

**Знаково-символическая деятельность  
первоклассников  
в период обучения грамоте**

*Л.С. Сильченкова*

С рождения современный человек живёт в культурной среде, в специфически знаково-символическом окружении. В совместной жизни со взрослыми ребёнок учится понимать знаки, пользоваться различными знаковыми системами. Так, играя реальными предметами, использующимися в качестве игрушек, а также используя сами игрушки, часто являющиеся копиями реальных предметов, дошкольник приобретает социальный опыт. Здесь знак (предмет, выступающий заместителем другого предмета), роль которого выполняют игрушки и реальные предметы, становится средством социализации ребёнка. С помощью знаков он усваивает культурное знание, в том числе и культурные формы поведения. Основным содержанием этих форм являются знаковые процессы, которые становятся существенным фактором становления психики ребёнка.

По мнению психологов, одним из показателей готовности ребёнка к школе сегодня должен рассматриваться **уровень сформированности семиотической (знаково-символической) деятельности** (Н.Г. Салмина). Под семиотической деятельностью психологи понимают деятельность со знаково-символическими средствами. Познавательная функция знаково-символических средств направлена на отражение, воспроизведение реальности в деятельности человека. Её результатом является новое знание о мире.

Знаково-символическая деятельность – важная составная часть познавательной деятельности младших школьников. На это указывают и документы ФГОС. Так, в разделе планируемых результатов освоения программы начального общего образования сказано: «Выпускник

научится <...> использовать знаково-символические средства, в том числе модели <...> и схемы <...> для решения задач» [1].

Рассмотрим особенности знаково-символической деятельности первоклассников на уроках обучения грамоте.

Семиотика – наука о знаках – располагает различными знаково-символическими средствами. Основатель семиотики Ч. Пирс предложил классификацию знаков, которая до сих пор считается общепризнанной и наиболее полной. Основание этой классификации – взаимоотношение знака и его объекта. Это отношение служит основой для выделения трёх базовых в семиотике типов знаков: знаки-иконы, знаки-индексы и знаки-символы.

**Иконические знаки:** фотографии, рисунки – наиболее точно копируют изображаемый объект. Эти знаки в виде сюжетных иллюстраций и предметных картинок давно используются в букварях и азбуках, ещё с тех времен, когда в начальной школе существовал предмет «Наглядное обучение». Сейчас, как правило, с помощью иконических знаков проводится специальная звуковая работа, а также работа по развитию связной речи учащихся. Однако такие иллюстрации весьма пригодны для организации познавательных бесед, если они к тому же сочетаются с содержанием дидактических текстов букваря.

Так, в «Букваре» Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой и О.В. Прониной к небольшому познавательному рассказу Н. Надеждиной «Почему её назвали капустой» даны пять рисунков, которые иллюстрируют значения некогда родственных слов латинского языка, наглядно демонстрируя случаи метафорического и метонимического переносов. Хорошо бы при этом начинать работу со слова с прямым значением «капут» – голова, к которому, правда, нет иллюстрации в букваре, но есть указание на это в тексте. А с остальными словами с переносным значением: «капитан», «капитель», «капюшон», «капуста», «капуцин», к которым даны соответствующие иллюстрации, можно организовывать беседу на фоне осознания первоклассниками прямого значения слова.

Подчеркнём, что для организации подобных познавательных бесед от учителя требуются знания в различных областях, в том числе и хорошая языковая подготовка.

Однако гораздо более интересными представляются случаи познавательной деятельности первоклассников, в которой бывают задействованы **знаки-индексы**. Эти знаки характеризуются смежной связью с объектом – например, дым указывает на наличие огня, являясь его неперменным признаком.

На уроках обучения грамоте много внимания и времени уделяется звуковому анализу: звуки выделяют из потока речи, сравнивают и сопоставляют, дают им характеристику. Заметим, что осознание первоклассниками звуковых характеристик – это не что иное, как оперирование знаками-индексами.

Рассмотрим этот процесс на примере овладения первоклассниками отдельными характеристиками согласных звуков. Так, важная характеристика согласных звуков по глухости-звонкости всегда происходит с опорой на осознание мышечных ощущений ребёнка, которые он испытывает при произнесении конкретного согласного звука.

В практике звуковой работы в начальной школе широко известен приём различения звонких и глухих согласных звуков с помощью простых, но действенных приёмов – нужно прижать ладонь к горлу во время произнесения согласного звука или зажать ладонями уши: «Послушай себя, слышишь ли ты звон?» Во время произнесения звонкого согласного звука голосовые связки вибрируют, и человек ясно это ощущает с помощью описанных приёмов.

Ребёнок вычленяет отдельный признак согласного звука при его произнесении, опираясь на свой речевой опыт, точнее, на свои речевидательные ощущения. Данному признаку даётся наименование, которое формулируется в более точном названии согласного звука: «звонкий согласный звук», «глухой согласный звук». В целом мы имеем дело со знаками-индексами, которые связаны по смежности с объектом реальной действительности – с тем или иным конкретным звуком.

