

Р. Т. Гребенкина

ИЗУЧЕНИЕ
В ШКОЛЕ
ФОНЕТИКИ
И ГРАФИКИ
РУССКОГО
ЯЗЫКА



Р. Т. Гребенкина

ИЗУЧЕНИЕ
В ШКОЛЕ
ФОНЕТИКИ
И ГРАФИКИ
РУССКОГО
ЯЗЫКА

(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Книга для учителя.

Рецензенты:

доктор филологических наук, проф. Ленинградского государственного университета им. А. Жданова В. Ф. Иванова,

доктор филологических наук, ст. научный сотрудник НИИ национальных школ РСФСР М. В. Панов,

кандидат педагогических наук Свердловского педагогического института

Н. Е. Богуславская,

учительница школы г. Москвы Г. М. Полонская

Гребенкина Р. Т.

Г79 Изучение в школе фонетики и графики русского языка:
Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1984. — 111 с.

В книге освещен многолетний опыт работы методиста Ленинградского областного института усовершенствования учителей Р. Т. Гребенкиной, а также опыт учителей-словесников школ Ленинградской области и на основе этого опыта дается методическое обоснование системы уроков по изучению фонетики и графики в школе.

Г 4306010000—561
103(03)—84 104—84

ББК 74.261.3
4Р(07)

ПРЕДИСЛОВИЕ

Пособие «Изучение в школе фонетики и графики русского языка» создано на основе теоретического обобщения опыта работы учителей-словесников ряда школ Ленинградской области (в школах Волховского, Кингисеппского, Тихвинского районов и др.), а также многолетнего опыта самого автора.

В школьной программе по русскому языку (I—VIII классы) много внимания уделяется фонетико-графическим сведениям. И это естественно: первоосновой языка является его устная форма, его звучащая материя.

В учебнике русского языка для IV класса в специальном разделе даны все основные сведения по фонетике и графике. Они рассчитаны на выработку у учащихся прочных навыков правописания. Для успешного решения этой задачи школьники должны осознанно разбираться в звуко-буквенном составе слова, так как орфографическая грамотность основана на понимании пишущим соотношения звука и буквы.

Пособие дает необходимый материал и различные рекомендации с целью более эффективного использования учебника русского языка.

Все фонетические положения соотнесены с материалом учебника для IV класса и его системой упражнений.

В определенной системе и последовательности в книге предлагаются различные виды заданий по звуко-буквенному анализу на разных этапах обучения русскому языку: повторение материала, усвоенного учащимися в начальных классах, изучение фонетико-графического материала в IV классе и использование знаний по фонетике и графике в дальнейшем при прохождении грамматики.

Глава о преемственности в изучении фонетики и графики между начальными классами и IV классом позволяет учителю при объяснении нового материала опираться на знания, умения и навыки, полученные учащимися ранее. При этом учитель может использовать те же методы и приемы, которые применялись в предыдущих классах.

Главы, посвященные изучению и совершенствованию фонетического материала в IV классе и в последующих классах при

работе над грамматикой, помогут учителю сформировать интерес у учащихся к звуко-буквенному анализу, сделать знания полными и точными, повысить уровень осознанности в усвоении материала, значительно упрочить навык звуко-буквенного разбора.

В книге даются все уроки, посвященные изучению фонетики и графики в школе. Одновременно пособие показывает, на каком этапе обучения и как следует использовать графическую наглядность в процессе формирования и совершенствования навыка звуко-буквенного анализа.

К изучению темы «Фонетика и графика» в IV классе учащиеся приступают со второй половины ноября. Поэтому до этого времени учитель должен применять те средства наглядности, какими дети овладели в I—III классах. Объясняя новые обозначения звуков в IV классе, целесообразно опираться на хорошо знакомое учащимся — графическую наглядность, усвоенную в I—III классах.

Одновременно пособие поможет учителям формировать более осознанные фонетические знания учащихся, эффективно руководить умственными действиями учеников в процессе усвоения фонетико-графического материала, формировать более прочный навык звуко-буквенного анализа и значительно повышать уровень самостоятельности при выполнении фонетико-графических упражнений.

Автор приносит глубокую благодарность всем, кто помогал в создании этой книги, — учителям, коллегам-методистам, рецензентам.

