

Серия «Логопедия в школе»

О. А. Величенкова, М. Н. Русецкая

Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников



Москва
2015

Величенкова О. А., Русецкая М. Н.

В27 Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. — М.: Национальный книжный центр, 2015. — 320 с. + CD-диск. (Логопедия в школе.)

ISBN 978-5-4441-0084-4

В пособии представлены современные теоретические представления о причинах возникновения нарушений письма и чтения у младших школьников, особенностях симптоматики и патогенезе этих нарушений, а также система обследования младших школьников, практико-ориентированные материалы по организации коррекционно-педагогической помощи учащимся общеобразовательной школы с нарушениями письма (дисграфия, дизорфография) и чтения (дислексия).

Упражнения направлены на развитие и коррекцию речевых, зрительных, зрительно-пространственных функций, зрительно-моторной координации, серийной организации движений, программирования, регуляции контроля деятельности, дизорфографии (формирование орфографического навыка), развитие орфографической зоркости, формирование теоретических, фонематических, морфологических, грамматических, морфемных представлений, отработку алгоритмов решения орфографических задач, работу над словарными словами.

Пособие сопровождается CD-диском, на котором представлены правовые документы, вспомогательные материалы и более 400 дидактических игр и упражнений.

Книга предназначена учителям начальных классов, логопедам, родителям, студентам факультетов специальной педагогики, психологических факультетов, бакалаврам и магистрам педагогического образования.

ББК 74.2

ISBN 978-5-4441-0084-4

© Величенкова О. А., Русецкая М. Н., 2013
© Оформление. ООО «Национальный книжный центр», 2014

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1. ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО КАК ОБЪЕКТЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИЗУЧЕНИЯ	11
1.1. Русское буквенно-звуковое письмо	11
1.2. Письменная речь, чтение и письмо: психологический анализ	20
1.3. Психофизиология чтения и письма	37
ГЛАВА 2. НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	45
2.1. Этиология нарушений чтения и письма	51
2.2. Симптоматика нарушений письма (дисграфии и дизорфографии)	56
2.3. Симптоматика нарушений чтения (дислексии)	72
2.4. Психолого-педагогический подход к изучению патогенеза нарушений чтения и письма	88
2.5. Нейропсихологический подход к изучению патогенеза нарушений чтения и письма	106
ГЛАВА 3. СИСТЕМА ОБСЛЕДОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА	120
3.1. Оценка навыка чтения	120
3.2. Методика оценки письменных работ	122
3.3. Логопедическое обследование учащихся начальных классов	125
3.4. Изучение состояния компонентов функциональной системы чтения и письма	133
ГЛАВА 4. КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПРИ НАРУШЕНИЯХ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	150
4.1. Организация логопедической работы в общеобразовательной школе	150

4.2. Основные направления и приемы коррекционно-педагогической работы по преодолению дислексии и дисграфии	157
4.2.1. Развитие и коррекция речевых функций	157
4.2.2. Развитие и коррекция зрительных функций.	199
4.2.3. Развитие и коррекция зрительно-пространственных функций и зрительно-моторной координации	214
4.2.4. Развитие и коррекция серийной организации движений	238
4.2.5. Развитие и коррекция программирования, регуляции и контроля деятельности	244
4.3. Коррекция дизорфографии (формирование орфографического навыка)	259
4.3.1. Развитие орфографической зоркости.	261
4.3.2. Формирование теоретических, фонематических, морфологических, грамматических, морфемных представлений	264
4.3.3. Отработка алгоритмов решения орфографических задач.	291
4.3.4. Работа над словарными словами	304
ЛИТЕРАТУРА	310

Одной из ключевых позиций современного образования является его направленность на формирование языковой личности учащегося — носителя языка, свободно владеющего всеми видами речевой деятельности, воспринимающего язык как социокультурную и эстетическую ценность (Ю.Н. Караулов, А.Н. Леонтьев, Т.Г. Рамзаева). Поскольку освоение ребенком современного социокультурного пространства невозможно без полноценного речевого развития и связано с переработкой постоянно возрастающих объемов информации на основе чтения и письма, концепцией языкового образования предусмотрена последовательная трансформация чтения и письма как главных учебных предметов начального обучения в фундаментальную основу универсальных компетенций (познавательной, коммуникативной, информационной), в средство коммуникации и когнитивного развития человека на протяжении всей жизни. На этих позициях выстроены научно-методические системы обучения грамоте, русскому языку и чтению, реализуемые в системе общего образования (Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Джежелей, О.В. Кубасова, М.Р. Львов, Н.Н. Светловская, Т.Г. Рамзаева и др.).

Серьезными препятствиями на пути формирования развитой языковой личности ребенка являются нарушения процессов чтения и письма, стойкая неспособность к овладению письменноречевой деятельностью. Согласно данным разных отечественных исследований, до 20% учащихся младших классов общеобразовательных школ при достаточном уровне интеллектуального и сенсорного развития имеют дислексию и дисграфию (М.М. Безруких, Л.А. Бенько, М.Н. Русецкая). Подобная ситуация наблюдается и в других странах со сходными системами образования и типом письменности. В послед-

ние 20 лет во всем мире отмечается усиление исследовательского интереса к проблемам дислексии и дисграфии, связанное не только с ростом показателей распространенности этих нарушений и необходимостью уточнения их патогенеза. Осознание обществом значимости чтения и письма в современном мире, оценка деструктивного влияния дислексии и дисграфии на личностное развитие человека и необходимость поиска путей полноценной интеграции детей с речевыми нарушениями в культурно-образовательную среду обусловили выход этих проблем за рамки только специальной области логопедии и включение их в широкий контекст гуманитарных и естественнонаучных исследований (Т.В. Ахутина, М.М. Безруких, Р.И. Лалаева, А.Н. Корнев, U. Frith, T. Miles, G. Raid, L. Sigel, I. Smith, M. Snowling, R. Nicolson).

За столетнюю историю изучения нарушений чтения и письма накоплен большой экспериментальный материал. Сформировался ряд научных направлений, в рамках которых продолжают совершенствоваться методики предупреждения и коррекции дислексии и дисграфии. И пускай имеющийся сегодня научный плюрализм обуславливает различия в терминологии, в подходах к анализу и преодолению нарушений чтения и письма у детей, будущее, несомненно, за междисциплинарными исследованиями.

В нашей стране, начиная с 40-х годов прошлого века, Розой Евгеньевной Левиной были заложены фундаментальные основы изучения речевого дизонтогенеза с позиций системного последовательного овладения ребенком различными компонентами речезыковой системы и навыками их адекватного применения в речевой деятельности. На этой теоретической базе в рамках *психолого-педагогического подхода* Р.Е. Левиной и ее учениками (И.К. Колповской, Л.Ф. Спировой, Н.А. Никашиной, М.С. Грушевской, Г.А. Каше, Г.В. Чиркиной и др.) нарушения чтения и письма рассматриваются как отсроченные проявления устноречевого дефицита, в котором ведущая роль принадлежит несформированности фонетико-фонематических процессов. Благодаря этим исследованиям в стране была организована система логопедической помощи школьникам: открыты школы для детей с тяжелыми

нарушениями речи и логопедические пункты при общеобразовательных школах.

Клинико-педагогический подход обеспечил новый виток изучения проблем дислексии и дисграфии на основе данных смежных наук, обосновал возможность включения в коррекционный процесс методов психолингвистики, нейропсихологии, психофизиологии, патопсихологии (М.М. Безруких, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева). Странники клинико-педагогического подхода патогенез дислексии и дисграфии связывают с трудностями формирования операционального состава чтения и письма как сложных сенсомоторных навыков. Выделены различные формы дислексии и дисграфии, обусловленные недостаточностью психических функций, обеспечивающих эти процессы, среди которых, помимо нарушений устной речи у школьников, описаны нарушения внимания, различных видов праксиса и гнозиса, памяти (О.А. Токарева, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, А.Н. Корнев, О.Б. Иншакова и др.). Патопсихологические и психофизиологические исследования детей с трудностями обучения указывают на морфофункциональную незрелость мозговых механизмов чтения и письма (М.М. Безруких, А.Н. Корнев, В.А. Калягин). Описана роль межполушарного взаимодействия в обеспечении процесса чтения и письма, отмечается временной фактор становления латерального профиля как детерминанта успешности овладения письменной речью (О.Б. Иншакова, Н.Л. Немцова).

