

Современные тенденции рассмотрения сущности языкового анализа и синтеза как научного понятия логопедии

Н.В. Чемоданова, аспирант кафедры логопедии БГПУ

На современном этапе развития логопедии, по мнению ряда исследователей [1; 2 и др.], терминологическая адекватность является одной из актуальных проблем. Научный тезаурус логопедии, зависящий от достижений протонаук, долгое время пополнялся за счёт простого заимствования терминов, что привело в итоге к терминологической полисемантике [1, с. 38].

Термин «языковой анализ и синтез» часто используется в теории и практике логопедии. Так, согласно логопедической классификации нарушений письменной речи, предложенной Р.И. Лалаевой, именно нарушения разных его форм представляются в качестве основного механизма дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза и сопровождаются характерными, «специфическими» ошибками письма [3, с. 21]. Однако обращает на себя внимание отсутствие определения термина «языковой анализ и синтез» в словарях и справочных изданиях по специальной педагогике [4; 5; 6].

Впервые термин «языковой анализ и синтез» появился в работах Р.И. Лалаевой, использовавшей данное название для определения приёмов и этапов работы по коррекции нарушений операций языкового уровня у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью [7]. Исследователь в ранних работах отдельно не выделяет изучение нарушений языкового анализа и синтеза, ограничиваясь определением специальных направлений по его формированию в системе работы по коррекции нарушений операций языкового уровня: анализ предложения на слова, слоговой анализ и синтез, фонематический анализ и синтез, развитие дифференциации фонем [7]. В дальнейшем наблюдается трансформация взглядов автора на определение конструкта и структуры логопедической

работы по диагностике и формированию умений языкового анализа и синтеза [3; 8; 9].

В качестве одного из направлений логопедической работы по устранению фонематической дислексии и дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза выделяется *развитие умения анализа и синтеза речевых единиц* [8]. При этом автор предлагает систему заданий, направленных на развитие умения определять количество, последовательность и место слов в предложении (анализ предложения на слова и синтез слов в предложении), выделять слоговой состав слова (слоговой анализ и синтез), раскладывать слово на составляющие его фонемы (фонематический анализ и синтез). В это же время предлагается схема обследования детей с нарушениями чтения и письма, рассчитанная на учащихся общеобразовательной школы, в которой в качестве направления исследования предлагается *изучение языкового анализа и синтеза* (анализ предложения на слова, слоговой анализ и синтез, фонематический анализ и синтез, фонематические представления) [3]. Такие же формы языкового анализа и синтеза Р.И. Лалаева выделяет в разработанной методике психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей, рассчитанной на *исследование процесса продуцирования речевых высказываний* [9].

Термин «языковой анализ и синтез» и различные его варианты встречаются в работах авторов, рассматривающих проблемы коррекции нарушений письменной речи и развития языковой способности: навыки языкового анализа [10], языковые анализ и синтез, представления [11; 12], языковой анализ и синтез [13]. В.А. Ковшиков подчёркивает, что *языковой анализ и синтез* представляет собой «широкую область операций над языком, включающей, в том числе, и *фонематический анализ*» [14, с. 16]. Несмотря на то, что, по мнению В.А. Ковшикова, фонематический анализ как языковую операцию можно разделить на три части: фонематический анализ, фонематический синтез, фонематические представления, - автор «для

удобства изложения» предлагает пользоваться одним обобщающим термином – «фонематический анализ» [14, с. 16].

Обращает на себя внимание существование как крайне узкого понимания языкового анализа и синтеза, так и очень широкой его трактовки. Например, Н.В. Микляева для изучения особенностей языкового анализа и синтеза предлагает задания на определение количества слогов, повторение предложения с ориентировкой на графическую модель, вычленение первого и последнего звука в слове [13]. В то же время И.В. Прищепова [11; 12] демонстрирует развернутый подход к его изучению, выделяя, во-первых, анализ структуры предложения и составление предложения из слов, данных в беспорядке (исследование умения анализировать предложения на слова и синтезировать слова в предложения); во-вторых, деление слов на слоги (исследование умения делить только что произнесенные слова на слоги, определять количество слогов в словах при повторении детьми, определять количество слогов в названных экспериментатором словах без повторения их детьми, анализировать слоговую структуру слова на основе представлений, делить на слоги слова, предъявленные в письменном виде, и с учетом правила переноса, делить слова на слоги в предложении); в-третьих, исследование фонематического анализа, синтеза, представлений (определение звука на фоне слова, первого и последнего звука в слове, количества звуков в слове, места звуков по отношению к другим звукам слова, отбор картинок на определенный звук, придумывание слов, состоящих из определенного количества звуков); в-четвертых, определение характера звуков в словах (исследование умения дифференцировать гласные и согласные звуки в слове, определять согласные звуки по признаку звонкости-глухости, обозначать мягкость согласных на письме).