Особую благодарность автор выражает доктору филологических наук М. В. Панову, чьи глубокие и тонкие замечания помогли существенно улучшить пособие.

ГЛАВА I

ЗАДАЧИ ИЗУЧЕНИЯ ФОНЕТИКИ И ГРАФИКИ В ШКОЛЕ

В настоящее время в школьных пособиях уделяется большое внимание отражению современных научных знаний по фонетике и графике. Этим подчеркивается значение фонетического материала в школьном курсе русского языка, с тем чтобы преодолеть некоторые формальные традиции в его изучении. Перед учителем стоит довольно трудная задача — основательно разобраться в теоретических и методических пособиях по фонетике, чтобы осознанно и целенаправленно пользоваться их материалами в обучении детей. Раздел «Фонетика и графика» в действующем учебнике русского языка потенциально содержит в себе разнообразные теоретические положения и дает возможность проводить различные фонетико-графические наблюдения, позволяющие учащимся осознанно и перспективно усваивать материал. «Особенность учебника состоит в том, что многие теоретические положения не даны «открытым текстом». Их надо извлечь из упражнений, заданий, таблиц»¹.

Основные задачи изучения раздела кратко можно сформулировать так:

- 1) Развитие звуковой культуры речи учащихся.
- 2) Формирование и совершенствование приемов звуко-буквенного разбора.
- 3) Формирование умения определять орфограмму на основе звукового анализа.

Рассмотрим подробнее каждую задачу.

Обычно на первом уроке русского языка учитель знакомит детей с высказываниями великих людей о нашем языке, говорит о его богатстве, силе, меткости, о звучности, мелодичности. Но мало только прочитать эти высказывания детям или, красиво написав их на плакатах, повесить в классе. Суть этих высказываний о богатстве нашего языка следует раскрывать учащимся практически в течение всех лет обучения. Понимание и исполь-

¹ Гильченко Т. Е. Комментарий к разделу «Фонетика и графика» в школьном учебнике для IV класса. — В кн.: Современные проблемы методики обучения русскому языку. Ростов-на-Дону, 1976, с. 3.

зование выразительных средств русского языка составит основу совершенствования звуковой культуры речи учащихся.

Формирование звуковой культуры речи начинается задолго до того, как ребенок придет в IV класс. Решением этой задачи занимаются воспитатели детских садов, продолжают работу учителя I—III классов. В IV и последующих классах нужно научить детей анализировать речь окружающих людей и свою собственную с позиций ее правильного звучания. Следует постоянно обращать внимание учащихся на артикуляцию произносимых звуков, на благозвучность речи.

Устная речь как основное средство общения людей преобладает над письменной, поэтому задача школьного учителя — совершенствовать звучащую речь детей, улучшать ее.

Наиболее распространенные недостатки речи у школьников:

1) Нечеткое произношение звуков, т. е. плохая дикция (слово *дикция* образовано от лат. *dictio* — произношение). Дикция зависит от работы тех органов речи, которые расположены в ротовой полости (язык, мягкое нёбо с маленьким язычком, твердое нёбо, зубы, губы, нижняя челюсть). Хорошую дикцию обеспечивает безукоризненная работа артикуляционных органов. Большое внимание следует уделять артикуляции губ, так как их правильное положение и активность обеспечивают хорошее качество звука. Нельзя допускать, чтобы звук «расползался» по губам. При четкой работе губ звук становится концентрированным, собранным, хорошо различимым. В процессе бытовой речи учащиеся мало следят за четкостью, правильностью артикуляции. Это приводит к нечеткому произношению, артикуляционные органы становятся малоподвижными, особенно губы.

Учащихся необходимо научить сознательно относиться к артикуляции органов речи, только тогда дети смогут ими осмысленно управлять.

2) Поспешное произнесение фраз. Причины этого различны. Так, повышенная эмоциональность ребенка влияет на ускорение темпа речи. Ему хочется побыстрее рассказать о том, что его взволновало или заинтересовало, поэтому ребенок торопится, говорит взахлеб, не договаривая окончаний слов, не делая пауз внутри предложений и между ними. Часто в поспешности речи детей повинны взрослые. Не всегда среди взрослых ребенок может встретить хорошего слушателя.