В последние годы дисграфия и дислексия активно изучаются в рамках нейропсихологии индивидуальных различий (М.К. Шохор-Троцкая, Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева, Л.С. Цветкова, А.В. Семенович и др.). Принципиальное отличие *нейропсихологического подхода* состоит в том, что он позволяет исследовать непосредственно структурные компоненты различных психических функций. Дисграфия и дислексия у школьников может быть результатом нарушения любого из компонентов, функциональной системы чтения и письма: операций по переработке слуховой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации; серийной организации движений, программирования и контроля деятельности; избирательной активации. Однако

первичное нарушение любого из этих компонентов закономерно сказывается на ряде других функций, в состав которых данный компонент входит. Следовательно, дисграфия и дислексия не являются изолированными нарушениями, а сочетаются с расстройствами устной речи и других вербальных и невербальных психических функций. Причем эти расстройства имеют своеобразный характер в зависимости от того, какой именно структурный компонент недостаточно сформирован (Е.Д. Хомская, Л.С. Цветкова, А.В. Семенович, Т.В. Ахутина, Э.В. Золотарёва, Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе, Е.Ю. Балашова). Таким образом, нейропсихологические методы позволяют обнаружить закономерные связи нарушений чтения и письма с особенностями других психических функций. Это крайне важно, поскольку, как указывает Г.В. Чиркина, раскрытие взаимоотношений между речевыми нарушениями и другими сторонами психической деятельности помогает найти пути воздействия на психические процессы, участвующие в образовании дефекта.

Однако, несмотря на обилие теоретических разработок и эмпирических данных психолого-педагогических, нейропсихологических, лингвистических исследований, в ряду речевых нарушений детского возраста дисграфия и дислексия остаются наиболее дискуссионными объектами.

Несомненно, в условиях интенсификации процессов обучения грамоте, усложнения программ и повышения требований к результатам обучения, современной школе необходима такая система психолого-педагогического сопровождения детей с дислексией и дисграфией, которая обеспечивала бы гибкую адаптацию содержания коррекционно-логопедической работы к их индивидуальным образовательным потребностям. Использование комплексных коррекционных стратегий, максимально учитывающих данные, полученные в смежных научных отраслях, — является, на наш взгляд, необходимым условием создания такой системы.

Данное пособие ориентировано в первую очередь на студентов факультетов специальной педагогики и психологии. В нем содержатся основные сведения по теории русского письма, психологии и мозговой организации чтения и письма. Подробно осве-

щаются вопросы этиологии, симптоматики, патогенеза нарушений чтения и письма у детей. Даны практико-ориентированные материалы по комплексной диагностике и коррекции нарушений чтения и письма. В каждом разделе пособия имеются вопросы и задания для самостоятельной работы.

Книга рассчитана также на широкий круг читателей-специалистов: учителей, логопедов, психологов, работающих с детьми с трудностями в обучении. Интерес для профессионалов могут представлять актуальные обсуждаемые здесь вопросы диагностики: формулировка диагностических критериев нарушений чтения и письма, разработка стандартизированных методик оценки навыков чтения и письма на основании популяционных данных, методы нейропсихологического обследования школьников.

Симптоматика нарушений чтения и письма разбирается весьма подробно: рассматриваются технические и смысловые трудности чтения, предлагается развернутый анализ основных видов ошибок. Крайне важным авторы считают вопрос о полифакторной природе большинства ошибок чтения и письма.

Что касается механизмов нарушений чтения и письма у младших школьников, то основное внимание уделено психолого-педагогическому и нейропсихологическому направлениям в их исследовании. Соединение новейших данных, полученных в рамках этих направлений, может обеспечить комплексный, системный подход к пониманию феномена дислексии и дисграфии в детском возрасте.

Коррекционная составляющая пособия содержит, помимо описания традиционной логопедической работы в школе, методы развития зрительных и зрительно-пространственных функций, серийной организации движений и произвольной регуляции — то есть тех функциональных компонентов чтения и письма, несформированность которых может определять патогенез нарушений чтения и письма наряду с дефицитом речевых функций. Также представлены материалы по проблеме преодоления дизорфографии в общеобразовательной школе. Акцент сделан на формировании собственно орфографического навыка у школьников с дизорфографией.

Приложение на CD-диске к пособию включает существующие на сегодняшний день нормативные документы по организации логопедической работы в школе, а также материалы, которые могут быть полезны молодому специалисту: диагностические карты, варианты перспективных планов работы, программные сведения по русскому языку для каждого класса.

На диске так же имеются дидактические игры и упражнения, описанные в пособии.

Глава 1. Чтение и письмо как объекты междисциплинарного изучения

Чтение и письмо являются объектом изучения многих научных дисциплин лингвистического, психологического, а также педагогического направления. Для правильной диагностики и коррекции нарушений чтения и письма у школьников педагогу необходимо иметь представление об особенностях русской письменности, знать психологию и психофизиологию чтения и письма, владеть методикой обучения грамоте.

Рассматривая чтение и письмо с междисциплинарных позиций, следует, прежде всего, обсудить особенности современного русского письма как знаковой системы.

1.1. Русское буквенно-звуковое письмо

Любая письменность характеризуется определенными отношениями между знаком и обозначаемой им действительностью. Русское письмо является **буквенно-звуковым (вокализированно-звуковым, алфаветическим, алфавитным)**. В отличие от пиктографического, идеографического или силлабического (слогового) письма оно очень точно фиксирует речь: каждая минимальная единица звукового строя языка (фонема) обозначается определенным оптическим знаком — буквой.

К основным категориям буквенно-звукового письма И.А. Бодуэн де Куртенэ (1963), Л.В. Щерба (1983), Л.Р. Зиндер (1987), В.Г. Ветвицкий (1974) и другие исследователи относят **алфавит, графику и орфографию**.

Алфавит — это упорядоченная совокупность знаков (букв), используемая для передачи фонем какой-либо письменности. Алфавит характеризуется: 1) составом (количеством букв), 2) порядком букв в перечне, 3) начертанием, 4) названиями и 5) звуковыми значениями букв.

Рассмотрим основные характеристики русского алфавита.

● **Состав русского алфавита.** В русском алфавите 33 буквы, которые обеспечивают передачу 42 фонем. По соотношению со звуками речи буквы делятся на две основные группы:

1) гласные (10 букв): *а, е, ё, и, о, у, ы, э, ю, я*.

2) согласные (21 буква): *б, в, г, д, ж, з, й, к, л, м, н, п, р, с, т, ф, х, ц, ч, ш, щ*.

Вне этих групп остаются лишь две буквы: *ъ, ь*, которые иногда условно называют безгласными, так как они не имеют собственного звукового значения.

Функционально гласные буквы делятся на две равные подгруппы:

а) нейотированные: *а, о, у, э, ы* (в школьной методике — гласные первого ряда);

б) йотированные: *я, ё, ю, е, и* (гласные второго ряда).

Гласные I ряда	а	о	у	э	ы
Гласные II ряда	я	ё	ю	е	и

Гласные второго ряда, кроме обозначения соответствующих гласных звуков (в ударном положении: *я*-[а], *ё*-[о], *ю*-[у], *е*-[э], *и*-[и]), выполняют также функцию обозначения мягкости предыдущего согласного. Поэтому в школе у учеников формируют представление о 6 гласных звуках: [а], [о], [у], [э], [ы], [и]; и 10 гласных буквах.

