

Ценность педагогики как науки состоит в ее прикладном аспекте, а именно, в разработке таких программ и методов обучения, которые позволяли бы полноценно образовывать всех детей, приходящих в школу. Современная педагогика с этой задачей явно не справляется – ни для кого не секрет, что абсолютное большинство выпускников школ элементарно неграмотно. Преподавание русского языка в школах ведется таким образом, что грамотное письмо встречается исключительно редко, а многие дети и в средней школе не умеют читать, т.е. не понимают содержания текстов, которые могут озвучить. Если в середине 90-х годов прошлого века эту ситуацию активно обсуждали, то сейчас про безграмотность уже не говорят, потому что к ней привыкли. Мы привыкли, что школа не в состоянии научить наших детей русскому языку, языку, на котором мы говорим, который формирует нашу культуру и историю. Современная педагогика не видит в этом своей вины, объясняя сложившуюся ситуацию тем, что дети стали другими. Да, жизнь становится сложнее, далеко не у всех родителей есть время и деньги для того, чтобы помочь детям в учебе и развитии, здоровых детей также становится все меньше. Объективно складывающуюся ситуацию уже не изменить, зато можно было бы задуматься, почему, например, в 50-60-х годах прошлого века, в непростое послевоенное время, когда столько ресурсов уходило на восстановление страны, родители практически не помогали детям в учебе, не было ни репетиторов, ни логопедов, но школьники умели читать и писали грамотно. Я сама училась в школе в это время, а с 80-х годов работаю в школах и наблюдаю за изменением учебных программ и падением грамотности.

В русском языке, как известно, не существует однозначного соответствия между звучанием слова и его написанием. Именно поэтому писать на слух, «как слышишь», нельзя, в этом состоит сложность обучения грамотному письму. До середины 80-х годов прошлого века учебные программы начальной школы использовали зрительно-логический метод подачи информации. Детей сначала знакомили с буквами, учили с помощью букв по наглядным образцам составлять слова и читать их. После того, как дети овладевали чтением, их знакомили с правилами русского языка, а писать под диктовку, на слух они начинали только в конце третьего класса.

Зрительный метод обучения был нацелен на то, чтобы дети привыкали писать в соответствии с тем, что видели, а изучение системы правил позволяло усвоить логику языка. Обучение с первых дней было направлено на формирование и укрепление зрительного навыка, поэтому старшеклассники 60-80-х годов прошлого века, даже если не помнили конкретных правил, писали грамотно. Подавляющее большинство учащихся выпускных классов обычных общеобразовательных школ писало экзаменационное сочинение, делая на 10 страниц текста не более 2-4 ошибок. (Сегодня таких результатов достигают только отдельные учащиеся гимназий, а про общеобразовательные школы и вообще говорить не приходится.)

Во второй половине 80-х годов прошлого века образовательная парадигма кардинально изменилась, и были разработаны учебные программы, в основу которых был положен звуковой анализ речи. Современные программы, основанные на фонематическом методе, обучают, в первую очередь, звуковому анализу речи, определению звукового состава слова. И только потом детей знакомят с буквами и показывают, как переводить звуковой образ в буквенную запись. Современные программы учат детей писать так, как они слышат. Все эти программы имеют гриф «Рекомендовано Министерством образования и науки РФ». Я не против того, чтобы учащиеся знали, что такое фонема и могли сделать фонетический разбор слова. В середине прошлого века этому обучали в 5 классе, и дети знакомились с основами теоретической лингвистики, сохраняя при этом грамотное письмо.

Удивительно, что ни педагоги, ни логопеды, ни психологи не подвергают сомнению качество учебных программ, но единодушны в том, что причина неграмотности – в недостатках развития фонематического слуха современных детей. Поэтому тратится много сил и времени на развитие этого слуха со старшей, а иногда и со средней группы детского сада. Современные дети еще до поступления в школу в течение 2-3 лет выполняют разнообразные упражнения, чтобы научиться выделять фонемы и анализировать звуковой состав слова. Когда дети, не видя букв, 2-3 года работают со звуковым составом слова, у них формируется слуховая доминанта: звуковой образ слова становится для них главным, «первичным», а буквы, которые они начинают впоследствии использовать для записи слов – вторичны. Когда учительница в 1-ом классе рассказала ребятам про букву «а», написала ее на доске и спросила, какое слово на букву «а» они знают, то услышала от детей – «агурец». Даже выучивая в школе правила, учащиеся продолжают писать неграмотно, т.к. им просто не приходит в голову проверять написание привычно звучащих слов.