Остановимся на другой важной характеристике согласных звуков русского языка – твёрдости-мягкости. Работа с этой характеристикой в практике уроков обучения грамоте может проходить сложнее, чем, например, работа по различению глухости-звонкости, потому что осознание артикуляционных различий между твёрдыми и мягкими согласными звуками даётся детям несколько труднее. Здесь нет прямых мышечных ощущений, которые можно было бы зафиксировать с помощью ладони на горле или слуха, как в случае с глухими и звонкими согласными звуками.

Напомним, что осознание артикуляционных различий согласных по твёрдости-мягкости в русском языковом сознании произошло достаточно поздно, хотя данная оппозиция в системе согласных фонем нашего языка начала складываться ещё в XII в., после падения редуцированных гласных. Только на рубеже XIX–XX вв. произошло осознание различий в работе артикуляционного аппарата при произнесении твёрдых и мягких согласных звуков русского языка. Как известно, онтогенез часто повторяет филогенез. Советуем учителю на первых порах, проводя работу по различению твёрдых и мягких согласных, опираться на оппозицию этой характеристики: предъявлять звуки, парные по данному признаку, работать над этой характеристикой согласных в сопоставлении.

Это условие, впрочем, всегда соблюдается в букварях: при знакомстве с согласной буквой, которая способна обозначать парные по этому признаку звуки, предъявляются две предметные картинки, например рисунки *лука* и *люстры* для выделения звуков [л] и [л’], рисунки *мака* и *мяча* для выделения звуков [м] и [м’] (с. 66 «Букваря» Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой и О.В. Прониной). Однако когда речь идёт о характеристике отдельного согласного звука в составе слова, произнесённого учителем или самим ребёнком, а также предъявленного ребёнку с помощью предметной картинки, весьма частотны ошибки в определении твёрдости-мягкости. Более надёжный приём, чем сопоставление, в подобных случаях трудно отыс-

кать. Так, если в слове *лиса* ребёнок определил все согласные звуки как твёрдые, то следует тут же дать ему слова для сопоставления, в которых есть соответствующий парный мягкий согласный звук: «А в слове *лыжи* какой первый согласный звук – твёрдый или мягкий? Тогда какой же первый звук в слове *лиса*?»

Читающий ребёнок может себя иногда подстраховать, воспользовавшись печатным словом. Труднее всего в таком случае бывает ребёнку, который пришёл в школу с довольно ограниченным образовательным ресурсом. Следует помнить, что частотность ошибок в подобных ситуациях объясняется тем, что в речевом опыте ребёнка, который пришёл в школу не умеющим читать, есть только акустические (слуховые) образы слов, но нет графических. Значит, ему нужны дополнительные вспомогательные приёмы в определении твёрдости-мягкости согласных звуков. Учитель всегда должен иметь наготове запас слов, в которых есть соответствующие парные согласные звуки, чтобы дать ребёнку материал для сравнения.

Напомним о ещё одной стороне знаковой деятельности ребёнка при проведении звукового анализа – о названиях артикуляционных характеристиках согласных звуков. Часто при знакомстве с ними дети дают свои наименования: вместо «твёрдый согласный звук» говорят «жёсткий согласный», вместо «мягкий согласный» – «плавный согласный». В данном случае мы приводим примеры из практики уроков обучения грамоте, но любой учитель начальных классов, мы уверены, может привести немало своих примеров.

По поводу глухости-звонкости ошибок у детей бывает меньше: тут прямые мышечные ощущения позволяют дать более или менее точное название данной артикуляционной характеристике. Думается, нельзя сразу же заменять эти названия общепринятыми и тут же требовать от детей их правильного употребления. Названия всегда конвенциональны, и это служит убедительным доказательством знаковости познавательных процессов на уроках обучения грамоте.

Вспомним, что ещё не столь давно названия эти могли быть другими. В конце XIX в. известный русский учёный-лингвист Я.К. Грот предлагал такие названия: «дебелый» и «тонкий», «твёрдый» и «мягкий». Общественная языковая практика со временем выбрала второй вариант названия. Так следует поступать и на уроке обучения грамоте: путём «общественного договора», сопоставляя свои названия с существующими в культурной практике: «Конечно, мы можем пользоваться своими названиями. Но если мы хотим быть понятыми, то надо использовать традиционные названия, иначе нас не поймут остальные». И только после такого «согласительного» разговора надо строго следить за употреблением в речи детей общепринятых терминов.