Поспешной речи противопоставляется речь размеренная. Она образуется благодаря паузам между фразами, предложениями и внутри них. Ребенка следует учить осознанно произносить фразы, которые он прочитал на страницах школьных учебников и запомнил. Для этого необходимо проводить специальные упражнения. Пауза внутри фразы появляется и при отсутствии запятой или любого другого знака препинания. Паузы обусловлены логическим ударением, которое падает на слова, наиболее важные по смыслу.

Вслушаемся в такую фразу:

Истинная любовь к своей стране немыслима без любви к своему языку. (К. Паустовский.)

В этой фразе нет запятой, а пауза при произношении есть. Пауза (обозначим ее вертикальной чертой) делит фразу на речевые звенья, в каждом из которых есть главное слово, несущее наибольшую смысловую нагрузку (выделим их).

Истинная любовь к своей стране | немыслима без любви к своему языку.

В устной речи логическое ударение выделяется повышением или понижением голоса, размеренным произнесением фразы, разделенной смысловой паузой на речевые звенья.

3) Прерывистое произнесение фраз. Этот недочет характерен для школьников среднего и старшего возраста. В процессе высказывания ученики делают неоправданно длинные паузы, во время которых обдумывается или вспоминается то, о чем следует говорить дальше. Часто, чтобы заполнить такие паузы, ученики издают лишние звуки (*мм*), говорят ненужные слова (*ну, вот, это, это самое, как его* и пр.). На подобные недостатки ученикам нужно обязательно указывать и учить их сознательно управлять произношением, так как совершенствование речи есть совершенствование мышления.

4) Недостаточная выразительность устной речи. Средствами выразительности являются свойства звуковой речи: сила звука, его высота, длительность, темп и тембр. Усиливая или ослабляя голос, говорящий придает своей речи выразительность. Изменение высоты звука в речи определяет ее мелодию, выделяет наиболее важные по смыслу слова. Однако напевность, мелодичность устной речи должна отличаться от пения, поэтому говорящему не следует затягивать звуки. Воспитывая звуковую культуру у детей, учитель должен следить, чтобы речь их не переходила в пение, чтобы ее не портила однообразная напевность.

Тембр голоса как средство выразительности придает звуку определенную окраску, делает звучание индивидуальным. Слово *тембр* в переводе с французского (*timbre*) означает колокольчик. По своей структуре тембр — самое сложное средство выразительности: по тембру мы не только различаем голоса знакомых нам людей, но и определяем отношение человека к тому, о чем он говорит, улавливаем его настроение. Таким образом, тембр — одно из важнейших средств выражения чувств, помыслов говорящего.

Звучание речи может производить разное впечатление. Приятное — когда основное звучание речи составляют мягкие и грудные звуки. Горловые звуки более резки и потому неприятны. Детей необходимо учить управлять своим голосом, добиваться мягкого звучания. Во фразе всегда есть слова, которые несут эмоциональную и смысловую нагрузку, в них ярко раскрывается отношение говорящего к людям, событиям и т. п. Умение голосом выделять

эти слова, выражая необходимые эмоции, влияет на качество звука вообще и на его тембр в частности.

Одной из сторон звуковой культуры речи является орфоэпия. Слово *орфоэпия* в переводе с греческого означает «правильная речь» (*orthos* — правильный, *eros* — речь). Орфоэпия — это свод правил устной нормативной речи и наука об этих правилах¹.

Назовем некоторые правила произношения, которым в школьной речевой практике уделяется большое внимание:

1) Употребление мягкого и твердого согласного перед гласным [э] (орфографически *е*) в заимствованных словах:

пионер	[н']	партер	[т]
музей	[з']	свитер	[т]
текст	[т']	модель	[д]
тема	[т']	кашне	[н]
кофе	[ф']	кафе	[ф]
фильмотека	[т']	фонетика	[н]

2) В конце слов на месте написаний *-бь, -вь, -мь, -нь, -фь* произносятся мягкие согласные, например: *прорубь* [п'], *кровь* [ф'], *семь* [м'] и т. д.

3) Звук [г] произносится как взрывной (мгновенный): *голос, гриб, горка*.

4) В окончаниях родительного падежа имен прилагательных единственного числа мужского и среднего рода местоимений и причастий произносится [в], а не [г]: *черного* [ч'орн'въ], *кого* [кавó].