С другой стороны, если логопеды доказали, что у современных детей не развит фонематический слух, то зачем при их обучении с таким упорством использовать программы, основанные на фонематическом анализе? Школа должна решать вполне конкретную задачу: обучать тех детей, которые приходят учиться. Даже если программы прекрасны сами по себе, но не обеспечивают качества обучения современных детей, зачем их использовать? Не лучше ли вернуться к программам 60-70-х годов прошлого века, которые позволяли подавляющему большинству детей освоить грамотное письмо?

Миф о том, что фонематический слух абсолютно необходим при обучении чтению и грамотному письму, так утвердился за последние 20 лет, что уже никто не подвергает это положение сомнению. Считается, что даже буквы можно успешно усвоить только в том случае, «если: 1) ребенок имеет четкий слуховой и артикуляционный образ звука, т.е. когда он звук дифференцирует, не смешивая с другими, что называется фонематическим восприятием; 2) ребенок имеет представление об обобщенном звуке речи, о фонеме, имеющей смысловоразличительное значение, и умеет выделять звуки из речи, т.е. проводить фонематический анализ» [6, с. 152]. Однако любой специалист (педагог, психолог, логопед) может посетить школу, где обучаются глухонемые дети. (Я в такой школе работала 4 года.) У глухонемых детей вообще нет никакого слуха, не только фонематического, тем не менее, большинство из них пишет грамотно. Работают они по учебникам общеобразовательных школ, читают и вполне понимают, что в них написано. Следовательно, без фонематического слуха вполне можно обойтись и при обучении чтению, и при обучении грамотному письму. Естественно, глухонемых детей учат зрительным методом и достигают с его помощью высоких положительных результатов.

Традиционным также стало считать невнимательность ребенка основной причиной неграмотного письма. В связи с этим, предлагается масса упражнений на тренировку внимания. Но моя почти 30-летняя практика работы в школах показывает, что это утверждение ошибочно. Мои исследования доказывают, что и при высоком уровне внимания многие учащиеся и начальных, и старших классов пишут неграмотно. И, напротив, детей, страдающих легкими функциональными нарушениями в работе мозга, или с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ), можно научить писать грамотно. Даже, если не удастся вылечить само заболевание, можно заменить оперативный контроль логическим программированием (именно этим я и занимаюсь), и дети пишут грамотно, не допуская ошибок, несмотря на диагноз СДВГ [7].

Какие же рекомендации дают психологи и педагоги родителям, которые готовят своих детей к школе? Е.А. Бугрименко и Г.А. Цукерман, авторы многих известных пособий, подчеркивают, что «начинать обучение грамоте с букв опасно» [2, с. 6], «знакомству и работе ребенка с буквами должен предшествовать добуквенный, чисто звуковой период обучения» [2, с. 7]. Ими разработано и предложено много игр и упражнений, которые широко используются в дошкольном и начальном школьном обучении. В предлагаемых ими упражнениях на «МА» начинаются не только слова «машина», «матрешка», но и «мочалка»,

«морковка», а на «СА» - слово «собака» [2, с. 54]. Слово «эскимо» начинается с «И», а слово вторник – с «Ф». В словах НОС и НЁС различаются именно первые звуки (твердый и мягкий «Н», для написания которых надо использовать различные символы), а вторые гласные звуки одинаковы – «О» [2, с. 36]. Ударный гласный звук «О» следует выделять не только в словах корова, конь, овцы, но и в словах телёнок, козлёнок. В словах конфета и орехи – ударный звук «Э», в слове изюм – «У», а в слове инжир – «Ы» [2, с. 21]. Детей учат правильно слышать звуки в словах: (йэ)ль, (йу)бка, (йа)корь, т.к. не существует звуков Е, Ю, Я. Знакомить с буквами рекомендуется только после того, как дети научатся легко выделять звуки в любых предлагаемых словах. При обучении в 1-ом классе делается упор именно на выделение звуков в слове. Их количество обозначается числом клеток. Для записи таких слов, как конь, рысь, лось, гусь, мышь используются 3 клетки, т.к. эти слова состоят из трех звуков, последние из которых мягкие [1, с. 22-25]. Только после подобных многочисленных упражнений детям предлагаются буквы для перевода звукового образа слов в буквенную запись. Как Вы думаете, как будут дети писать? Естественно, они будут писать так, как их научили слышать. Именно после подобных упражнений у детей появляются пугающие родителей и учителей дикие ошибки, а мягкий знак они не пишут вообще.

