

## **Формирование фонологических представлений у дошкольников**

Одной из важнейших сторон общего развития детей дошкольного возраста является усвоение ими родного языка, которое включает не только формирование практических речевых навыков, но и способность ориентироваться в языковой действительности, осознание языковых отношений и зависимостей. Эти две стороны одного процесса — процесса усвоения родного языка — тесно взаимосвязаны. С одной стороны, совершенствование речевых навыков, практическое усвоение средств языка являются необходимым условием последующего осознания языковой действительности; с другой — «сознательное оперирование языком, его элементами и их отношениями не является замкнутым в себе, чисто теоретическим отношением к языковой действительности, изолированным от построения речевого высказывания. Значение осознания языковых явлений состоит также в том, что на его основе речевые навыки и умения переводятся из автоматического плана в план произвольный... что обеспечивает большую эффективность коммуникаций и дальнейшего речевого развития» [13; 346].

Переломным моментом в речевом развитии детей является обучение их грамоте. Именно в процессе овладения грамотой речь для детей впервые становится объектом познания. В результате обучения грамоте перестраивается вся система языковых представлений ребенка, в первую очередь фонетических и фонологических.

Прежде чем рассматривать вопрос о преобразовании фонетических и фонологических представлений ребенка под влиянием обучения грамоте, необходимо кратко остановиться на основных положениях фонетики и фонологии.

Фонетика и фонология изучают один и тот же объект — кратчайшие звуковые единицы (или звуки речи). В этом их теснейшая взаимосвязь. Отличаются же они друг от друга различными аспектами изучения своего основного объекта. Фонетика рассматривает кратчайшие звуковые единицы

сами по себе, фонология — в их функционировании в качестве различителей звуковой оболочки слов и форм [2; 22].

Основными понятиями фонетики являются: звук речи, слог, гласные и согласные звуки, динамическое ударение, фонетическое слово (т. е. слово, в котором кратчайшие звуковые единицы выступают во всем богатстве их реально произносимых физиолого-акустических свойств).

Фонология — более высокая степень фонетики. Основным понятием фонологии является фонема — некоторый класс звуков речи, принадлежность которых к одной фонеме определяется их функциональным тождеством — способностью различать звуковую сторону слов.

Фонологическая система современного русского языка характеризуется прежде всего двумя рядами отношений гласных и согласных фонем — синтагматическим и парадигматическим. Синтагматический ряд характеризуется теми отношениями, которые связаны с возможностями и ограничениями в сочетаемости различных фонем друг с другом при линейном их расположении. (Так, наиболее типичным в русском языке является сочетание «согласный-гласный» — прямой открытый слог, а также сочетания различных групп согласных.) Парадигматический ряд характеризуется теми отношениями, которые связаны с возможностями и ограничениями противопоставления различных фонем друг другу в тождественных фонетических позициях. (Для русского языка наиболее типично противопоставление фонем внутри системы гласных и внутри системы согласных.) Парадигматические отношения определяются прежде всего синтагматическими отношениями.

Впервые вопрос о необходимости изучения закономерностей становления фонологических категорий в процессе обучения грамоте был поставлен В. К. Орфинской. Она предприняла попытку исследовать этот процесс у детей младшего школьного возраста [9].

До начала систематического обучения грамоте, пишет В. К. Орфинская, фонологическая дифференциация детей ограничивается согласными. При

этом в содержание ее не входит выделение согласных из общего комплекса слова. В результате же обучения грамоте слово начинает сознаваться детьми не как целостное, а как расчлененное.

Кроме фонологического расчленения слова в содержание перестройки фонологических представлений детей входит, по утверждению автора, «осознание закономерностей графико-фонетических и фонологических отношений, т. е. осознание общих закономерностей построения всей фонологической системы в целом» [9; 51—52]. Под осознанием этих закономерностей В. К. Орфинская понимает концентрацию детьми «активного внимания» не только на согласных, но и на гласных звуках, на «музыкальных» компонентах слова (т. е. ударении), а также усвоение ими отношений между буквой и фонемой, в том числе правил написания йотированных гласных букв после согласных и ь (мягкого знака) на конце слова.