5) На месте сочетаний букв *гк* произносится [хк]: *легкий* [хк], *мягкий* [хк].

6) Перед мягкими зубными [д'], [т'], [л'], [н'], [с'] произносятся мягкие зубные [з'], [с']: *здесь* [з'д'эс'], *честь* [ч'эс'т'], *след* [с'л'эт], *снег* [с'н'эк] и т. д.

7) Перед мягкими непарными [ч'], [щ'] и мягкими парными [д'], [т'] произносится мягкий согласный [н']: *каменьчик* [н'], *барабаничик* [н'], *кончик* [н'], *венчик* [н'], *бандит* [н'].

8) На месте сочетаний букв *чн* в нескольких словах произносится [шн]: в женских отчествах *Ильиничка* [шн], *Кузьминична* [шн], в словах *конечно* [шн], *скучно* [шн], *нарочно* [шн], *скворечник* [шн] и др.

9) В словах *что, чтобы* на месте буквы *ч* произносится [ш].

10) В глаголах на месте конечных *-тся, -ться* произносятся сочетания с долгим [ц]: *учится* [у'чицъ], *учиться* [учи'цъ].

11) На конце возвратных глаголов *учусь, умываюсь, люблюсь* и т. п. произносится мягкий согласный [с'].

¹ См.: Аванесов Р. И. Русское литературное произношение. М., 1972, с. 8; Моисеев А. И. Русский язык. Фонетика. Морфология. Орфография. М., 1980, с. 90; Вербицкая Л. А. Русская орфоэпия. Л., 1976, с. 3; Панов М. В. Русская фонетика. М., 1967, с. 294.

Важную роль в звуковой организации слов играет словесное ударение, так как оно является одним из средств фонетического различения слов и придает слову самостоятельность: *а́тлас — атла́с, за́пах — запáх, по́ра — порá, про́пасть — пропа́сть, за́мок — замо́к, за́мковый — замко́вый, вы́купать — выкупа́ть, вы́носить — выно́сить, вы́читать — вычита́ть, про́волочка — проволóчка* и т. п. Разноместность русского словесного ударения выполняет лексикологическую функцию в языке, оно используется для различения смысла слов.

Русское ударение обладает подвижностью, т. е. может перемещаться с одной морфемы на другую в процессе словоизменения или словообразования: *трава́ — тра́вы — на траве́, тра́вушка, травин́ка, травяно́й*. Таким образом, подвижное словесное ударение является одним из средств различения грамматических форм слова, оно выполняет морфологическую функцию. Подвижность словесного ударения позволяет школьникам проверять безударные гласные корни путем изменения слова или подбора однокоренного: *река́ — ре́ки, ре́чка*.

В школе словесному ударению должно уделяться большое внимание не только для формирования фонетических, лексических и грамматических знаний, но и для совершенствования умения выбирать литературную произносительную норму слов, имеющих диалектные, просторечные, жаргонные варианты. Произносительные варианты слов обусловлены подвижностью русского словесного ударения. Один из вариантов соответствует норме, другой считается неправильным. Например: диалектное (*поло́жил, облёгчить*), нормативное (*положи́л, облегчи́ть*); профессиональное (*добы́ча, баржа́, компа́с*), нормативное (*добы́ча, ба́ржа, ко́мпас*); просторечное (*красиве́е, звони́шь, мо́лодежь*), нормативное (*краси́вее, звони́шь, молодё́жь*).

Подвижность и разноместность словесного ударения русского языка может приводить к ошибкам в произношении: «до́суг» вместо *досу́г*, «поло́жил» вместо *положи́л*, «да́ренный» вместо *дарённый*, «красиве́е» вместо *краси́вее*, «обеспе́чение» вместо *обеспе́чение* и т. п.

Иногда в нормативном произношении сохраняются оба варианта, но они отличаются друг от друга лексически, грамматически и стилистически. Например: *ле́дник* (погреб со льдом) — *ледни́к* (плотная масса движущегося льда); *броня́* (защитная стальная обшивка) — *бро́ня* (закрепление чего-нибудь за кем-нибудь); *хло́пок* (техническая культура) — *хлопо́к* (короткий удар); *ма́ло* (наречие) — *мало́* (краткое прилагательное); *мо́лодец, де́вица, се́ребро, честно́й, шелко́вый* — слова народно-поэтического стиля, *молоде́ц, девы́ца, серебро́, че́стный, шёлковы́й* — слова стилистически нейтральные.

