

ИЗУЧЕНИЕ ЗВУКОВОГО СТРОЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Обучение языку в школе с самых первых шагов характеризуется неразрывной связью речевого развития ребенка с овладением основами знаний о структуре языка, его основных единицах, что создает необходимую базу для осознанного совершенствования речи, как устной, так и письменной.

Важнейшим моментом в языковом образовании школьника является осознание им языка как объекта изучения, осознание знаковой природы языковых единиц. Как известно, для дошкольников и многих первоклассников характерно отождествление слова и предмета, этим словом обозначаемого, поэтому важной задачей педагога является разграничение в сознании ребенка двух составляющих языкового знака: его содержательной стороны (означаемого) и формальной (означающего). «Получив способность объективировать материю языка (т.е. звучание — примечание наше), ученик сможет понять, чем он учится на уроках родного языка, уяснить предмет изучения». ¹ Для решения названной задачи обучение языку в школе необходимо начинать с изучения его фонетической системы.

Без обращения к фонетической стороне слова, без анализа его звучания невозможно глубоко осознать многие понятия из области лексики, морфемики, грамматики. К примеру, при изучении склонения имен существительных ученик четвертого класса, не владеющий навыками звукового анализа, не сможет понять (а не запомнить механически), почему существительные *стол* и *конь* относятся к одному типу склонения, хотя имеют разные окончания (-а и -я, -у и -ю, -ом и -ём и т.д.).

Кроме того, усвоение знаний о фонетических единицах и фонетических средствах языка является основой для совершенствования устной речи ребенка: его умения различать не только звуки родной речи, но и оттенки интонации, понимать различные языковые значения, которые передаются с помощью фонетических средств, его умения правильно, в соответствии с орфоэпическими и акцентологическими нормами произносить слова, интонационно правильно оформлять предложения, использовать в речи интонационные средства выразительности.

Знания о фонетической системе языка и умения звукового анализа создают базу для овладения чтением и письмом. Неумение быстро

производить анализ звукового состава слова, оценивать позицию фонемы как сильную или слабую неизбежно приведет к трудностям в усвоении письма, его графической и орфографической правильности.

Значимостью усвоения фонетических закономерностей для языкового образования и речевого развития младшего школьника определяются содержание работы по фонетике и время ее изучения — практически в полном объеме фонетические знания и умения усваиваются в период обучения грамоте, т.е. в самом начале обучения языку, в дальнейшем курсе русского языка эти знания систематизируются и совершенствуются при изучении грамматико-орфографических тем.

В соответствии с принципом единства языкового образования и речевого развития учащихся содержание работы по фонетике в начальной школе представлено двумя взаимосвязанными направлениями:

1) формирование знаний о фонетических единицах и фонетических средствах русского языка (слоге, звуках и их смысловозначительных признаках, ударении) и умений звукового анализа (делить слово на слоги, определять место ударения, выделять звуки и характеризовать их);

2) работа над произносительной культурой речи учащихся — формирование и совершенствование у них умений, связанных с использованием фонетических единиц и средств в речи (различать на слух звуки родного языка, произносить правильно, отчетливо отдельные звуки и звукосочетания, орфоэпически правильно произносить слова, использовать интонационные средства в соответствии с задачей и условиями общения).

Содержание усваиваемых в начальной школе знаний и умений по фонетике мало варьируется в разных методических системах обучения языку. Исключение составляет программа по русскому языку в системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, которая предполагает также формирование у младших школьников понятия о фонеме как ряде позиционно чередующихся звуков, о сильной и слабой позиции фонемы, умения определять фонемный состав слова.²

Успешность усвоения ребенком знаний и умений по фонетике во многом определяется качеством его подготовки к школьному обучению. Значительные трудности испытывает ребенок, еще до школы освоивший грамоту (умеющий читать, а иногда и писать), но не научив-

¹ Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку. М., 1973. С. 23.

Светлана Владимировна Плотникова — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах Уральского государственного педагогического университета.

² Репкин В.В., Некрасова Т.В. Русский язык (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) // Программно-методические материалы. Русский язык. Начальная школа / Сост. Л.А. Вохмянина. М., 1998.

шийся слышать звучащее слово, выделять в нем реально звучащие единицы, не подменяя звуки буквами. Такой ребенок будет с трудом усваивать не только фонетику, но и в дальнейшем правописание.

В связи с этим большую роль играет в обучении фонетике добукварный этап обучения грамоте, когда у ребенка формируется ориентация на звучащее слово и четкое разграничение устной и письменной форм речи. Именно в этот период учитель должен оценить уровень сформированности у первоклассников фонетических умений (умения делить слово на слоги, выделять звуки и т.п.) и добиться осознания всеми учащимися звуковой материи языка. Преждевременный переход к изучению букв и графических закономерностей, выделение и характеристика звуков только в связи с изучаемой буквой, звуко-буквенный анализ *н а п и с а н н о г о* слова приводят к стойкому смещению звуковой и графической форм слова, к появлению орфоэпических ошибок в речи детей, когда они начинают произносить слово в соответствии с написанием (*ску[чн]ый, се[г]одня* и т.п.).

Традиционно знакомство ребенка с фонетическими единицами строится в соответствии с логикой анализа, членения речи на все более мелкие единицы: сначала из речи вычленяются предложения (фразы) на основе их интонационных признаков, затем из предложения слова, слова делятся на слоги и звуки.