Как видно, В. К. Орфинская не совсем точна, говоря в данном случае о фонологических представлениях детей. Производимое младшими школьниками расчленение слова является не фонологическим, а фонетическим, поскольку расчленяется фонетическое слово на составляющие его звуки. Принадлежность различных звуков речи к одному звуку языка определяется только их тождественностью или близостью в акустическо-артикуляционном отношении. Простейшим речевым представлением детей становится не фонема, а звук (звуковой тип).

Таким образом, в работе В. К. Орфинской раскрывается прежде всего процесс фонетического, а не фонологического воспитания младших школьников в период обучения их грамоте. Тем более преждевременно говорить об осознании детьми общих закономерностей построения всей фонологической системы в целом. Основной задачей нашего исследования являлось выяснение возможности формирования у шестилетних дошкольников в процессе обучения их грамоте в определенной степени

обобщенного орфографического действия на основе осознания детьми фонемного, или фонематического, принципа орфографии.

При фонематическом принципе орфографии единицей, имеющей устойчивое обозначение на письме, является фонема, трактуемая с позиций Московской фонологической школы: «...звуковые единицы, выступающие в слабых позициях и чередующиеся с той или иной звуковой единицей, различающейся в сильной позиции и являющейся фонемой, объединяются с этой последней в одну единицу (фонему) на положении ее вариантов» [1; 38]. Основным видом фонемы и ее варианты образуют парадигмо-фонему.

Звуковой строй слова на письме передается очищенным «от всех позиционных взаимодействий между звуками. Все позиционные мены устраняются путем сведения каждой звуковой парадигмы к ее основной разновидности, выступающей в сильной позиции» [10; 81]. В этом заключается универсальный способ определения буквы для звуковой парадигмы, выступающей в слабой позиции.

Для построения фонемного принципа письма, как установила в своем исследовании П. С. Жедек, необходимо и достаточно выделить и обобщить следующий круг фонологических свойств: 1) отношение между звуковой формой языковой единицы и ее значением, 2) отношение между звуковой формой и фонологической структурой языковой единицы, 3) отношение между фонологической структурой единицы и ее графической формой [4; 10].

Таким образом, обучение дошкольников элементам орфографии при ориентации на фонемный принцип письма непосредственно связано с формированием у них фонологических представлений.

Методом обучения дошкольников грамоте, формирующим у детей углубленную ориентировку в области явлений языка, в его внутренних закономерностях, воспитывающим теоретическое отношение к языковой действительности и тем самым создающим оптимальные условия для формирования у дошкольников элементарных знаний в области фонетики и

фонологии на занятиях по грамоте, является метод Д. Б. Эльконина — Л. Е. Журовой [5], [14].

При обучении грамоте по этому методу дошкольники овладевают очень широкими умениями в любой работе со звуковой (фонетической) стороной языка. Они усваивают действие фонемного (звукового) анализа слова, который научаются выполнять в умственном плане, могут проанализировать звуковой состав слов практически любой сложности. Дети умеют различать гласные, твердые и мягкие согласные звуки, находить в словах ударение и переносить его с одного гласного звука на другой; усваивают их различительные свойства.

Приобретаемые детьми достаточно глубокие знания фонетической системы родного языка, несомненно, способствуют усвоению его элементарных фонологических свойств.

В процессе обучения грамоте дошкольники получают известное лингвистическое развитие, под которым понимается осознание явлений и отношений языка, усвоение элементарных языковых представлений и знаний [13]. Предметом осознания дошкольниками являются такие свойства языка (в частности, фонологии), усвоение которых закладывает фундамент развития широкой ориентировки в языковых явлениях вообще.

