее культурное достижение человечества, а любой феномен культуры, как утверждает философская наука, организован по законам семиотических систем. Сегодня можно утверждать, что процесс обучения учащихся начальной школы письменным формам языка являет-

ся овладением сложной семиотической деятельностью.

Известно, что знаковая деятельность начинает формироваться еще в дошкольном детстве. От самого рождения человек живет в культурной среде, в специфически знаково-символическом окружении: предметы культуры, взаимоотношения людей, культурная организация пространств человеческой жизни. В совместной жизни рядом со взрослыми ребенок учится понимать знаки, пользоваться различными знаковыми системами. Он приобретает социальный опыт в игре, в которой знак (предмет, выступающий заместителем другого предмета) становится средством социализации ребенка. В игре роль знака выполняют игрушки и реальные предметы, которыми играют дети, наделяя их теми или иными функциями, осваивая тем самым важнейшую знаковую функцию — функцию замещения. С помощью знаков он усваивает в том числе и культурные формы поведения, например, правила поведения на дорогах с помощью дорожных знаков. Основным содержанием этих форм являются знаковые процессы, которые становятся существенным фактором становления его психики. Ж. Пиаже говорил о созревании у ребенка в дошкольном детстве символической функции. Психолог называл символической функцией обобщенную способность человека к осуществлению различения обозначения и обозначаемого и к выполнению действия замещения. По мнению Ж. Пиаже, символическая функция представляет собой самое общее и основное приобретение, обеспечивающее в дальнейшем овладение личными символами и социальными знаками, к числу которых в первую очередь относится язык. В этот период ребенок превращается в человека, оперирующего представлениями. Образное мышление благодаря способности к символизации обладает потенциальными возможностями целостного видения во внутреннем плане всей последовательности событий. Это мышление способно отражать организацию самих умственных действий, с помощью которых происходит познание, а не только регистрация преобразования предмета. Образное



мышление освобождается от конкретной действительности и создает условия для манипулирования символическими образованиями, которые могут иметь предельно абстрактный характер.

По мнению современных психологов, одним из показателей готовности ребенка к школе является уровень сформированности у него семиотической (знаково-символической) деятельности, под которой понимается деятельность со знаково-символическими средствами. Познавательная функция знаково-символических средств направлена на отражение, воспроизведение реальности в деятельности человека. Ее результатом является новое знание о мире.

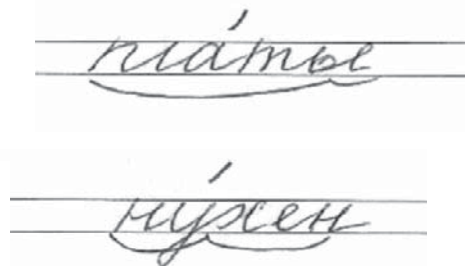
Семиотический подход к процессу формирования письменных видов речевой деятельности закономерно предполагает понимание характера знаковой (семиотической) деятельности первоклассников в период обучения грамоте. Знаково-символическая деятельность является важной составной частью познавательной деятельности младших школьников. Рассмотрим основные характеристики знаковой деятельности во время овладения первоначальными навыками письменной речи.

В монографии «Основы теории речевой деятельности» указывается, что любой языковой знак имеет несколько характеристик [2]. Помимо *тела знака* можно указать такие его характеристики, как *границы знака*, *окрестности знака*, *дискретность знака* и некоторые другие. Рассмотрим, насколько они применимы к такому графическому знаку нашего письма, как буква.