Надо отметить, что учащиеся не различают на понятийном уровне предложение как грамматическую единицу и фразу как единицу фонетического членения речи, слово как лексико-грамматическую единицу и фонетическое слово, однако вычленение и предложения, и слова осуществляется ими первоначально именно на основе фонетических признаков. Так, первоначально учитель предлагает детям определять количество слов только в таких предложениях, где фонетические и лексико-грамматические слова совпадают (*Дети увидели белку, но не Дети гуляли в лесу*). При переходе к фиксации речи на письме (с помощью моделей или букв) проводится разграничение между словом звучащим и словом написанным — дети первый раз сталкиваются с орфографической проблемой, в дальнейшем ученики оперируют словом как лексико-грамматической единицей.

Следующей единицей фонетического членения речи, с которой знакомятся дети, является слог. Как правило, первоклассники к моменту поступления в школу уже умеют делить слово на слоги, произнося его по частям (скандируя). Затруднение могут вызвать слова, в которых на конце произносится сонорный согласный, где он является слогообразующим (*тигр, корабль*). В соответствии со школьной программой в таких словах слог со слогообразующим согласным не выделяется, однако ученики, опираясь на естественное членение звучащей речи, могут его

выделить: *ти-гр, ко-ра-бль*. Предвидя возможность такого слогоделения, следует избегать на первом этапе подобных слов и включать их в упражнения только после того, как первоклассники узнают, что в слове должен быть один гласный звук.

Традиционно в начальной школе не изучаются правила слогоделения и правильным признается любое слогоделение, не противоречащее главному закону: гласный при слогоделении никогда не отрывается от предшествующего согласного: *ку-кла* и *кук-ла*. Более того, в большинстве азбук (букварей) и учебников русского языка для начальных классов предпочтение отдается закрытому слогу, что обычно объясняется интересами обучения чтению, правописанию (правилам переноса слов) и морфемике. Учителю важно понимать, что слог — это единица прежде всего фонетическая, и не вводить никаких искусственных правил, что может привести к притуплению языковой интуиции ребенка.

Как и при обучении выделению предложения и слов, при обучении слогоделению используется моделирование. Моделирование слоговой структуры слова позволяет ребенку наглядно представить звуковой облик слова и выделить в слове две стороны: звучание и значение.

Следующим шагом в изучении звучащего слова является освоение первоклассниками понятия о словесном ударении. Практически владея умением выделять ударный слог при произнесении слова, ученик должен осознать, что ударный слог отличается от безударного силой голоса, и научиться определять, какой из слогов в многосложном слове является ударным. Названное умение является одним из ключевых в дальнейшем обучении детей правописанию безударных гласных, которые составляют абсолютное большинство орфограмм в любом тексте, а также в овладении правильным произношением, поэтому его формированию уделяется много времени на начальном этапе обучения языку. Педагог специально обучает детей тому или иному способу произнесения слова для определения места ударения: с намеренным протягиванием ударного слога при целостном произнесении слова (*чааайка*); с вопросительной интонацией, когда произвольно ударный слог произносится с еще большей силой (*Это ЧАЙка?*); с искусственным перемещением ударения со слога на слог (*чайка, чайка*). Последний из названных приемов является наиболее надежным и выступает как средство осуществления ребенком самоконтроля при определении места ударения в слове, однако материалом для подобных упражнений могут быть лишь слова со стабильным ударением как в языке, так и в речи младших школьников. Важно помнить, что для формирования у ребенка столь значимого умения быстро и безошибочно определять место ударения в слове необходимы систематические упражнения, которые проводятся на протяжении

всего первого года обучения: это и составление слогаударной схемы слова, и подбор слова к схеме, и установление соответствия между словами, представленными в виде предметных рисунков, и схемами, и постановка знака ударения в написанных словах, и группировка слов по месту ударения и мн. др.

Если ознакомление с основными фонетическими единицами имеет сугубо практическое значение: школьники учатся выделять эти единицы в речи, но не овладевают соответствующими понятиями, то изучение ударения включает в себя также понимание школьниками его словообразующей и смысловозначительной функций и знание его особенностей. Однако для организации соответствующих наблюдений необходимо, чтобы ученики уже могли определять и произвольно менять место ударения хотя бы в двусложном слове, поэтому сначала первоклассники практически осваивают ударение, а затем узнают о его функциях и свойствах.

Оформляющая функция словесного ударения легко осознается учениками, если попросить их произнести слово, переместив место ударения, или дать образец такого неверного произнесения. Таким образом дети убеждаются, что именно ударение способно превратить слово в «неслово», бессмысленный набор звуков. Смысловозначительная функция ударения в русском языке открывается детям при сопоставлении звучания и значения слов со сходным звуковым составом, различающихся в произношении только местом ударения и, следовательно, различных по своему значению (*Ирис* и *ирИс*, *крУжки* и *кружкИ*). В дальнейшем при чтении ученики наблюдают различия в произношении и значении слов, пишущихся одинаково (омографов), и еще раз убеждаются в важной роли ударения, которое может значительно повлиять на звуковой облик слова (ср. *стоИт* [*стоит*] и *стоИт* [*стаит*]). Знакомство с ударением как средством разграничения грамматических форм слов (*рЕки* и *рекИ*) происходит позднее, при изучении словоизменения разных частей речи.

