

Т.Г. РАМЗАЕВА, М.Р. ЛЬВОВ

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ. –
М.: Просвещение, 1979.**

**СОПОСТАВИТЕЛЬНО-КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ
ГРАМОТЕ (НА ИСТОРИЧЕСКИХ ПРИМЕРАХ)**

Обучение грамоте – самая древняя отрасль методики родного языка. Его история сложна и поучительна. Самые выдающиеся педагоги прошлого: К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, В. П. Вахтеров и многие другие – активно откликнулись на животрепещущие проблемы букваристики. Элементарная грамота, т. е. умение читать и писать, – это ключ к массовому образованию; но она же веками была и непреодолимой преградой на пути народных масс к свету знания.

Сегодня в советской школе на овладение грамотой затрачивается немногим более трех месяцев. Но всего лишь столетие тому назад школьники зубрили буквы и «склады» в течение двух лет, да и то успеха добивались далеко не все.

Сегодня советская методика обучения грамоте решает такие вопросы: как сформировать навык чтения и письма, в то же время обеспечив высокий развивающий потенциал обучения? Как сделать процесс овладения грамотой интересным, занимательным, творческим, как превратить его в непрерывный ряд открытий для ученика? Как связать задачу формирования элементарных навыков чтения и письма с задачами подготовки к усвоению грамматика, орфографии, фонетики, не нарушив при этом требований доступности, систематичности и научности? Не снимаются сегодня и такие задачи, как дальнейшее сокращение времени, которое затрачивается на прохождение «Букваря».

Не утихают споры по методам обучения грамоте. Не успела затихнуть дискуссия в журнале «Советская педагогика» в 1963–1964 гг., как вновь разгорается спор вокруг букварей (журналы «Начальная школа» и «Советская педагогика», 1969–1974 гг.). Все это означает, что сегодня, как и сто лет назад, первоначальный этап обучения детей привлекает пристальное, горячее внимание учителей и ученых-педагогов. В такой ситуации каждому учителю необходимо хорошо знать, как развивалась русская наука об обучении грамоте – букваристика.

Вплоть до конца XVIII в., в период господства в школьной практике догматических методов обучения, использовался так называемый буквослагательный метод, опиравшийся на механическое заучивание букв, их названий, слогов и слов. Обучение начиналось с заучивания названий всех букв алфавита: азъ, бука, глаголь, добро, еже... люди, мыслети и т. д. Затем заучивались слоги: бука – азъ – ба, глаголь – азъ – га, азъ – глаголь – аг, бука – рцы – азъ – бра и т. п., всего более 400 слогов (синтез). Складывались слоги, не всегда реально существующие в языке, в отрыве от живой речи: шла как бы подготовка формального материала для чтения.

Лишь после этого начиналось чтение по слогам («по складам»): учащиеся, называя каждую букву ее полным названием, складывали слоги, а затем соединяли эти слоги в слова. Вот как читалось, например, слово трава: твердо – рцы – азъ – тра; веди – азъ –

ва; трава. На все это затрачивалось не менее года. В XIX в. названия букв были упрощены (например, вместо «буки» – «бе»), но суть методики осталась та же.

Завершалось обучение чтением «по верхам», т. е. целыми словами, без называния букв и слогов. На такое чтение затрачивался еще один год. К письму переходили лишь на третьем году обучения. Буквослагательный метод догматичен, направлен на механическую зубрежку. Хотя авторы лучших букварей пытались оживить обучение грамоте иллюстрациями и занимательными материалами (например, в «Букваре» Кариона Истомина, изданном в 1694 г., давались слова и картинки на каждую букву, а также нравоучительные стихи), обучение было мучительно, неинтересно и вполне оправдывало поговорку «Корень ученья горек».

Недостатком метода было и то, что он не опирался на звуки, на звучащую речь, не требовал слитного чтения слога (напомним, что в системе русской графики действует слоговой принцип). Сложное название буквы затрудняло восприятие читаемого звука: глаголь – г. Тексты, как правило, были трудны: в них не учитывалась детская психика. Сразу после изучения слогов дети читали тексты религиозно-нравственного содержания. Письмо было оторвано от чтения.

