

Фонемный анализ: самоцель или рабочая операция письма?

Г.Г. Мисаренко

Представьте себе такую ситуацию. Один человек спрашивает у другого дорогу до нужного ему места. Задача другого – четко обозначить путь, но он объясняет так:

– Идите прямо до сквера. Там направо будет большой красный дом, слева старый раскидистый дуб, а под ним синяя палатка, где продают мороженое. Запомнили? Но вы к ним не ходите, а идите в сквер. Там две дорожки. Одна чуть правее, в глубь сквера, а вторая огибает пруд, на ней еще скамеек много и грибочки стоят. Но вы к пруду не ходите, а идите по той, что правее...

Три минуты таких объяснений – и вы полностью запутаны.

Аналогичную картину можно наблюдать при обучении детей фо-

немному анализу. Сегодня он превратился в громоздкий блок действий, который «висит» на ребенке, как кандалы на каторжнике. Например, Т.А. Рочко в статье «В защиту лингвистических разборов» [2] предлагает осуществлять фонемный анализ следующим образом. Сначала нужно записать слово так, как слышишь, – в фонетической транскрипции: [л'от]. Затем нужно дать характеристику звукам, составляющим слово, указав, в сильной или слабой позиции находится звук. У автора это выглядит так:

[л'] – согл., сонорный, мягкий, в с. п. ⇒ <л'>;

[о] – гласн., ударный, в с. п. ⇒ <о>;

[т] – согл., шумный, глухой парный, Тв. п.; стоит в слабой позиции по глухости-звонкости, так как находится на конце слова, следовательно, нужна проверка (льды – ль[д]ы ⇒ фонема <д>).

По окончании этой части работы слово записывается в фонемной транскрипции: <л'од>, и затем указывается, как фонемная запись переводится в буквенную: лёд, при необходимости комментируются условия обозначения

буквами фонем или их сочетаний. Все это делается для того, чтобы ребенок на всю жизнь запомнил написание слова *лёд*.

После таких рекомендаций невольно хочется перефразировать профессора Преображенского из повести М. Булгакова: перегруженность школьников – не в программах, она в головах методистов и учителей. Фонемный анализ превратился в некий фетиш, которому педагоги поклоняются, не думая о том, зачем, собственно, эти действия нужны школьникам и что конкретно они должны запоминать, чтобы писать без ошибок. И действительно, что должно остаться в памяти учеников после выполнения такого упражнения?

«Применив Закон Сильной Позиции, запиши слова буквами. Рядом с каждым словом в скобках укажи проверочное слово.

Ло[ф]кий, тетра[т'], вхо[т], слё[т], поши[ф], разве[т]ка, гу[п]ка, ле[х]ко, но[ш], гла[с], ро[п]кий, зу[п], подска[с]ка, сосе[т]ка, сугро[п], ло[ш]ка, бере[с]ка, доро[ш]ка, ла[ф]ка, ря[п]чик, руба[ш]ка, стару[ш]ка, стру[ш]ка» [2, с. 52].

Вместо того чтобы просто рассмотреть и списать слова, поговорить об их этимологии и морфемном составе (*ловкий* – человек, отличающийся точностью и быстротой движений, искусный, сообразительный; в этимологии – глагол *ловить*, корень *лов-*), детей заставляют с немалым напряжением выполнять работу, по сути, уведящую в сторону от орфографической грамотности. Видя написание *ло[ф]кий, гу[п]ка, ло[ш]ка*, ученики подбирают «проверочные» слова типа *лофенький, гупочка, лошечка*. А в будущем, при письме по слуху, слово *картошка* «проверяют» словом *картожечка* и пишут *картожка*. Мне приходилось сталкиваться с этим на протяжении 30 лет педагогической работы. Слово *ря[п]чик* даже самые «продвинутые» третьеклассники вряд ли соотнесут со словом *рябой*, значит, нужен дополнительный этимологический анализ, а слово *поши[ф]* проверить доста-

точно трудно, даже если соотнести его с глаголом разговорной лексики *пошить*.