Согласные буквы образуют подгруппы по твердости-мягкости и глухости-звонкости обозначаемых звуков.

По твердости-мягкости:

а) буквы, обозначающие парные по твердости-мягкости согласные звуки (15 букв): *б, в, г, д, з, к, л, м, н, п, р, с, т, ф, х*.

б) буквы, обозначающие непарные по твердости-мягкости согласные звуки, с двумя собственными подгруппами: буквы, обозначающие непарные твердые звуки (*ж, ш, ц*), и буквы, обозначающие непарные мягкие звуки (*ч, щ, й*).

По глухости-звонкости:

а) буквы, обозначающие парные по глухости-звонкости согласные звуки (12 букв): *ш-ж, с-з, ф-в, п-б, т-д, к-г*.

б) буквы, обозначающие непарные по глухости-звонкости согласные звуки, с двумя подгруппами: буквы, обозначающие непарные звонкие звуки (*р, л, м, н, й*), и буквы, обозначающие непарные глухие звуки (*ч, щ, х, ц*).

					ч	щ	х	ц	ш	с	ф	п	т	к
р	л	м	н	й					ж	з	в	б	д	г

● **Порядок букв в алфавите.** В целом алфавитное расположение букв теперь имеет чисто традиционный характер без какого-либо логического или иного основания. Тем не менее знание этой стороны алфавита имеет большое практическое значение. Одно из практических применений алфавитного порядка букв — это словарное дело в широком смысле: словари, энциклопедии, справочники, книжные каталоги, разного рода перечни и списки; они составляются с использованием алфавитного расположения букв.

● **Начертание букв.** Алфавит представлен двумя системами знаков: прописные и печатные буквы. Кроме того, заглавные и строчные буквы отличаются друг от друга графически. Обучаясь чтению и письму, ребенок должен запомнить почти 100 графических знаков.

Буквы имеют графическую ориентацию. Есть буквы симметричные (имеющие две оси симметрии: *Н, Х, Ж, О*; одну ось: *А, В, М*) и несимметричные: *Е, З, Ю, Г, Я, У*. Меньше всего дети ошибаются в написании букв, имеющих хотя бы одну

ось симметрии. Значительная часть прописных печатных букв ориентирована вправо: *Б, В, Г, Е, Ё, К, Р, С, Ц, Щ, Ы, Ь, Ю* (13 букв). Это обусловлено, вероятно, направлением письма слева направо. Гораздо меньше букв, обращенных влево: *З, Л, У, Ч, Э, Я* (всего 6 букв).

- *Названия букв.* Названия букв, подобно названиям любых других предметов, выполняют обычную функцию имен. В таблице 1 представлены названия букв русского алфавита.

Таблица 1
Названия букв русского алфавита

Буква	Название	Буква	Название	Буква	Название
Аа	а	Кк	ка	Хх	ха
Бб	бэ	Лл	эль	Цц	цэ
Вв	вэ	Мм	эм	Чч	чэ
Гг	гэ	Нн	эн	Шш	ша
Дд	дэ	Оо	о	Щщ	ща
Ее	йэ	Пп	пэ	ь	твердый знак
Ёё	йо	Рр	эр	ы	ы
Жж	жэ	Сс	эс	ь	мягкий знак
Зз	зэ	Тт	тэ	Ээ	э
Ии	и	Уу	у	Юю	йу
Йй	ий (и краткое)	Фф	эф	Яя	йа

- *Звуковые значения букв.* Притом, что русское письмо буквенно-звуковое, отношения звук-буква не являются в нем однозначными. Особенности звуковых значений букв состоят в следующем:

1. Одна буква может иметь два и более значений. Например, буква **б** в словах «дуб», «батон» обозначает звуки [п] и [б] соответственно; а буква **с** в словах «суп» и «песня» — звуки [с], [с'].

Часто одна и та же буква в разных условиях обозначает несколько звуков. Среди нескольких звуковых значений буквы выделяют *основные* и *второстепенные*. *Основными значениями буквы* являются случаи, когда для обозначения данного звука может быть употреблена только эта буква, и при сохранении произношения нельзя написать никакую другую (А.Н. Гвоздев, 1958). Например, в слове «дом» все буквы в основном значении, так как любая замена одной из этих букв скажется на произношении. Буквы имеют основные значения в *сильных позициях*, где в произношении различается наибольшее количество звуков (гласные — под ударением, согласные — перед гласными).

Второстепенными значениями букв называют те случаи, когда для обозначения звука наряду с данной буквой может быть употреблена и другая. Например, буквы **о, с** в слове «косьба» можно заменить буквами **а, з**, и это не повлияет на произношение.

2. Две буквы могут иметь одинаковое значение. Например, буквы **с, з** в словах «сдача» и «здание» обозначают один и тот же звук [з].

3. Сочетание букв может обозначать один звук. Так, в слове «пыль», сочетание «**ль**» обозначает звук [л'], в слове «счастье» сочетание «**сч**» — звук [ш'], в слове «крадётся» сочетание «**тс**» — звук [ц].

4. Одна буква может обозначать сочетание двух звуков. Например, в словах «яма», «поёт», «ель» буквы **я, ё, е** передают сочетания [ja], [jo], [jэ]. Данные написания являются, по сути, элементами слогового письма (один знак обозначает слог), исключением из общей закономерности звуко-буквенного письма. Именно поэтому усвоение написаний с йотированными гласными представляет для учащихся 1–2 классов особую сложность.

Следует также заметить, что в современной теории письма различают букву и графему.

Графема — это минимальная графическая единица, служащая для обозначения фонемы. Графема может быть представлена как одной буквой, так и их сочетанием: в слове «пыль» фонема [л'] передается графемой «ль».

К основным категориям звуко-буквенного письма, помимо алфавита, относят графику и орфографию. Можно сказать, что графика первична по отношению к орфографии.

Графика — это «совокупность правил передачи средствами данного алфавита плана выражения языковых единиц безотносительно к плану содержания, то есть без учета конкретных слов или морфем» (Л.Р. Зиндер, 1987). Графика определяет способы того, как звук может быть передан графемой. Она не предписывает правил письма, а лишь учитывает, регистрирует их, «ведает» ими. Причем графика допускает несколько способов обозначения звука:

Звук [п] может быть обозначен: 1) буквой «п» — в слове «пол»; 2) буквой «б» — в слове «дуб».

Звук [щ] может быть обозначен: 1) буквой «щ» — в слове «щетка»; 2) сочетанием букв «сч» — в слове «счастье»; 3) сочетанием букв «шь» — в слове «помощь».

Звук [л] (редуцированный звук): 1) буквой «а» — в слове «карась»; 2) буквой «о» — в слове «гроза».

Орфография же в соответствии со своими принципами указывает, какой из возможных с точки зрения графики вариантов передачи звуковой стороны должен быть избран при написании данного слова или морфемы. Иными словами, правило орфографии указывает, какой из возможных способов передачи звуковой стороны должен быть избран для данной единицы, чтобы ее написание отвечало требованию нормы. По фонемному составу слово «счет» может быть написано и «щет», и «счет», и «шчет», но норме русского правописания соответствует только написание *счет*, только оно будет «правильным».

Орфография, или правописание, — правила передачи средствами данного алфавита значимых языковых единиц (слов, морфем) с учетом не только плана выражения, но и плана содержания — значения.

Основными *орфографическими принципами* русского письма можно считать: фонетический, морфологический и традиционный (В.Г. Ветвицкий, 1974; Л.Р. Зиндер, 1987; В.А. Истрин, 1965; М.Р. Львов, 1998, А.А. Реформатский, 1988; Л.В. Щерба, 1983).