Потребности массового образования побуждали к поиску новых, более легких методов обучения грамоте, путей экономии времени, ускорения обучения. На смену буквослагательному методу приходят другие, главным образом звуковые, методы, ориентированные на аналитическую, синтетическую и аналитико-синтетическую деятельность учащихся. Создатели новых методик стремились, во-первых, опереться на достижения лингвистической науки, в частности фонетики, во-вторых, обеспечить не просто облегченное и ускоренное обучение, но и придать ему сознательный, развивающий характер. В сущности, XIX век в букваристике явился ареной борьбы новых методов, рассчитанных на сознательное обучение, с косными, механическими традициями букво-слагательного метода.

В зависимости от того, какая единица языка берется как исходная при обучении элементарному чтению (буква звук, слог, целое слово – идеограмма), и от того, какой вид деятельности учащихся (анализ, синтез) является ведущим, методы обучения грамоте могут быть классифицированы в соответствии со следующей таблицей:

По видам деятельности

Аналитические	Аналитико-синтетические	Синтетические
---------------	-------------------------	---------------

По исходным языковым единицам

Буквенные	Звуковые	Слоговые	Целых слов
-----------	----------	----------	------------

Буквослагательный метод сохранился в семейном обучении надолго возможно, до наших дней. Об этом свидетельствует чрезвычайно интересное воспоминание Олега Кошевого в «Молодой гвардии» А. Фадеева: «Я вижу твои с чуть утолщенными суставами пальцы на букваре, и я повторяю за тобой: бе-а – ба, баба».

Уже знакомый нам буквослагательный метод – это ярко выраженный буквенный синтетический метод (заучивание букв, объединение их в слоги и затем в слова).

Не трудно представить себе, что возможен буквенный аналитический, – по такому методу следовало бы начинать обучение с выделения отдельных букв из написанного слова. Однако такого метода в России разработано не было: в России получили распространение далеко не все методы, которые возможны, если исходить из данной таблицы.

Наибольшее распространение получили и на Западе, и в России звуковые синтетические, аналитические и, наконец, аналитико-синтетические методы обучения грамоте. В новых, звуковых методах значительная роль отводится самим детям: они выделяют звуки из слов, складывают из них слова, т. е. анализируют и синтезируют.

В 40-е годы XIX в. в России был популярен аналитический звуковой метод: на Западе его называли «методом Жакото», в России – «методом Золотова».

Согласно этому методу, школьники делили предложение на слова, слова – на слоги, а слоги разлагали на звуки (в устном варианте) и на буквы (в варианте письменном). Как известно, такая работа проводится и в наши дни: с нее начинается обучение грамоте.

Однако и в этом, звуковом аналитическом, методе сказывались еще традиции догматического периода развития школы: заучивались слоги, начертания слов, сочетаний букв; вследствие многократного чтения одних и тех же слов и предложений они заучивались тоже. Звуковой анализ слова начинался после того, как дети зрительно запоминали начертание этого слова. Казалось бы, по звуковому методу следовало опираться в первую очередь на слуховую работу, развивать умение слышать звуки в произносимом слове (фонематический слух); но в методике Золотова преобладали зрительные упражнения.

Несмотря на недостатки, аналитический звуковой метод явился значительным шагом вперед от догматической методики, результатом творческого поиска новых, более совершенных, обеспечивающих умственное развитие способов обучения грамоте.

Примером синтетического звукового метода может служить весьма распространенный в Западной Европе в XIX в. метод, созданный Г. Стефани (Германия). В России этот метод разрабатывал и пропагандировал Николай Александрович Корф (1834–1883). Возникший в условиях острейшей борьбы между старым, буквослагательным и новыми методами, метод Корфа, естественно, унаследовал многое от него, однако все же самое существенное – «с чего начинать?» – было новым: обучение грамоте начиналось с изучения отдельных звуков, а затем – соответствующих букв. Когда накапливалось некоторое количество звуков и букв, начинались синтетические упражнения: дети сливали звуки в слоги, составляли из букв слоги и слова. Затем усваивались новые звуки и т. д. Чтение по этому методу – это называние ряда звуков, обозначаемых буквами (такое чтение в наше время называется побуквенным). Слог не являлся единицей чтения, и отсюда – трудности звукослияния, иногда совершенно непреодолимые.