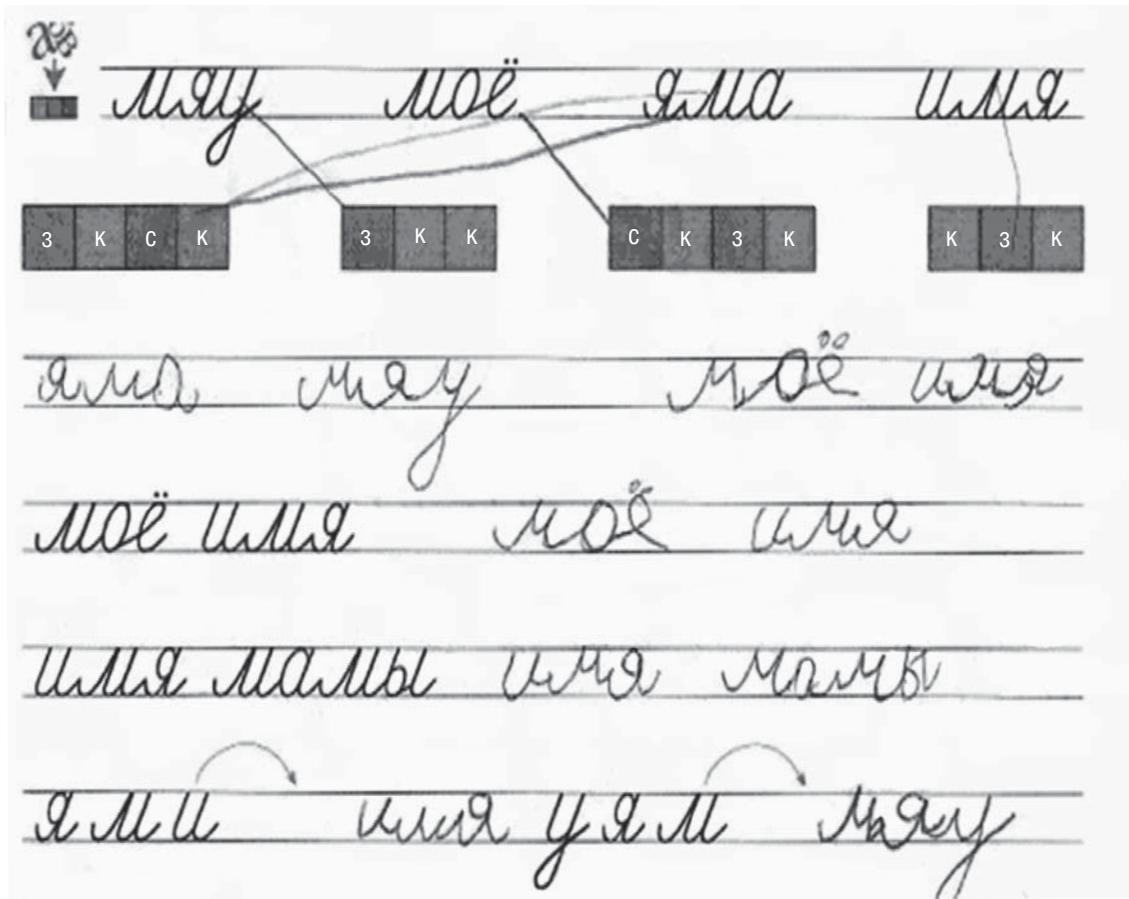
Полагаем, что указанные выше характеристики можно в полной мере отнести к буквам, правда, в разных видах письменной речевой деятельности — чтения и письма — они будут иметь несколько разные условия оперирования ими, что, несомненно, должно дифференцировать методы и приемы работы учителя и учащихся на уроках обучения грамоте. Итак, первая характеристика касается *тела знака* — видимых очертаний буквы. Данная характеристика имеет минимальное значение на уроках чтения: *тело печатной буквы* задано, строго очерчено, как правило, не нарушается ничем и никем, если только это не специальный прием в

упражнении типа «Полубуковка», когда часть буквы не печатается и ученик должен узнать букву (ее тело) по оставшимся напечатанным элементам.

Гораздо более существенное значение эта характеристика (*тело знака*, т.е. *тело буквы*) имеет для формирования первоначального навыка письма. В данном случае *тело буквы* ученик творит сам: рисует, чертит, пишет букву. Учителя-практики знают, что первоклассники допускают много разнообразных ошибок при начертании букв: пропуск элементов букв, так что буква читается как другой звук (*нужен* вместо *нужен*), тело одной буквы накладывается на тело другой буквы, как видно на приведенном ниже примере при написании слова *платье*.



