

ЗАВИСИМОСТЬ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ И ЧТЕНИЮ
ОТ ОСОБЕННОСТЕЙ ЯЗЫКА

КАРЛ КАРЛЕП

Тартуский государственный университет
Тарту, Эстонская ССР, СССР, 202400

РЕЗЮМЕ

Часть операций действий письма и чтения, а также оперативные единицы при этом зависят от фонетико-фонематической системы и от правил графики конкретного языка. В эстонском языке специфическими операциями является определение группы звуков (гласные, смычные согласные, несмычные согласные) и их степени долготы. Звуковой анализ целесообразно проводить в составе слова, фонематический - в слове или в речевом такте. Наименьшей единицей синтеза является речевой такт. Для наглядного представления правил графики применяются составленные из фишек схемы слов, отражающие фонематические признаки звуков. В целях облегчения синтеза употребляются графические средства: выделение букв цветом или шрифтом, обозначение степени долготы слова знаком.

ИЗЛОЖЕНИЕ ТЕКСТА

В современной психологической и методической литературе письмо и чтение рассматриваются как сложные умственные действия, состоящие из нескольких групп операций (А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин и др.). Последние в том или ином языке определяются фонетикой, графикой и правилами графики языка. Формирование этих операций предполагает усвоение определенных учебных приемов, которые потом в автоматизированном виде войдут в состав основного действия. При этом объектом анализа и синтеза служит прежде всего звуковой состав слова, а основной трудностью - несовпадение оперативных единиц письменной и устной речи, т.е. несовпадение единиц произношения и графического изображения языка. Сказанное позволяет заключить, что теоретическое обоснование методики обучения чтению и письму опирается на языковедение, психолингвистику и педагогическую психологию.

Целью лингвистического обоснования методики обучения является определение их языковых единиц, их признаков и отношений, анализом которых учащийся должен овладеть. Так как написанное слово представляет собой модель произносимого слова, в котором

звуки (фонемы) символизированы буквами (графемами), то ученик должен прежде всего овладеть умением определить последовательность фонем в слове, а затем их алфавитным обозначением. В этих целях учащемуся необходимо ознакомиться со всеми сегментальными фонемами изучаемого языка, научиться различать их по слуху и в произношении как изолированно, так и в составе слова. Определение последовательности сегментальных фонем называется звуковым анализом. Необходимо учесть, что языки различаются по трудности анализа, так как системы фонем по дифференциальным признакам не совпадают. Методика должна учитывать именно то, какие признаки и их комбинации являются дифференциальными для данного языка. Например, в русском языке необходимо различать глухость-звонкость и мягкость-твердость звуков. В эстонском языке указанные дифференциации не требуются.

Если учащиеся кроме последовательности звуков определяют и важные для данного языка признаки и отношения фонем, то они проводят уже фонематический анализ. Именно последний лежит в основе применения правил графики при письме. Данное положение важно и для чтения, так как правила чтения являются обратными в отношении к правилам графики. Например, при сопоставлении по твердости-мягкости в русском языке определяют применение йотированных и нейотированных гласных букв после согласного (па-пя, ба-бя и т.д.).

Признаки, определяемые в результате фонематического анализа, могут быть собственными сегментальными фонемам или быть суперсегментального порядка. Во многих языках требуется, например, определение долготы звуков. Названный признак является относительной величиной и обнаруживается только в сравнении с долготой других звуков в какой-то единице более высокого уровня, чем фонемный, т.е. в слогах, речевых тактах или словах. В связи с этим необходимо подбирать и соответствующие приемы анализа.

В эстонском языке правила графики (правила применения букв алфавита при написании слов) опираются на два фонематических признака. Ими являются принадлежность фонем к одному из трех групп зву-

ков (гласные, смычные и несмычные согласные) и степень долготы звуков. Именно от комбинации названных признаков соседних звуков в слове зависит употребление одинарной или двойной буквы, а также выбор букв для обозначения смычных согласных.

Следовательно, сознательное усвоение правил графики и чтения возможно только с опорой на звуковую и фонематический анализ. Последние в свою очередь зависят от фонетико-фонематической и графической системы языка. Если определение последовательности сегментальных фонем является универсальной операцией для всех языков с фонетическим письмом (другое дело, если языки отличаются по системе сегментальных фонем), то операции фонематического анализа зависят от конкретного языка, т.е. от основных фонематических признаков и правил применения букв в данном языке. Последнее положение указывает и на то, что методику обучения чтению и письму нельзя прямо перенести с одного языка на другой.