Примечательно, что в литературе, рассматривающей вопросы формирования различных компонентов речи у детей с тяжелыми нарушениями речи, термин «языковой анализ и синтез» как таковой не встречается, а для определения приемов по изучению и формированию его

отдельных компонентов используются другие названия. Впервые Р.Е. Левина достаточно подробно описывает систему работы по развитию *навыков звукового состава слова (звуковой анализ слова)* у детей с нарушениями речи [15]. Она предлагает различать простые формы звукового анализа (различение и выделение звуков из состава слова, выделение звуков из слов, выделение согласного из начала слова или гласного из конца слова, подбор слов, начинающихся с заданного звука, сравнение слов по звуковому составу) и сложные (деление предложений на слова, слов на слоги, слогов на звуки, определение последовательности и места звуков в слове). Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова в качестве одного из направлений логопедической работы по коррекции фонематических нарушений речи у младших школьников выделяют *развитие звукового анализа и синтеза речи, слухового восприятия* (дифференциация звуков речи, формирование слоговой структуры слова, звуковой анализ состава слова) [16; 17].

Л.С. Цветкова определяет *звуковой анализ слова* как одно из звеньев сенсомоторного уровня письма, предполагая при этом умение выделять отдельные звуки из звучащего слова и превращение их в устойчивые фонемы наряду с операциями по установлению последовательности звуков в слове [18]. Некоторые авторы используют термин «*фонемный анализ*», под которым понимают спонтанное производство полного фонемного анализа слов различной длины, запись слов различной сложности и микротекстов [19]. В ряде исследований в системе логопедической работы по формированию устной и письменной речи выделяется развитие умений по формированию *навыков фонематического анализа и синтеза и звукослоговой структуры слова* [20; 21; 22]. Кроме этого, И.Н. Садовникова отмечает необходимость работы по формированию умений конструировать предложения [20]. Некоторые авторы используют термины «*звуко-буквенный анализ и синтез слов*» [23] или «*звукослоговой анализ и синтез речевых единиц*» [24].

Таким образом, в логопедической литературе наряду с термином «языковой анализ и синтез» употребляются термины, раскрывающие направления работы по изучению и формированию его отдельных компонентов при отсутствии общепринятой методики исследования и формирования как единой системы, крайне важной для полноценного развития письменной речи. Нельзя не заметить одновременное, почти параллельное использование таких понятий, как «звуковой – фонемный – фонематический» наряду с недифференцированным употреблением понятий «языковой – речевой». Например, несмотря на определение фонематического анализа как отдельной формы языкового анализа [7; 9; 11; 12], задания, использующиеся в логопедической работе по его изучению и развитию, полностью совпадают с работой по установлению звукового состава слова [15].

Необходимо отметить, что Д.Б. Эльконин в ранних своих работах, соглашаясь с Р.Е. Левиной, употребляет термин «звуковой анализ слова» одновременно с термином «звуковой состав языка», определяя развитие этого умения у детей как важнейшую предпосылку для правильного обучения грамоте [25; 26]. Значительно позже он высказывает мнение об ограниченном понимании звукового анализа слова в методике обучения грамоте, взамен предлагая термин «фонемный анализ» как установление последовательности фонем в полном слове [27]. Данный подход, на наш взгляд, отражает изменения в научных взглядах на лингвистические и психолингвистические исследования того времени, включившие в научное употребление понятие «фонема» как одну из основных единиц языка, и приведшие к расширению понятийно-терминологического аппарата логопедии. Т.к. под *фонемой* понимается звук речи, выступающий в его смыслоразличительной функции, позволяющей различать одно слово от других слов [28; с. 94], а в качестве определения одного из уровней в общей системе языка параллельно используется два названия (*фонологический* и *фонетический*), можно сделать вывод, что в логопедической литературе

термины «звуковой – фонематический – фонемный» используются как синонимические. При этом часто не принимается во внимание тот факт, что фонемная функция звуков речи проявляется при нахождении звука в составе слова только в определенной, т.н. «сильной» (или «фонемной» позиции): для всех гласных звуков таковой является позиция в ударном слоге, для согласных звуков общей «сильной позицией» является позиция перед гласным в прямых слогах наряду с некоторыми другими позициями для отдельных звуков [28, с. 94].