Метод Н. А. Корфа был близок к буквослагательному – привычному массе учительства, и это не только обеспечивало ему широкое распространение в России, но и способствовало перерождению самого буквослагательного метода, так как даже

приверженцы последнего стали вносить в привычную методику – работу над звуками речи.

В 1875 г. вышла «Новая азбука» Льва Николаевича Толстого, составленная по «слуховому» методу. В трудах по истории букваристики метод Толстого обычно называют слогослуховым, так как Л. Н. Толстой уделял очень большое внимание слоговой работе: разложению слогов на звуки, соединению звуков в слоги, чтению слогов, их произношению. Развивался речевой слух детей. Тексты были составлены так, что трудность читаемых слогов и слов нарастала постепенно. Так, «вся первая часть «Азбуки» составлена из слов, не выходящих из двух слогов и шести букв»¹.

Метод Л. Н. Толстого все-таки не был чисто слоговым: он должен был объединить, по замыслу автора, то лучшее, что было в различных направлениях методики обучения грамоте. Он ввел добуквенные упражнения в разложении слов на звуки, много внимания уделял слуховым восприятиям и артикуляционным упражнениям (речедвигательным); применил одновременное обучение письму – ввел печатание букв, слов и даже запись слов под диктовку с первых же уроков грамоты; добивался сознательного чтения: все тексты, составленные им самим, были не только доступны, но близки и интересны крестьянским детям.

Л. Н. Толстой допускал, что его «Азбуку» будут применять учителя, обучающие грамоте по различным системам, основное внимание он уделил текстам для чтения, создал прекрасный образец первой книги для чтения.

Среди многочисленных букварей и азбук, появившихся в XIX в. (в основном в первой половине столетия), были и слоговые (рассчитанные на обучение по слоговому методу). Однако слоговые методы, применявшиеся в русской школе, строго говоря, не являлись чисто слоговыми: слог не становился с самого начала единицей чтения. Сначала учащиеся заучивали все буквы алфавита, затем заучивали слоги, по нарастающей трудности: ба, ва, га...– и читали слова, состоящие из таких слогов; затем: бра, вра – и вновь читали слова, содержащие изученные слоги, и т. д.

Звуковой анализ и синтез не проводился, письму начинали обучать лишь после овладения навыком чтения.

Усиленная слоговая работа, по сравнению с буквосложением, была шагом вперед, так как в ней имеют место слуховые и речедвигательные упражнения, само чтение становится ближе к естественному, слоговому чтению, элементарно соблюдается постепенность в нарастании трудности читаемого.

Однако слоговые методы в том виде, как они применялись в XIX в., были отягчены недостатками, унаследованными от буквослагательного метода: механическое зазубривание букв и огромного количества слогов, порой искусственных, бессмысленных (взгра, взгру и т. д.), сложение слов из заученных элементов. Тексты для чтения – это молитвы, заповеди, религиозно-нравственные поучения.

Положительное влияние слоговых методов на последующие, главным образом звуковые, состоит во введении слоговых таблиц и упражнений¹.

¹ Мы считаем это шагом назад (PKIII).

Тот факт, что в русской графике действует слоговой принцип (одна, отдельно взятая буква, как правило, не может быть правильно прочитана), казалось бы, говорит в пользу слогового метода обучения чтению. Однако до сих пор исторический опыт русской школы показывал, что слоговое чтение успешнее осуществляется в рамках звукового метода (например, звукового аналитико-синтетического, применяемого в школе наших дней), чем при обучении по слоговому методу.

Поиски и споры к середине XIX в. привели большинство букваристов к выводу о том, что, во-первых, звуковые методы обладают преимуществами перед буквенными, так как более соответствуют звуковой природе речи; во-вторых, аналитическая работа (не один лишь синтез!) обеспечивает лучшее мыслительное развитие; в-третьих, невозможно далее мириться с раздельным обучением чтению и письму, а также с чтением непонятных детям текстов.

Естественно, что в такой обстановке не могли не появиться звуковые аналитико-синтетические методы. Именно звуковой аналитико-синтетический метод, в различных его вариантах и модификациях, не только получил наибольшее распространение в России, но и выдержал проверку временем: он почти непрерывно служит школе уже более 100 лет и дает неплохие результаты.