Слуховая доминанта приводит к вполне предсказуемым особенностям письма. Дети пропускают буквы, когда им встречается стечение согласных, т.е. пишут так, как произносят, например, «лесница», «сонце» (вместо «лестница», «солнце»). Предлоги у них обычно сливаются со словами, поскольку именно так они говорят, например, «ва кно» (вместо «в окно»), «фки но» (вместо «в кино»). Глухие и звонкие согласные они тоже пишут в соответствии с тем, как в каждом конкретном случае слышится, а именно: «флак» и «флаги», «дуп» и «на дубе». Поскольку нет звуков Я, Ё, Е, Ю, то дети пишут «йожик», «йащик», «зельоный», «йула» и пр. Ко 2-му классу дети должны четко различать, выполняя соответствующие упражнения, что звук «Й» может обозначаться разными буквами: собственно «Й» или «Е, Ё, Ю, Я» [3, с. 117]. Детям приходится выполнять упражнения на звуковую запись слов, и не только с помощью символов и транскрипций, но и «обычными» буквами, например: «йожык», «байан», «клуква» [4, с. 18-19]. Подобные же записи приводятся и в учебнике русского языка для 2-го класса Т.Г. Рамзаевой [5, с. 21-22]. Если ребенок пишет так, как слышит, то у него закрепляется и зрительно-двигательный неграмотный образ слова. Чем чаще он так пишет и видит эту неграмотную запись, тем привычнее она воспринимается и в дальнейшем воспроизводится автоматически. После этого стоит ли удивляться неграмотности современных школьников?

Удивляет только своеобразие логики авторов учебников русского языка. С самых первых страниц в любых учебниках детям разъясняется разница между звуками и буквами. Звуки – это то, что мы слышим и произносим, а буквы – это то, что мы видим и пишем. И после этих объяснений детям предлагается масса упражнений на звуковую запись слова с помощью букв. Мы не можем сделать на бумаге звуковую запись слова, запись слова будет буквенная. Попытка изобразить буквами произношение слова и приводит к закреплению слуховой доминанты и неграмотного письма. Ученики привыкают писать «бироза», «сасна» и пр., вместо «берёза», «сосна», и в дальнейшем их ни сколько не смущает вид того, что они изображают.

Сегодня все эти особенности неграмотного письма принято квалифицировать как логопедические ошибки, а ребенка, который их допускает, отправлять к логопеду на коррекционные занятия. На самом деле, суть проблемы состоит в том, что мы сначала обучаем детей писать так, как они слышат, а потом пытаемся бороться с тем, чему научили. До конца 80-х годов прошлого века мало кто слышал о логопедах. В школах они не работали, дети и без них успешно осваивали грамоту. Ситуация изменилась после того, как начальная школа перешла на новую программу по русскому языку. Сегодня, несмотря на различие авторов и кажущееся обилие учебников, основу любой программы составляет метод фонематического анализа речи. Фактически – программа одна и дефекты обучения везде одинаковы.

Надо, наконец, признать, что у нас не все в порядке с самим методом обучения. И это первая и основная причина неграмотности современных школьников. Но существует и вторая причина неграмотного письма – это неполноценный навык чтения. Если ориентироваться на педагогическую оценку техники чтения школьников, то особой проблемы не отмечается. Да, многие дети читают медленнее, чем следовало бы. По современным требованиям к качеству навыка чтения – это первый и главный критерий, далее оценивается выразительность и безошибочность, а пониманию текста при педагогической проверке отводится 4-е место. Считается, если ребенок быстро вслух прочитывает текст, то все в порядке: понимание можно не проверять.

Методисты, разработавшие критерии оценки навыка чтения, возможно, не подозревали, что озвучивание и осмысливание – две независимые операции, которые не слиты даже у бегло читающего взрослого человека. Мы специально проводили эксперименты, предлагая взрослым людям громко, выразительно читать газетные статьи или научные доклады, а потом просили изложить суть того, что они прочли. Все испытывали серьезные затруднения с воспроизведением основного смысла. Когда взрослые люди аналогичные тексты читали молча, глазами, то никаких затруднений в выделении основных смысловых моментов или подробном пересказе не возникало.

