

# Ориентировочная основа чтения как действия

**Л.С. Сильченкова,**

кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в младших классах Московского педагогического государственного университета

В статье рассматривается проблема формирования механизма чтения. Предпринята попытка описать становление ориентировочной основы действия чтения. Последовательно проводится мысль о различии единиц устной и письменной речи в теории и практике формирования действия чтения. Ориентировочной основой чтения как действия могут быть только единицы графической системы языка, употребленные в конкретном тексте в соответствии с законами графики того или иного языка. В статье показано различие фонологии и графики русского и немецкого языков. Ориентировочная основа действия чтения русского текста построена на принципах русской графики: фонематическом позиционном, слоговом позиционном, фонематическом. Точное описание принципов русской графики является полной ориентировочной основой действия чтения, которая пока слабо представлена в современных учебниках по обучению грамоте.

**Ключевые слова:** условия формирования действия чтения, закономерности русской графики как основа формирования действия чтения, ориентировочная часть структуры действия чтения русского текста, структурирование учебников по обучению грамоте – букварей и азбук.

**П**роблеме формирования навыка чтения посвящено немало научных психологических и методических работ. Предмет изучения довольно сложен, о чем свидетельствуют более чем скромные успехи современной практики обучения детей чтению, несмотря на обилие концепций, учебников, дополнительного дидактического материала, разного рода вспомогательных пособий.

Процесс чтения неоднороден. Нам хотелось бы остановиться на начальной стадии

этого процесса – на действии чтения. Иногда его еще называют формальным чтением [8], механизмом чтения, первоначальным навыком чтения [3]. К сожалению, описание структуры этого действия в научно-методической литературе встречается не часто. Мы находим более или менее подробные описания чтения как операции, т. е. уже в той или иной мере сложившегося навыка, которым пользуются в разнообразной читательской деятельности. В учеб-

ной и методической литературе часто дается ссылка на довольно известные психологические работы [6], в которых по большей части описывается физиолого-психологическая сторона навыка чтения: как движется глаз по строке, сравнивается чтение опытного чтеца и начинающего, указывается количество фиксаций и регрессий у читающего, объясняется, для чего нужны регрессии и фиксации. Во время фиксаций, например, происходит понимание смысла читаемого.

Приобретение навыка чтения – процесс неоднородный. В своем формировании он проходит ряд стадий: сначала это действие с присущей ему структурой, затем действие превращается в операцию. Читением называется более сложная деятельность – чтение учебных и художественных текстов, газет, писем и т. д. Совершенно очевидно, что физиолого-психологические характеристики приступившего к обучению чтению существенно отличаются от физиолого-психологических характеристик уже овладевшего формальным чтением. Так, только что начавший обучаться действию чтения ребенок вряд ли совершает фиксации, чтобы понять смысл только что прочитанного, потому что это прочитанное равняется нескольким буквам слова, которые напрямую со смыслом не связаны. Часто в букваре или азбуке читается только что произнесенное слово, смысл которого уже известен. Но фиксации и регрессии у начинающего читать есть. Однако это другие фиксации и другие регрессии. Смысл их принципиально иной.

При чтении меняется «характер управления работой артикуляторно-произносительного аппарата» [11, с.26]. В обычной устной речи управление направлено от мысли, от значения слова к его звуковой форме. Это управление можно охарактеризовать как управление «сверху». Ко времени поступления в школу оно уже автоматизировалось в ходе довольно длительного речевого развития ребенка, чья речь имеет преимущественно произвольный характер: он владеет сотнями или тысячами слов родного языка, понимает их на слух,

сам употребляет в общении. Теперь настала пора перевести управление устной речью ребенка из автоматического в произвольное, научить его сознательно регулировать речевой процесс. Мы склонны считать, что на первых порах обучение действию чтения состоит в том, чтобы научить ребенка извлекать звуковые комплексы, привычные для его слухового аппарата, руководствуясь работой зрительного анализатора.