Целью психолингвистического обоснования методики является определение оперативных единиц анализа и синтеза при чтении и письме. Значимость проблемы заключается в том, что языковые единицы, принадлежащие символизации и моделированию, не совпадают с единицами произношения, и ребенку приходится постоянно переходить с одной системы на другую.

Центральной является проблема слога как минимальной единицы произношения. Для письма необходимо выделять звуки и определять фонемы, но в произношении слог является неделимой единицей, в составе которого неантагонистические артикуляции -ные движения соседних звуков реализуются частично одновременно. Этим объясняется и тот факт, что необученный ребенок при анализе слова выделяет слоги, а не звуки. В целях преодоления такой сегментации приходится усваивать особое произношение - повзвукое проговаривание слова. В результате каждый звук как бы образует отдельный слог. В таком случае ослабляется влияние коартикуляции, звук в слове приближается по своим акустическим и артикуляционным признакам к изолированному звуку. Если ребенок до этого в состоянии различать изолированные звуки, то он узнает их в результате проговаривания и в слове. Повзвукое проговаривание способствует также определению последовательности фонем.

Следовательно, слоговой анализ слова в целях обучения письму не требуется. Более того, если слогораздел происходит внутри звука (так разделяются, например, долгие и сверхдолгие согласные эстонского языка) то такой анализ может вызывать даже недоразумение. Если анализ слова в эстонском языке провести сперва по слогам, а затем по звукам, может появляться "лишний" звук. Можно считать, что повзвукое проговаривание является одним из основных приемов перестройки фонематического слуха независимо от языка. Боязнь того, что слоговое произношение некоторых согласных является

искусственным, не обоснована, так как на начальном этапе обучения чтению такое произношение (чтение по складам) свойственно всем детям.

Однако повзвукое проговаривание позволяет выяснить не все фонематические признаки фонемного уровня. Например, долгота звука как относительная величина может быть определена в какой-то более объемной единице, чем отдельный звук. Исследования М.Хинта [1] позволяют заключить, что наименьшей удобной единицей для определения степени долготы звуков в эстонском языке является речевой такт. Последний представляет собой единицу слогового уровня, начинается с ударного слога, продолжается до паузы или до следующего ударного (соударного) слога и состоит из 1-3 слогов. Характерной чертой речевого такта является то, что по своим фонетическим признакам он всегда может быть отдельным словом. Следовательно, в речевом такте сохраняются все долготные отношения звуков. В отдельном слоге эти отношения часто искажаются, так как по крайней мере один из звуков в таком случае должен быть сверхдолгим. Если в слове сверхдолгого звука нет, а имеются только короткие или долгие звуки, то речевой такт не может быть короче двух слогов.

Однако выделение, произношение или восприятие речевого такта еще не обеспечивает определения долготных отношений звуков, так как эти отношения познаются только в сравнении. Обеспечивается возможность сознательного анализа в результате особого произношения - изменения долготы критических звуков. В этих целях учащиеся обучают произношению критических звуков в речевом такте во всех возможных степенях долготы. Таких вариантов произношения в зависимости от речевого такта может быть от двух до шести. Есть основание предполагать, что применение более крупных, чем звук, единиц анализа целесообразно не только для определения долготы звуков. К таким признакам относятся, вероятно, и сингармонизм в тюркских языках, звонкость-глухость последнего согласного в закрытом слоге в русском языке и т.д.

При обучении чтению почти общепринято положение о том, что первичной единицей синтеза должен быть слог. Объясняется это тем, что слог - наименьшая единица произношения, в составе которого реализуются основные закономерности коартикуляции. Однако в языках, где суперсегментальные фонематические признаки имеют особое значение, слог может оказаться при синтезе неудобной единицей. Такое явление обнаруживается и в эстонском языке, так как при чтении по слогам искажаются долготные отношения звуков. Следовательно, единицей синтеза может быть такой речевой сегмент, где долготные отношения звуков возможно восстановить правильно. Этой единицей является речевой такт или слово. Так как речевой такт одновременно может совпадать и со словом и слогом (однословные слова), то

на начальном этапе обучения чтению целесообразно применять именно односложные слова. В дальнейшем многосложные слова предъявляются для чтения по речевым тактам, а не по слогам.