Уже на первом уроке ознакомления с ударением первоклассники сталкиваются со словами, в которых ударение падает на первый, второй, третий от начала слог, убеждаясь на практике, что в русском языке ударение является разноместным. Также в период обучения грамоте, читая и записывая разные формы одного и того же слова, учащиеся наблюдают подвижность русского ударения, т.е. способность ударения перемещаться со слога на слог при словоизменении (*соснА*, *сОсны*; *рекА*, *рЕки*) и практически овладевают способом проверки безударных гласных в корне слова.

В дальнейшем при изучении состава слова происходит осознание учениками свойств разноместности и подвижности применительно к морфемной структуре слова — ударение может

падать на любую часть слова и перемещаться с одной части слова на другую при его изменении. Такое наблюдение служит основой для освоения правил правописания безударных гласных в корне слова, в падежных окончаниях имен существительных и прилагательных (ср. *на голубОй водЕ* и *на деревяннОй партЕ*), для осознанного усвоения правописания некоторых приставок и суффиксов (ср. *наДпись* и *надрез*, *елОвый* и *осиновЫй*).

Таким образом, младшие школьники, не заучивая каких-либо определений и правил, в процессе специально организованных учителем наблюдений узнают о фонетической природе русского словесного ударения, о его основных функциях и свойствах.

Изучение звука как основной фонетической единицы языка начинается с усвоения основных признаков звуков речи, отличающих их от иных звуков: проводя сравнение различных звуков окружающей действительности (например, шума проезжающей машины или щебета птиц) и звуков речи, учитель помогает первоклассникам осознать их сходство (звуки мы слышим) и различие (из звуков речи складываются слова, звуки речи образуются при определенном положении речевых органов). При сравнении значения и звучания слов, различающихся только одним звуком (*дом*, *том*, *ком* и *сом*, *дом* и *дым*, *лук* и *люк* и т.п.), происходит усвоение учащимися смысловозначительной функции звуков языка. Такие наблюдения продолжаются на протяжении всего периода обучения грамоте и являются основой для выделения дифференциальных признаков фонем русского языка.

Базовыми для усвоения знаний по фонетике, в том числе и знаний о дифференциальных признаках фонем, являются развитый фонематический слух, умение выделять звуки в слове в любой позиции, устанавливать последовательность звуков в слове, умение изолированно произнести выделенный звук. Перечисленные умения в основном формируются в дошкольном обучении, однако первоклассник, в отличие от дошкольника, должен научиться сознательно совершать действие выделения звука в слове, контролируя правильность его выполнения, поэтому необходима целенаправленная работа по формированию указанного умения в добукварный период обучения грамоте. Кроме того, дети в разной степени владеют умениями звукового анализа при поступлении в школу, поскольку не каждый из них прошел через систему дошкольной подготовки. В задачи учителя входит выявление уровня сформированности фонематического слуха и умений звукового анализа уже на этапе предварительного собеседования при поступлении ребенка в школу или в первые дни обучения. Для этого можно предлагать детям следующие задания: определить, какой первый (последний) звук в слове; назвать слова, начинающиеся с определенного звука (заканчиваю-

щиеся определенным звуком); определить, из каких звуков состоит слово; определить, одинаковы ли первые звуки в словах и т.п. От результатов подобного исследования будет зависеть выбор приемов обучения, степень самостоятельности учеников при проведении звукового анализа, отбор материала для обучения выделению звуков, количество упражнений.

Умение выделять в слове звук формируется на основе овладения ребенком способом интонационного выделения (протягивания, подчеркнутого силой голоса или многократного произнесения) звука в полном слове. Этот способ выделения звука в слове был подробно описан Д.Б. Элькониным³ и является надежной основой для осознанного усвоения первоклассником соответствующей операции при проведении звукового анализа слова. Произнося слово целиком с интонационным выделением звука, первоклассник приучается слухом контролировать правильность его вычленения, так как в случае ошибки слово искажается. Выполняя задание определить, из каких звуков состоит слово, ученик должен рассуждать следующим образом: *«Произношу слово [с о м]. Ищу первый звук: [ссом]. Первый звук [с]. Ищу второй звук: [соом]. Второй звук [о]. Ищу третий звук: [сомм]. Третий звук [м]»*.

При обучении интонационному выделению звуков в слове необходимо следовать принципу постепенного усложнения материала для анализа: вначале предлагать слова, состоящие из звуков, поддающихся протягиванию (гласных, сонорных, щелевых согласных, аффрикат), взрывные согласные первоначально выделять, подчеркивая силой голоса, в наиболее удобной для этого позиции конца слова ([кот]), затем в позиции не перед гласным звуком ([Кром]), так как в позиции перед гласным (в так называемом слоге-слиянии) согласный с трудом отделяется ребенком от гласного. Для такой позиции можно рекомендовать использовать многократное произнесение звука с целью его выделения ([д-д-дом]).

Одновременно с обучением выделению звука происходит и формирование умения изолированно произносить отдельный звук. При этом затруднения у учащихся также могут вызвать взрывные согласные – правильному их произнесению с минимальным гласным призвуком необходимо уделить особое внимание.

Выделение звуков в слове позволяет конкретизировать звуковую модель слова, отражая в ней уже не только количество слогов и место ударения, но и количество звуков ([л'и с á] - |). Использование звуковых моделей не только позволяет зафиксировать звучание слова, но и помогает организовать предметную деятельность детей: первоклассники, пользуясь индивидуальным набором фишек, выкладывают

звуковые модели слов у себя на партах. С целью формирования умения выделять звук в слове учитель может также предложить детям следующие задания: найти в слове первый (последний) звук; найти в слове заданный звук (при этом ребенок должен произнести слово, интонационно выделяя этот звук); подобрать слово с заданным звуком (начинающееся или заканчивающееся заданным звуком) и доказать, что такой звук есть в слове; определить, есть ли заданный звук в слове; определить место звука в слове (в начале, середине или конце слова); подобрать слово к звуковой модели; установить соответствие между моделями и звучащими словами.