Минимальной единицей человеческой речи является слог. Именно с этой единицы начинается овладение ребенком родной речью, при необходимости он легко выделяет части слова – слоги. Выделение звука представляет для обучающихся грамоте некоторые трудности, которые можно, однако, снять методическим приемом – сравнить слоги в слове, состоящие из одного звука и имеющие в своем составе несколько звуков, например в слове И-ВА. Конечно, для нас несомненный интерес представляют слоги, состоящие из нескольких звуков.

Открытие механизма рчеобразования принадлежит Н.И. Жинкину, который, используя методику рентгеноскопии, описал механизм упреждения, предвосхищения произнесения звуков в составе слога. Суть этого механизма состоит не только в том, что артикуляция последующего звука накладывается на артикуляцию предыдущего (это обычно описывается в учебниках по фонетике и методике преподавания языков). Своими исследованиями Н.И. Жинкин доказал, что процессы аккомодации заключаются в гораздо более глубоком проникновении артикуляций соседних звуков: «Бросается в глаза значительно больший объем глоточной трубки при произнесении П перед И, чем перед А. Это значит, что еще до того, как наступила фонация последующего звука, глоточная трубка уже приспособляется для его произнесения. Импульсы при произнесении П и А или У перекрывают друг друга» [5, с. 221].

Напомним, что описанные выше процессы аккомодации наблюдаются в естественной человеческой речи, в том числе и в ре-

чи ребенка, который приступает к овладению действием чтения. Задача при обучении чтению кажется совсем простой: научить обучающегося чтению извлекать знакомые ему с раннего возраста по слуху слоги на основе зрительно воспринимаемых знаков. Но здесь мы неизбежно сталкиваемся с законами графики того или иного языка. Графика как самостоятельный раздел лингвистики имеет свои законы. Письменный и устный языки не находятся в состоянии тождества. Между ними наблюдаются другие, довольно сложные отношения, например отношения функциональной комплементарности [1]. Исследованиями по графической лингвистике (грамматологии) доказано: письменный язык – это особый код языка, который, хотя и репрезентует единицы звукового языка, является лишь определенным источником сведений о звуках языка. Вполне понятно, что нельзя отождествлять акустический слог и буквосочетание (графический слог).

При выборе оптимальной методики обучения формальному чтению особую роль приобретает работа зрительного анализатора, в частности его ориентировочная фаза как составная часть действия чтения.

Итак, какова картина полной ориентировочной основы действия чтения текста, записанного русским алфавитом? Для ответа на этот вопрос и следует обратиться к графике – разделу лингвистики, который устанавливает систему взаимоотношений между звучащей и письменной речью.

Но сначала сделаем одно принципиальное замечание. Буквы функционируют в тексте. Отдельно стоящая буква и буква в тексте – это явления разного порядка. Их восприятие включено в разные действия. В первом случае буква является объектом узнавания: ребенок запомнил ее начертание и как это начертание (рисунок) называется. Можно сравнить рисунок буквы с реальным предметом: буква П похожа на ворота, буква Х – на ножницы и т. д. К действию чтения это, как видим, никакого отношения не имеет. Буква же в тексте – это предмет анализа ее позиции, это выясне-

ние ее функции, постижение механизма функционирования буквенных знаков.

Думается, что деятельностный подход состоит в освоении механизма функционирования графических знаков (букв) в той или иной системе письма. Сегодня мы склонны утверждать, что в современных системах обучения детей русской грамоте его пока нет. Детям предьявляется буква, дается ее название, долго объясняется, что может обозначать эта буква (длительная звуковая работа во многих видах и вариациях), но как она (буква) функционирует, каков механизм кодирования звучащей речи – это ребенок постигает сам. Современная методика обучения первоначальному чтению никак не может открыть пресловутую «тайну слияния», над которой методика обучения грамоте бьется уже не одно столетие. Авторы некоторых современных методик обучения чтению и вовсе предлагают изначально свернуть формирование действия чтения, как можно скорее перевести его в план автоматизации [7].

