

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ОВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОВЫМ АНАЛИЗОМ И СИНТЕЗОМ УЧАЩИМИСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Н.Н. Баль, доцент кафедры логопедии
Института инклюзивного образования БГПУ,
кандидат педагогических наук, доцент
Н.В. Чемоданова, старший преподаватель кафедры логопедии
Института инклюзивного образования БГПУ

Целенаправленное формирование языкового анализа и синтеза имеет важнейшее значение в системе логопедической работы с младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи. Это определяется, прежде всего, значимостью данных языковых умений для успешного овладения письменной речью и профилактики специфических нарушений письма и чтения у учащихся. Системное речевое недоразвитие, как правило, сочетающееся с особенностями познавательной и учебной деятельности, требует создания специальных условий для осознанного овладения языковыми умениями. Актуальным является определение предпосылок для успешного освоения языкового анализа и синтеза детьми.

В отечественных и зарубежных исследованиях рассматривались различные аспекты проблемы осознания детьми языковой действительности и выделения из единой системы языка отдельных языковых знаков. Изучение некоторых из них позволяет выявить ряд закономерностей формирования языкового анализа и синтеза и становления его отдельных компонентов. Так, необходимо рассмотреть соотношение языковых единиц (фонема, звук, слог, предложение); связь развития языковой способности с когнитивными процессами (восприятия, внимание, мышление и др.); онтогенез выделения отдельных единиц из языковой системы.

С точки зрения психолингвистики, язык представляет собой одну из самых сложных знаковых систем, реализующихся на практике с помощью речи (Н.И. Жинкин, Л.С. Выготский и др.). Речь является одной из высших психических функций человека, тесно связанной с другими (С.Л. Рубинштейн, А.Р. Лурия и др.). Исходя из положения о системном строении высших психических функций, при их формировании важно принимать во внимание все входящие в функцию компоненты и их готовность к формированию новой функции. Долгое время в центре внимания психологических исследований (Л.С. Выготский, П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Н.И. Жинкин и др.) находилась проблема взаимодействия речи и мышления. Эти положения в полной мере нашли свое место в теории речевого развития дошкольников (Ф.А. Сохин, О.С.

Ушакова). В рамках данной теории рассматривается взаимосвязь речевого и умственного аспектов овладения родным языком в дошкольном детстве и значение начальных форм мышления (наглядно-действенных и наглядно-образных) для становления словесно-логической, в рамках которого развивается *интеллектуальная функция языка*. Эта взаимосвязь рассматривается и в обратном направлении – с точки зрения выявления роли интеллекта в овладении языком, т.е. как анализ *языковой (лингвистической) функции интеллекта*. Овладение языком характеризуется не просто подражанием, воспроизведением образцов речи взрослых на основе интуитивного освоения языковых средств и норм, а прежде всего развитием языковых обобщений и элементарного осознания языковых явлений (Л.С. Выготский, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова и др.).

В психолингвистической литературе отмечается, что среди сторон языка, которые могут быть осознаны, выделяется процесс разложения сложных языковых целых и определение простейших единиц языка и их сочетаний, изучение построения текущей речи, и указывается, что названные стороны языка доступны элементарному осознанию детьми. Многие исследователи неоднократно подчеркивали роль формирования осознания языковых явлений для последующего развития речи ребенка. Так, на важность аналитико-синтетической деятельности при усвоении детьми языковых закономерностей как одного из условий готовности ребёнка к усвоению грамотного письма указывала Р.Е. Левина: «ребенок должен в группе объектов увидеть, прежде всего, общее, на фоне этого общего выделить различное и уловить закономерность, которой подчиняется это различное» [5]. Р.И. Лалаева, выделяя нарушения различных компонентов языкового анализа и синтеза в качестве основного механизма одной из форм дисграфии и одного из видов фонематической дислексии, тоже подчёркивала интеллектуальную природу этих операций, требующих «особенно высокого уровня аналитико-синтетической деятельности» [3]. Во психолингвистических исследованиях речевая деятельность как таковая определяется как интеллектуальный вид деятельности, предполагающий «детальный объективный анализ отображаемого, задействование всех основных умственных действий и операций, и прежде всего – операций анализа и синтеза» [2].

