

школе, хотя на сегодняшний день все еще существует много проблем, которые надо решить, прежде чем разработанные учебные планы могут полностью реализовать свои цели.

Опыт технологического образования школьников в Англии, Франции, США, Швеции и Нидерландах представляет интерес для совершенствования технологического образования в Российской Федерации [2].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Aki Rasinen*. An analysis of Technology Education Curriculum of Six Countries. *Journal of Technology Education*. V 15. — 2003. — № 1.
2. *Хотунцев Ю.Л., Насинов А.Ж.* Технологическое образование школьников: первый этап подготовки ИТР и рабочих кадров // *Знание. Понимание. Умение*. — 2008. — № 2

ПИСЬМО КАК «РЕЦЕПТИВНАЯ СТУПЕНЬ» ПРОЦЕССА ОВЛАДЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЬЮ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ № -07-06-00293а

О.Б. Иншакова, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры логопедии Московского педагогического государственного университета, (903) 7279703, olgainsh@mail.ru

В статье обосновывается необходимость терминологического различения понятий «письмо» и «письменная речь». Письмо рассматривается с позиций начальной ступени в процессе овладения сложной психической деятельностью — письменной речью.

Ключевые слова: письменная речь, письмо.

WRITING AS A «RECEPTIVE PHASE» OF GRAPHIC LANGUAGE MASTERING BY PRIMARY SCHOOL PUPILS

Inshakova O.B.

The article proves the relevance of terminological difference between two notions “writing” and “graphic language”. Writing is considered complicated mental activity from a perspective of the principles in the process of mastering graphic language.

Key words: graphic language, writing.

Проблема специфических нарушений письма (дисграфии и дисорфографии) у учащихся общеобразовательной школы является наиболее распространенным проявлением трудностей обучения и остается одной из актуальнейших проблем современной логопедии [3].

Доказательством этого может служить огромное число научных исследований, проводимых во всех странах мира с целью поиска причин, особенностей возникновения и проявления данного нарушения, разработки новых, более эффективных приемов коррекции и социальной адаптации детей с данной патологией. До сих пор остаются недостаточно теоретически проработанными и экспериментально изученными структура, характеристики, динамика процесса овладения письмом детьми с дисграфией.

Различными исследованиями накоплено большое количество фактов, требующих, несомненно, подробного анализа и обобщения. Однако сделать это чрезвычайно трудно в силу значительной разноречивости ее понимания и тол-

кования. Перед учеными открыто многомерное пространство новых проблем, настоятельно требующих глубинного осмысления.

В научной среде до сих пор еще имеются терминологические разногласия, обусловленные недостаточно ясно сформулированными дефинициями, нечеткими диагностическими критериями, расширенным толкованием определенных терминов. Все это, несомненно, отражается не только на вынесении правильного логопедического заключения, но и влияет на выбор наиболее эффективной стратегии коррекционного воздействия [26].

«Специалисты, как в науке, так и в практике должны пользоваться адекватной терминологией однозначно обозначающей объекты и отражающей их существенные признаки» [15, с. 5].

Анализируя источники литературы по проблеме нарушений письма у учащихся начальных классов, можно видеть, что у многих авторов, занимающихся исследованиями в этой области, термины «письмо» и «письменная речь»

используются как синонимы, являясь равноправными, обозначающими одно и то же явление [10, 12, 13, 14]. С одной стороны, под письменной речью понимается совокупность двух ее составляющих — чтения и письма — как способов кодирования и декодирования устного сообщения. Предметным содержанием этих терминов являются два отличающихся друг от друга вида деятельности. С другой стороны, под письменной речью подразумевается порождение речи на письме, возникающее в виде последовательных процессов перехода от устной речевой интенции к письменному тексту, доступному для идентификации и понимания. С третьей стороны, термином «письменная речь» многие авторы обозначают особый вид деятельности, предметным содержанием которого является письмо, связанное с передачей уже готового текстового сообщения, представляемого либо в устной, либо в письменной (визуальной) форме [11].

Более глубокое изучение лингвистической, психологической, психолого-педагогической и нейро-психологической литературы позволяет говорить о том, что письменная речь — это более сложное по структуре и содержанию психологическое образование, чем письмо, выполняющее обучающие функции.

Письменная речь, по словам Л.С. Выготского, — «алгебра речи, наиболее трудная и сложная форма намеренной и сознательной речевой деятельности» человека [7]. Она представляет собой не только фиксацию содержательной стороны речи с помощью специальных графических знаков, но и в обязательном порядке предполагает создание программы высказывания письменного текста, аналогично ее созданию в устной речи, — то есть программы порождения речи на письме [9].