Очень частотны у первоклассников количественные ошибки, если буквы содержат одинаковые элементы, например, буква *ш* у первоклассников порой состоит из четырех или двух прямых линий с закруглением внизу (тогда это уже другая буква — *и*). Ученики могут слабо дифференцировать отдельные элементы букв, прописывая их до такой степени неумело, что буква начинает походить на другую букву, или в ее составе можно вычленить другую букву. У большой и маленькой буквы *м* второй элемент — прямая линия с закруглением внизу — начинает напоминать букву *ч* и некое соединение буквы *ч* с предыдущей буквой, так что слово *имя* начинает читаться учениками как *ичья*, слово *яма* — как *яча*. Попытка навести порядок в соразмерности элементов буквы также пока не приводит первоклассника к положительным результатам: слово *яма* при чтении скорее расшифровывается как *яша*. Это хорошо видно на приводимом примере.

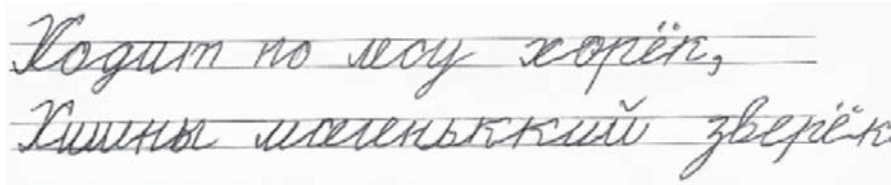


Работа над описанными выше ошибками имеет явно семиотический характер. В структуре действия письма последним этапом является этап контроля и оценки, в процессе формирования навыка письма такой операцией контроля является чтение написанных слов. Практика подтверждает, что даже ошибочно написанное учеником слово (пропуск буквы, недописанные элементы, лишние элементы) читаются им все равно «правильно», как он слышал ранее это слово или предложение, если только он читает «свой» текст, а не слово, предложение или текст, написанные другими первоклассниками. Приводимый ниже пример из прописи ученики I класса один за другим прочитывали «правильно» по своим записям: ведь они уже выучили это наизусть, диктуя слова себе при письме, так что слова и предложения надежно закрепились в их оперативной памяти. Повторить их не составляет большого труда. Однако хорошо читающий одноклассник ошибки в его тетради замечает:

Думается, в таких случаях следует чаще напоминать учащимся, что письмо

нужно для того, чтобы его могли читать другие люди: мама, папа, сосед по парте. Поэтому на уроках письма следует практиковать такие приемы работы, как взаимопроверка, коллективный анализ ошибочных написаний, чтение ошибочных написаний хорошо читающими первоклассниками, чтобы суть ошибочного начертания (написания) буквы приобретала социально значимый характер, что в целом свойственно феномену письма, которое шифрует звучащую речь. Для процессов дешифровки (чтения) письменного текста важно качество письменных знаков. Семиотический подход позволяет повысить осознанность учебных действий, а также влияет на мотивацию письменной учебной деятельности первоклассника.

Рассмотрим другие характеристики буквы как знака — *границы и окрестности буквы как знака, дискретность буквенного знака*. Для формирования первоначального навыка чтения важны окрестности букв слева и справа, например, школьник должен уметь анализировать постпозицию согласной буквы как ведущей буквы в про-



цессе чтения, в некоторых же случаях требуется провести анализ препозиции гласной буквы [6]. В основной период обучения грамоте формируется принцип позиционного чтения, обусловленный закономерностями русской графики. В целом можно сказать, что границы и окрестности знака при восприятии печатного текста четко очерчены, заданы. Знак в печатном тексте предстает как дискретная единица: буква в составе слова отделена от другой буквы небольшим пробелом, который учащиеся скоро перестают замечать, потому что по сравнению с буквой пробела на конце слова, которая воспринимается уже как знак границы слова, поэтому пробелы между буквами в слове представляются ничтожными, незначимыми.