Любой, даже самый поверхностный анализ письменных работ учеников показывает, что ошибки в них обусловлены стремлением записывать слова по прямому соответствию – как слышу, так и пишу: *вяжит, понел, участвовать, децкий, бачёнок, жыли, йолка, любит, корабаль, ещцё, птитса (птица), севодня, пожалуста, лёччик, большова*. Да и как еще могут писать дети, если с самого начала их приучают не только постоянно, с великим вниманием вслушиваться в звучание слова, но и обозначать эти звуки буквами: [малако], [паб'ижал], [дарошка]. А потом говорят: нет, так писать не надо, а надо писать *молоко, побежал, дорожка*.

В последние десятилетия учение о фонемном составе слова стало главной методической основой обучения младших школьников русскому языку. Мало того, дети знакомятся с характеристиками звуков в дошкольном возрасте, когда они еще не пишут, следовательно, и не могут понять, зачем им нужны все эти премудрости. Вместе с тем слуховая тактика письма далеко не у всех людей является ведущей. Многие опираются на зрительную тактику, при которой человек запоминает графический образ слов, и если при письме он сталкивается с трудностью, то воспроизводит возможные варианты написания слова и выбирает наиболее привычный для его зрительного восприятия. Сегодня эта тактика отодвинута в дальний угол, а когда-то она была на первых ролях. В начальной школе 60-х годов обучение шло от буквы к звуку; нам внушали, что слово пишется не так, как слышится, а в соответствии с правилами морфологического письма. Иными словами, нас приучали писать так, как мы видим, а не так, как мы слышим. И если учесть, что мое поколение больше, чем нынешнее, читало, т.е. больше видело правильно написанных слов, то неудивительно, что в наших работах было

во много раз меньше ошибок, чем у наших внуков.

Сегодня зрительный образ слова не только не культивируется, но напрямую разрушается. Проведенный среди учителей опрос показал, что в 60,2% случаев обращения к фонемному анализу материалом для него служат уже написанные слова. В гимназиях эти показатели еще выше – 69%.

Возникает резонный вопрос: если слово уже закодировано правильно, зачем анализировать его звуковой состав, зачем акцентировать внимание маленьких школьников на слуховом образе? Чтобы показать, куда не надо идти, вместо того чтобы показать, куда надо? А как ребенку, делающему первые шаги на тернистом пути познания, понять, куда надо идти – к зрительному или слуховому образу слова? И здесь опять вспоминаешь профессора Преображенского.

Чрезмерно увлекшись фонемным анализом, методисты забыли, что в письменной речи бал правит Ее Величество Буква. Ведь известно, что 70–75% всей информации поступает к человеку через зрительный анализатор. В качестве доказательства приведу такой пример. На протяжении нескольких лет, читая слушателям курсов повышения квалификации лекцию о фонемном анализе, я спрашивала, какие гласные звуки являются «опасными» местами в слове. И все эти годы в каждой группе мне, как по команде, отвечали: *а, о, и, е, я, ю*. Это говорили учителя, прекрасно понимающие разницу между звуком и буквой! После некоторой заминки часть слушателей исключала буквы *е, ю, я*, но только после просьбы назвать хоть одно слово, в котором звук [о] был бы безударным, они, со смущением осознав всю глубину своей ошибки, приходили к двум звукам: [а], [и].

Приведу пример того, как дети работают с написанными словами. В учебнике дано задание: «Назовите безударные гласные в словах *лопата, работа*. Расходится или совпадает их произношение и обозначение на письме?»

[1, с. 67]. Ученики отвечали, что не расходится, ибо, видя эти слова, упорно произносили их орфографически и говорили, что в слове *лопата* безударные гласные [о], [а]. Все просьбы учителя произнести слово *лопата* так, как оно звучит в устной речи, были напрасны, поскольку большинство детей еще не умеет произвольно изменять изолированные слова. Они смогли это сделать только после того, как слово было помещено в предложение, и внимание детей переключилось со слова на мысль. Как видим, зрительное восприятие подавляет слуховое.