Порождение речи, впервые теоретически представленное Л.С. Выготским, включает этап программирования высказывания. Программа порождения речи представляет собой иерархическую систему операций предиктирования над исходными элементами типа семантизированных образов (предметных значений). На следующем этапе происходит переход от этой формы существования содержания к его оформлению в единицах языка (словах и словосочетаниях), а также симультанной предикативной организации к сукцессивной последовательности языковых элементов, организуемой функционально-синтаксически, формально-синтаксически и в плане порядка слов.

Выбор и организация слов при порождении речи связаны со следующими классами операций: поиск семантических признаков слов; поиск их звуковых признаков; учет их субъективной вероятностной характеристики. Эти операции позволяют либо обнаружить в вербальной памяти лексическую единицу, либо создать новую, либо, если два предыдущих варианта невозможны, выразить данное содержание последовательностью слов.

Механизм грамматического конструирования высказывания также включает несколько последовательных операций: механизм грамматикализации программы, т.е. переход от нее к опорным словам высказывания; механизм закрепления грамматических обязательств, если они требуются

структурой данного языка; механизм грамматического прогнозирования высказывания; механизм перебора возможных прогнозов и их сопоставления с программой и другими факторами [5, с. 87].

Таким образом, письменная речь структурирована в сложной, многоуровневой системе, в которой, по мнению А.Р. Лурии (1998) и Л.С. Цветковой (1988), схематично можно выделить три уровня: психологический, психофизиологический и лингвистический [18, 25]. На психологическом уровне решается задача программного построения письменного высказывания, которая реализуется в дальнейшем. Второй уровень обеспечивает выбор лингвистических языковых средств, то есть осуществляет перевод внутреннего смысла в лингвистические коды — лексико-морфологические и синтаксические единицы. Третий уровень, психофизиологический, реализует операции письма. На каждом из уровней осуществляется функция контроля за письменной продукцией. Как правило, пишущий имеет дело с сознательным построением фразы, которая опосредуется не только речевыми навыками индивида, но и правилами грамматического синтаксиса. Таким образом, письменная речь осуществляется по правилам развернутой (эксплицитной) грамматики, необходимой для того, чтобы сделать содержание письменной речи понятным, и всегда представляет собой полные, грамматически организованные структуры. Именно поэтому в письменной речи используются более длинные фразы и более сложные конструкции, — например, включение придаточных предложений, — что придает ей особый характер и существенно отличает от письма [19].

Письменная речь, представляя собой новый вид речевой деятельности, не может возникнуть самостоятельно и требует специального предварительного обучения письму, которое, по словам А.Р. Лурии, можно считать некой «рецептивной ступенью» в процессе появления письменной речи. С понятием «письмо» связаны сложные формы знаковой деятельности, позволяющие фиксировать (кодировать) звучащую речь с помощью системы графических знаков.

В психологии, нейропсихологии и логопедии письмо рассматривается как иерархически организованная психическая деятельность, в которой выделяются различные операции [1, 4, 11, 16, 24, 25].

Письмо на начальном этапе овладения представляет собой написание слова на основе звукобуквенного анализа его звуковой структуры. Предметом осознания пишущего является набор звуков, который отличает данное слово от других, близких по звучанию [9]. Знаки (буквы) и их употребление при обучении письму усваиваются детьми осознанно и намеренно — в отличие от неосознаваемого усвоения устной речи.

Начало изучению психологической структуры письма и его нарушения положили труды А.Р. Лурии, выделившего в акте письма несколько основных операций [16, 17].

Суть первой операции заключается в осуществлении звукового или акустического анализа слова, состоящего в умении выделить из сплошного потока устной речи дис-

клетные элементы-звуки, в определении их существенных «фонематических» признаков и в сопоставлении с другими звуками речи. Фонематический анализ является одной из форм языкового анализа и реализуется акустическим путем при активном участии артикуляции, имеющей особое значение на данном этапе овладения письмом [12]. Проговаривание, то есть кинестетический анализ, уточняет характер звука, помогает отличить его от сходных звуков, способствует их превращению в устойчивые фонемы.

Это подтверждают исследования С.М. Блинкова, Л.К. Назаровой, Н.А. Соколова, показывающие, что исключение проговаривания во время письма, особенно у детей первого класса, приводит к существенному увеличению ошибок [4, 20, 23].