Прежде всего в процессе обучения грамоте дети усваивают свойство фонологической синтагматики — линейности. Это одно из важнейших общих свойств языковой действительности. Ф. де Соссюр о нем писал: «... это принцип основной, и последствия его неисчерпаемы. От него зависит весь механизм языка» [12; 80]. Ведущую роль в усвоении свойства фонологической синтагматики играет принятое в анализируемой методике понимание звукового анализа как действия по установлению последовательности звуков в слове. Овладение детьми действием звукового (фонемного) анализа позволяет им рассматривать языковую форму с точки зрения сочетаемости звуковых единиц, линейности, последовательности их произнесения, т. е. синтагматики.

На основе вычленения синтагматических отношений и одновременно с ним происходит обобщение звуковых единиц конкретных словоформ в фонемы. Дошкольники овладевают словофонематическим аспектом фонетической системы языка. Это значит, что кратчайшие звуковые единицы рассматриваются детьми не сами по себе, а в качестве элементов звуковой стороны словоформы, т. е. в качестве фонем.

Построенная ребенком в процессе звукового (фонемного) анализа слова его синтагмо-фонемная предметная модель представляет собой своеобразную словофонематическую транскрипцию. Словофонематическая транскрипция отражает звуковую оболочку слова, «частично «раздевая» входящие в ее состав кратчайшие звуковые единицы — освобождая их от всего «внешнего», позиционного, обусловленного в данном конкретном языковом факте фонетическим положением и сохраняя «внутреннее», самостоятельное и функционально значимое» [2; 46]. Дети, строя синтагмо-фонемные модели слов, также не передают те стороны звука, которые позиционно обусловлены и функционально не существенны (не служат различению разных словоформ). В предметной модели находят отражение лишь самостоятельные, функционально значимые свойства фонемы. (Ср., например, фонетические и словофонематические модели слов «мал» — [мал], /мал/; «мял» — [м'ал], /м'ал/; «мать» — [мат']; /мат'/; «мять» — [м'ат'], /м'ат'/. В первом случае передано более переднее или более заднее образование гласного «а», зависящее от его положения после и перед твердыми и мягкими согласными. Во втором случае эти несущественные для различения звуковых оболочек словоформ признаки игнорируются. Все оттенки этого гласного на основе их функционального сходства объединяются в одну фонему /a<sup>1</sup>/.)

Именно это имел в виду А. А. Леонтьев, когда писал, что обучение звуковому анализу по методике Д. Б. Эльконина означает «в первую очередь раскрытие фонематической парадигматики, т. е. осознание системности

фонологии и независимости отдельных членов этой системы от позиционной обусловленности» [7; 16].

Таким образом, в процессе обучения грамоте по методике Д. Б. Эльконина — Л. Е. Журовой дошкольники усваивают одно из важнейших языковых отношений — «синтагматика-парадигматика».

Покажем на примере, как в процессе построения и преобразования материализованной фонемной (звуковой) модели осуществляется познание ребенком этого отношения.

Особенно ярко это проявляется в дидактической игре «Живые звуки». К доске вызывают несколько детей, каждый из которых получает фишку и название звука разбираемого слова. Например, при анализе слова «лиса» воспитатель вызывает четырех детей, которые становятся звуками «ль», «и», «с», «а». Затем воспитатель вразбивку подзывает «звуки» к себе: «Подойдет звук «с», звук «и» и т. д. Дети должны встать так, чтобы последовательность звуков соответствовала слову «лиса». Остальные дети проверяют правильность выполнения задания, «читая» слово с интонационным подчеркиванием каждого звука: «льииссаа». Если порядок следования звуков будет нарушен, «прочитать» слово окажется невозможным. В процессе игры «Живые звуки» дошкольники, с одной стороны, видя необходимость определенной последовательности звуков в слове, вычленяют синтагматические отношения. С другой стороны, различая произношение звукового типа в цельном слове и его обобщенное произношение отдельно от слова (в слове «лиса» первый звук «ль»), дети раскрывают свойство фонологической парадигматики.