Указанное положение подтвердилось и наблюдениями в школе. При требовании читать по слогам дети с эстонским языком обучения синтезируют сперва про себя слово целиком, а затем читают "для учителя" по слогам. Выяснилось также, что в 1-2 классах вспомогательной школы дети читают предъявленный по слогам материал медленнее, чем текст без деления на слоги, и допускают больше ошибок.

Итак, психолингвистический анализ подтверждает также вывод о том, что обучение письму и чтению зависит во многом от системы языка. В частности в эстонском языке особое значение приобретает речевой такт как единица анализа долготы звуков и как единица синтеза при чтении.

Лингвистическое и психолингвистическое обоснование методики не самоцель, а должно служить построению системы упражнений при обучении и составлению учебной литературы. В этих целях прежде всего необходимо определить операциональный состав действий чтения и письма, а затем разработать методические приемы как для формирования каждой операции в отдельности, так и этих действий в целом. Конкретизируем указанные положения на примере эстонского языка.

В эстонском языке действие письма состоит из следующих операций:

- Звуковой анализ: отделение звуков в слове друг от друга, определение сегментальных фонем и их последовательности. Обеспечивается звуковой анализ такими приемами работы, как повзвукое проговаривание слов, сравнение слов по звуковому составу, классификация слов по наличию или позиции звуков, придумывание слов с данным звуком или звуками и т.д.

- Фонематический анализ: определение группы и степени долготы звуков. Применяются такие приемы работы, как нахождение критических звуков в слове и изменение их долготы, сравнение речевых тактов или слов по долготе звуков, определение степени долготы в результате сравнения, классификация слов по степени долготы критических звуков и т.д.

- Кодирование: выбор букв и их написание. Осуществляется выбор букв по правилам графики. Для наглядного предъявления этих правил целесообразно применить равнообразные схемы слов, составленные из фишек. При этом фишки обозначают группу звуков и их долготу, позволяют подбирать одинарную или двойную буквы.

- Самоконтроль: сличение написанного слова с оригиналом, повторный анализ и т.д.

В настоящее время считается, что предварительным условием обучения чтению является владение звуковым и фонематическим анализом. При недостаточном владении указанными операциями этап первоначального

чтения протекает медленно, так как операции анализа приходится усвоить по ходу обучения.

Собственно операциями чтения являются следующие:

- Определение звуко-буквенного соотношения: различение фигур букв, узнавание графем (в том числе двойных букв) и соотношение их с сегментальными фонемами.

- Определение ориентиров для синтеза: узнавание гласных для восстановления коартикуляции в слогах, определение звуко-буквеносителей долготы для восстановления ударно-ритмической структуры речевого такта (слова).

- Восстановление звуковой структуры слова: построение гипотез, произношение слова голосом или про себя.

- Самоконтроль по значению или по звуко-буквенному составу слова,

Необходимо отметить, что ориентиры для синтеза на начальном этапе обучения целесообразно предъявлять графическим способом: выделять соответствующие буквы цветом или шрифтом, обозначать ударно-ритмическую структуру слова знаком степени долготы.

Все указанные теоретические положения относятся к обучению всех категорий детей. Однако, их строгое соблюдение особенно важно при обучении аномальных учащихся: умственно отсталых детей, детей с нарушениями письма и чтения или с задержкой психического развития. Если нормальный ребенок обычно способен подобрать необходимые приемы анализа и синтеза языкового материала самостоятельно, то аномальные дети на такие открытия, как правило, не способны. Им свойственно также то, что сложные действия долго не автоматизируются, а некоторые операции из состава действия часто пропускаются. Поэтому требуется поэтапное формирование и автоматизация как отдельных приемов работы, так и действия в целом. Особое значение приобретает схематическое моделирование действий, в том числе и последовательности операций. В то же время значение отдельных учебных приемов не однозначно. Самыми важными необходимо считать повзвукое проговаривание в целях формирования звукового анализа и изменение степени долготы звуков для фонематического анализа.

/1/ M.Hint. Eesti keele sõnafonoloogia I. Tallinn, 1973: 253 lk.