Вопрос об ориентирах чтения, конечно, поднимался в научно-методической литературе. Так, известный методист В.Г. Горещкий неоднократно обращался к этой теме. «Принципиально важно с первых шагов формирования начального навыка чтения вооружить учеников правильным набором *зрительно воспринимаемых ориентиров*» (курсив мой.– Л.С.) [3, с. 5]. В методическом указании к его букварю можно прочесть следующее утверждение: «В качестве важнейших ориентиров выступают такие графические средства письменной речи, как гласные и согласные буквы, различные их сочетания, мягкий и твердый знак, пробелы между словами, знак ударения и знаки препинания» [3, с. 5–6]. Нетрудно заметить, что здесь перечислены почти все графические средства русского языка. Которые же из них являются ориентирами? А какие графические средства задают движение глаз при расшифровке буквенного кода? И как движется глаз при этом? Ниже в этом же пособии мы вроде бы находим ответ на этот вопрос: «При всем многообразии графических ориенти-

ров особое место занимает гласная буква в сочетании с Г» [3, с. 6].

Несколько позже В.Г. Горецкий указал количество ориентиров: в разные годы им было выделено от 8 до 11 ориентиров [5]. Не будем приводить этого списка ориентиров из-за экономии, хотя он, безусловно, представляет определенный интерес. Полагаем, что ущербность данной позиции состоит даже не в том, что с таким количеством ориентиров ребенок работать не может (да и не только ребенок), объем оперативной памяти человека, как известно, ограничен магическим числом 7 плюс, минус 2 единицы информации.

Здесь, на наш взгляд, допущена методологическая ошибка. Указав ориентиры, среди которых главным обозначена гласная буква, автор не уточнил, в структуре какой деятельности эти ориентиры участвуют, что определяет потребность в движении глаз. Именно этим объясняется, что во многих букварях и азбуках задается неверный алгоритм действия при чтении. Сначала рекомендуется в слове найти гласные буквы, поставить под ними точки, иногда соединить дугой гласные с впереди стоящими согласными, а потом начинать чтение, последовательно прочитывая букву за буквой, «ориентируясь», а по сути дела оглядываясь на гласную букву. Всё наоборот, как в свое время писал П.Я. Гальперин, «...мы приходим к заключению, что изучение предметного действия можно, но не следует начинать с того, чтобы ставить его в произвольно выделенные условия (курсив мой. – Л.С.) и смотреть, что получится, как оно будет выполняться или формироваться. Наоборот, в исследовании предметных действий исходным становится вопрос: «Что нужно для того, чтобы сформировать такое-то действие с такими-то свойствами?» (курсив мой. – Л.С.). Нужно идти не от условий к действию (какое получится), а от заданного действия к условиям, обеспечивающим его формирование. Не наблюдать и констатировать формирование действия, а строить его!» [2, с. 287].

На наш взгляд, в современной методике чтения сложилось несколько неадекватное

представление о роли гласных и согласных букв при чтении, с одной стороны, а также о роли ориентиров при чтении, с другой стороны. Остановимся на последнем.

«Ориентир – это предмет, по которому ориентируются», – сказано в толковом словаре русского языка [10, с. 404]. Ориентиром может быть любой предмет, включенный в какую-либо деятельность, например деятельность движения. Скажем, одиноко стоящая на опушке береза может выступать ориентиром движения, если есть потребность в движении. Если же ее нет, то береза не является ориентиром. Получается, что ориентиры как таковые не имеют в структуре деятельности чтения определяющего значения. Главное в действии чтения – потребность извлечения смысла читаемого, которая диктуется согласной буквой.

Поясним это на примере. На уроке обучения грамоте перед ребенком стоит задача прочитать имя девочки, изображенной на странице букваря, например Наташа. Согласные буквы этого имени выглядят так: НТШ, и догадка ребенка срывается быстро. Гласные же, конечно, выглядят менее информативно: ААА. Под последовательность гласных букв можно подобрать и другие женские имена, например Тамара. Вероятность ошибки велика, значит, неизбежно возникают большие потери при извлечении смысла читаемого, если его вообще возможно извлечь в подобной ситуации.