Когда детей на начальном этапе формирования навыка чтения заставляют читать громко вслух и акцент делается на скорости, то тем самым тренируется только операция озвучивания текста, но осложняется его понимание. Любой ребенок скажет, что читать молча проще, но детям этого делать не дают. В итоге нередко происходит полное расщепление операций: дети обучаются бегло озвучивать тексты, абсолютно не понимая того, что они читают. При этом педагогическую проверку техники чтения учащиеся проходят без труда, и считается, что читать они умеют. Мы проводили специальные эксперименты, предлагая учащимся в конце 1-го класса и во 2-м классе, успешно сдавшим технику чтения, прочесть вслух два предложения из рассказа «Рябчонок» Е. Чарушина, входящего в серию рассказов про щенка Томку. В тексте шла речь о рябенькой курочке с хохолком на голове, а на иллюстрации к рассказу был нарисован щенок. Все учащиеся легко громко прочитывали эти два предложения, а на вопрос: «Про кого говорится в тексте?», – уверенно отвечали – «про собачку». Более того, мы просили детей пересказать прочитанный ими текст, и задавали тот же вопрос. Дети легко повторяли близко к тексту, почти наизусть эти два предложения и отвечали, что там говорится про собачку.

Е.А. Бугрименко и Г.А. Цукерман уверяют нас, что «чтение есть ни что иное, как «озвучивание» графических значков» (2 с. 37). «После того как ребенок научился сливать любую согласную букву с любой гласной, он освоил основной принцип чтения. Он научился читать» (2 с. 56). К сожалению, данные авторы, как многие педагоги, логопеды и психологи, которые с ними согласны, заблуждаются. В этом случае ребенок обучается озвучивать, но не читать. Чтение – это перевод графических символов в смыслы. Беглое чтение – это не быстрое озвучивание, это – быстрое понимание. Качество навыка чтения надо оценивать в соответствии с тем, что является смысловой единицей восприятия текста. Мною разработан тест, давно опубликованный и достаточно широко применяемый сегодня психологами, который позволяет определять смысловую единицу восприятия текста [8].

О полноценном беглом чтении мы можем говорить только тогда, когда смысловой единицей восприятия текста является целое предложение. В этом случае, читая, ребенок сразу схватывает смысл целого предложения и легко понимает любые тексты. Таких детей можно обучить грамотному письму, но в начальной школе их не более 2-3-х человек на класс. Значительно чаще у современных школьников в качестве смысловой единицы восприятия текста выступает словосочетание. В этом случае смысл предложения понимается не сразу, а как бы складывается из двух-трех кусков, и навык чтения уже неполноценен. Просто построенные тексты на знакомые темы дети понимать могут. Однако длинные, стилистические усложненные предложения, характерные для литературных произведений, понимаются с трудом, частично и искаженно. Пространные описания природы или

душевного состояния героев, их моральные метания или философские рассуждения оказываются совсем непонятными. Около 70% учащихся оканчивают 11-ый класс, имея неполноценный навык чтения. Серьезную литературу они не читают, т.к. им трудно понимать, о чем там идет речь. Диктанты некоторые из них еще написать могут, но сочинения они не могут писать совсем. Для их сочинений характерно лингвистически неграмотное построение фраз, ошибки согласования слов в предложении и, естественно, стандартные орфографические ошибки. Однако для большинства учащихся начальных классов характерен еще более убогий навык чтения, когда смысловой единицей восприятия текста является отдельное слово (или его части). Фиксируя отдельные комплексы букв, такой ученик может «увидеть» и произнести совсем не то слово, которое написано, и не заметить этого. Только когда он читает очень медленно и молча, то может точно воспринять смысл слова. Однако при этом ему трудно схватывать смысл предложения, т.к. подробно разбирая слова, он затрудняется в удержании их в памяти. Дойдя до конца предложения, он не помнит, с чего оно начиналось, и в целом не понимает того, что читает. С такими детьми много работают психологи и логопеды, тренируя у ребенка скорость и безошибочность озвучивания. Прогресс в озвучивании достигается, но при этом ребенок полностью оставляет попытки понимать что-либо при чтении. Успешно пройдя педагогическую проверку техники чтения, такие дети не читают не только книг, но и тексты в учебниках, поскольку не понимают. Письмо бывает настолько неграмотно, что ребенок получает диагноз «дисграфия». Такие дети допускают множество самых невероятных ошибок даже при списывании текстов, а диктанты, изложения и сочинения совсем писать не могут. В 4-5 классах таких детей более 30%. Если родители проявляют озабоченность, то ребенка удается научить чтению и относительно грамотному письму. Но в большинстве случаев такие учащиеся либо переводятся в классы компенсирующего обучения (в которых от учеников уже ничего не ожидается), либо через пару лет совсем выбывают из школы.

В том, что современная молодежь не читает, виноваты не компьютеры и ТВ, а программы начальной школы, которые чтению, как пониманию текстов, не учат. Если в школу приходит ребенок, не умеющий читать, то таким он школу и заканчивает, доучившись до 7-го, реже – до 9-го класса.