Углубление знаний об артикуляционных признаках звуков происходит на каждом уроке знакомства с новой буквой: первоклассники не только выделяют «новый» звук, но и наблюдают за его артикуляцией, описывают положение речевых органов при его произнесении, сравнивают положение речевых органов при произнесении разных звуков. Для наблюдения над артикуляцией звуков целесообразно использовать зеркало, которое помогает детям увидеть, а не только почувствовать артикуляционные различия звуков. Кроме названных приемов, часто используются также отгадывание звука по артикуляции при его «беззвучном произнесении» учителем или по рисунку, отражающему особенности артикуляции звука ([а] — широко раскрытый рот, [у] — вытянутые в трубочку губы и т.п.). Такая работа способствует совершенствованию артикуляционного аппарата и фонематического слуха первоклассников и помогает практическому усвоению важнейших дифференциальных признаков фонем русского языка: положения языка и губ при произнесении гласных, места и способа образования согласных, наличия дополнительной артикуляции при произнесении мягких согласных. Научившись наблюдать над положением своих речевых органов, дети овладевают способами действия при характеристике звука, а это является условием для осознанного усвоения соответствующего умения.

Именно наблюдения над артикуляцией являются основой для разграничения гласных и согласных, поскольку необходимым и достаточным признаком для их различения является наличие или отсутствие преграды в ротовой полости на пути воздушной струи при образовании звука. Показать это различие между гласными и согласными первоклассникам можно, используя такой прием: попросить детей произнести сначала тихо, затем громче [а] и [с] и пронаблюдать, в каком из этих случаев мы стремимся шире раскрыть рот, а в каком плотнее его сжать.⁴ Кроме артикуляционных, первоклассни-

³ Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. М., 1976.

⁴ Жедек Л.С. Вопросы теории и методики обучения фонетике, орфоэпии, графике и орфографии. Томск, 1992.

ки усваивают и акустические различия гласных и согласных: при произнесении гласных звучит только голос, а при произнесении согласных слышен шум. В связи с упражнениями в делении слов на слоги усваивается также слогаобразующая роль гласных. Таким образом, первоклассники усваивают все различительные признаки гласных и согласных.

Следующим этапом в изучении фонетической системы русского языка является ознакомление первоклассников с фонематически значимыми свойствами согласных — твердостью-мягкостью и звонкостью-глухостью. Лучше всего осознается смыслообразительная роль этих свойств согласных при сравнении слов, различающихся звуками, противопоставленными по соответствующим признакам: [ж а р] - [ш а р], [н о с] - [н' о с] и т.п.

Обычно сначала первоклассники учатся характеризовать согласные по твердости-мягкости, наблюдая над произношением парных твердых и мягких согласных и разграничивая их на интуитивной основе ([н'] звучит мягко, не так, как [н]). Определение твердости или мягкости парного по этому признаку согласного обычно не затрудняет учащихся, однако, когда они сталкиваются с непарным согласным, очень часто возникают ошибки, поэтому целесообразно научить детей определять мягкость или твердость согласного по артикуляционным признакам — поднимается ли средняя часть языка при произнесении звука.

Желательно, чтобы учащиеся познакомились с противопоставлением согласных по твердости-мягкости до изучения букв, так как выделение и характеристика парных по твердости-мягкости звуков только в связи с изучением буквы, их обозначающей, как это принято в большинстве существующих систем обучения грамоте, приводит к стойкому смешению в сознании ребенка звука и буквы, неразличению твердых и мягких согласных и ошибкам в выделении и характеристике мягких согласных. Например, при анализе слова *кисть* ученик может найти в нем звук [с], а в слове *час* первый согласный звук охарактеризует как твердый согласный, ориентируясь при этом на то, что буква *а* должна обозначать твердость предшествующего согласного. Появление подобных ошибок провоцируется и самими педагогами, в речи которых довольно часто можно услышать: «Звук [н] может быть твердым или мягким», «Подберите слово, в котором звук [с] звучал бы мягко». Подобные формулировки являются недопустимыми, так как свидетельствуют о неразличении звука и буквы самим педагогом.

Умение характеризовать согласные по звонкости-глухости формируется в процессе наблюдений над участием в произнесении звука голосовых связок: дети кладут руку на горло и получают возможность почувствовать их вибрацию. Освоение этого приема обеспечивает не только

понимание ребенком фонетической природы данного противопоставления, но и безошибочность определения качества согласного, что бывает особенно трудно для учащихся в случаях, когда согласный является непарным по звонкости-глухости.

Познакомившись с дифференциальными признаками согласных, учащиеся отражают их в модели, и она приобретает еще большую конкретность. Модели, отражающие звуковой состав слова, получили широкое распространение в современном обучении грамоте. В некоторых из них находят отражение максимум известных первоклассникам фонетических признаков слова: количество слогов, место ударения, количество и качество звуков. Таковы модели, используемые в букваре В.В. Репкина и др.: [л' и с а́] - [л' о с] | [л' о с]. В других букварях чаще представлены модели, в которых качество звуков фиксируется с помощью цвета: красного для гласных, синего для твердых согласных и зеленого для мягких согласных. Характеристике согласного по твердости-мягкости в таких моделях отдается предпочтение в связи со значимостью именно этого признака для формирования механизмов слогового чтения и письма. По этой же причине в букварях В.Г. Горецкого и др. используются модели, отражающие характер связи между согласным и гласным: [с' э п н] — [с] [э] [п] [н] — слияние согласного с последующим гласным). Однако с точки зрения обучения фонетике выделение слогов-слияний незначимо, а неотражение в этих моделях звонкости-глухости согласных делает их недостаточно информативными и препятствует их использованию в дальнейшем курсе русского языка при проведении фонетического анализа слова.