Иногда колебание в ударении сохраняется, но смысловая дифференциация отсутствует, в таких случаях различия в месте ударения никакого значения не имеют, например: *тво́рог —*

творѳг, мышлѳние — мышление, инаѳе — иначе, пробѳл — пробил и т. д.

Изучение произносительных норм и норм ударения русского языка имеет особое значение для школьников, так как устная речь в настоящее время стала массовой: речь, звучащая в кино, на радио и телевидении, в значительной мере влияет на речь всего общества. Нельзя сказать, что она всегда безукоризненна, нормативна. Для воспитания собственной звуковой культуры необходимо уметь критически оценивать речь, звучащую вокруг. Задача школы — воспитать у учащихся эстетические критерии правильной речи, чтобы нарушения норм произношения воспринимались детьми так же остро, как орфографические ошибки. Для этого потребуются и постоянный контроль за речью детей, и специальные тренировочные упражнения, и работа со словарями-справочниками.

Вторая задача изучения фонетики — развитие сознательного отношения к звуковой стороне языка. Для более эффективного обучения языку необходимо сформировать у детей ряд умений по звуковому анализу:

- 1) правильно произносить в словах звуки;
- 2) слышать каждый звук в слове и отделять его от соседнего звука;
- 3) называть звуки в слове по порядку и определять их количество;
- 4) давать качественную характеристику каждому звуку (гласный, согласный; гласный ударный, безударный; согласный твердый, мягкий, парный, непарный по твердости-мягкости, глухой, звонкий, парный, непарный по глухости-звонкости).

Успех формирования приемов звукового анализа зависит от степени развитости речевого слуха у детей. Речевой слух — способность различать основные звуки речи (фонемы). Благодаря этой способности нормально развивающийся ребенок овладевает речью. Это неосознанное развитие фонематического восприятия звуков речи обеспечивается обычным общением детей с окружающими людьми. Так, к двум-трем годам дети, как правило, начинают осознанно относиться к своей речи, т. е. могут находить ошибки как у своих сверстников, так и у себя. В период подготовки детей к обучению грамоте необходимо проводить специальные занятия по развитию звукового анализа. Умения звукового анализа должны формировать компетентные люди. К ним в первую очередь относятся воспитатели детских садов и учителя начальных классов.

Обучение грамоте — это обучение чтению и письму. По определению Д. Б. Эльконина, чтение — это «процесс воссоздания звуковой формы слова по его графической (буквенной) модели»¹.

¹ Эльконин Д. Б. Как учить детей читать. М., 1976, с. 17.

Так, чтобы воспроизвести звуковую форму слов *вода*, *морозный*, *холод*, в отличие от написанного следует произнести в процессе чтения: [ва́да], [ма́ро́зный], [хола́т]. Именно такая звуковая форма этих слов существует в нашем языке. Но чтобы воспроизвести звуковую форму, глядя на буквы, которыми слово написано, нужно очень хорошо различать звуковую структуру слов: слышать все звуки в словах, анализировать звуковой состав слова, давать качественную характеристику каждому звуку, т. е. иметь хорошо развитый речевой слух, знать правила чтения, звуковое значение каждой буквы в каждом конкретном ее положении, знать принятое в языке произношение того или иного слова, морфемы.

Для маленького школьника эта работа первоначально трудна, но необходима и посильна. Чем быстрее ребенок овладеет орфоэпическим чтением, тем успешнее он будет учиться по всем школьным предметам. Вот почему необходимо как можно раньше начать заниматься специальным формированием звукового анализа.

Для успеха этой трудной работы необходимы определенные условия:

- 1) руководство умственными действиями детей в процессе звукового разбора;

- 2) использование средств наглядности для обозначения звуков.

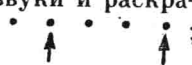
Обозначать звуки приходится с помощью условных значков более общего значения, чем буквы. Эти значки (символы) помогают детям обозначать основные отличительные признаки звуков речи. В детских садах и начальных классах используются разные средства наглядности для звукового разбора. Приведем некоторые из них:

- 1) обозначение звуков цветными фишками (обычно картонными кружочками);

- 2) обозначение звуков точками (карандашом на бумаге или мелом на доске).