Формирование знаково-символической деятельности происходит постепенно, процесс наименования знака показывает первоклассникам его условность, а также отсутствие жёсткой связи между знаком и реальной предметностью, которая обусловлена отнюдь не тождественными отношениями между знаком и вещью. В познавательных процессах роль «знако-творчества», которое характеризуется в том числе и названием знака, очень важна. Однако не менее важен и процесс «знакоупотребления». Ведь даже простое оперирование «готовыми» знаками предполагает особое – «знаковое» отношение к действительности: требует осознания человеком того факта, что действительность представлена не прямо, а опосредованно, через новые, преобразующие её формы.

Психологи утверждают, что важная роль в формировании знаково-символической деятельности отводится речи. Указывая на роль слова в развитии ребёнка, Л.С. Выготский отмечал, что название предмета словом не есть одномоментное открытие того, что каждая вещь имеет своё название; здесь происходит усвоение новых способов оперирования вещами, в том числе с помощью их названия.

Высшим уровнем функционирования знаково-символических средств в различных видах деятельности – учебной и научной – является **моделирование**. Оно, согласно В.В. Давыдову,

играет существенную роль в освоении учащимися содержания учебной деятельности. Модель как центральный элемент деятельности моделирования должна обязательно фиксировать, выделять непосредственно не наблюдаемые, внутренние, существенные отношения замещаемого объекта. Главное же требование к модели – она должна давать новую информацию об исследуемом объекте. Именно поэтому моделирование как метод научного познания выступает эффективным и достоверным средством научного познания реальности.

В практике начальной школы давно применяются словосочетания «схемы-модели слов», «звуковые схемы-модели», «модели слов» и др. Кажется, что это и есть условия для формирования моделирования у первоклассников – наиболее развитого вида знаково-символической деятельности. Действительно, модели, используемые в практике обучения грамоте по современным букварям, фиксируют и демонстрируют ученикам свойства звуковой системы русского языка. Так, в «Азбуке» Л.Ф. Климановой и С.Г. Макеевой звуковые схемы-модели фиксируют основное различие между гласными и согласными звуками: беспреградность гласных  $\bigcirc$  и преградность согласных  $\ominus$ .

По мере введения других характеристик согласного звука – твёрдости-мягкости – прямая линия посередине круга трансформируется в волнистую, символизируя мягкость согласного звука; для твёрдых остаётся прежнее обозначение. Этот дифференциальный признак дублируется в схемах также и с помощью цвета: синий кружок обозначает твёрдые согласные, зелёный – мягкие. Предлагая первоклассникам такие обозначения, авторы учебника указывают на условность обозначения гласных и согласных звуков предложенными схемами, каждый раз оговаривая их введение: «Условимся обозначать ...» Заметим, что в этих схемах не отражена важная характеристика системы согласных в русском языке – глухость-звонкость.

В «Букваре» М.С. Соловейчик, Н.М. Бетеньковой, Н.С. Кузьменко, О.Е. Курлыгиной и в «Букварях» системы развивающего обуче-

ния Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова тоже применяются различные схемы-модели: для гласных звуков –  $\bigcirc$ , для согласных звуков –  $\square$ .

Квадратики, изображающие согласные звуки, постепенно наполняются по мере знакомства с характеристиками согласных звуков: внутри квадрата помещается одна горизонтальная линия для твёрдых согласных, две линии – для мягких; звонкость согласного обозначается точкой внутри квадрата над горизонтальными линиями (линией), отсутствие точки – сигнал глухости согласного звука. Эта уже более полная характеристика согласных звуков.

В «Букваре» Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой и О.В. Прониной применяются свои символические обозначения звуков в виде забавных человечков, башмачки которых окрашиваются в красный цвет для обозначения гласных звуков и в синий или зелёный для обозначения соответственно твёрдых и мягких согласных. Дифференциальный признак согласных фонем глухость-звонкость обозначается с помощью шапочки-колпачка (звонкость) и шляпы-цилиндра (глухость), которые дети каждый раз пририсовывают человечкам при знакомстве с соответствующими признаками изучаемых на уроке звуков.

Краткий анализ знаково-символической деятельности первоклассников позволяет утверждать, что в современном учебном процессе чаще используются не модели, а схемы звуков и слов, иллюстрируя отдельные артикуляционные характеристики звуков. Как утверждают психологи, даже учебная модель может помочь первокласснику делать субъективные открытия при освоении теоретических знаний. Однако этого можно достичь только в том случае, если на уроке обучения грамоте организована деятельность по построению моделей, причём модель должна строиться учащимися самостоятельно. В этом случае она будет выполнять формирующую функцию. Таким образом, работа над моделью, видимо, должна быть запланирована вне учебника – в прописи, в учебнике-тетради, на экране персонального компьютера. Схема-модель в учебни-

ке, на наш взгляд, способна выполнять лишь иллюстративную роль, что снижает эффективность применения моделей в практике уроков обучения грамоте.

#### Литература

1. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения : Начальная школа / Сост. Е.С. Савинов. – М. : Просвещение, 2010.

*Людмила Семёновна Сильченкова – доктор пед. наук, профессор кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, г. Москва.*