Одновременно с усвоением дифференциальных признаков согласных учащиеся устанавливают, что некоторые звуки по этим признакам могут образовывать пары. Очень важно добиваться не просто запоминания пар согласных, а понимания того, что звуки в паре сходны по всем признакам, кроме одного. Независимо от той последовательности, в которой рассматриваются звуки языка и которая определяется используемым в обучении букварем, у первоклассников формируется представление о системе фонем русского языка, которую отражает в определенной мере и так называемая лента букв (Букварь В.Г. Горецкого и др., Букварь В.В. Репкина и др.), и Город букв (Букварь Д.Б. Эльконина).

Таким образом, умение выделить и охарактеризовать выделенный звук начинает формироваться еще в добукварный период обучения и постепенно совершенствуется в связи с изучением букв. Постепенно увеличивается и степень самостоятельности первоклассников при выполнении фонетических упражнений.

Основным видом упражнения, используемым для обучения фонетике, является полный

звуковой анализ слова. Необходимо отметить, что целью звукового анализа должно быть установление последовательности и качества звуков в слове, поэтому при его проведении не анализируется буквенная запись слова, более того — она не должна быть перед глазами ребенка, чтобы не провоцировать обращение при анализе к зрительному образу слова, который представляется читающему более надежной опорой для анализа, чем невидимое и мгновенное, никак не закрепленное звучание. Это естественное стремление ученика опереться на имеющуюся перед глазами буквенную запись слова при анализе его звучания приводит, как отмечает П.С. Жедек, к тому, что «фонетика утрачивает свой предмет. Остаются разговоры о звуках, а сами звуки порой почти полностью отсутствуют в опыте учащихся, так как они их не слышат».⁵ Именно в обучении слышанию звучащего слова и состоит главное назначение звукового анализа как вида упражнения, поэтому на протяжении всего периода обучения грамоте (а иногда и дольше — столько времени, сколько потребуется для формирования ориентации на звучащее слово) для анализа не должно предлагаться написанное слово. На этом этапе используются такие приемы введения слова, предназначенного для звукового анализа, как демонстрация предмета или иллюстрация, загадка или выделение слова из устного высказывания.

При проведении звукового анализа рекомендуется следующая последовательность действий ученика:

1. Произнесение слова.
2. Произнесение слова по слогам, определение их количества.
3. Произнесение слова целиком, определение места ударения.
4. Интонационное выделение первого (второго и т.д.) звука в полном слове, его изолированное произнесение, характеристика, обозначение условным значком.
5. Проверка: произнесение слова по схеме.

Важнейшим принципом обучения звуковому анализу, как и всякому другому виду языкового анализа, является осознание учеником совершаемых действий — ученик должен не только уметь, к примеру, выделить и охарактеризовать звук в слове, но и объяснить, как он это делает, обосновать каждую из называемых характеристик. Поэтому учителю нужно контролировать не столько результат анализа, сколько его ход и побуждать ребенка к комментированию своих действий. Например, рассуждения ученика при проведении звукового анализа слова *пони* могут быть такими:

«На картинке нарисована пони. [п о н' и]. Произношу по слогам: [п о / н' и]. В этом слове два слога. Это пони? Ударение падает на слог [по]. Ищу первый звук:

[пп о н' и]. Первый звук [п]. Это согласный звук, так как при его произнесении есть преграда — сжаты губы. [п] (кладет руку на горло) — глухой согласный. [п] — твердый согласный. Обозначаю [п]. Ищу второй звук: [п ооо н' и]. Второй звук [о]. Это звук гласный, так как воздух проходит свободно, ударный. Обозначаю О. Ищу третий звук: [п о н'н'н' и]. Третий звук [н'] — согласный. [н'] (кладет руку на горло) — согласный звонкий мягкий. Обозначаю [н]. Ищу четвертый звук: [п о н' иши]. [и] — звук гласный, безударный. Обозначаю О. Проверяю: [ппооон'н'н'иши] (ведет указкой по модели [пОпО])».

Постепенно рассуждение становится более кратким, однако при необходимости любое свое действие ребенок сможет проконтролировать.

На первых порах звуковой анализ можно проводить с опорой на готовую модель, в которой уже отражено количество звуков. Варианты работы с моделями разнообразны: построение модели слова, достраивание модели, подбор слова к модели, установление соответствия между словами и моделями, «чтение» моделей, включенных в напечатанный текст и др.