Звуковое (фонетическое) письмо с самого начала возникло как консонантное письмо – финикийское письмо, от которого ведут свое начало все современные алфавиты: еврейский, арабский, греческий, латинский и кириллица. И везде главным носителем смысла является согласная буква. Гласные буквы либо вовсе отсутствуют, либо играют роль диакритических значков при согласных буквах или некую самостоятельную роль, однако при необходимости (в сокращениях, например) они и ее теряют.

Отметим еще одну особенность чтения русского текста по сравнению с чтением, например, немецкого текста. Немецкий согласный звук [L] в словах Luft (воздух), Lied

(песня), Land (страна) произносится одинаково, с поправкой, однако, на следующий гласный звук, т. е. немецкий ребенок при чтении считывает только один вид информации: о характере аккомодации согласного звука гласному. Процессами аккомодации в плане устной речи он уже владеет. Можно охарактеризовать эту деятельность как «однозвенную» (Д.Б. Эльконин). Обучающийся чтению на русском языке в слогах типа МА-МЯ, ВО-ВЕ́ должен сначала определить характер согласной фонемы, потому что такой дифференциальный признак, как твердость-мягкость, согласной буквой не обозначается, а потом уже правильно определить позиционный оттенок согласной фонемы в речи, который обусловлен, как и в любом языке, последующим гласным звуком. Д.Б. Эльконин характеризовал это как два органически связанных между собою звена по управлению воссозданием звуковой формы слова [11, с. 52–53].

Получается, что для русской системы письма особое внимание к согласной букве определяется еще и спецификой русской графики. В русском языке большинство согласных букв требуют анализа своей постпозиции и, по сути, определяют направление движения зрительного анализатора – слева направо. По сравнению с европейскими языками (хотя и там тоже необходим анализ постпозиции согласных букв, чтобы узнать характер приспособления гласных и согласных звуков в потоке речи – характер аккомодации) в русском языке имеется оппозиция в системе согласных фонем по твердости-мягкости и своя оригинальная система обозначения этого дифференциального признака русских фонем – с помощью последующих гласных букв, буквы Ъ и буквы пробела на конце слова. Они выступают при согласных буквах как своего рода диакритические значки, особенно это относится к последним двум средствам – букве Ъ и пробелу. По-другому их можно назвать ориентирами движения глаз, однако ориентирами при согласных буквах, потому что именно согласные буквы задают направление позиционного анализа.

Как писал, Д.Б. Эльконин, «воссоздание звуковой формы слова по его буквенной (графической) модели не происходит на основе простой ассоциации между буквами и их звуковым значением, а представляет более сложное интеллектуальное действие» [11]. Система русской графики указывает, что процесс чтения нельзя представить в виде последовательного анализа – синтеза. Прежде чем перейти к последовательному синтезу (чтению), ребенок должен осуществить синтез на уровне единиц чтения, предварительно проанализировав графемы, позиции каждой буквы. Это обусловлено позиционным принципом русской графики. Позиционный принцип действует в области обозначения твердости-мягкости согласных фонем, парных по этому признаку. Согласная буква не передает всей информации о согласной фонеме, твердость-мягкость как дифференциальный признак согласной фонемы обозначается дополнительными графическими средствами. Чтобы «прочитать» (озвучить) согласную букву, нужно знать ее постпозицию. Так, в слове ПИТЬ мягкость согласных фонем обозначена следующими за согласными буквами И и Ъ. Твердость согласных фонем в слове ТОТ обозначена буквой О и буквой пробела, также расположенными после согласных букв. Одним словом, гласные буквы выполняют роль диакритических значков при согласных буквах наряду с обозначением и соответствующего гласного звука. Именно согласная буква задает направление зрительного анализа: МАЛИНА, КО́НЬ, ТО́Т, КО́НЬКИ. С психологической точки зрения здесь один и тот же механизм расшифровки буквенного кода: «Смотри, что за согласной буквой».

Позиционный принцип русской графики действует и в случаях обозначения фонемы <J> не самой согласной буквой Й, а другими средствами – с помощью йотированных гласных букв Ё, Е, Я, Ю и в некоторых случаях И. Вот примеры таких случаев: ЮЛА, СЪЕЗД, НАЯВУ, РУЖЬЁ, БАРЬЕР, РУЧЬИ.