Второй вид наглядности более удобный: к записанной схеме можно возвращаться постоянно на разных этапах разбора, в то время как фишки могут сдвигаться, падать, теряться, и схема звуковой формы слова может нарушаться. Этими средствами наглядности учащиеся пользуются в I—III и в IV классах до изучения темы «Фонетика и графика».

Качество звуков для удобства обозначают условным цветом: гласные — красным цветом, согласные мягкие — синим, твердые — черным (простым карандашом), согласные звонкие обозначаются полым кружочком, который делается из точки синего или черного цвета, глухие согласные обозначаются кружочком, сплошь закрашенным таким же цветом, в каком была точка первоначально. Например: в процессе разбора установили, что в слове [б'элка] 5 звуков, их обозначили точками по порядку: простым

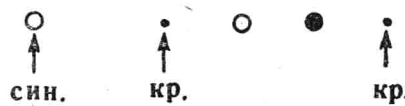
карандашом, определили гласные звуки и раскрасили точки, их обозначающие, красным цветом: 

потом определили согласные твердые и мягкие. Точки, обозначающие мягкие согласные, раскрасили синим цветом, точки, обозначающие твердые согласные, раскрашивать не надо. Так, в звуковой схеме слова *белка* нужно покрасить синим только первую точку, обозначающую звук [б']:


син.

[л], [к] — твердые, они обозначены простым карандашом в самом начале разбора. Определяются звонкие и глухие согласные и обозначаются в схеме: из точки, обозначающей звук [б'], мягкий, звонкий, рисуется синим цветом полый кружок: 

из точки, обозначающей звук [л], твердый, звонкий, рисуется полый кружок простым карандашом: ; из точки, обозначающей звук [к], глухой, твердый, рисуется кружок, заштрихованный простым карандашом: . Получается такая схема:



На первый взгляд это описание может показаться громоздким, но первоклассники учатся составлению звуковых схем слов поэтапно. Им нравится такое занятие. Оно похоже на игру, осмысленную и доступную.

Но одна графическая наглядность еще не обеспечивает успеха. Первостепенную роль в звуковом разборе играет порядок рассуждения. Аналитические действия детей формирует учитель и постоянно ими руководит.

Работа по звуковому анализу должна идти от естественных речевых действий, так как школьники пока еще не имеют теоретических знаний о звуках. Так, с позиций артикуляции речь представляет последовательность смыкательно-размыкательных движений произносительных органов. Произносим согласный — артикуляция смыкания, произносим гласный — артикуляция размыкания. «Повторение этого артикуляционного комплекса (смыкание — размыкание) порождает последовательность открытых слогов (типа СГ)»¹.

¹ Буланин Л. Л. Фонетика современного русского языка. М., 1970, с. 151. (СГ — согласный, гласный.)

Так как в природе живого произнесения существует тесная связанность согласного с последующим гласным, дети могут легко выделять в словах сочетание СГ (согласный, гласный). Сочетания же типа ГС (гласный, согласный), СС (согласный, согласный) характеризуются слабым примыканием и свободно распадаются при звуковом анализе слов: [и] [ва], [а] [р] [бу] [с], [с] [то] [л], [у] [т] [ка]. Простота этого действия дает возможность школьникам анализировать слова любой звуковой структуры, что в дальнейшем очень важно в работе по формированию орфографической зоркости. Так, детям легче выделить звук [ш] в словах *наш*, *карандаш*, чем в слове *шары*, потому что в первом случае звук [ш] следует за гласным и обладает слабой связанностью с рядом стоящими звуками (ГС). При звуковом анализе он легко выделяется. Во втором случае звук [ш] входит в сочетание СГ, обладающее очень прочной связью. В СГ детям легче выделить последующий гласный, чем предыдущий согласный. Значит, прежде чем дети смогут **самостоятельно** «нащупывать» в слове звуки по порядку, «каждый раз интонационно выделяя очередной звук... Мама, МАма, МАма»¹, их нужно научить ориентироваться в звуковой форме слова, научить расщеплять слоги типа СГ.