В Западной Европе звуковой аналитико-синтетический метод разрабатывают в XIX в. Грезер, А. Дистервег, Фогель; в России он впервые введен Константином Дмитриевичем Ушинским (1824– 1870); наиболее известные продолжатели дела К. Д. Ушинского, авторы букварей и руководств к ним – Д. И. Тихомиров (1844– 1915), В. П. Вахтеров (1853-1924), В. А. Флеров (1860-1919), А. В. Янковская (1883–1964), С. П. Редозубов (1891–1957).

«Родное слово» К. Д. Ушинского куда входила и его «Азбука», а также «Руководство к преподаванию по «Родному слову», вышло в 1864 г. и приобрело широкую популярность и признание. Свой метод К. Д. Ушинский назвал методом письма-чтения. Он убедительно доказал, что нельзя отделять письмо от чтения. Он считал, что письмо, опирающееся на звуковой анализ, должно идти впереди чтения (отсюда и название метода). По «Азбуке» К. Д. Ушинского дети сначала знакомятся с рукописным шрифтом и лишь через 10–15 уроков вводятся печатные буквы. Но и тогда новая буква, после изучения звука, дается сначала в письменном варианте.

К. Д. Ушинский в своей методике объединил анализ и синтез, ввел систему аналитических и синтетических упражнений со звуками, слогами и словами. В его системе анализ и синтез неразделимы и поддерживают друг друга.

Достоинством его методики было и то, что он опирался на живую речь. Обучение грамоте соединено с развитием речи («дара слова») учащихся. С первых же уроков дети работают с народными пословицами, с загадками; читаемые тексты доступны детям. Для звукового анализа используются предложения и слова, взятые из речи самих учащихся.

Достоинством своей методики К. Д. Ушинский считал (и неоднократно подчеркивал) ее развивающий характер. И действительно, аналитико-синтетические упражнения, постоянное внимание к развитию речи, внимание к осознанному чтению, беседы, связь письма и чтения – все это создавало последовательную систему развития мыслительных способностей школьников. Звуковой аналитико-синтетический метод, таким образом, представляет собой огромный шаг вперед на пути борьбы за

массовость образования. В нем полностью преодолен догматизм буквослагательного метода. Если пользоваться периодизацией М. Н. Скаткина, то звуковой аналитико-синтетический метод может быть отнесен к методам объяснительно-иллюстративным, причем к лучшим из них, к тем, которые требуют высокой активности самих детей в процессе обучения. В нем заключены некоторые элементы исследовательского метода, который полное свое развитие получает лишь в наши дни.

Вся педагогическая система К. Д. Ушинского была направлена на всестороннее развитие ребенка, на развитие его мышления и речи, и разработанный им метод обучения грамоте был первым звеном его системы. Поэтому в рекомендациях К. Д. Ушинского огромное место принадлежит наблюдениям (как за окружающей жизнью, так и за явлениями языка, речи), беседам, рассказам самих учащихся. Учение в школе для ребенка начиналось не с зазубривания чуждых ему названий букв или незнакомых образцов печатных слов, а с анализа живой речи самих детей, с разложения знакомых, привычных слов на слоги и звуки. К. Д. Ушинский ввел в школьную практику десятки приемов звуковой работы, которые используются и в наши дни, всем этим приемам дал психолого-педагогические обоснования.

Однако не все новшества, введенные им, удовлетворили его последователей и продолжателей – метод усовершенствовался².

В «Родном слове» К. Д. Ушинский отказался от алфавитного порядка изучения звуков и букв; сначала дети изучали восемь гласных, включая йотированные, затем согласные, причем мягкие согласные изучались вместе с твердыми.

Его последователи изменили этот порядок, руководствуясь стремлением расположить звуки по принципу постепенного нарастания трудности их выделения из слов. Так, йотированные е, я, ё, ю были перенесены на поздний этап; первоначально детям стали давать лишь твердые согласные, мягкие – позднее; взрывные согласные стали изучать позднее, чем сонорные и «длительные», которые можно «тянуть» (такой порядок используется и по сей день).