Фонетический принцип предполагает мотивированность написания лишь звуковым обликом обозначаемого слова или морфемы, то есть «написание слов в соответствии с произношением» (В.А. Истрин, 1965, с. 53), без учета их словообразовательных связей. По этому принципу пишутся, например, слова: «дом», «пыль», «трюм». Замена какой-либо буквы в этих словах невозможна, так как приведет к изменению произношения. В соответствии с фонетическим принципом иногда допускается различное написание одной и той же морфемы ради точного отражения ее звукового состава (как в словах «сыграл», «розыгрыш», «игра»).

Фонетический принцип мотивирован существующей в языках мира, в том числе в русском языке, вариативностью звукового состава (плана выражения) морфемы. Написание слова по фонетическому принципу отражает реальный звуковой состав слова. Этот принцип является логически главенствующим в алфавитическом письме, но его употребление резко ограничено другими принципами.

Морфологический (морфематический, или этимологический) принцип орфографии требует, чтобы для отражения тождества морфемы ее фонемный состав передавался на письме по сильной фонетической позиции независимо от произношения (Л.Р. Зиндер, 1987; В.Ф. Иванова, 1976): «дуб», «гора». Таким образом, в написании не отражаются свойственные данной морфеме живые звуковые чередования. В словах «дуб» и «дубок» совпадет корневая морфема, однако в первом слове конечный согласный звук [п], а во втором — [б]. На письме различия в звуковом составе одной и той же корневой морфемы в этих словах не передаются: в обоих случаях на конце корня пишем *б*.

Так создается единый графический образ морфем как носителей известного значения. Частичные изменения звукового состава не отражаются на присутствии морфеме значения. Благодаря этому внимание читающего направлено непосредственно на смысловые элементы речи, что значительно облегчает восприятие и понимание текста (А.Н. Гвоздев, 1958). Единообразное написание морфем позволяет нам легче опознавать их и извлекать значение.

Заметим, что этот принцип оказывается самым распространенным в русской орфографии, однако его реализация требует от пишущего определенного уровня языковых обобщений.

Многие слова в русском языке пишутся согласно их происхождению или произношению в прошлом (в школьной практике это, прежде всего, словарные слова — «котел», «корова»). Такую закономерность называют *традиционным принципом орфографии*. Поскольку традиционный принцип сохраняет исторически старое написание слов, неадекватное современному произношению, он называется еще *историческим*. В соответствии с традиционным принципом принято писать «красного», «синего», хотя такое написание не отражает ни звуковой состав, ни грамматическое или лексическое значение слова. Дело в том, что в определенный период времени окончания полных прилагательных в форме единственного числа родительного падежа произносились [ого] и [его], их написание соответствовало фонетическому принципу. Но устная форма языка изменяется гораздо быстрее, чем письменная. По этой причине в языках с длительной письменной традицией часто сохраняются не оправданные современным состоянием языка написания. Например, огромное количество «исключений» в английском языке определяет необходимость при обучении грамоте специально упражнять школьников в спеллинге (от англ. spell) — проговаривании слова по буквам.

Итак, мы охарактеризовали взаимосвязь графики и орфографии, перечислили основные принципы орфографии. Нужно подчеркнуть, что обучение чтению и письму в школе начинается с графики. Причем программный материал для списывания и письма под диктовку на начальном этапе составлен так, что содержит в основном слова, написание которых соответствует произношению. И все-таки у значительного числа младших школьников возникают специфические трудности при овладении чтением и письмом, анализ которых требует рассмотрения не только основных категорий русского письма как знаковой системы, но и психологической структуры чтения и письма.

Контрольные вопросы и задания:

1. К какому типу относится русское письмо?
2. Назовите основные категории русского письма.
3. Опишите звуко-буквенные отношения в русском письме.
4. Что представляют собой основные и второстепенные значения букв?
5. Что такое графема?
6. Охарактеризуйте взаимосвязь графики и орфографии.
7. Расскажите об основных принципах орфографии.

Практическое задание:

1. В приведенном тексте определите принцип, в соответствии с которым написаны выделенные морфемы и слова:

На рыбалку.

Хорошо летом у реки. У берега шумит камыш. Луч солнца играет в волне. Под корнями старой сосны бьет холодный ключ. Вокруг тишь. Мы идем к речке ловить рыбу. Поставили шалаш из еловых веток. Мой товарищ закинул удочку. Потянул за леску и вытащил щуку. Мне попадалась одна мелочь. В ведре лежали лещ да ерш. Вот и весь улов.

(Матвеева А. Н. Контрольные работы в начальной школе по русскому языку. — М., 2000)

2. Из программы начальной школы по русскому языку выпишите те орфограммы, которые относятся к морфологическому и традиционному принципам письма.

Основная литература

1. Гвоздев А. Н. Современный русский литературный язык. — М., 1958.
2. Зиндер Л. Р. Очерк общей теории письма / АН СССР, Науч. совет по теории сов. языкознания, Ин-т языкознания. — Л., 1987.
3. Иванова В. Ф. Современный русский язык. Графика и орфография. — М., 1976.

1.2. Письменная речь, чтение и письмо: психологический анализ

Как отмечают многие исследователи, в психологическом отношении целесообразно разграничивать *чтение, письмо и самостоятельную письменную речь*.

Чтение и письмо — весьма близкие, взаимосвязанные навыки, что определяется их историческим родством, сходством психологической структуры и психофизиологических механизмов, синхронностью обучения этим навыкам в школе¹. Попытаемся проследить «родственные отношения» чтения и письма при рассмотрении их психологического состава.

Начало изучению психологии чтения и письма положили труды А.Р. Лурия (1950, 1973), Б.Г. Ананьева (1955), Т.Г. Егорова (1952). Работы А.Р. Лурия дали возможность получить представление о письме как о целостной, самоорганизующейся *функциональной системе*, которая характеризуется многозвеньевым строением, иерархической организацией, пластичностью, взаимозаменяемостью компонентов. Появившиеся в последующие годы психологические, нейропсихологические и психолингвистические исследования позволили уточнить представление о сложной функциональной системе чтения и письма и структурных компонентах, входящих в ее состав. Рассмотрим основные компоненты, составляющие **функциональную систему чтения**.

Прежде всего, у читающего возникает мотив к деятельности, происходит ориентировка в задании, ознакомление с условиями чтения, определяется цель чтения. Читающий должен быть сосредоточен на выполняемом действии: проследивать текст взглядом, не отвлекаясь на посторонние воздействия, не «теряя строку». Кроме того, учащийся постоянно контролирует себя, соотнося читаемое с уже прочитанным текстом, не допуская смысловых нестыковок. Таким образом, одним из важнейших функциональных компонентов чтения является его

¹ Следует заметить, что с точки зрения методики обучения грамоте, обучение чтению все-таки первично по отношению к письму. Ребенок сначала учится узнавать букву и соотносить ее со звуком, называть, а затем обозначать звук усвоенной буквой.

произвольная регуляция: планирование, реализация и контроль. Произвольная регуляция не является специфическим (характерным только для чтения) компонентом. Любое выполняемое человеком действие требует планирования и контроля за исполнением.

В зависимости от цели, чтение может осуществляться вслух или «про себя». Овладение ребенком навыком чтения начинается с чтения вслух. Этот вид чтения предназначен в большей степени не самому читающему, а слушателю. В начальном обучении грамоте именно чтение вслух имеет наибольшее распространение, так как оно максимально способствует поэтапному формированию и закреплению (автоматизации) всех его технических операций. Чтение вслух наблюдаемо и доступно для объективной оценки.

Рассмотрим специфические для чтения операции на примере чтения вслух как наиболее полной, развернутой формы этого навыка, подробно описанной в работах Б.Г. Ананьева (1955), Т.Г. Егорова (1952) и др.