Буквы Е, Ё, Ю, Я (в некоторых случаях И) вносят в русское письмо элементы силлабо-графического письма. Тип письма определяется по тому, что обозначает основной знак письма: звук – звуковое письмо, слог – слоговое, морфему – морфемо-графическое и т. д. Как научиться читать эти графемы? Здесь требуется усвоить анализ препозиции этих букв: ЯМА, П<sup>О</sup>ЕЛ, ВЬЮГА.

Именно эти буквы задают направление зрительного анализа: справа налево, тогда как в сочетании СГ направление зрительного анализа – слева направо и задает его согласная буква. Особо следует оговорить еще один момент. Йотированные гласные буквы в указанных выше позициях являются также и единицами чтения. В результате анализа препозиции эти буквы прочитываются целостно, по слогам: ЕЁ [ИИ-ЙО], ЕЮ [ИИ-ЙУ]. В плане устной речи это обыкновенные двусложные слова.

Сложность овладения действием, построенным по указанной выше ориентировке, определяется многими факторами. Во-первых, меняется направление движения глаза на противоположное при чтении подобного рода слов; во-вторых, теперь уже сами буквы Ё, Е, Я, Ю, И определяют направление движения глаза, а ориентирами направления движения зрительного анализатора являются буквы Ъ и Ь, буква пробела в начале слова, гласная буква: ПОЕХАЛИ, БАРЬЕР, ЯМА. Все это требует перестройки действия зрительного анализатора, что уже представляет определенные сложности для обучающегося формальному чтению. Иногда дети переносят алгоритм действия чтения прямого сочетания (СГ) на чтение йотированных гласных. В нашей практике мы неоднократно наблюдали такие случаи: слово ПОЕХАЛИ сначала читается как «ПОХЕАЛИ», ЗАЯВИЛ как «ЗАВЯИЛ». Если слово не узнается на слух, ребенок вновь обращается к слову, пытается его прочитать еще раз. Повторное обращение к написанному (напечатанному) слову в этом случае представляет реализацию познавательной, контрольной и, конечно, планирующей функций ориентировочной фазы действия.

Есть ли в русской графике однозначные буквы? Да, есть. Кроме приведенных выше гласных букв в определенных графических позициях, например в начале слова (ИВА, АСТРА, АИСТ), однозначными являются буквы, обозначающие согласные фонемы, непарные по признаку твердости-мягкости: Ж, Щ, Ш, Ч, Ц, Й. Для того чтобы прочитать слова ЧАША, ЧАЩА, ЦЕЦЕ, ЩИ, необходимо «узнавать» буквы и последовательно озвучивать их. Здесь каждая буква соответствует своему звуку. Механизм чтения представляет собой однозвенный процесс, суть которого состоит в том, чтобы произносить последовательно звуки в слове с учетом друг друга. Напомним, что этим процессом в плане устной речи дети уже владеют. По сравнению с первыми двумя действиями данное действие является более простым по структуре. Видимо, и обучение детей первоначальному навыку чтения следовало бы начинать именно с таких простых слов. Но особенности русской графики не позволяют этого сделать: такие буквы составляют менее 1/3 нашего алфавита (18%), а главное – по частотности занимают едва ли не последнее место. Нам не удалось найти ни одного букваря, который бы начинался с букв Ц, Ш, Щ, Ж, Ч.

Ориентировочная фаза действия очень важна в структуре деятельности. Имея определенные знания о гласных и согласных буквах, зная направление движения зрительного анализатора, правильно оценивая роль гласных и согласных букв при кодировании звучащей речи, ребенок может правильно пройти этот этап первоначального чтения.