В конце XIX в. Д. И. Тихомиров и В. П. Вахтеров ввели двухнедельные добукварные звуковые упражнения. Цель этих упражнений – развить слух детей, подготовить их к быстрому и легкому выделению отдельных звуков из речевого потока, научить разлагать его на элементы: на предложения, слова, слоги и звуки, а также синтезировать: соединять звуки в слоги, слоги в слова. В этот же период проводилась подготовка к письму: начертание элементов букв, орнаментов, контуров и пр. Позднее этот этап получил название добукварного периода и отдельными методистами либо сокращался до одной недели, либо продлевался до месяца.

В. П. Вахтеров и Д. И. Тихомиров отказались также от опережающего письма: дети усваивали сначала печатные буквы, а затем – письменные их варианты (принцип единства письма и чтения сохранился).

Как Д. И. Тихомиров, так и В. П. Вахтеров создали свои буквари. «Русский букварь» В. П. Вахтерова, вышедший в 1897 г., выдержал более 50 изданий, «Букварь...» Д. и Е. Тихомировых – более 150 изданий.

² В области фонетики обучение грамоте совершенствовалось, но в области методики, на наш взгляд, происходило отступление от принципов К.Д. Ушинского. (PKIII).

В 1907 г. вышел «Новый русский букварь» В. А. Флерова (выдержал более 40 изданий). В нем была разработана строгая постепенность в изучении звуков и букв – от «легких» звуков к «трудным», по их артикуляции и возможности произносить звук отдельно, самостоятельно. Флеров рекомендовал «чтение по подобию»: усвоив чтение слога ма, ученик так же, т. е. «одним дыхательным толчком», должен читать слоги мо, са и т. п. Он усилил слоговую работу: в его букваре помещены слоговые таблицы. Он отрицал необходимость звукослияния, пытаясь ввести принципы «читай, как говоришь» и «читай, что видишь».

Таким образом, к 20-м годам XX в. звуковой аналитико-синтетический метод не только достиг высокого совершенства, но и был самым популярным, самым распространенным методом обучения грамоте в массовой школе.

Однако, несмотря на усовершенствование букварей и методики, все же самым трудным моментом в обучении детей грамоте оставался переход от звука (буквы) к слогу – трудность, которая имела место и в буквослагательном методе.

Попытку преодолеть эту трудность сделал в начале 20-х годов, уже в советской школе, И. Н. Шапошников. Его метод «живых звуков» исходил из того утверждения, что «отдельных звуков не существует, слог неразложим, звуки в словах совершенно непохожи один на другой, – это совершенно различные звуки». Поэтому он отрицал работу с отдельными звуками и их слияние; он вернулся к «письму-чтению» К. Д. Ушинского, шел к чтению от понятного, живого текста. Он писал: «Мы исходим от живой речи, от понятий, образов и идем к выражению их в графической форме. Поэтому букварь как книжку, как те готовые слова, которые подлежат прочтению, мы принципиально отрицаем... Самый же алфавит (абстрагирование звуков речи) дети усваивают не в порядке прохождения букваря, не в порядке чтения, а в порядке ведения звукового анализа речи путем записывания с первых же уроков обучения своих мыслей, впечатлений, переживаний». Каждый школьник должен был сам составлять свой рукописный букварь. Хотя метод Шапошникова был ориентирован на творчество детей, на высокую познавательную активность, он не получил широкого распространения, так как большинство учителей не умели работать, не опираясь на печатный букварь, на его страницу, на конкретные материалы и упражнения.

Звуковой аналитико-синтетический метод, введенный в России К. Д. Ушинским, применяется в советской школе и в настоящее время, хотя в нем появилось немало нового. Однако трудности, не преодоленные в методике обучения грамоте, привели в начале 20-х годов к распространению другого, совершенно непривычного для русской школы метода целых слов. Последний имел широкое распространение в США и других странах. Метод целых слов привлекал специалистов тем, что позволял, во-первых, сразу начинать чтение с осмысленных и ценных в воспитательном отношении текстов, избегая длительного периода чтения примитивных, мало интересных, бедных по содержанию текстов; во-вторых, снимались трудности звукового метода, связанные со звукослиянием; в-третьих, метод целых слов был удобен в системе комплексного преподавания, так как позволял обучение грамоте с первых же шагов связывать с комплексной темой.