Чтение начинается со зрительного восприятия букв, слогов, слов. Механизм этого восприятия нуждается в отдельном обсуждении. Известно, что глаз является одновременно и сенсорным, и моторным органом. Гностический и глазодвигательный механизмы чтения тесно взаимосвязаны. По словам Я.А. Меерсона, «сенсорный и моторный компоненты процесса зрительного восприятия настолько нераздельно связаны между собой... что любая попытка их изолированного исследования может быть оправдана только как чисто аналитический прием...» (1997, с. 117).

Во время чтения глаза читающего движутся вдоль строки. Движения глаз осуществляются короткими и быстрыми скачками — саккадами, впервые описанными Л.Е. Javal. Между скачками глаз имеются паузы или неподвижные фиксации объектов. Начиная читать, читатель делает 10–12 таких фиксаций на строке, опытному чтецу обычно достаточно 3–4 фиксаций. В начале чтения глаза фиксируют какую-либо информацию (букву, слог) и остаются неподвижными в течение некоторого времени (1/4 — 1/2 сек.). Именно в это время осуществляется восприятие изображения. Далее происходит скачок, сак-

када, перемещающая взор вправо вдоль строки, фиксация следующего изображения, и так до конца строки.

Восприятие изображения, или «видение», происходит только в момент фиксации. Движущийся глаз не воспринимает информацию. Однако эти перерывы в видении не ощущаются благодаря существованию остаточного изображения, которое заполняет временные интервалы, необходимые для передвижения глаз, и создает иллюзию непрерывного видения.

Передвижение глаз, моторный компонент зрения, в процессе чтения занимает примерно 5% всего времени, остальные 95% времени затрачиваются на опознание увиденного в моменты фиксации взора, то есть на гностический компонент зрения. Следовательно, скорость чтения зависит от объема информации, воспринятой за короткое время фиксации. Размер единицы восприятия зависит от автоматизированности навыка чтения: опытный читатель схватывает целиком группу слов или даже целое предложение, а начинающий читатель — одну или несколько букв.

Направление сканирования¹, считывания текста связано с особенностями русской письменности, предполагающей декодирование информации строго в направлении слева направо. Глаза во время чтения, посредством скачков и фиксаций, проходят до конца строки и потом совершают быстрый регрессивный скачок влево, к началу следующей строки, а далее все повторяется сначала. Регрессивные движения глаз (возвращающие взор справа налево) встречаются не только при переходе к очередной строке, они необходимы для возврата к уже прочитанному, с целью уточнения, проверки понимания смысла, исправления допущенных ошибок. Частота регрессий зависит от уровня автоматизации навыка чтения: чем опытнее читающий, тем меньше регрессий наблюдается в процессе чтения, и наоборот, чем меньше читательский опыт, тем чаще ребенок

¹ В данном контексте под сканированием понимается упорядоченное, целенаправленное перемещение взгляда по объекту восприятия для обнаружения и рассмотрения его деталей. Интересно, что порядок осмотра, предпочитаемое направление зрительного слежения, имеет индивидуальные особенности и формируется уже в дошкольном детстве. Предпочитаемое направление слежения взором (как и направление графической деятельности) может не совпадать с формируемым в процессе обучения грамоте лево-правым направлением чтения и письма.

возвращается к прочитанному. Кроме того, количество регрессивных движений глаз зависит от характеристик самого читаемого текста, его сложности, новизны, значимости для читателя.

Помимо регрессивных движений, при чтении отмечаются и антиципирующие движения глаз, забегание вперед по тексту. Такое опережение, по мнению Л.И. Румянцевой, облегчает прогнозирование читаемого (1952).

Описанные глазодвигательные механизмы чтения опытным читателем не осознаются и не требуют от него произвольных усилий. Однако, согласно теории уровневого построения движений А. Н. Бернштейна (1990), прежде чем стать неосознанными, то есть автоматизированными, эти операции проходят стадию произвольного, осознанного овладения. Ребенок, обучаясь читать, впервые попадает в ситуацию, когда движения глаз должны контролироваться и подчиняться топологическим свойствам читаемого текста: нужно уметь выделить начало текста, проследить строку слева направо, точно перейти от одной строки к другой без пропусков и повторов. Именно сложностью этих операций объясняет прослеживание ребенком читаемых слов пальцем или указкой, встречающееся у большинства детей на начальных этапах овладения чтением. Ю. Б. Гиппенрейтер видит в этом процессе «передачу двигательного опыта руки глазу как двигательному органу» (1975, с. 10). Рука «учит» глаз.

Таким образом, важным компонентом функциональной системы чтения следует считать *переработку зрительной информации*, которая находится в тесной взаимосвязи с произвольными, последовательными движениями глаз, то есть с таким компонентом функциональной системы чтения, как *серийная организация движений*.

Однако опознание буквы невозможно без анализа пространственной конфигурации ее элементов. Несмотря на многообразие существующих шрифтов и вариантов написания, все печатные буквы русского алфавита состоят из ограниченного набора элементов: горизонтальная прямая, вертикальная прямая, наклонная прямая, овал, полуовал. В такой ситуации смысловозначительное значение может иметь каждый элемент буквы, а также его расположение в пространстве. Сравните: буквы Г и Р

имеют одинаковый элемент — вертикальную прямую, а отличаются вторым элементом, расположенным в верхнем правом поле относительно вертикальной прямой: в букве Г это горизонтальная прямая, а в букве Р — полуовал. Буквы П и Н имеют все три одинаковых элемента: две вертикальные и одну горизонтальную прямую. Отличие заключается лишь в пространственном расположении горизонтального элемента. Следуя этой логике, несложно выделить те буквы русского алфавита, которые являются оптически сходными: О-С-Е, Т-Г; П-Н-И и др. Дети на начальных этапах обучения часто допускают ошибки, связанные со смешением именно этих букв (Б.Г. Ананьев, Т.Г. Егоров и др.). Пространственная ориентировка требует синтеза ощущений разной модальности, поэтому говорят о *переработке зрительно-пространственной (или полимодальной) информации*.

Зрительное восприятие графем (букв) при чтении сопровождается их переводом в акустический, речедвигательный аналог — звук. Этот процесс составляет сущность перекодирования при чтении, перевода невербальной информации в вербальную. Первоначально ребенок овладевает звуко-буквенными отношениями в изолированном положении: за буквой закрепляется типовое звучание, фонема. Усвоение звуко-буквенных отношений составляет сущность первого этапа овладения навыком чтения. При этом ребенок должен уметь опознавать смысловозначительные признаки фонем, дифференцировать акустически и артикуляторно сходные звуки (например, [г]-[к], [б]-[п], [ч]-[ч'] и т.д.). То есть перевод графемы в фонему обеспечивается *фонематическим восприятием*, которое можно отнести к *переработке слухоречевой информации*.

Однако при чтении звуковой эквивалент буквы может быть обнаружен только в сочетании с другими буквами. Именно поэтому в современной методике обучения грамоте принят слоговой (позиционный) принцип чтения¹. Основной задачей обучения технической стороне чтения является овладение навыком слогослияния. Наиболее сложным на этом этапе явля-

¹ Так, с методической точки зрения целесообразно проводить устные упражнения на выделение звука в слоге, слове и соотнесение его с буквой. Читает же ребенок слоги, а не отдельные буквы, так как одна и та же буква может быть прочитана по-разному в зависимости от позиционных условий (ср.: МА, МИ, ТУ, ТЮ).

ется то, что при объединении звуков в слог нужно перейти от изолированного звучания к позиционному, тому, которое звук приобретает в потоке речи, то есть выбрать верный аллофон (вариант звучания). Артикулема каждого звука предполагает определенные этапы в работе речевых органов (языка, губ, голосовых связок и др.): экскурсия — выход из неподвижности, начало движения; выдержка и рекурсия — стадия покоя речевых органов. Когда же слитно произносятся несколько звуков, рекурсия первого звука сливается с экскурсией последующего, что обеспечивает плавность слияния. Отбор артикулем при произнесении обеспечивается таким компонентом чтения, как *переработка кинестетической информации*, плавность их слияния — *серийной организацией движений*.