Однако в подготовительный период обучения грамоте, который предвещает обучение собственно чтению, об этом вовсе не упоминается. В этот период много времени уделяется звуковому анализу устной речи. Так, учащиеся овладевают в той или иной мере такими лингвистическими понятиями, как «слог как часть произносимого слова», «звуки гласные и согласные», «согласные звуки звонкие и глухие», «твердые и мягкие согласные звуки», «словесное ударение», и многими другими. Большинство

этих понятий предельно абстрактны, и, чтобы их как-то «опредметить», используют схемы-модели. Все это трудно усваивается детьми, что неоднократно отмечалось в научно-методической литературе. Но самое главное – научные фонетические знания не очень нужны для формирования первоначального навыка чтения. Они понадобятся потом – при формировании орфографического навыка.

В этот же период обучения (до формирования собственно навыка чтения) дети «изучают» несколько гласных букв – А, О, У, Ы, И. Так выглядит воплощение идеи авторов многих современных букварей о ведущей роли гласных букв при чтении. Такая позиция авторов-составителей учебников по обучению русской грамоте представляется нам спорной, если не сомнительной: получается, что самого действия чтения еще нет, а ориентиры действия, вернее, не ориентиры, а то, что потом должно стать ориентирами, уже появились. «...Даже если непосредственным содержанием процесса обучения «здесь и сейчас» является передача знаний или формирование навыков, мы не должны упускать из виду, что они «встроены» в обучение деятельности. А значит, нам не нужны «лишние» знания, которые нефункциональны, не могут быть использованы ребенком в процессах его учебной или практической деятельности» [9].

Закономерен вопрос о причинах такого построения обучения русской грамоте. Предварительная и довольно длительная звуковая работа имеет давнюю традицию. Метод обучения грамоте, которым пользуется современная начальная школа, – звуковой аналитико-синтетический – заимствован русской школой в середине XIX в. у Западной Европы. Он был известен в разных модификациях, но в русской школе он применялся в основном в виде метода «письма-чтения», при котором обучение письму несколько опережало обучение чтению, письмо шло впереди чтения. При таком положении вещей вполне оправданной была длительная звуковая работа: чтобы написать слово, учащийся должен был

сначала уяснить его звуковой состав. Сейчас процесс обучения грамоте построен на схеме «чтение–письмо», в современных условиях навык чтения по определению формируется гораздо быстрее, чем навык письма, однако по традиции звуковая работа осталась на прежнем месте и в прежнем объеме.

Учение можно построить как на полной, так и на неполной ориентировочной основе. Разница заключается не только в том, что в первом случае мы будем иметь хорошее учение, а во втором – плохое учение. Как известно, дети иногда сами научаются читать, особенно если в семье есть старшие дети. Можно научить читать ребенка без букваря: таких примеров история методики знает довольно много. Разница между учением на полной ориентировочной основе и учением на неполной ориентировочной основе состоит в том, что это разные учения. «В их основе лежат разные жизненные требования, разные условия действия и учения; они предполагают разные типы ориентировки в среде и в предмете действия, естественно, открывают разные возможности, ради которых они и вырабатываются» [2]

П.Я. Гальперин писал о таком типе учения:

«Неполнота ориентировочной основы действия ведет к пробам и ошибкам и к постепенной кристаллизации самого действия. «Естественность» такого пути формирования новых знаний и умений также «естественно» ведет к убеждению в его закономерности и даже полезности, поскольку «на ошибках учатся» Так как при этом отсутствует представление о тех условиях, в границах которых все это в какой-то мере правильно, «естественно» создается убеждение, что это правильно без всяких оговорок.

Формирование действий, представлений и понятий в этих условиях происходит главным образом на основе контроля по конечному результату, а это, как известно, не обеспечивает выделения только необходимых элементов и тем более выделения действительных условий и их соотношения с операциями» [2, с. 308].

Полагаем, что в условиях классно-урочной системы нельзя учить современного ребенка действию чтения методом проб и ошибок. Процесс обучения чтению при этом затягивается во времени, становится скучным и неинтересным, что наносит ущерб личностному развитию учащегося. В этом случае неизбежно возникает вопрос о первой учебной книге ребенка – букваре. К сожалению, существующие ныне буквари и азбуки в основном построены таким образом, что учение по ним можно организовать только по первому типу ориентировки. Рамки статьи не позволяют провести де-

тальный анализ существующих ныне учебников, приведем только один факт. Объемы современных букварей и азбук поражают воображение: 100, 150, 200, 240 страниц! С этой точки зрения они явно проигрывают букварям и азбукам прошлых времен. К примеру, буквари В.П. Вахтерова содержали всего лишь от 16 до 60 страниц, причем по ним обучали чтению не только порусски, но и по-церковнославянски. Получается, что современная букваристика пока еще слабо ориентирована на психологические и лингвистические закономерности обучения формальному чтению.