Согласно методу целых слов, единицей чтения с самого начала становится слово, его графическое изображение воспринимается как идеограмма и лишь впоследствии расчленяется на составляющие элементы – буквы. Дети за первые 2–3 месяца занятий запоминали зрительно, почти без анализа звукового и буквенного состава, до 150 слов. Они воспроизводили их графически, т. е. перерисовывали, читали по общему

виду, угадывали по картинкам. Затем начинался буквенный анализ выученных слов: набранное из букв разрезной азбуки слово «раздвигалось» и дети усваивали буквы.

Метод целых слов применялся в советской школе 13 лет – с 1922 по 1935 г., уступив место испытанному, проверенному длительной практикой звуковому аналитико-синтетическому методу.

Почему же метод целых слов, успешно применяемый в странах английского языка и поныне, не оправдал себя в русской школе?

Русское правописание фонематическое. Это означает, что фонема, независимо от варианта ее звучания, т. е. от сильной или слабой позиции, обозначается одной и той же графемой (буквой): дом – домой, по траве – по улице и т. п. Хотя в русском письме нередки отклонения от этого принципа (например, исторические чередования: ухо – уши), в целом принцип выдерживается в подавляющем большинстве орфограмм.

Постоянные упражнения в звуковом анализе и синтезе, проводимые по звуковому аналитико-синтетическому методу, постепенно, на практической основе вырабатывают у детей фонематический слух – умение «слышать» фонему даже в слабой позиции, на основе сопоставлений (мороз – морозы). Для русского языка, где так часты позиционные чередования, фонематический слух служит основой усвоения грамотного письма.

Метод же целых слов не обеспечивал развития фонематического слуха у учащихся, что отрицательно сказывалось на орфографической грамотности. Огромным недостатком метода целых слов было и то, что его нельзя было отнести к числу развивающих мышление учащихся методов. Этот метод опирался на зрительную, механическую память и в этом смысле был сродни буквослагательному методу. На пути развития методов от догматических к исследовательским метод целых слов, безусловно, был шагом назад.

Таким образом, достоинства метода целых слов намного перекрывались его недостатками, и поэтому советская школа отказалась от него. В 1937 г. Наркомпросом РСФСР утверждены «Буквари» А. В. Янковской и Н. М. Головина, составленные по звуковому аналитико-синтетическому методу. Эти буквари применялись до 1944 г. Затем создаются -буквари под руководством С. П. Редозубова, А. В. Янковской («Букварь» АПН РСФСР); широко был распространен «Букварь» для сельской школы, составленный А. И. Воскресенской.

В этих букварях и в руководствах к ним не просто восстановлена дореволюционная методика К. Д. Ушинского, В. П. Вахтерова, В. А. Флерова и др., но и внесено много нового: в соответствии с достижениями современной фонетики уточнен порядок изучения звуков и букв, их сочетаний, слогов; в соответствии с психологией чтения, разработанной Т. Г. Егоровым, выделены четыре ступени формирования навыка чтения; приемы аналитико-синтетической работы согласованы с особенностями изучаемых звуков и слогов³ и пр.

Советские буквари, составленные по звуковому аналитико-синтетическому методу, явились значительным шагом вперед в развитии букваристики. Современная методика обучения грамоте обеспечивает овладение детьми навыком чтения за

³ Постепенно работа над слогом всё больше вытесняла работу над звуком. (ПКШ).

сравнительно короткий срок – за три месяца с небольшим. Одновременно с навыком элементарного чтения дети развивают свою речь и свое мышление, учатся писать, получают пропедевтические сведения по грамматике и орфографии.

Продолжается систематическая работа по совершенствованию методики обучения грамоте: в 1966 г. в школе принят новый букварь, составленный под руководством Н. В. Архангельской, и введен «Спутник букваря»; созданы экспериментальные буквари Д. Б. Эльконина и букварь В. Г. Горецкого, В. А. Кирюшкина и А. Ф. Шанько, последний проходит массовую проверку в школах; внесено много новых предложений по усовершенствованию аналитико-синтетического звукового метода обучения грамоте. Тем не менее методика обучения грамоте, в своих основных чертах, еще не соответствует требованиям максимального повышения познавательной активности и самостоятельности учащихся на основе использования исследовательских, поисковых, проблемных методов обучения⁴.

⁴ Исследовательские поисковые, проблемные методы обучения совершенно устранили звуковой анализ, подменили его схемами-модулями и, что самое губительное, транскрипциями. (РКШ).