По мере овладения ребенком технической стороной чтения происходит последовательное укрупнение оперативных единиц чтения. Т.Г. Егоровым (1952) описаны этапы формирования навыка чтения:

- Ступень овладения звуко-буквенными отношениями. Оперативной единицей чтения является буква. Ребенок демонстрирует побуквенное чтение.
- Ступень слогового чтения. Единицей чтения является слог.
- Ступень становления синтетических приемов чтения. На этом этапе простые частотные слова ребенок прочитывает целиком, а при прочтении многосложных или незнакомых слов переходит на послоговое чтение. Тип чтения можно охарактеризовать как слоговой с элементами синтетического.
- Ступень синтетического чтения. Ребенок оперирует целыми словами и группами слов, бегло и правильно прочитывает целые предложения.

Описанная выше техническая сторона создает условия для формирования смысловой стороны чтения. Пониманию смысла письменного сообщения процесс обучения чтению подчинен с самого начала. На этапе овладения слогослиянием понимание возникает в результате процессов анализа и синтеза слогов в слова, то есть техническая сторона предшествует

смысловой. По мере овладения синтетическим способом чтения, смысловая сторона начинает опережать техническую, что отражается в появлении смысловых догадок в процессе чтения. Чтение опытного читателя — это антиципирующее чтение, которое опирается на предвосхищение смысла. В этих условиях смысловая сторона ведет за собой техническую, создавая для нее наиболее благоприятные условия, положительно влияющие на правильность и скорость чтения.

В.Г. Горецкий, Т.Г. Егоров, Л.И. Тикунова, Л.С. Цветкова и др. определяют ряд условий, от которых зависит развитие смысловой стороны чтения. Исследователями отмечается роль развития лексической стороны речи, которая определяет степень овладения прямым и переносным значениями слов и словосочетаний. Сформированность словаря позволяет понять фактическое, предметное содержание, установить смысловые связи между различными частями письменного сообщения. Овладение грамматическими представлениями является условием целостного понимания предложения. Не менее важен для понимания текста и объем оперативной памяти, позволяющий удержать все композиционные элементы текста, сохранить последовательность событий. Можно сказать, что смысловая сторона чтения обеспечивается достаточно сложными процессами *переработки слухоречевой информации*.

Кроме того, в функциональной системе чтения следует выделить такой неспецифический компонент, как *избирательная активация*. При чтении, так же как и при выполнении любой другой деятельности, необходим достаточный уровень тонуса, активности.

Описанные компоненты — *произвольная регуляция; серийная организация движений; переработка зрительной, слуховой, кинестетической и полимодальной информации, избирательная активация* — составляют функциональную систему не только чтения, но и письма. Эти близкие навыки тождественны по своему функциональному составу, но отличаются по степени участия тех или иных компонентов в их обеспечении.

Остановимся подробнее на описании психологической структуры **письма**.

А.Р. Лурия (1950, 1973), Л.С. Цветкова (1988, 1997), Т.В. Ахутина (1998, 2001) указывают, что письмо, как и любая другая деятельность, требует планирования, составления и удержания программы действий и контроля за ее выполнением. Так, подлежащую записи фразу нужно не только запомнить, но и отделить от всех остальных посторонних факторов. При написании необходимо сохранять заданный порядок слов, следовательно, пишущий должен быть «...всегда ориентирован, на каком месте он находится, что уже написано им и что еще предстоит написать» (А.Р. Лурия, 1950, с. 7). Таким образом, одним из важнейших функциональных компонентов письма является **произвольная регуляция**: планирование, реализация и контроль акта письма.

Письмо под диктовку начинается с восприятия на слух вербальной информации, которая должна быть записана. Прежде всего, происходит *фонемное распознавание* — перевод слышимых звуков слова в четкие, обобщенные речевые звуки — фонемы (А.Р. Лурия, 1950, 1973; Л.А. Чистович, 1965). В логопедической литературе этот процесс обозначается термином *фонематическое восприятие*.

А.Р. Лурия (1950) подчеркивает важность дальнейшего *фонематического анализа* состава слова, подлежащего написанию, который предполагает определение количества и последовательности звуков.

Для последующей записи выделенных звуков слова необходимо *сохранение их в памяти*.

Следует обратить внимание на то, что фонематическое восприятие и фонематический анализ осуществляются слухоартикуляторным путем. Как показали многочисленные исследования, акустический и кинестетический анализ звуков речи тесным образом взаимосвязаны. Роль артикуляции в процессе письма впервые отчетливо была раскрыта Л.К. Назаровой (1952). Организованные автором эксперименты продемонстрировали, что исключение проговаривания во время письма приводит к увеличению количества ошибок у младших школьников в 1,5–2 раза. Выбор фонемы, которая должна быть обозначена буквой, происходит не только путем акустического анализа, восприятия на слух. Анализ совершаемых органами

артикуляции микродвижений помогает уточнить представление о звуке, определить последовательность звуков в слове.

Эти данные позволяют выделить в составе функциональной системы письма еще два структурных компонента — *переработку слухоречевой информации* и *переработку кинестетической информации*.

За фонематическим восприятием и анализом следует соотношение выделенных фонем или их комплексов со зрительным образом буквы, которая и должна быть в дальнейшем написана. Иными словами, происходит «*перешифровка*» фонемы в графему (А.Р. Лурия, 1950; Л.С. Цветкова, 1997). Это означает, что письмо включает такой функциональный компонент, как *переработка зрительной информации*. Но многие рукописные буквы русского алфавита имеют несколько степеней асимметрии (*ш, с, к, р, в, г*), некоторые буквы довольно похожи по конфигурации и отличаются лишь пространственной ориентацией элементов (например, рукописные *д-б, ч-у*). Поэтому актуализация зрительного образа буквы (особенно на начальном этапе обучения письму) невозможна без ориентации в пространстве (Т.В. Ахутина, 1997, 1998, 2001; А.Р. Лурия, 1950). Следовательно, в функциональную систему письма входит *переработка полимодальной (зрительно-пространственной) информации*.

В дальнейшем происходит превращение подлежащих написанию оптических знаков в кинетическую схему нескольких последовательных движений, то есть *перевод графем в кинемы*¹. Процесс собственно написания слова предполагает программирование серии сложных, тонких движений руки, которые плавно переходят друг в друга и образуют, по выражению А.Р. Лурия (1950, 1973), сложные «кинестетические мелодии». Таким образом, *серийную организацию графических движений* следует считать важным структурным компонентом письма. Нужно отметить, что при записи слов обязательно происходит кинестетический анализ совершаемых движений (*переработка кинестетической информации*). Кроме того, для

¹ В данном случае под кинемой понимается движение руки, соответствующее написанию графемы.

уточнения, как самих движений, так и их направления необходима зрительно-моторная координация (совмещение движений взора и руки), а значит — *переработка полимодальной информации* (Т.В. Ахутина, 1997, 1998, 2001).

Наконец, письмо невозможно без *избирательной активации* — поддержания во время всего написания достаточной работоспособности, активности.

При обучении грамоте в начальной школе, кроме письма под диктовку, практикуется такой вид письма, как списывание. Что касается психологической структуры списывания, то ее изучению посвящено небольшое количество исследований. По мнению Б.Г. Ананьева, хотя эти разновидности и составляют единую линию развития письма, психологическое содержание их неодинаково и нуждается в отдельном рассмотрении. «Видимое слово при списывании вызывает иной процесс письма, нежели слышимое слово при диктанте...» (1955, с. 112).