### **Литература**

1. *Амирова Т.А.* К истории и теории графематики. М., 1977.
2. *Гальперин П.Я.* Психология как объективная наука / Под ред. А.И. Подольского. М.; Воронеж, 2003.
3. *Горецкий В.Г., Кирюшкин В.А., Шанько А.Ф.* Уроки обучения грамоте. 3-е изд. М., 1988.
4. *Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В.* Методика преподавания русского языка в начальных классах. М., 2000.
5. *Жинкин Н.И.* Механизмы речи. М., 1958.
6. *Егоров Т.Г.* Очерки психологии обучения детей чтению. 2-е изд., перераб. М., 1953.
7. *Кушнир А.* Азбука чтения // Школьные технологии. 1996. № 1–2.
8. *Леонтьев А.А.* Психология обучения чтению // Начальная школа: плюс–минус. 1999. № 10.
9. *Леонтьев А.А.* Что такое деятельностный подход в образовании? // Начальная школа: плюс–минус. 2001. № 1.
10. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. М., 1982.
11. *Эльконин Д.Б.* Как учить детей читать. 2-е изд., М., 1991.



## The Orienting Basis of Reading as Action

**L.S. Syl'chenkova,**

*Ph.D. in Psychology, Associate professor at the Elementary School Faculty, Department of Russian Language and Methods of Its Teaching at the Moscow Pedagogical State University*

The author addresses the problem of reading skills development and makes an attempt to describe the orienting basis of reading action development, basing on the analysis of objective action structure. The author argues that there is a distinction between the oral and writing speech units in the theory and practice of reading action development. It is stated that only the units of a language's graphic system, being used in a certain context in accordance with the graphical principles of a language, can act as the orienting basis of reading. The article shows the difference in the phonology and graphics of Russian and German languages. In Russian, the orienting basis of reading stands upon the principles of Russian graphics, such as phonemic positional, syllabic positional, and phonemic principles. The exact definition of Russian graphical principles is a complete orienting basis of reading action, yet it is underrepresented in contemporary ABC books and first reading textbooks.

**Keywords:** reading action development conditions, the logic of Russian graphics as the basis of reading action development, the orienting part of reading action structure, structuring the ABC book and other language textbooks.

### References

1. *Amirova T.A.* K istorii i teorii grafemiki. M., 1977.
2. *Gal'perin P.Ya.* Psihologiya kak ob'ektivnaya nauka / Pod red. A.I. Podol'skogo. M., 2003.
3. *Goreckii V.G., V.A. Kiryushkin, A.F. Shan'koi.* Uroki obucheniya gramote. 3-e izd. M., 1988.
4. *L'vov M.R., Goreckii V.G., Sosnovskaya O.V.* Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v nachal'nyh klassah. M., 2000.
5. *Zhinkin N.I.* Mehanizmy rechi. M., 1958.
6. *Egorov T.G.* Ocherki psihologii obucheniya detei chteniyu. 2-e izd., pererab. M., 1953.
7. *Kushnir A.* Azbuka chteniya // Shkol'nye tehnologii. 1996. № 1–2.
8. *Leont'ev A.A.* Psihologiya obucheniya chteniyu // Nachal'naya shkola: plyus–minus. 1999. № 10.
9. *Leont'ev A.A.* Chto takoe deyatel'nostnyi podhod v obrazovanii? // Nachal'naya shkola: plyus–minus. 2001. № 1.
10. *Ozhegov S.I.* Slovar' russkogo yazyka. M., 1982.
11. *El'konin D.B.* Kak učit' detei chitat'. 2-e izd., M., 1991.