Вычленение дошкольниками свойства синтагматики и словофонематической парадигматики вплотную подводит их к выделению свойства морфофонематической парадигматики — позиционно обусловленного чередования в пределах одной морфемы ряда звуков, выполняющих одинаковую функцию<sup>2</sup>. Установление и анализ позиционного чередования звуков в одних и тех же морфемах приводят к выявлению

отношений между звуковой формой и фонологической структурой языковой единицы, т. е. одного из тех фонологических свойств, вычленение которых необходимо для усвоения фонемного принципа письма.

Другим кардинальным отношением, которое усваивают дошкольники на занятиях по грамоте, является отношение между звуковой формой языковой единицы и ее значением. Действиями, приводящими к выделению и обобщению детьми этого отношения, являются: 1) изменение звуковой оболочки исходного слова путем замены в нем одного звука другим и получение нового слова (например, мак — лак, лак — лук); 2) сравнение значений исходного и нового слов; 3) сопоставление звуковых оболочек обоих слов и выделение фонем, различающих их звуковую сторону и тем самым указывающих на различия, в значении этих слов. Таким путем дети раскрывают для себя наиболее существенные связи между звуковой структурой и лексическим значением слова. Звук выделяется ими не только как элемент синтагматической структуры словоформы (как «звукотип»), но и как различитель звуковых оболочек слов и их форм, т. е. как функциональная единица.

Напомним, что выделение и обобщение отношения между звуковой формой языковой единицы и ее значением также являются одним из условий построения фонемного принципа письма.

Как видим, усвоение фонемного принципа правописания во многом подготовлено методикой обучения грамоте Д. Б. Эльконина — Л. Е. Журовой.

Выбранная нами методика обучения дошкольников грамоте рассчитана на 2,5 года (полгода обучения в средней группе и затем два года в старшей и подготовительной к школе группах). В нашем эксперименте в средней и старшей группах детского сада осуществлялась подготовительная работа, предшествовавшая обучению детей собственно орфографии. Описание ее не входит в задачу данной статьи. Формирование у дошкольников фонологических представлений и на их основе представления о фонемном принципе письма проводилось в подготовительной к школе группе.



Исходным понятием фонематического принципа письма является понятие парадигмо-фонемы. При формировании у дошкольников представления о парадигмо-фонеме мы остановились на той ее трактовке, которую дает один из представителей Московской фонологической школы — Р. И. Аванесов [1]. Р. И. Аванесов различает две функционально тождественные единицы — сильную и слабую фонемы. Сильная фонема проявляется в позиции максимального фонеморазличения (основной вид фонемы, по общей терминологии школы), а слабая — в позициях меньшего фонеморазличения (разновидность, вариант фонемы). Вся совокупность позиционных чередований звуков в морфеме названа фонемным рядом. По сути, понятие фонемного ряда у Р. И. Аванесова соответствует понятию парадигмо-фонемы. (Ср.: «Два звука, позиционно чередующиеся в пределах одной морфемы, признаются вариантами одного тождества, одной парадигмо-фонемы» [11; 249].) Мы думаем, дошкольникам проще усвоить термины «слабая и сильная фонемы» (даже «сильный и слабый звуки» — необязательно вводить новый термин «фонема»), чем «звуковые парадигмы, выступающие в сильных и слабых позициях».

Выделение и обобщение дошкольниками шести лет фонемного принципа письма как единой внутренней основы различных орфографических явлений происходило в процессе выполнения системы специфических предметных действий, воспроизводящих в сжатой, доступной детям форме процесс теоретического исследования этого понятия:

1. Сравнение лексических значений и звуковых оболочек пар слов, различающихся одним звуком, в результате чего фонема выделяется как различитель звуковых составов этих слов, одновременно указывающий и на различие в их значении. Это действие приводит к выделению языкового отношения «звуковая форма — значение». Формирование понимания этого отношения, как уже указывалось, происходит в процессе обучения грамоте независимо от орфографических целей. Вычленение дошкольниками названного фонологического свойства происходило в процессе

преобразования ими синтагмо-фонемного состава слова, представленного в материализованной (предметной) модели.