Многие исследователи раннего онтогенеза речи указывают, что на каждом этапе становления и развития речь испытывает влияние «разнообразных когнитивных факторов (Е.Н. Винарская, И.М. Кольцова, М.И. Лисина и др.). С.Н. Цейтлин подчеркивала зависимость готовности детей к усвоению плана содержания морфологической категории в первую очередь от уровня их когнитивного развития, при этом определяя первичность когнитивного развития по отношению к языковому [6]. В последнее время в исследованиях отмечается тесная связь онтогенеза формирования языковой способности и широкого круга когнитивных функций (Т.В. Ахутина, Н.В. Разживина, Л.С. Цветкова, А.Н. Корнев и др.). В частности, указывается, что наряду со слабостью аналитико-синтетической

деятельности, у детей с трудностями в обучении и тяжёлыми нарушениями речи отмечается несформированность функций программирования и контроля, отставание в развитии функции переработки информации различной модальности. Связь когнитивного развития и умения расчленить ситуацию, выявить один из её компонентов, который представляется наименее очевидным и для которого имеется подходящая лексическая единица, представляет особый интерес в рамках нашего исследования.

А.А. Леонтьев подчеркивал, что человек не просто познаёт мир с помощью когнитивных процессов (и речи в том числе), речь включается в деятельность человека и сама по сути своей организации является деятельностью, обладая той же структурой и последовательностью. Исходя из понимания языкового анализа и синтеза одновременно как средства овладения письменной формой речи и его предпосылкой, можно говорить, что его возникновение и развитие обусловлены потребностями ребенка в решении конкретных задач, которые встают перед ребенком на определенном этапе развития его деятельности. Исследователи указывают, что основы языкового анализа и синтеза и его отдельные компоненты (фонематический, слоговой, анализ предложения на слова) закладываются и формируются только лишь в процессе обучения грамоте, когда ребенок впервые начинает осознавать особенности и закономерности языковой действительности (Р.Е. Левина, Д.Б. Эльконин и др.). Как отмечает С.Н. Цейтлин, способность к анализу языковой действительности является результатом «сформировавшейся металингвистической способности, т.е. способности к анализу языковых фактов, которая выработалась как следствие достаточно длительной практики скорее чтения и письма, чем говорения и восприятия речи» [6]. Одной из наиболее важных предпосылок овладения грамотой ребенком является зрелость его метаязыковых способностей, определяя их как способность выделять язык как самостоятельную реальность, как объект познания (А.Н. Корнев, С.Н. Цейтлин и др.). Усвоить звуковую сторону языка означает не только научиться продуцировать все фонетические единицы в соответствии с нормами языка, но и воспринимать все указанные единицы в соответствии с языковыми нормами (С.Н. Цейтлин). Способность ребенка определять, из какой именно последовательности языковых единиц состоит воспринимаемая языковая действительность, есть результат сформировавшейся метаязыковой способности, т.е. способности к анализу языковых фактов.

Так как с точки зрения своей организации язык представляет совокупность языковых единиц разного ранга (звуков, морфем, слов, предложений), то рассматривают метаязыковые процессы дифференцированно в отношении разных уровней языка: фонологии, лексики, синтаксиса. В лингвистике выделяются линейные звуковые единицы (слово-слог-звук), и нелинейные, которые их организуют (ударение и интонация). Прежде всего, ребенок усваивает линейные звуковые единицы (звук, слог, слово, предложение), которые обладают самостоятельной протяжённостью, следуют друг за другом. В генезисе

развития процессов ориентировки ребенка на речевую действительность особое место исследователями отводится так называемому «чувству языка» как интуитивной способности воспринимать языковые явления, применять речевые навыки на незнакомом речевом материале, отличить одни явления языка от других (О.С. Ушакова). Несмотря на различные подходы к определению чувства языка как такового (Н. Хомский, Д. Слобин, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин и др.), большинство исследователей отмечают, что языковая способность складывается у ребенка в процессе речевой практики, формируется как система речевых ассоциаций и может развиваться под влиянием целенаправленного педагогического воздействия (О.С. Ушакова, М.М. Кольцова, С.Н. Цейтлин и др.). Языковая способность включает сложнейшую совокупность умений и навыков, стратегий, схем действий, представлений о языковых единицах и языковых правилах.