Следующая операция письма связана с соотношением выделенной фонемы, подлежащей записи, со зрительным образом буквы. «Перешифровка» осуществляется с учетом топологических свойств графемы и пространственного расположения ее элементов. Особую сложность на данном этапе представляет перешифровка букв, сходных графически.

Третьей операцией письма является «перешифровка» зрительного образа буквы в кинетическую схему последовательных движений руки, закрепляемая кинестетическим и зрительным контролем. В результате операции в процессе письма вносятся поправки.

Каждая из перечисленных операций на ранних этапах овладения навыком осуществляется в развернутом виде. «Удельный вес» каждой из них, как отмечает А.Р. Лурия, не остается постоянным на разных стадиях развития навыка письма [16]. Далее, по мере развития навыка, психологическая структура письма изменяется: сначала основное внимание пишущего направляется на звуковой анализ слова, затем на поиски нужной графемы и ее расположение в пространстве. Постепенно отдельные операции автоматизируются, превращаясь в плавно протекающий моторный навык, обеспечивая тем самым дальнейшее полноценное формирование сложнейшей психической деятельности — письменной речи.

Однако, несмотря на весьма тесные психофизиологические отношения, письмо и письменная речь имеют ряд достаточно выраженных отличий.

1. Письменная речь — это неоднородный психический процесс. Неоднородность письменной речи рассматривается как одна из характеристик, делающих ее более сложным процессом как для овладения, так и для исследования, по сравнению с письмом, которое является только одной составляющей письменной речи [8].

2. Письменная речь предусматривает в процессе знаковой коммуникации присутствие двух или более лиц, не ограниченных временем и пространством, из которых одно лицо передает, а другое, выступающее в роли реципиента, принимает данное сообщение [19]. Теоретически, письмо не является коммуникативным процессом, оно предназначается для личных образовательных целей индивида, обладает «мгновенной длительностью», являясь лишь средством обучения.

3. К письменной речи и к письму относятся совершенно разные виды письменной продукции. Письмо, выполняя обучающую роль, подразумевает списывание с печатного и письменного текстов и написание текста под диктовку (диктант), а письменная речь, начинающаяся с мотива, заставляющего ребенка формулировать высказывание, особыми средствами превращая свернутую мысль в развернутую, представляемую далее в письменном виде, — это написание сочинения [8, 21].

4. Письменная речь и письмо, хотя и появляются только в результате целенаправленного осознанного обучения, имеют различные сроки своего формирования. Навык письма практически полностью осваивается ребенком за время его овладения программным материалом начальной школы, а овладение письменной речью не завершается в школе и продолжает свое совершенствование в дальнейшем [8].

5. Строение письменной речи с различных методологических и теоретических позиций рассматривается как сложный, многоуровневый и многозвенный процесс, представляющий гораздо более сложное образование, чем письмо, которое может быть рассмотрено в виде содержательной составляющей психофизиологического уровня письменной речи. В результате становится очевидным, что письменная речь отличается от письма наличием психологического и лингвистического уровней [25].

6. Письменная речь может объективно существовать в двух различных формах: в форме естественной или «живой» письменной речи, характеризующей эмоциональные чувства человека (личное письмо, дневниковые записи, письменное выражение мысли или рассуждения на определенную тему), и в форме искусственной письменной речи, которая имеет определенные жесткие рамки для ее построения (письменное сообщение или доклад на определенную заданную тему), а также характеризуется специальной ситуацией и подготовленностью пишущего. Письмо не имеет перечисленных выше форм, передавая уже готовый текст, как правило, повествовательного характера.

7. Письменная речь рассматривается как одна из высших интеллектуальных функций, как целенаправленная деятельность, развивающая когнитивные способности школьника, представляя в определенном смысле работу над поиском наилучшего способа и формы высказывания, способной выражать собственные взгляды. Письмо, напротив, связано с воспроизведением уже готовой (чужой) мысли, передача которой осуществляется при помощи освоенных в процессе обучения основных орфографических принципов русского языка [11].

8. Нарушения письменной речи и письма характеризуются разными видами допускаемых ошибок. Нарушения письменной речи проявляются в: неспособности усвоения специфического построения и функционирования письменного высказывания; отсутствии слитности и связи в тексте; уменьшении длины предложения и изменении порядка слов в предложении, пропусках значимых частей предложения, явлениях прономинализации, аграмматизмах и т.д. Ошиб-

ками письма считаются специфические замены, смещения букв, имеющие акустико-артикуляционное сходство, ошибки звукового анализа и синтеза, замены на письме графически сходных по начертанию букв, зрительно-пространственные и орфографические ошибки [2, 22].