2. Образование от исходного слова ряда близких по значению и звуковому составу (родственных) слов и построение их предметных синтагмо-фонемных моделей, отражающих последовательность звуков каждого слова.

3. Сопоставление, на основе предметных моделей или на слух, звуковых структур близких по значению слов. В процессе этого действия дошкольники обнаружили явление позиционного чередования звуков в одних и тех же морфемах (корнях слов), наличие в одном и том же месте родственных слов различных звуков, например к[а]за, к[о]зы, к[о]зочка, к[а]зленок. (Хотя сторонники Московской фонологической школы рассматривают парадигмо-фонему только как компонент морфемы, выявление позиционного чередования звуков в принципе может происходить на уровне целого слова.)

То, что дети обнаружили в родственных словах в одном и том же месте разные звуки, противоречило их прошлому опыту, из которого они твердо усвоили, что смена в слове хотя бы одного звука ведет к образованию нового слова, не родственного первому. Таким образом, была создана проблемная ситуация, требующая для своего разрешения введения понятия фонемного ряда (парадигмо-фонемы).

4. Практическое преобразование предметных синтагмо-фонемных моделей родственных слов путем перемещения чередующихся звуков из одной модели в то же место другой модели и смысловый анализ полученных новых слов.

Дети обнаружили, что, если в слово вместо безударного гласного звука подставить из другого, родственного слова ударный, слово остается понятным, «мы его узнаем». Например, фишка, обозначающая ударный звук [о], из фонемной модели слова [кот] перемещается на место фишки, обозначающей безударный звук [а], в фонемную модель слова [каты]. Получается [коты] — смысл слова не изменяется. Если же сделать наоборот

— вместо ударного гласного звука подставить в слово безударный из родственного слова, — может получиться бессмыслица или совсем другое слово. Так, если звук [а] перенести на место звука [о] в слово [кот], образуется бессмысленное звуко сочетание [кат]. У ударного гласного звука «есть сила» различать слова, у безударного — нет. Ударные гласные — сильные звуки, безударные — слабые.

В отношении согласных звуков дети таким же путем выяснили, что согласный звук является сильным, когда после него стоит гласный, в остальных случаях — слабым. Например, но[ш] — но [ж] и, можно сказать во [ж], но нельзя но[ш]и.

На самом деле в родственных словах в одном и том же месте находятся одинаковые звуки. Только слабые звуки могут «хитрить», «притворяться». Слабый звук можно заменить сильным, который никогда «не притворяется». Сильные звуки помогают нам различать слова.

В результате анализа явления позиционного чередования звуков внутри системы гласных и внутри системы согласных дети с помощью экспериментатора определили сильные и слабые позиции гласных и согласных звуков и выявили различительную функцию фонемы в сильной позиции.

Установление и анализ дошкольниками явления позиционного чередования звуков привели к выявлению ими лингвистического отношения «звуковая форма — фонологическая структура». Позиционно чередующиеся звуки объединились детьми в один фонемный ряд (или одну парадигмо-фонему) на основе их функционального тождества. Например, м[а]ря — м[о]ре; слабый гласный [а] можно заменить сильным [о]. Таким образом дети подошли к осознанию парадигмо-фонемной (фонологической) структуры слова (м [а] ря).

Еще раз отметим, что анализ отношения между синтагмо-фонемной (к[а]за) и парадигмо-фонемной (к[а]за) структурами слова не требует обязательного обращения к буквенной записи слова. Он был проведен

детьми на основе предметных фонемных моделей слов. Чем в более условной форме происходит моделирование, тем легче, по данным психологов, выделяются свойства, служащие основанием ориентировки [4; 66].

5. Построение по слуху (на фонетической основе) буквенных моделей слов-омофонов. Это действие убедило детей в неразличимости разных по смыслу слов, записанных таким образом.

6. Приведение фонем в слабой позиции к сильной (опираясь на различительную функцию фонем в сильной позиции) и построение буквенных моделей слов-омофонов на фонематической основе.