Несомненно, списывание, так же как и письмо под диктовку невозможно без *произвольной регуляции* этой деятельности. Однако, если письмо под диктовку начинается с переработки слухоречевой информации, то списывание — с *переработки зрительной информации*. А.Р. Лурия пишет: «... акт списывания неизбежно опирается на механизмы оптического анализа и может протекать без значительного участия акустической и кинестетической систем...» (1950, с. 40). По мнению А.Н. Корнева (1997), для списывания прежде всего необходимо зрительное сканирование графического образа слова и удержание его в кратковременной памяти (зрительной и слухоречевой). В том случае, если списывание осуществляется с печатного текста, переработка зрительной информации предполагает еще и соотношение печатных букв с рукописными, то есть актуализацию зрительных образов рукописных букв. В остальном функциональный состав списывания не отличается от письма под диктовку и предполагает, кроме *произвольной регуляции, серийной организации движений, переработки зрительной и слуховой информации, также переработку полимодальной (зрительно-пространственной), кинестетической информации; избирательную активацию*.

Таким образом, в функциональную систему чтения и письма входят следующие структурные компоненты:

- программирование, регуляция и контроль;
- серийная организация движений;
- переработка слухоречевой информации;
- переработка кинестетической информации;
- переработка зрительной информации;
- переработка полимодальной информации;
- избирательная активация.

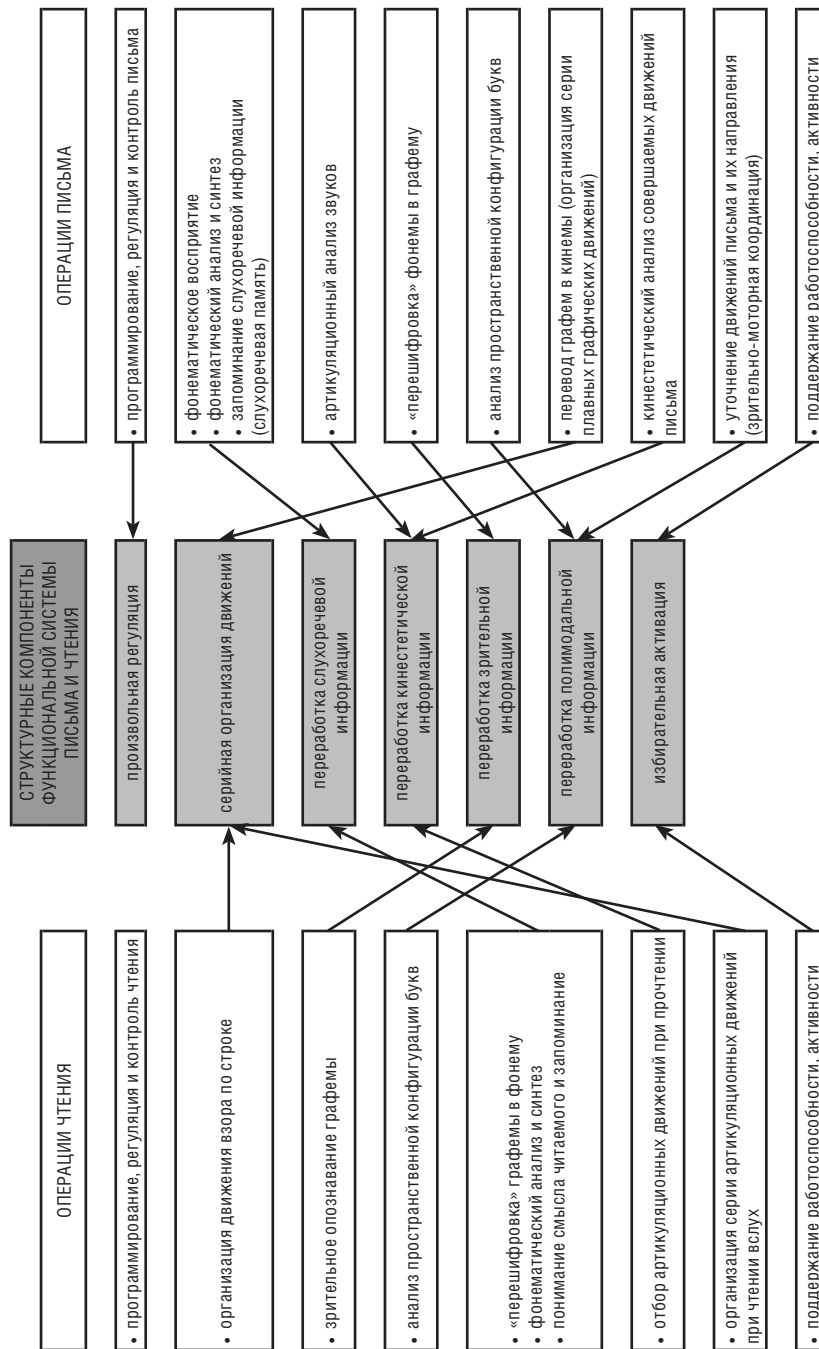
На начальных этапах обучения практически все перечисленные звенья функциональной системы письма реализуются полностью осознанно. В дальнейшем отдельные звенья автоматизируются: «...максимально развернутая функциональная система становится все более свернутой, часть компонентов ... переходит в латентное состояние...» (Т.В. Ахутина, 2001).

На схеме 1 можно проследить взаимосвязь отдельных операций чтения и письма и получить обобщенное представление о функциональной системе чтения и письма и составляющих ее структурных компонентах. На схеме видно, что в один функциональный компонент входят близкие операции.

Понятие **письменная речь** используют, имея в виду особый вид коммуникации с изложением законченной мысли в письменной форме. Письменная речь — сложная аналитико-синтетическая деятельность, которая предполагает порождение высказывания: создание внутренней схемы, выбор слов, грамматическое структурирование (Н.И. Жинкин, 1958, Т.В. Ахутина, 1989). То есть для овладения письменной речью ребенок должен научиться не только, собственно, писать, но формулировать свои мысли в письменном виде.

Это не так просто, как представляется на первый взгляд, потому что «письменная речь не есть... простой перевод устной речи в письменные знаки...» (Л.С. Выготский, 1960). Она существенно отличается от устной речи. Школьникам в процессе усвоения письменной речи приходится овладевать фактически новым жанром построения высказывания, во многом отличающимся от устноречевого. Психолингвистические исследования позволяют говорить даже о структурной автоном-

Схема 1. Функциональная система чтения и письма



ности письменной речи: «...в мозгу взрослого грамотного человека на равных правах сосуществуют две языковые подсистемы...» — письменная и устная (А. А. Леонтьев). Можно сказать, что при овладении письменной речью возникает ситуация билингвизма.

Работами А.Р. Лурия, Л.С. Рубинштейна, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Л.С. Цветковой показано, что письменная и устная речь различаются по многим параметрам — по происхождению, способу формирования, способу протекания, психологическому содержанию, функциям.

Устная речь возникает у ребенка довольно рано: на втором году жизни, письменная же речь — значительно позже: в процессе школьного обучения. Устная речь формируется непосредственно в процессе общения со взрослыми, «живым приложением» к речи взрослых (А.Р. Лурия, 1950; Л.С. Выготский, 1960; А.Н. Леонтьев, 1977). При этом ни один даже очень хорошо говорящий ребенок не осознает тех способов, с помощью которых осуществляется его речь. Законы построения языка, его звукового состава не известны ребенку до изучения грамматики и фонетики в школе. Развитие письменной речи идет совершенно иным путем. Письменная речь с самого начала является осознанным актом, произвольно строящимся в результате специального обучения. Л.С. Выготский (1960) писал, что письменная речь, имея тесную связь с устной речью, в самых существенных чертах своего развития несколько не повторяет историю развития устной речи.