Ошибки аграмматического характера в письме встречаются, однако, по нашему мнению, они существенно отличаются от аграмматизма, в его истинном понимании, поскольку аграмматизм можно трактовать как нарушение письменной речи и появление его возможно исключительно при порождении письменного высказывания, то есть в таких письменных работах, как сочинение, изложение [6].

Таким образом, обретает свою перспективу понимание письма как особого вида продуктивной учебной деятельности, предметным содержанием которого является графическая фиксация уже готового текстового сообщения, предлагаемого либо в устной, либо в письменной форме. Письмо представляет собой подготовительную ступень письменной речи, связанную в большей мере с усвоением элементарных навыков фонетического транскрибирования устной речи в соответствии с существующими принципами русской орфографии, а также с техникой освоения графических операций.

Письменная речь объективно определяется как речь, направленная на создание оригинальных языковых конструкций, закрепляемых в семантически целостном письменном тексте с помощью устойчивых визуальных знаков. Становление письменной речи — длительный и развернутый временной процесс, неотъемлемым операциональным компонентом которого выступает письмо.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ананьев Б.Г.* Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом. — Психология чувственного познания. — М., 1960.
2. *Ахутина Т.В.* Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под общей редакцией Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. — М., 2008.
3. *Ахутина Т.В.* Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. — СПб.: Питер, 2008.
4. *Блинков С.М.* О нарушениях письма при поражении теменной доли / С.М. Блинков // Известия АПН РСФСР. — 1948. — Вып. 15.
5. *БЭС Языкознание.* — М.: Большая Российская энциклопедия, 1998.
6. *Величенкова О.А.* Комплексный подход к анализу специфических нарушений у младших школьников / О.А. Величенкова, О.Б. Иншакова, Т.В. Ахутина // Школа здоровья. — 2001. — № 4.
7. *Виготский Л.С.* Избранные психологические исследования. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
8. *Иншакова О.Б.* Проблемные вопросы изучения нарушений письма у младших школьников общеобразовательных школ. / О.Б. Иншакова, А.Г. Иншакова // Практическая психология и логопедия. — 2003. — № 1—2.
9. *Иншакова О.Б.* Нарушения письма и чтения учащихся правшей и неправшей: Автореф. дисс...канд. пед. наук. — М.: МПГУ им. Ленина, 1995.
10. *Калягин В.А.* Фонемные нарушения в письменной речи и способы их анализа. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция / Под общ. ред. О.Б. Иншаковой. — Москва—Воронеж, 2007.
11. *Корнев А.Н.* О когнитивных аспектах усвоения письма / Проблемы детской речи. Межвузовская конференция. — СПб., 1997.
12. *Лалаева Р.И.* Нарушения речи у детей с задержкой психического развития / Учебное пособие к спецкурсу. — СПб., 1992.
13. *Левина Р.Е.* нарушения письма у детей с недоразвитием речи. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
14. *Логинова Е.А.* Нарушения письма. Учебное пособие / Под ред. Л.С. Волковой. — СПб.: Детство-Пресс, 2004.
15. *Лубовский В.И.* Некоторые методологические вопросы отечественной логопедии / В.И. Лубовский. Изучение нарушений письма и чтения // Материалы 1 Международной конференции РАД.
16. *Лурия А.Р.* Очерки психофизиологии письма. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950.
17. *Лурия А.Р.* Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / — М.: Изд-во МГУ, 1969.
18. *Лурия А.Р.* Язык и сознание. / Под ред. Е.Д. Хомской. — Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1998.
19. *Лурия А.Р.* Письмо и речь: нейролингвистические исследования. — М.: «Академия», 2002.
20. *Назарова Л.К.* О роли речевых кинестезий в письме / Советская педагогика. — 1952. — № 6.
21. *Российская Е.Н.* Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей. — М.: Айрис-пресс, 2004.
22. *Садовникова И.Н.* Нарушения письменной речи их преодоление у младших школьников. — М.: Владос, 1995.
23. *Соколов А.Н.* Внутренняя речь и мышление. — М.: Просвещение, 1968.
24. *Токарева О.А.* Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) / Расстройства речи у детей и подростков // Под ред. С.С. Ляпидевского. — М.: Изд-во МГПИ им. В.И. Ленина, 1969.
25. *Цветкова Л.С.* Афазия и восстановительное обучение. — М.: Просвещение, 1988.
26. *Чиркина Г.В.* О принципах построения системы логопедической терминологии / Современная логопедия: теория, практика, перспективы. — М., 2002.