Таким образом произошло выделение детьми отношения между фонологической структурой и графической формой языковой единицы — содержания фонемного принципа письма.

Приведем сокращенный протокол занятия, иллюстрирующий выполнение детьми двух последних действий.

Экспериментатор напомнил детям сказку о Петушке — Золотом Гребешке. Когда Лиса унесла Петушка, он звал на помощь Кота:

Несет меня Лиса

За темные леса.

*Экспериментатор.* Когда я говорю слово «лиса» из первой половины предложения «Несет меня Лиса...», о ком идет речь? *Дети.* О лисе, это зверь.

*Экспериментатор.* А когда я говорю слово «лиса» из второй половины предложения «... За темные леса», о чем идет речь? *Дети.* О лесе, о деревьях.

По заданию экспериментатора двое детей выложили фишками на доске: один — слово «л[и]са» из отрывка «Несет меня Лиса...», другой — то же слово из отрывка «...За темные леса». Получились две одинаковых предметных модели: мягкий согласный, безударный гласный, твердый согласный, ударный гласный.

*Экспериментатор.* По модели из фишек можно узнать, кто какое слово выложил? Где здесь «лиса» — зверь, и где «лиса» — лес?

*Дети.* Нет. Эти слова выложены одинаково. У них одинаковые звуки.

По предложению экспериментатора дети провели позиционный анализ фонемных составов обоих слов. В процессе позиционного анализа фишки, обозначающие слабые звуки — в данном случае безударные гласные звуки «и» — дети сдвигали из модели вниз. Модели слов «лиса» и «леса» по-прежнему было невозможно различить, так как в них оказались одинаковые слабые звуки.

*Экспериментатор.* Какие звуки помогают нам различать слова?

*Дети.* Различать слова нам помогают только сильные звуки. Вместо них можно сразу поставить буквы.

Дети заменяют фишки, обозначающие сильные звуки, буквами: получились две одинаковых смешанных модели: Л□СА и Л□СА.

*Экспериментатор.* Можно ли по сильным звукам различить эти два слова, узнать, где «лиса» — животное, а где «лиса» — деревья, много лесов?

*Дети.* Нет, опять нельзя — сильные звуки у них одинаковые.

*Экспериментатор.* А если обозначить буквами слабые звуки так, как мы их слышим, сумеем мы различить слова?

Работающие у доски дети поставили буквы «и» в оба слова. Получились опять одинаковые слова: ЛИСА и ЛИСА.

Дети со всевозрастающим интересом следили за собственными попытками различить модели слов. То, что слова оказалось невозможным различить даже в буквенной записи, вызвало у них дружный смех.

*Несколько детей.* Нам кажется, что здесь две лисы — зверя.

*Экспериментатор.* Да, опять мы не можем различить слова. А вот эти дети считают, здесь две лисы — животных. Как же нам быть?

*Дети.* Какой-то слабый звук, или в слове «лиса» — зверь, или в слове «лиса» — деревья, нас обманывает, не дает различить слова.

*Экспериментатор.* А как узнать, какой слабый звук нас обманывает? Давайте посмотрим, какой ударный звук в этом месте в родственных словах. Придумайте родственные слова к слову «лиса» — зверь, чтобы в этом месте слова был сильный звук.

*Дети.* «Лисы», «лис».

*Экспериментатор.* Какой в этом слове (о каждом подобранном детьми слове экспериментатор спрашивает по отдельности) ударный гласный звук?

*Дети.* «И».

*Экспериментатор.* Слабый гласный звук (безударный) в слове «лиса» — животное нам слышится как «и», и сильный оказался тоже «и». Притворился этот слабый звук?

*Дети.* Нет, не притворился.

*Экспериментатор.* Значит, мы правильно обозначили этот звук буквой «и». Давайте проверим слабый звук в другом слове «лиса», которое обозначает деревья.

*Дети.* Родственное слово «лес».

*Экспериментатор.* Какой здесь сильный звук?

*Дети.* «Э».