Внимание к звуковой стороне речи, выделение из её состава основных компонентов и овладение всем арсеналом языковых единиц и правилами их использования в речевой деятельности начинается с момента рождения ребенка (Е.Н. Винарская, М.М. Кольцова, М.И. Лисина, С.Н. Цейтлин и др.). М.И. Лисина отмечает, что у младенцев в довербальном периоде развития довольно рано появляется особое отношение к звукам речи, проявляющееся в вокализациях в ответ на инициирование общения со стороны взрослого [4]. По мнению исследователя, именно в ходе голосового общения создаются благоприятные условия для развития речевого слуха, при этом подчёркивается его избирательность, выражающееся в особом отношении к речевым звукам в отличие от звуков от физических объектов, что свидетельствует о том, что уже в первые месяцы жизни ребенок начинает среди всех звуковых раздражителей *выделять и фиксировать* звуки речи.

Многие авторы подчёркивают роль развития осознания детьми звуковой стороны речи. Овладевая звуковыми средствами языка, ребенок опирается на речевой слух. Исследователи раннего онтогенеза речи отмечают, что в достаточно раннем возрасте возникают и интенсивно развиваются избирательные предпочтения к фонематическим параметрам звуков, что обуславливает более тонкую чувствительность к фонемам (Е.Н. Винарская, М.И. Лисина, С.Н. Цейтлин и др.). Именно в довербальный период формируются предпосылки для развития фонематического слуха. Раннее восприятие ребенком слов идёт на основе ритмико-мелодической структуры, фонематический состав слова не воспринимается. На втором году жизни дети анализируют тембровые особенности звуков (В.И. Бельтюков, Д.Б. Эльконин). К концу второго года жизни ребенок пользуется при понимании речи фонематическим восприятием всех звуков родного языка (Н.Х. Швачкин). Н.С. Жукова отмечает, что в воспринимаемом языковом материале дети в первую очередь вычленяют план общего содержания, заключенный в лексической основе слова. При этом нормативные категориальные средства языка остаются какое-то время вне сферы восприятия ребенка. При нарушениях речи указанное явление может иметь ярко выраженный характер и сохраняться в течение многих лет жизни.

Отмечается значимость проговаривания для развития речевого слуха у детей, при этом выделяется способность ребенка отличить один раздражитель от другого даже в случае их неправильного проговаривания [4]. С.Н. Цейтлин подчеркивает значимость особого построения речи взрослых на возможность выделять из неё значимые компоненты: «частые повторы, обычно сопровождаемые перестановкой компонентов предложения, помогают ребенку членить высказывание, выделяя в нём слова» [6].

Многочисленные исследования утверждают, что на развитие способности воспринимать и анализировать языковую действительность оказывает фонематический слух ребенка, формирующийся с первых дней жизни. Анализу стадий становления фонематического слуха посвящена работа Н.Х. Швачкина, в которой выявлены важнейшие закономерности восприятия фонем (гласных, согласных) и порядок их усвоения, порядок восприятия и усвоения слоговой структуры слова в зависимости от степени её сложности, влияния артикуляции на фонематическое развитие детской речи. Ряд авторов указывают на значимость речевых кинестезий для полноценного формирования фонематического слуха (О.А. Токарева, М.И. Лисина). В частности отмечается важность ударного слога, который служит для ребенка звуковым центром слова, который ни при каких условиях не может быть исключен. В ряде исследований имеется указание на две основные тактики овладения детьми звуковой стороной речи: холистическая и аналитическая (И.А. Сикорский, С.Н. Цейтлин). Несмотря на достаточную изученность проблемы формирования фонематического слуха в онтогенезе (Н.Х. Швачкин, Б.М. Гриншпун, Д.Б. Эльконин и др.), многие исследователи отмечают отсутствие единого толкования понятий «речевой слух», «фонематический слух», «фонематические процессы». Так, А.Н. Корнев отдельно отмечает отсутствие чёткой дифференциации в логопедической литературе таких понятий, как «звуковой анализ и синтез» – «фонематический анализ и синтез» – «фонемный анализ и синтез». Он указывает, что «в тех случаях, когда ребенок делит слово на звуки речи, как он их слышит, он производит фонетический анализ». Е.Н. Винарская считает, что такая ситуация может быть связана с разностью толкования понятия фонемы представителями двух разных фонологических школ, сложившихся в отечественной психолингвистике [1]. Так, согласно взглядам Московской фонологической школы (МФШ), невозможно установить фонемного состава слова без его предварительного морфемного анализа, т.е. фонема не считается самостоятельной единицей языка. Исследователи МФШ рассматривают фонему, выделяют её и определяют только в составе определённой морфемы, считая, что фонемный анализ не возможен от морфемного. В то же время представители Санкт-Петербургской фонологической школы считают связь фонемы и морфемы не обязательной, благодаря чему в звуковом потоке возможно выделить фонему как самостоятельную единицу и, как следствие, осуществить фонемный анализ слова без его предварительного смыслового и морфемного анализа. Основная функция фонемы связывается с её способностью обозначать и опознавать