Наиболее четкие различия устной и письменной речи обнаруживаются в психологическом содержании этих процессов. Устная речь ситуативна, реализуется в разговорной (чаще всего в диалогической) речи при наличии общей ситуации, которая создаёт контекст. Ситуативность устной речи обеспечивает ее понимание даже при использовании минимума вербальных средств. Кроме того, устная речь обычно сопровождается рядом неформализуемых выразительных средств — жестами, мимикой, паузированием (А.Р. Лурия, 1998; Л.С. Цветкова, 1988). Письменная речь имеет монологический и сугубо контекстный характер, то есть записываемый текст должен содержать всю информацию, необходимую для его полно-

ценного понимания. Поэтому письменная речь многословна, точна и развёрнута. В письменной речи приходится заменять словами то, что в устной речи можно выразить с помощью невербальных средств. Естественно, что для детей, владеющих преимущественно диалогической, ситуативной устной речью, процесс овладения особенностями письменной речи представляет значительную трудность (А.Н. Корнев, 1997).

Устная и письменная речь различаются также по функциям. Мотивы письменной речи более абстрактны и интеллектуалистичны. Устная речь выполняет функцию разговорной, письменная речь — деловая, научная, служит для передачи содержания отсутствующему собеседнику. Формируясь, письменная речь вводит ребенка в самый высокий абстрактный план речи, перестраивая и устную речь (Л.С. Цветкова, 1988).

Психологическая структура письменной речи сложна, имеет свои отличия при создании разных форм письменной продукции (в школьной практике, прежде всего, — изложения, сочинения), зависит от степени овладения навыком составления собственных письменных высказываний. Психологическая структура письменной речи подобна организации любого деятельностного акта. Согласно А.Н. Леонтьеву, каждая деятельность характеризуется трехфазностью: побудительно-мотивационной фазой (потребности, мотивы и цели деятельности), ориентировочно-исследовательской (выбор средств и способов осуществления деятельности) и исполнительной (операциональный состав). В соответствии с этими теоретическими положениями Л.С. Цветкова (1988) выделяет три уровня организации письменной речи:

- *Психологический* уровень включает возникновение намерения, мотива к письменной речи; создание замысла (о чем писать?); определение общего смысла, содержания письменной речи (что писать?); регуляцию деятельности и осуществление контроля за выполняемыми действиями.
- *Лингвистический* уровень обеспечивает письменную речь языковыми средствами, то есть реализует перевод внутреннего смысла, формирующегося на психологическом уровне в лингвистические коды — в лексико-морфологические и синтаксические единицы (в слова и фразы).

● *Психофизиологический* (или сенсомоторный) уровень обеспечивает операциональный компонент письменной речи: процесс звуко различения (на основе акустического и кинестетического анализа), установление последовательности в написании букв в слове, перекодирование звука в зрительный образ — букву, а зрительного образа в моторное предметное действие, соответствующее написанию каждой отдельной буквы.

Письмо как «писание» обеспечивает техническую сторону письменной речи и может быть соотнесено с психофизиологическим уровнем ее организации. Являясь техническими, операциональными компонентами письменной речи как деятельности, чтение и письмо представляют собой процессы кодирования (письмо) и декодирования (чтения), перевода устной речи в графически представленную, письменную. Л.С. Выготский в работе «Мышление и речь» впервые разделил понятия «письмо» (как технику фиксирования устной речи при помощи графических знаков) и «письменная речь» (как процесс речепорождения, создания текста).

Нужно разграничить письмо и письменную речь также и с точки зрения школьной методики. Целью начального обучения является формирование навыка письма. К письму могут быть отнесены списывание и диктант. Именно об этих видах письма можно говорить, анализируя первоначальное обучение младших школьников. Д.Б. Эльконин в своей работе, посвященной анализу речи учащихся, указывает, что «... между техникой письма под диктовку и техникой письменного сочинения есть существенная разница...» (1998, с. 25). Ни письмо под диктовку, ни списывание как виды письменных работ не предполагают создания замысла, формулирования мысли, самостоятельного выбора лексических или синтаксических средств ее выражения. Сначала ребенок овладевает техникой письма, а затем учится выражать свои мысли письменно. Формирование письменной речи является специальной учебной задачей¹. К видам самостоятельных

¹ Многие педагоги и психологи считают, что необходимо как можно раньше, практически одновременно с обучением грамоте, начинать учить школьников писать самостоятельные, творческие работы (В.Я. Ляудис, И.П. Негурэ, Д.Б. Эльконин и др.).

письменных работ в начальной школе можно отнести изложения и сочинения.

Итак, используемые в школьной практике виды письменных работ можно было бы в психологическом плане разграничить следующим образом:

	ПИСЬМО	ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ
Виды письменных работ	диктант	изложение
	списывание	сочинение

Сложность психологической структуры чтения и письма свидетельствует о том, что их психофизиологическая основа обеспечивается целым комплексом совместно работающих аппаратов мозга. Анализ мозговой организации чтения и письма позволит подойти к пониманию природы различных нарушений письма, возникающих у младших школьников.

Контрольные вопросы и задания:

1. Опишите механизм зрительного восприятия при чтении.
2. Используя работу А.Р. Лурия «Очерки психофизиологии письма» (2002), опишите специфические для письма операции.
3. Охарактеризуйте компоненты функциональной системы чтения и письма.
4. В чем отличия письма под диктовку и списывания?
5. Проведите сравнительный анализ понятий «письмо» и «письменная речь».
6. Охарактеризуйте различия письменной и устной речи.
7. Опишите психологическую структуру письменной речи по Л.С. Цветковой.

Основная литература

1. *Лурия А.Р.* Очерки психофизиологии письма // Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. — М., 2002.
2. *Ананьев Б.Г.* Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом // Известия АПН РСФСР. — 1955. Вып. 70. — С. 105–49.
3. *Цветкова Л.С.* Афазия и восстановительное обучение: [Для дефектол. фак.]. — М., 1988.
4. *Егоров Т.Г.* Психология овладения навыком чтения. — СПб., 2006.

1.3. Психофизиология чтения и письма

Мозговую организацию психических функций изучает нейропсихология. основополагающим в отечественной нейропсихологии является принцип системной мозговой организации психических функций (Л.С. Выготский, 1960, 1996; А.Р. Лурия, 1973, Е.Д. Хомская, 1987; Л.С. Цветкова, 1988, 1997). В соответствии с ним любая высшая психическая функция (в том числе чтение и письмо) как сложная функциональная система, опирается на работу системы взаимно связанных мозговых зон. Согласно Л.С. Выготскому, «функция никогда не связана с деятельностью одного какого-либо центра, но всегда есть продукт интегральной деятельности строго дифференцированных, иерархически связанных между собой зон мозга» (1960, с. 352). То есть психическую функцию невозможно локализовать, она является продуктом деятельности мозга как целого.

С другой стороны, каждый структурный компонент психической функции локализуется в определенном участке мозга (является способом работы данного участка) и входит в состав одного из трех блоков мозга (А.Р. Лурия, 1973, Е.Д. Хомская, 1987). По мнению А.Р. Лурия, в анатомическом и функциональном планах можно выделить:

- а) I блок, обеспечивающий регуляцию тонуса и бодрствования;
- б) II блок, обеспечивающий прием, переработку и хранение информации;
- в) III блок, обеспечивающий программирование, регуляцию и контроль психической деятельности.

Такой компонент чтения и письма, как **избирательная активация**, входит в состав блока регуляции тонуса и бодрствования и обеспечивается работой стволовых и подкорковых образований мозга. Эти отделы создают оптимальный тонус коры, энергетическую базу, необходимую для целенаправленной деятельности. При дисфункции стволовых и подкорковых структур ухудшаются динамические характеристики любой деятельности: снижается ее скорость, возникают колебания работоспособности, наступает быстрая истощаемость (А.Р. Лурия, 1973, Е.Д. Хомская, 1987).