Собственно звуковой анализ рекомендуется проводить не только в период обучения грамоте, но и на протяжении всего обучения в начальной школе. Материал для упражнений в звуковом анализе должен постепенно усложняться по мере совершенствования у детей фонетических умений — увеличивается количество слогов и звуков в анализируемом слове, вводятся слова со стечением согласных. Ограничение круга слов, которые можно предлагать для звукового анализа младшим школьникам, связано с тем, что некоторые звуки с трудом поддаются изолированному произнесению и потому не могут быть без искажения выделены из слова. Это редуцированные гласные переднего ([ь]) и непреднего ряда ([ъ]), которые произносятся в ударных слогах и втором предударном, кроме абсолютного начала слова, вместо ударных [а], [о], [э]. Например, *ледоход* [л' ь д а х ó т], *месяц* [м' э с' ь ц], *сахар* [с á х ь р]. Выделение вместо этих звуков [и] или [а], которые реально не звучат при произнесении слова, может отрицательно сказаться на формировании умения слышать звучащее слово — ученик перестанет доверять своему слуху и будет искать опору в буквенной записи слова. Исключение можно сделать для слов, в которых [ь] и [ъ] находятся в позиции абсолютного конца слова и произносятся более отчетливо — в этой позиции их можно опознать как [а], [э] или [и]. Например, *парта* [п á р т ь], *поле* [п ó л' ь].

Таким образом, к концу периода обучения грамоте первоклассник овладевает знаниями об основных фонетических единицах и средствах языка, а также умениями звукового анализа практически в полном объеме, определенном в обязательном минимуме содержания начального образования. В дальнейшем приобретенные первоклассниками знания и умения совершенствуются на уроках русского языка при изучении разных тем курса.

⁵ Жедек П.С. Вопросы теории и методики обучения фонетики, орфоэпии, графики и орфографии. Томск, 1992. С. 10.

Неразрывно связано с усвоением фонетики в курсе русского языка изучение графических тем: «Алфавит», «Мягкий знак как показатель мягкости согласных» и др. При изучении этих тем уточняются и углубляются знания детей о соотношении между звуками и буквами, в связи с чем появляется возможность для обобщения представлений учащихся о фонетической системе языка, приобретенных ими в период обучения грамоте. Например, выделяя в алфавите группу гласных букв, целесообразно вместе с учениками определить, сколько в русском языке гласных звуков, и составить таблицу, отражающую соотношение между гласными звуками и буквами в русском языке:

Гласные звуки	[а]	[о]	[у]	[э]	[ы]	[и]
Гласные буквы	а	о	у	э	ы	и
	я	ё	ю	е		

Так же, в соотношении с буквами, может быть организовано и уточнение состава согласных фонем и системных отношений между ними. При этом желательно не ограничиваться имеющейся лентой букв, а представить систему согласных звуков в таблице и обобщение проводить по ней с помощью вопросов: Сколько согласных звуков в русском языке? Сколько звуков, парных по твердости-мягкости? По звонкости-глухости? Каких звуков больше в русском языке: звонких или глухих? Какие звонкие согласные не имеют глухих пар? и т.п.

звонк.	тв.	[б]	[в]	[г]	[д]	[ж]	[з]	-	[л]	[м]	[н]	[р]	-	-	-	-
мяг.		[б']	[в']	[г']	[д']	-	[з']	[й']	[л']	[м']	[н']	[р']	-	-	-	-
глух.	тв.	[п]	[ф]	[к]	[т]	[ш]	[с]	-	-	-	-	-	[х]	[ц]	-	-
	мяг.	[п']	[ф']	[к']	[т']	-	[с']	-	-	-	-	-	[х']	-	[ч']	[щ']

Совершенствование фонетических умений младших школьников в курсе русского языка происходит в ходе изучения орфографических тем, так как основным опознавательным признаком большинства орфограмм является фонетический: либо слабая позиция, либо характер звучания (например, шипящий согласный), либо звуко сочетание (например, звук [й] после согласного перед гласным звуком). Усвоение правил переноса слов также предполагает упражнения в делении слов на слоги.

Фонетические наблюдения могут и должны проводиться также в связи с изучением и других тем курса. К примеру, при изучении изменения имен существительных и прилагательных необходимо обратить внимание детей на зависимость написания окончания от характера конечного согласного основы, его твердости или мягкости. Именно частичный звуко-буквенный анализ слов поможет детям осознать закономерности русского склонения.

Основным средством закрепления и совершенствования фонетических умений учащихся на уроках русского языка остается звуковой анализ слова. Поскольку изучение фонетики неразрывно связано с обучением чтению и пись-

му, с обучением орфографии, в практике чаще используется не собственно звуковой, а звуко-буквенный анализ (который и получил название «фонетический разбор слова»), в процессе которого устанавливается не только последовательность и качество входящих в слово звуков, но и соотношение между звуками и буквами.

Традиционно последовательность проведения звуко-буквенного анализа предполагает переход от буквы к звуку, так как слово для анализа предлагается записанное, и не требует от ученика объяснения имеющегося в слове соотношения между звуками и буквами. Характер типичных ошибок учащихся при проведении звуко-буквенного анализа указывает на подмену объекта анализа: ученик не вслушивается в слово, а просто указывает наиболее возможное звуковое значение буквы, опираясь на знание фонетико-графических закономерностей. Как следствие, выделение в слове *мороз* звуков [о] в первом слоге и [з] на конце слова, в слове *мел* — звуков [й] и [э] или вообще «звука е» и т.п. Предупреждение и преодоление подобных ошибок возможно при условии, во-первых, целенаправленного формирования способов звукового анализа, во-вторых, достаточно долгого использования в обучении собственно звукового анализа и, в-третьих, введения в последовательность традиционного фонетического анализа в качестве первой операции произнесения и звуковой записи (транскрипции) слова. Транскрипция поможет ученику закрепить звучание слова и облегчит установление звуко-буквенных соответствий. Таким образом, последовательность фонетического (звуко-буквенного) анализа включает следующие операции:

1. Произнесение слова, определение места ударения.
2. Произнесение слова с интонационным выделением каждого звука, звуковая запись слова.
3. Деление слова на слоги, указание их количества.
4. Выделение и характеристика каждого звука, указание, какой буквой звук обозначается на письме.
5. Определение количества звуков и букв.