Совсем другое значение имеют эти характеристики буквы как знака в процессе формирования первоначального навыка письма. Окрестности знака весьма значимы для формирования первоначального навыка письма первоклассников. В окрестностях буквы происходят важные зрительная и двигательная операции: выбор способа соединения буквы с другой буквой, ориентация в пространстве окрестностей сразу двух соседних букв. Принятая сегодня в начальной школе методика обучения первоклассников безотрывному письму делает это действие чрезвычайно сложным: ученик должен не только написать букву, но и заранее выбрать способ соединения с другой буквой, для чего вспомнить образ письменной буквы или посмотреть на нее в прописи. Напомним, что в истории методики обучения письму был и другой путь формирования первоначального навыка — последовательное обучение начертанию отдельных букв с разными вариантами соединений — нижним или верхним. Сейчас в прописях имеется материал для отработки написания разных соединений букв, как правило,

уже в составе слога: отдельных слогов, буквосочетаний с разными видами соединений, например: *ма, мя, ми, мо*. Приведем пример из прописи первоклассника написания разных вариантов соединения буквы *о*:



Слоги в русском языке не имеют конкретного значения, однако чтение слогов по следам письма представляется все же необходимым, ведь ученик диктовал себе, когда писал. Хорошо, если знакомое ощущение мышечного напряжения речедвигательного аппарата он узнает, когда будет читать только что им написанное. Маленький человек, выросший в русской речевой среде, должен уметь извлекать знакомые звукокомплексы при чтении — это необходимая ступень в овладении письменными навыками речи.

Безусловно, гораздо более значимый образовательный эффект получается при чтении ошибочных написаний слов, причем снова не самим учеником, который сделал ошибку в написании букв, а хорошо читающим соседом по парте. Так, сам ученик слово *поднимают* в своей тетради прочитал «правильно», даже правильно разделил его на слоги, а сосед по парте «увидел», что слово поделено на слоги неправильно, потому что вместо буквы согласного *м* написана буква гласного *и*.



Сейчас приоритет отдан изучению роли знаков и символов в развитии мышления людей, что отмечается, в частности, в документах ФГОС, которые нацеливают педаго-



гов на формирование у учащихся умения оперировать знаково-символическими средствами познания [5]. Думается, что и процесс формирования первоначального навыка письма следует также строить на семиотических основаниях.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л.С.* Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч.: В 6 т. Т. 6 / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1984.

2. *Гинзбург Е.Л.* Знаковые проблемы психо-

лингвистики: Основы теории речевой деятельности. М.: Наука, 1974. С. 81–105.

3. *Давыдов В.В.* Об изменении содержания начального обучения // Советская педагогика. 1964. № 4. С. 38–47.

4. *Леонтьев А.А.* Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность). М.: Смысл, 2001.

5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения: Начальная школа. М., 2010. С. 47.

6. *Сильченкова Л.С.* Правила чтения букв русского алфавита // Начальная школа. 2009. № 6. С. 107–112.

Объяснительная речь учителя — отражение его лингвометодической и коммуникативной компетентностей

О.Е. КУРЛЫГИНА, Л.В. ХАЙМОВИЧ,

кандидаты педагогических наук, доценты кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе, Московский городской педагогический университет

Одно из требований к современному уроку русского языка в начальной школе связывается с его лингвистической грамотностью. Эта совокупная характеристика урока складывается из лингвистически грамотной трактовки понятий, закономерностей и фактов, с которыми осуществляется работа, лингвистически грамотных формулировок учителем вопросов и заданий, лингвистически грамотного дидактического материала, отобранного учителем, и, наконец, из лингвистически грамотной речи самого учителя. Вот почему так велика значимость и коммуникативной составляющей уроков русского языка. Очевидно, что названные показатели урока русского языка будут в полной мере реализованы лишь в том случае, если учитель обладает высоким уровнем лингвометодической компетент-

ности, которая определяется как способность педагога на основе приобретенных специальных знаний и опыта продуктивно решать профессиональные методические проблемы в области начального языкового образования школьников [2]¹.

Ни один урок в начальной школе не обходится без объяснения учителя. Объяснительная речь учителя представляет собой образец информационной устной речи педагога, выявляющей сущность изучаемого предмета и растолковывающей учебный материал с помощью различных приемов и способов. Объяснительная речь учителя, несущая новую информацию, становится важным звеном в организации высказываний всех участников учебного процесса в любых ситуациях урока. А лингвометодическая точность объяснения педагога может высту-

¹ В квадратных скобках указаны номер работы и страницы в ней из списка «Использованная литература». — *Ред.*