*Экспериментатор.* Безударный, слабый гласный звук в слове «лиса» — деревья — «и», а сильный — «э». Притворился этот слабый звук?

*Дети.* Да, притворился.

*Экспериментатор.* Какой здесь звук на самом деле?

*Дети.* «Э» настоящий звук.

*Экспериментатор.* Какую букву нужно поставить?

*Дети.* После мягких согласных звуков, когда слышится звук «э», пишется буква «е». Поставим букву «е».

В слове «л[и]са» — деревья отвечающий у доски ставит букву «е».

*Экспериментатор.* А сейчас мы можем различить слова?

*Дети.* Да, можем. (Показывают, где какое слово.)

*Экспериментатор.* Что же мы сделали, чтобы узнать, где какое слово написано?

*Дети.* Мы записали не слабые звуки, а только сильные.

Дошкольники с помощью экспериментатора формулируют самое главное правило русского письма: на письме записываются только сильные звуки, потому что только сильные звуки помогают нам узнавать слова.

*Экспериментатор.* А как быть, если в слове встретится слабый звук? Как его записать?

*Дети.* Если в слове встретится слабый звук, его обязательно нужно проверить; придумать такое родственное слово, чтобы слабый звук стал сильным.

В данном случае построенная детьми графическая модель слова представляет собой морфофонематическую транскрипцию, в которой буква является знаком фонемного ряда: «Все члены каждого фонемного ряда обозначаются одной буквой, соответствующей сильной фонеме данного ряда» [2; 47].

Как видно из описанного выше хода последовательного формирования у дошкольников фонологических представлений, только установление отношения между фонологической структурой словоформы и ее графической формой потребовало от детей знания букв, причем необязательно всего алфавита. Раскрытие фонемного принципа письма происходило на самых простых словах, которые дети записывали с помощью нескольких изученных букв. Круг орфографических задач, решаемых детьми на основе усвоенного фонемного принципа, расширялся по мере знакомства с новыми буквами.

Важно отметить, что предметная синтагмо-фонемная модель словоформы позволила осуществлять ее практическое преобразование, постепенно выявляя орфографические свойства слова (позиционное соотношение фонем, приведение слабой фонематической позиции к сильной), и по мере их выявления отображать в модели. Таким образом, познание внутренних, существенных отношений слова, составляющих его орфографию, дошкольники смогли осуществлять в процессе преобразующей чувственно-предметной деятельности, что является необходимым условием усвоения детьми этого возраста знаний теоретического типа.

В процессе «квазиисследования» происхождения фонемного принципа письма у детей одновременно последовательно формировалось орфографическое действие, ориентированное на этот принцип. Такое орфографическое действие представляет собой «определение графической формы языковой единицы на основе перехода от ее чувственно-воспринимаемой звуковой оболочки к парадигмо-фонемной структуре» [4; 9]. В развернутом виде орфографическое действие можно представить как ряд последовательных действий: 1) звуковой (синтагмо-фонемный) анализ слова; 2) парадигмо-фонемный анализ слова: а) позиционная характеристика фонем, что обеспечивает обнаружение в слове орфограмм, б) превращение слабой фонематической позиции в сильную, что представляет собой решение орфографической задачи; 3) построение буквенной модели словоформы.

Отметим, что формирование у дошкольников знаний о фонологических свойствах русского языка и на их основе орфографического действия происходило в занимательной для детей форме. На занятиях создавались специальные проблемные ситуации, заинтересовывающие детей и в то же время способствующие тому, что они как бы самостоятельно «открывали» те или иные фонологические отношения. В процессе обучения использовалось большое количество игр и занимательных упражнений. Все это отвечает возрастным особенностям детей-шестилеток.

О качестве усвоения шестилетками орфографического действия (а следовательно, и соответствующих фонологических отношений) свидетельствуют цифровые данные, полученные нами в конце обучения во время контрольного эксперимента.

Так как поэтапное формирование действий постановки орфографической задачи и ее решения начиналось с разных уровней (первое — с материализованного, второе — с громкоречевого), то к концу обучения дети достигали разных уровней в усвоении каждого из компонентов орфографического действия.