Современная отечественная педагогика гордится успехами в разработке новых программ и образовательных технологий, и не хочет видеть проблем, которые этими нововведениями порождены. Стоило бы задуматься, имеется ли повод для гордости при том уровне образованности, который с помощью этих разработок достигается?

Наш Президент Д.А. Медведев в своем послании к Федеральному Собранию РФ еще в 2009 году обратил внимание на то, что надо развивать и совершенствовать программы обучения русскому языку. Я написала Д.А. Медведеву о дефектах образовательных программ по русскому языку, о причинах неграмотности школьников, и как эту проблему надо решать. Естественно, что сам Д.А. Медведев мое письмо не читал. Мне ответил консультант департамента письменных обращений граждан Ю. Куприн, что мое письмо переправлено в Министерство образования и науки РФ. Из Министерства образования пришел ответ от заместителя директора Департамента Е.Л. Низиенко. В письме сообщается, что мои «предложения по совершенствованию методики обучения русскому языку заслуживают внимания и вполне созвучны задачам, которые ставит Минобрнауки России перед образовательными учреждениями Российской Федерации в части требований к результатам освоения основной образовательной программы общего образования федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения» (каков язык изложения, а?!). Но далее в письме сообщается, что возможности Министерства как-то влиять на ситуацию в школах, к сожалению, ограничены, т.к. внедрение тех или иных методик обучения не относится к области их компетенции. Е.Л. Низиенко пишет, что «согласно п. 5 ст. 32 Закона Российской Федерации «Об образовании» выбор, использование и совершенствование методик образовательного процесса и образовательных технологий относится к компетенции образовательного учреждения». Честно говоря, странные

представления о собственной компетенции у работников Министерства образования и науки Российской Федерации. Во-первых, издательства тиражируют, а школы имеют право использовать только те образовательные программы, которые имеют грифы «Допущено Министерством образования», «Рекомендовано Министерством образования». Кто же тогда рецензирует учебные программы и проставляет эти грифы от имени Министерства образования? Во-вторых, п. 5 ст.32 не содержит слова «выбор». Данный пункт состоит из фразы: «К компетенции образовательного учреждения относится использование и совершенствование методик образовательного процесса и образовательных технологий». Так кто же выбирает для школы образовательные программы? Школы не имеют права выбора, они могут только использовать и совершенствовать те программы, которые утвердило Министерство образования и предложило им для работы.

Можно задать стандартные для России вопросы: «Кто виноват?» и «Что делать?» Анализ ситуации приводит только к одному неприятному выводу. Либо в среде работников Министерства образования слабо с логикой, либо для них главное – это честь мундира, и чем меньше грамотных в России, тем проще эту честь мундира будет сохранять. Академической педагогике также проще ощущать собственную значимость на фоне общей безграмотности. Жалко учителей и логопедов, которые как бы упорно ни работали, не в состоянии по современным программам обучить детей русскому языку.

Литература:

1. Бетенькова Н.М., Горецкий В.Г., Фонин Д.С. Азбука. Учебник для 1 класса общеобразовательных учреждений. В двух частях Часть 1. 6-е изд. Смоленск, 2010.
2. Бугрименко Е.А., Цукерман Г.А. Учимся читать и писать. М., 1994.
3. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Пронин О.В. Русский язык. 2 класс. М., 2006.
4. Зеленина Л.М., Хохлова Т.Е. Русский язык. Рабочая тетрадь. 2 класс. Изд. 5-е. М., 2010.
5. Рамзаева Т.Г. Русский язык. Учебник для 2 класса. В 2-х частях. Часть 1. Изд. 10-е. М., 2009.
6. Сметанникова Н.Н. Стратегический подход к обучению чтению. М., 2005.
7. Ясюкова Л.А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. СПб., 2007.
8. Ясюкова Л.А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах. СПб., 2001.

Аннотация: статья содержит логико-психологический анализ программ начальной школы по чтению и русскому языку (принятых со второй половины 80-х годов прошлого века и постоянно улучшаемых) и краткие результаты 20-летних экспериментальных исследований, которые доказывают, что неграмотность современных школьников, неумение и нежелание читать являются следствием концептуального дефекта этих программ и самих методов обучения.

Ключевые слова: дошкольная подготовка к чтению, программы начальной школы по чтению и русскому языку, зрительно-логический метод, зрительная доминанта, фонематический анализ, слуховая доминанта, чтение-озвучивание, чтение-понимание, смысловая единица восприятия текста.