В таком виде фонетический анализ может проводиться учениками третьего и четвертого классов, а на первых этапах обучения следует вначале проводить анализ звучания и только потом указывать, каким образом это звучание передается на письме.

Усвоение знаний и умений по фонетике является базой для совершенствования произносительной культуры речи младших школьников. Несмотря на то что умения, связанные с восприятием и воспроизведением звучащей речи, в основном складываются в дошкольном детстве, речевой слух и произношение младших школьников еще несовершенны. Исследователи детской речи констатируют невысокий уровень

слухового восприятия звуков, особенно близких по своим артикуляционно-акустическим признакам, и искажение произношения отдельных звуков, таких как [p], [p'], [л], [з], [с], [ш], [ч'] и др. У некоторых первоклассников эти недостатки могут иметь физиологическую природу, в этом случае они исправляются специалистом-логопедом.

Однако, как показывают исследования, даже «нормально устроенный речевой аппарат учащихся функционирует в большинстве случаев недостаточно энергично или же излишне напряженно».⁶ Это проявляется в первом случае в нечеткости, «смазанности» речи, а во втором — в излишней торопливости произнесения, «проглатывании» отдельных звуков, слогов, особенно конечных. Недостатки развития артикуляционного навыка могут проявляться у детей также при произнесении некоторых слов — ребенок, умеющий произносить отдельный звук правильно и достаточно отчетливо, может затрудняться в его произнесении в составе слова, где он выступает в сочетании с другими звуками. Такие нарушения произношения не связаны с какой-либо патологией речевого аппарата и потому поддаются коррекции с помощью тренировочных упражнений.

Кроме того, причиной неразличения и нарушения произношения некоторых звуков может быть влияние диалектной речевой среды или родного языка (у нерусских детей). Именно влиянием говоров Среднего Урала обусловлено, к примеру, неразличение на слух и при произношении звуков [ч'] - [щ'], [ц] - [с] в речи сельских школьников: [щ'а й] - чай, [л'и с о] - лицо.⁷

Целенаправленная работа по формированию умений звукового анализа создает необходимую базу для совершенствования восприятия и произношения звуков, так как предполагает уточнение артикуляции звуков, сравнение сходных звуков, вычленение звуков из слова и др. подобные виды упражнений. Однако для преодоления имеющихся в речи детей нарушений звукопроизношения необходима также специальная работа над дикцией учащихся, поэтому на уроках обучения грамоте значительное место отводится специальным упражнениям, способствующим развитию фонематического слуха, артикуляционного аппарата и речевого дыхания. К первой группе упражнений относятся игры и загадки, построенные на использовании близких по звучанию слов, задания на подбор рифмы, «на договаривание». Для развития артикуляционного аппарата используются упражнения в произнесении отдельных звуков, звукосочетаний с разной силой (от беззвучного артикулиро-

вания до громкого произнесения), а также проводится артикуляционная гимнастика для укрепления мышц губ, языка, челюстей, рта. Работая над речевым дыханием учащихся, следует тренировать длинный выдох и умение экономно расходовать и своевременно возобновлять запас воздуха во время речи, используя специальные упражнения (например, «задуть свечу»), а также увеличивая постепенно объем читаемого (произносимого) текста на одном выдохе.

Материалом для речевой гимнастики должны быть не только изолированные звуки, отдельные звукосочетания и слова, но и целые фразы (чистоговорки, скороговорки, пословицы и др.), так как дикционные недочеты проявляются у младших школьников в основном в контекстной речи. Особенно полезны для развития артикуляционных навыков и интересны для детей скороговорки, содержащие звуковые повторы и труднопроизносимые звукосочетания и обладающие четко выраженным ритмом. Чтение и заучивание скороговорок — комплексное упражнение, так как одновременно направлено на развитие гибкости и подвижности артикуляционного аппарата детей, их речевого дыхания, на становление хорошей дикции, а также на формирование умения регулировать темп речи. Можно также при чтении скороговорок совершенствовать и другие интонационные умения: изменять силу голоса, тембр или последовательно перемещать место логического ударения, отвечая на тот или иной вопрос.

Гораздо более частотными по сравнению с нарушениями дикции являются нарушения орфоэпических и акцентологических норм при произношении слов. Источниками появления этих нарушений в речи младших школьников, как и в речи дошкольников, являются диалектная речевая среда и просторечие. Однако в отличие от детей дошкольного возраста, младшие школьники воспринимают не только устную речь, но и письменную, поэтому произносительные умения учащихся начальных классов испытывают значительное влияние графической формы слова: по данным А.А. Бондаренко и М.Л. Каленчук, среди всех орфоэпических нарушений в речи младших школьников 96 % обусловлены написанием. Влияние письменной формы слова бывает настолько велико, что у детей в период обучения грамоте при чтении появляются даже нарушения основных фонетических закономерностей (редукция гласных в безударных слогах, согласных на конце слова, ассимиляция согласных под влиянием последующего согласного и т.д.) — так называемое орфографическое чтение (дру[з], ря[б]чик). Надо отметить, что ошибки такого рода при чтении являются закономерными при несформированном навыке чтения — поле чтения и его скорость настолько малы, что ребенок не способен прочесть слово орфоэпически. По мере улучшения техники чтения, достижения чтения целыми

⁶ Бондаренко А.А., Каленчук М.Л. Формирование навыков литературного произношения у младших школьников. М., 1990. С. 100.