С целью определения понятия «языковой анализ и синтез» обратимся к современным словарям (толковым, психологическим, лингвистическим, лингвопедагогическим, иностранных слов, педагогическим). В буквальном значении под анализом понимают «разбор, разложение целого на составляющие его части» в противопоставлении синтезу, под которым понимается «сведение в единое целое отдельных элементов» [29; 30; 31]. Кроме этого, анализ определяется как «метод научного исследования путем рассмотрения отдельных сторон, свойств, составных частей чего-нибудь» в противопоставлении методу исследования какого-нибудь явления «в его единстве и взаимной связи частей», который определяется как синтез [29; 30; 31]. Синонимом к слову «анализировать» выступают слова «разбирать, рассматривать», при этом отмечается, что используется данное слово преимущественно в научной литературной речи, чтобы подчеркнуть логический характер анализа, исследования чего-нибудь [32, с. 29].

С философской точки зрения анализ представляет собой «разложение единства на множества, целого - на его части, сложного – на его компоненты» [33, с. 24], тогда как под синтезом понимают «соединение разнообразных явлений, вещей, качеств, противоположностей в единство» [33, с. 406].

С точки зрения *психологии*, под анализом понимают «рассмотрение, изучение чего-либо, основанное на расчленении (мысленном, а также часто и реальном) предмета или явления на составные части, определении входящих

в целое элементов» в противопоставлении «соединению различных элементов, сторон объектов в единое целое (систему)» [34, с. 31]. Кроме этого, анализ и синтез определяются как мыслительные операции, представляющие собой, с одной стороны, «процесс расчленения – в плане представлений или материального моделирования – предмета или явления на составные части и последующее рассмотрение каждой из них вне связи с целым», и с другой стороны, «процесс, организованный вокруг соединения различных признаков объекта или процесса, выделенных на предшествующей стадии анализа, в некую систему» [35].

Отметим, что связь процессов анализа и синтеза с интеллектуальной деятельностью подчеркивается в работах Д.Б. Эльконина, который предлагает систему работы по формированию фонемного анализа слова на основе положений теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин), используя приемы постепенной «материализации» речи в виде графических моделей [27].

С точки зрения *прикладной лингвистики* под языковым анализом понимается то же, что и лингвистический разбор, т.е. «разложение сложного языкового целого на составляющие его элементы (применительно к школьной практике)» и выделяют разные виды языкового анализа (орфографический, морфологический, синтаксический, словообразовательный и т.д.) [36]. Т.к. с лингвистической точки зрения под анализом понимается «разложение сложного языкового целого на составляющие его элементы», а само слово «языковой» означает «относящееся к языку», обратимся к психолингвистической литературе с целью определения языковых единиц. С точки зрения психолингвистики, единицами языка считаются фонема, морфема, лексема (слово), предложение, а слог определяется как единица речи [28]. Заметим, что выделение целенаправленной работы по формированию слогового анализа и синтеза как отдельной формы языкового анализа и синтеза может быть

оправдано общепринятым аналитико-синтетическим (звуко-слоговым) методом обучения чтению и письму [27].

С точки зрения *лингвopedagogики*, анализ определяется как «прием умственной деятельности, связанный с мысленным (или реальным) расчленением предмета, явления, процесса на части. Важная сторона мыслительной деятельности учащегося в процессе овладения языком» [37, с. 29]. В то же время подчёркивается его неразрывная связь с синтезом, под которым понимается «практическое или мысленное соединение частей или сторон изучаемого объекта в единое целое» [37, с. 299].

В результате проделанного теоретического анализа литературы по изучению сущности языкового анализа и синтеза, в нашем исследовании определяем *языковой анализ и синтез как приём умственной деятельности, связанный с мысленным разложением сложного языкового целого на составляющие его элементы (фонема, слог, слово, предложение) и объединением их в единое языковое целое*. Выделение данного конструкта даёт возможность определить уровни диагностики и коррекции языкового анализа и синтеза: фонематический, слоговой, анализ предложения на слова. Примечательно, что в большинстве изученных работ отсутствует чётко определенный возрастной диапазон при описании приёмов обследования языкового анализа и синтеза и отдельных его компонентов: возрастная граница или не указывается вовсе [8; 12 и др.], или определяется крайне широко, например, «для детей от 6 до 10 лет» [9]. Кроме этого, не систематизирован и не разграничен речевой материал для обследования навыков языкового анализа и синтеза для различных возрастных групп.