Постановку орфографической задачи 37,5 % детей выполнили в форме «внешней речи про себя». 25 % детей определили сильные и слабые позиции фонем в громкоречевом плане. 12,5% дошкольников выполняли действие позиционного анализа фонемного состава слова в материализованном плане, но действуя молча и быстро. Часть детей — 25 %, действуя то в умственном, то в громкоречевом плане или то в громкоречевом, то в материализованном, позиции гласных и согласных фонем определяли по-разному.

Решение орфографической задачи 51,2% детей выполняли в умственном плане, правда, большинство из них нуждались в пооперационном контроле. Остальные дошкольники (46,8 %) решали орфографическую задачу, действуя в плане громкой речи.

Таким образом, можно утверждать, что дошкольники овладели обобщенным способом постановки и решения орфографических задач на основе осознания ими некоторых фонологических свойств.

Усвоение детьми дошкольного возраста фонологических отношений способствует их общему лингвистическому развитию. Р. И. Аванесов утверждает, что «фонология не только область языкознания, но и способ лингвистического мышления, элемент лингвистического мировоззрения» [2; 8]. Что бы ни изучал ребенок в дальнейшем — орфографию, грамматику, лексику, стилистику, ему всегда помогают фонологическая подготовка и, как выразился Р. И. Аванесов, фонологическое мышление.

В целом же процесс обучения грамоте, будучи связанным с усвоением основ орфографического строя и, следовательно, фонологии, в еще большей мере выполняет функцию «методической пропедевтики» обучения детей различным разделам родного языка.

1. *Аванесов Р. И.* Фонетика современного русского литературного языка. — М., 1956.
2. *Аванесов Р. И.* Русская литературная и диалектная фонетика. — М., 1974.

3. *Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Эльконин Д. Б.* Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе. — Вопросы психологии, 1963, № 5.
4. *Жедек П. С.* Усвоение фонематического принципа письма и формирование орфографического действия / Автореф. канд. дис. — М., 1975.
5. *Журова Л. Е.* Обучение грамоте в детском саду. — М., 1974.
6. *Кузнецов П. С.* Об основных положениях фонологии. — Вопросы языкознания, 1959, № 2.
7. *Леонтьев А. А.* Язык, речь, речевая деятельность. — М., 1969.
8. *Лурия А. Р.* Травматическая афазия. — М., 1947.
9. *Орфинская В. К.* О воспитании фонологических представлений в младшем школьном возрасте. — Ученые записки ЛГПИ им. Герцена, т. 53. — Л., 1946.
10. *Панов М. В.* Об усовершенствовании русской орфографии. — Вопросы языкознания, 1963, № 2.
11. *Панов М. В.* Русская фонетика. — М., 1967.
12. *Соссюр Ф.* Курс общей лингвистики. — М., 1933.
13. *Сохин Ф. А.* К проблеме речевого и лингвистического развития ребенка / Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов. — Тбилиси, 1971.
14. *Эльконин Д. Б.* Как учить детей читать. — М., 1976.

---

<sup>1</sup> По определению А. Р. Лурия, именно в способности обобщать различные звучания в отдельные группы, объединять звуки, кладя в основу этого объединения одни (существенные) признаки и игнорируя другие (случайные) особенности звука, не играющие различительной роли, и заключается «квалифицированный речевой слух» [8; 126—127].

<sup>2</sup> В данном случае речь идет о фонологической парадигматике морфофонематического аспекта, который основан на непараллельных пересекающихся чередованиях (в пределах одной морфемы), членами которых являются «варианты» основного вида фонемы. Например, вариантами основного вида фонемы [o] — «косы» являются звуковые единицы [a] — «коса» и [ъ] — «косари». Они пересекаются в своем чередовании, т. е. взаимозамещают друг друга в разных позициях, выполняя функцию отождествления морфемы [кос]. На этом основании они объединяются в одну парадигмо-фонему («подвижный элемент морфемы»).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