звуковую оболочку слов, благодаря чему мы способны воспринимать и записывать буквами слова, которые нам неизвестны. Отметим, что именно эти положения лежат в основе фонематической методики обучения чтению Д.Б. Эльконина, который первое время рассматривал в качестве её основополагающей основы формирование у детей звукового анализа и синтеза слов [7]. Е.Н. Винарская отмечает наличие в фонетике трёх уровней речевых единиц: фонемы, аллофоны и звуки (фоны). Первые представляют собой минимальные единицы языка и существуют в речи в виде аллофонов, т.е. артикуляторно-акустических гностико-праксических выражений фонем. Сами аллофоны представлены в потоке речи вариативными отдельными звуками (фонами), что отражает тесную связь понятий «звук-фонема». Р.Е. Левина отмечает, что наибольшие различия между звуком и фонемой проявляются при соотношении звука с буквой [5]. А.Н. Корнев подчёркивает, что в этом случае выполняются как бы два разных действия: фонетический анализ и фонематический анализ. Большинство исследователей единого мнения, что осознанное представление о фонеме формируется лишь в процессе обучения грамоте. Отметим также, что методика обучения дошкольников чтению, разработанная Д.Б. Эльconiным и его последователями, основана на действии со звуковой стороны языка, на введении ребенка в звуковую действительность языка (Л.Е. Журова, Н.В. Дурова, Г.А. Тумакова и др.). Фонематический слух рассматривается в этом случае как предпосылка успешного усвоения соотношения звуков и букв, усвоения орфографии. По мнению Д.Б. Эльконина, основным действием со звуками является «действие звукового анализа, разложение слова на составляющие его звуковые элементы и установление их последовательности в слове» [7]. Для материализации абстрактных языковых знаков он предлагает использовать нейтральные к звукам предметы – фишки. Л.Е. Журова, напротив, обучает дошкольников производить звуковой анализ слов без опоры на буквы и материальные знаки, выделяя основное место «интонированию» (протяжному произнесению) выделяемого звука для усиления речевой кинестезии. Мнение о том, что звуковая речь у детей возникает в результате речевого подражания и что звуковой анализ и синтез должен производиться не только путем чисто слуховых восприятий, но и при помощи речевых движений, высказывает и Т.Г. Егоров. Положения Д.Б. Эльконина о значимости фонематического слуха для развития чтения легли в основу аналитико-синтетической методики обучения письму и чтению [7].

Таким образом, в качестве предпосылок для успешного овладения языковым анализом и синтезом можно рассматривать соответствующее речевое развитие, полноценное развитие фонематического восприятия, звукопроизводительной стороны речи, аналитико-синтетической деятельности и когнитивных структур. Данное понимание является необходимым для разработки обоснованной методики логопедической работы по формированию языкового анализа и синтеза у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Литература:

1. Винарская, Е.Н. Раннее речевое развитие и проблемы дефектологии / Е.Н. Винарская. – М.: Просвещение, 1987. – 159 с.
2. Глухов, В.П. Основы психолингвистики / В.П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 351 с.
3. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и система их коррекции в процессе логопедической работы во вспомогательной школе: дис. ... д-ра пед. наук / Р.И. Лалаева. – Л., 1988. – 421 с.
4. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / М.И. Лисина и др.; под ред. М.И. Лисиной. – М.: Педагогика, 1985. – 208 с.
5. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина и др.; под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967. – 368 с.
6. Цейтлин, С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи / С.Н. Цейтлин. – М.: Языки славянской культуры, 2009. – 592 с.
7. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989 – 560 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