Таким образом, неоднозначность трактовки термина языковой анализ и синтез приводит к отсутствию единообразия содержания логопедической работы по его обследованию и формированию, что свидетельствует о необходимости дальнейшей работы по уточнению диагностического материала и разработки методического обеспечения логопедической работы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Валявко, С.М. О понятийно-терминологических проблемах логопедии и логопсихологии / С.М. Валявко // Специальная психология. – 2008. – № 4 (18). – С. 34–39.
2. Баль, Н.Н. К проблеме понятийно-терминологического аппарата логопедии / Н.Н. Баль // Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии : материалы второго междунар. теоретико-методологич. семинара, Москва, 26 апреля 2010 г. : в 2 т. / ГОУ ВПО МГПУ ; редкол.: Н.М. Назарова [и др.]. – М., 2010. – Т. 2. – С. 3–6
3. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учебно-методическое пособие / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова; под ред. В.И. Липакова. – СПб.: Союз, 2001. – 224 с.
4. Поваляева, М.А. Справочник логопеда / М.А. Поваляева. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 448 с.
5. Степанов, С.С. Дефектология: словарь-справочник / С.С. Степанов. – 2-е изд. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 208 с.
6. Понятийно-терминологический словарь логопеда / В.И. Селивёрстов [и др.]; под ред. В.И. Селивёрстова. – М., 1997. – 400 с.
7. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и система их коррекции в процессе логопедической работы во вспомогательной школе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Р.И. Лалаева. – Л., 1988. – 421 с.
8. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: методическое пособие для учителя-логопеда / Р.И. Лалаева. – М.: Владос, 2001. – 224 с.
9. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования устной речи у детей / Р.И. Лалаева. – М.: Владос, 2004. – 72 с.
10. Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: пособие для логопедов и психологов / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. – М.: АРКТИ, 2002. – 136 с.
11. Прищепова, И.В. Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / И.В. Прищепова ; РГПУ имени А.И. Герцена. – СПб., 1993. – 16 с.
12. Лалаева, Р.И. Выявление дизорфографии у младших школьников / Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова. – СПб.: СПбГУПМ, 1999. – 36 с.
13. Микляева, Н.В. Диагностика языковой способности у детей дошкольного возраста / Н.В. Микляева. – М.: Айрис-Пресс, 2007. – 96 с.
14. Ковшиков, В.А. Исправление нарушений различения звуков: методы и дидактические материалы / В.А. Ковшиков. – СПб.: Каро, 2006. – 128 с.
15. Левина, Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р.Е. Левина. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 302 с.
16. Ястребова, А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы: книга для учителя-логопеда / А.В. Ястребова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.
17. Спирина, Л.Ф. Учителю о детях с нарушениями речи / Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1976. – 112 с.

18. Цветкова, Л.С. Восстановительное обучение при локальных поражениях мозга / Л.С. Цветкова. – М.: Педагогика, 1972. – 272 с.
19. Бабина, Г.В. Формирование навыка фонемного анализа у детей с общим недоразвитием речи / Г.В. Бабина, Н.А. Грассе // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: учеб. пособие / Т.В. Ахутина [и др.] ; под ред. О.Б. Иншаковой. – М.: МПСИ, 2001. – С. 174-192.
20. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: книга для логопедов / И.Н. Садовникова. – М.: Владос, 1997. – 256 с.
21. Милостивенко, Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей: из опыта работы / Л.Г. Милостивенко. – СПб.: Стройлеспечать, 1995. – 64 с.
22. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: учебно-методическое пособие / Г.А. Волкова. – СПб.: Детство-Пресс, 2009. – 144 с.
23. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: книга для логопедов / Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 1991. – 224 с.
24. Русецкая, М.Н. Нарушения чтения у младших школьников. Анализ речевых и зрительных причин: монография / М.Н. Русецкая. – СПб.: КАРО, 2007. – 192 с.
25. Эльконин, Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся: монография / Д.Б. Эльконин. – М.: АПН, 1940. – 112 с.
26. Эльконин, Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте: монография / Д.Б. Эльконин. – М.: АПН, 1958. – 115 с.
27. Эльконин, Д.Б. Как учить детей читать / Д.Б. Эльконин. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
28. Глухов, В.П. Основы психолингвистики: учебное пособие для студентов педвузов / В.П. Глухов. – М.: АСТ:Астрель, 2008. – 351 с.
29. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / В.И. Даль. – М.: Русский язык-Медиа, 2003-2005. – Т. 1 : А – З. – 2003. – 699 с.
30. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка / Д.Н. Ушаков. – М.: Альта-Принт, 2007. – 1239 с.
31. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / под ред. Л.И. Скворцова. – 27-е изд. – М.: Оникс, мир и образование, 2010. – 736 с.
32. Словарь синонимов русского языка : в 2 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Астрель, 2001. – Т. 1. – 2001. – 680 с.
33. Философский словарь: основан Г. Шмидтом / пер. с нем ; под общ. ред. В.А. Малинина. – 22-е изд. – М.: Республика, 2003. – 575 с.
34. Большой психологический словарь / В.П. Зинченко [и др.]; под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
35. Психологический словарь / В.В. Давыдов [и др.]; под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
36. Розенталь, Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – М.: Просвещение, 1976. – 543 с.
37. Щукин, А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А.Н. Щукин. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008. – 746 с.