Всем учителям и воспитателям известна типичная ошибка детей в выделении первого звука из открытого слога: например, в слове *мама* вместо первого звука [м] ребенок будет произносить [ма], так как он еще не умеет сам отделять звук от рядом стоящего. Значит, ребенку легче выделить звук [м] не из сочетания [ма] в слове *мама*, где согласный звук находится в сильной степени сочетаемости с гласным, а в слове *дом*, где звук [м] находится в слабой связи с предшествующим гласным и при звуковом анализе легко отделится от рядом стоящего звука. Вот почему ребенок без особых усилий выделит звук [м] в словах *ды*[м], *до*[м] и т. п. Эта позиция звуков (сочетание ГС) наиболее удобна для отделения их друг от друга. Выделив звук из удобной позиции, ребенок под руководством учителя наблюдает его артикуляцию, учится характеризовать звук по его звучанию и образованию. Усвоив эти аналитические действия, ребенок может узнавать знакомый звук в любой звуковой сочетаемости. Вот тогда можно приступить и к выделению звуков в слове по порядку путем его многократного повторения. Исходя из рассуждений, приведенных выше, целесообразно наметить также приемы формирования звукового анализа:

1) выделение гласных из удобной позиции, когда перед ними отсутствует согласный и гласный звук образует слог, например: [и]ва, [у]тка, [а]стра, [о]сы, [э]таж;

2) выделение согласных звуков из удобных позиций (ГС) в словах типа ма[к], до[м], со[н], ло[с'], мя[ч'] и т. п.;

¹ Эльконин Д. Б. Как учить детей читать. М., 1976, с. 49.

- 3) наблюдение над артикуляцией выделенных звуков;
- 4) наблюдение над звучанием (проследить: с голосом произносится звук или с голосом и шумом или без голоса, только с шумом; свободно ли проходит воздух во рту или при произнесении звука создаются преграды).

Определяя порядок звукового разбора, мы исходим из таких задач:

1) Научить ребенка самостоятельно анализировать звуковой состав слов любой звукослоговой структуры, потому что этого требует практика устной и письменной речи.

2) Научить детей в процессе разбора осуществлять в единстве четыре действия: произношу, слушаю, выделяю, обозначаю.

В соответствии с этим удобен следующий алгоритм (порядок) действий учащихся в процессе звукового разбора:

- 1) Произнеси медленно слово, вслушайся в него.
- 2) Выдели в слове сочетания СГ и примыкающие к ним звуки, обозначь их. (Сочетание СГ обозначается дугой $\cup$, отдельные звуки — точкой. Первоначально звуковая графическая схема составляется простым карандашом.)
- 3) Определи место звуков по порядку в слове, обозначь их.
- 4) Определи гласные звуки, обозначь их красным цветом.
- 5) Определи твердые и мягкие согласные звуки в слове, обозначь мягкие согласные синим цветом (твердые согласные обозначаются простым карандашом).
- 6) Определи звонкие и глухие согласные в слове, обозначь их в схеме: звонкие — полым кружком, глухие — кружком, сплошь закрашенным.
- 7) Назови звуки в слове по порядку.
- 8) Определи ударение в слове, обозначь его в звуковой схеме.
- 9) Определи количество слогов в слове, скажи слово по слогам, обозначь в звуковой схеме слова границы слогов вертикальной чертой.

Образец записи звуковой схемы в процессе разбора слова *вишня*:



С понятием «слог» дети знакомы с I класса.

Однако это не значит, что дети могут легко установить границы слогов в словах любой звуковой структуры. Слогораздел — сложное языковое явление. Не случайно на страницах методических пособий появляются рекомендации только называть количество

слов в слове и не указывать границы слогов в наиболее сложных случаях¹. Вероятно, эта рекомендация правомерна, так как практически слогораздел не влияет ни на фонетические, ни на орфографические умения школьников. Звуки при анализе можно выделить, не прибегая к слогоразделу, а для орфографического анализа важно указать морфему с безударной гласной, так как от этого будет зависеть способ проверки орфограммы. Тем не менее интересно подробнее рассмотреть вопрос о слогоразделе, чтобы выявить более точные критерии в определении границы слогов, основанные на новейших данных исследователей русского языка².