⁷ Морозова Л.Н. Преодоление диалектных особенностей как один из аспектов повышения культуры речи учащихся. Свердловск, 1990.

словами такие ошибки обычно исчезают, если не поддерживаются диалектной речевой средой.

Гораздо труднее преодолеваются ошибки, возникающие при орфографическом чтении слов, подчиняющихся в своем произношении орфоэпическим нормам: [ч']*то* вместо [ш]*то*, *коне*[ч'н]*о* вместо *коне*[шн]*о*, *се*[з]*одня* вместо *се*[в]*одня*, *ан*[т'э]*нна* вместо *ан*[тэ]*нна* и т.п. В отличие от нарушений фонетических закономерностей при чтении, нарушения орфоэпических норм, обусловленные влиянием графической формы слова, не исчезают с улучшением техники чтения и активно переносятся в спонтанную устную речь детей, прочно в ней закрепляясь. Кроме того, такие ошибки зачастую поддерживаются и речевой средой.

С учетом типичных орфоэпических ошибок в речи младших школьников и в соответствии с принципом отбора наиболее частотного и значимого для общения материала был определен орфоэпический минимум, в который вошли правила произношения сочетания *чт* в местоимении *что* и его производных, сочетания *чн* в отдельных словах (*конечно*, *скучный* и др.), сочетания *щн* в слове *помощник*, окончания прилагательных *-ого/-его* и слова *сегодня*, произношение твердых и мягких согласных перед *е* в заимствованных словах и некоторые другие. Усвоению в начальной школе подлежат только те слова и формы, которые отличаются устойчивостью, стабильностью произношения в современном русском литературном языке. Перечень конкретных слов, произношение которых должно быть усвоено, дается обычно в учебниках русского языка (например, в учебнике Т.Г. Рамзаевой «Произноси слова правильно!», в учебнике Р.Н. Бунеева и др. «Произноси правильно»).

Поскольку на усвоение младшими школьниками орфоэпических норм особенно сильное влияние оказывает письменная форма слова, это направление работы тесно связано с обучением детей чтению и орфографически грамотному письму. Уже на начальном этапе обучения важно формировать у детей представление о двух способах чтения слова: орфоэпическом («как говорим») и орфографическом («как написано»). В период обучения грамоте обязательным является повторное орфоэпическое чтение слова после первого орфографического, предварительное орфоэпическое чтение трудных слов, которые встретятся в тексте.

Полезно чтение групп слов, подчиняющихся в своем произношении той или иной орфоэпической норме (*конеццо*, *скуццо*, *нарочцо* — желательно, чтобы трудное место было подчеркнуто или выделено иным способом), и сравнение их написания и произношения, чтение и заучивание стихотворных отрывков, в которых рифма диктует правильное произнесение слова, упражнения «на договаривание» с проблемным с точки зрения орфоэпии материалом.

На уроках русского языка можно использовать частичный или полный звуко-буквенный анализ таких слов (Какой первый звук в слове *что*? А буква?), составление предложений с этими словами (Составьте вопросительные предложения, которые начинались бы со слова *что*). Зная типичные нарушения орфоэпических норм в речи младших школьников, необходимо связывать эту работу с изучением некоторых тем курса русского языка (склонения прилагательных — произношение окончаний *-ого/-его*; правописание *чк*, *чн*, *щн* — произношение слов с сочетанием *щн*; спряжение глаголов — произношение звука [j] между гласными в личных формах глаголов).

В работе над нормами литературного ударения используются те же виды упражнений: чтение и заучивание стихотворных отрывков, составление предложений со словами — но с другим материалом, а также группировка слов по месту ударения. Для акцентологических упражнений не столь важна зрительная опора, как для орфоэпических, поэтому чаще нужно использовать устные виды работы: произнесение по образцу, упражнения «на договаривание», загадки, называние слова по его толкованию. Акцентологическая работа также может проводиться в связи с изучением определенных грамматических тем курса русского языка, например, при изучении прошедшего времени глагола необходимо работать над правильным ударением в формах женского и среднего рода: *начал*, *начала*, *начало*; *принял*, *приняла*, *приняло*.

Как видим, на уроках обучения грамоте и русского языка обучение правильному произношению неразрывно связано с формированием навыков звукового анализа, так как для наблюдения над нормой произношения или в качестве упражнения в правильном произношении используется главным образом звуко-буквенный (фонетический) анализ слова. Необходимо отметить, что в учебниках русского языка для начальной школы недостаточно специальных фонетических упражнений, а имеющиеся задания, предполагающие проведение учеником фонетического анализа, мало способствуют совершенствованию речи ребенка, так как материал для анализа не содержит, как правило, никаких орфоэпических трудностей для младших школьников. Зная типичные недочеты в произношении детей, учитель должен дополнять материал учебника упражнениями, которые способствовали бы, с одной стороны, закреплению знаний о звуковом строе языка и умений звукового анализа, а с другой — совершенствованию произносительной культуры речи учащихся.

Важной составляющей произносительной культуры речи являются также интонационные умения, однако работа по их совершенствованию тесно связана с изучением синтаксических, а не фонетических тем курса русского языка и с обучением литературному чтению.