Общеизвестно, что разногласия в процессе слогораздела начинаются при анализе сочетаний согласных, находящихся между гласными. В этом случае важно как можно точнее определить, что такое слог.

Остановимся на характеристике некоторых определений.

Так, теория восходящей звучности в слог, развитая в нашей стране Р. И. Аванесовым, определяет слог как единицу звучности, которая обязательно включает в себя вершину звучности — гласный и менее звучные элементы — согласные. Теория Л. В. Щербы — определение места слоговой границы в зависимости от места ударения в слове — характеризует слог как единицу, образуемую единым импульсом мускульного напряжения. «Однако, — утверждает в своей книге Л. В. Бондарко, — бесспорных экспериментальных данных, свидетельствующих о том, что ударный и безударный гласные по-разному связаны со следующим согласным, пока не получено».

Обе теории слогораздела, по мнению Л. В. Бондарко, не учитывают свойства слога как минимальной произносительной единицы, кроме того, не делают четкого различия между открытыми и закрытыми слогами с позиций их произносительной общности.

В результате экспериментальных данных предлагается определять место слоговой границы на основе характеристики слога как минимальной произносительной единицы. Звуки произносительной единицы в произношении объединяются: артикуляция каждого из них влияет на артикуляцию соседнего звука, что приводит к изменениям в звучании.

Л. В. Бондарко руководствуется следующими предпосылками в процессе эксперимента по слогоразделу:

¹ Богуславская Н. Е. Методика фонетики. — В кн.: Основы методики русского языка /Под ред. А. В. Текучева, М. М. Разумовской, Т. А. Ладыженской. М., 1978, с. 58.

² Заслуживает серьезного внимания учебное пособие Л. В. Бондарко «Звуковой строй русского языка» (М., 1977). Представленные в книге экспериментально-фонетические исследования звукового строя русского языка проводились в лаборатории экспериментальной фонетики им. Л. В. Щербы Ленинградского университета.

1) для русского языка характерна тенденция к образованию открытого слога;

2) звуки, образующие один слог, характеризуются большей связанностью, взаимозависимостью, чем звуки, входящие в разные слоги;

3) в сочетании $C_1GC_2C_3G$ можно считать C_2 входящим в первый слог слова лишь в том случае, если обнаружится, что этот согласный в большей степени связан с предыдущим гласным, чем C_2 в сочетании C_1GC_2G , где он в соответствии с первой предпосылкой образует один слог со вторым гласным;

4) о большей связанности гласного со следующим согласным можно говорить о том случае, если этот гласный в сочетании $C_1GC_2C_3G$ больше зависит от свойств C_2 , чем гласный в сочетании C_1GC_2G .

Анализ спектрограмм с этих позиций показал, что на основе изменений согласного можно сказать: любая последовательность типа $CGCCG$ распадается на две произносительные единицы $CG - CCG$; характер связи между элементами сочетания не зависит ни от шумности-сонорности согласного, ни от места удара и всегда может быть представлен моделью: $CG - CCG$.

Значит, характер слогоделения в русском языке целиком определяется тенденцией к образованию открытых слогов. Эта модель слогоделения, полученная экспериментальным путем Л. В. Бондарко, поможет безошибочно делить слова на слоги и более сложной звуковой структуры.

Применительно к конкретным словам слогораздел следует осуществить так:

ко-чка	ни-сьмо	су-ббо-та
лы-жня	па-льто	А-нна
ко-пье	ку-стик	Ри-мма
ку-ски	ско-льзкий	ка-сса
ша-пка	гря-зный	ма-сса
ка-пля	о-тту-да	по-дда-нный

Приведенные примеры показывают, что слогораздел и практика деления слова для переноса — вещи совершенно разные и смешивать их в учебной деятельности нельзя.

Слогораздел — явление сугубо лингвистическое, существующее объективно в языке. Деление же слов для переноса является условным правилом письма.

Сознательное отношение школьников к звуковой форме слова во многом способствует формированию прочных орфографических умений и навыков. Слово *орфография* — греческое, по-русски означает «правильное письмо», т. е. письмо по соответствующим нормам. Ведущий принцип русской орфографии — морфологический. Такое название принцип правописания получил потому, что на письме в большинстве случаев сохраняется единообразное обозначение морфем. «Сохранение на письме графического един-