Помимо этого и написанные, и произнесенные слова, как правило, анализируются от первого до последнего звука, как в приведенном выше примере со словом *лед*. Я много раз задавала учителям вопрос: «Зачем вы это делаете, с какой целью?» – и не получала вразумительного ответа. Действительно, чтобы закодировать слово, например, *побежим*, совсем не надо актуализировать все характеристики всех звуков. Во-первых, необходимо умение «перебирать» звуки по порядку, не пропуская ни одного, не переставляя их местами, т. е. осуществлять количественный анализ. Во-вторых, требуется выполнить конкретные действия кодирования. Правополушарные дети, склонные мыслить целостными образами, вспоминают слуховой (орфографический [поб’эжим]) или зрительный образ слова и записывают, используя действия количественного анализа. Левополушарные дети, предпочитающие детализацию, стараются обнаружить «опасные» места, т. е. отреагировать на конкретные звуки и произвести соответствующие орфографические действия. Для этого нужен не полный пакет фонологических характеристик, а умение точно реагировать на требующиеся для решения задачи характеристики – иными словами, **делать целенаправленный экспресс-анализ.**

Таким образом, полный фонемный анализ слова в том виде, в каком он широко распространен, представляется логичным только в одном случае –

контроля за усвоением характеристик звуков, т. е. в итоговых работах. В качестве рабочей операции кодирования слова он избыточен, так как перегружает учеников лишней интеллектуальной работой и несколько не повышает орфографический уровень письма.

Именно вследствие избыточности фонемного анализа наши ученики начинают воспринимать его в качестве отдельной самостоятельной работы, которая осуществляется ради самой себя, а не ради правильного кодирования слова. На вопрос: «Зачем ты делаешь звуковой анализ слова?» – 57,4% учеников отвечали: «Чтобы начертить его схему», а 21,2% учеников сказали, что этого требует учитель (понимай – а лично мне это и не нужно!).

Чем больше я углубляюсь в данную проблему, тем больше утверждаюсь в мысли, что в **нынешнем катастрофическом падении орфографической грамотности во многом повинно неумное увлечение фонемным анализом.**

Давайте рассмотрим русское правописание хотя бы в общих чертах. Оно базируется на трех основных принципах – фонетическом, морфологическом и традиционном.

Фонетический принцип отражает прямое соответствие звука и буквы и действует в тех случаях, когда в слове нет слабых позиций, например: *вот, он, сразу, кран*. Он присущ, в основном, графике, которая представляет собой систему отношений между буквами письма и звуками (фонемами) речи, а также совокупность всех средств данной письменности и правил начертания букв и других знаков. Графические нормативы определяют обозначение фонемы буквой на основе прямого соответствия, обозначение мягкости согласных, разделение слов пробелами, употребление прописных букв, способы сокращения слов. Так, по правилам графики фонетический состав слова *солёный* может быть передан буквами в зависимости от индивидуального восприятия пишущего че-

ловека: *салёный, салёнай, сольонный, сальонный* и т. д.

Тенденция к графической записи слов свойственна дошкольникам, которые как раз и учатся писать по слуху. Непонятно, почему эта тенденция продолжает так трепетно культивироваться и в начальной школе, почему методисты не принимают во внимание тот факт, что в среднем и старшем звене, а также в вузовских методиках вся орфография построена на **морфологическом принципе**, который предполагает одинаковое написание морфем (частей слова), не зависящее от их произношения в разных позиционных условиях. Согласно этому принципу при решении орфографических задач сначала определяется либо место орфограммы в слове (если речь идет о слабой позиции звука), либо принадлежность к части речи (например, в случае правописания предлогов, наречий), а затем выбираются способы решения задачи.

Традиционный принцип действует в случаях, когда выбор буквы для звука, стоящего в слабой позиции, обусловлен этимологией (*жизнь, щука, пальто*) или традицией (*сильного, росток – возраст*).

Не значит ли это, что уже в **начальной школе более целесообразно направлять внимание детей в основном на состав слова и его этимологию?**

Все сказанное не означает, что фонемный анализ – это плохо, что нечего детям голову морочить и от него надо отказаться. Такие призывы нередко можно услышать. Истина, как всегда, находится посередине. В своих работах такие авторитеты, как Д.Б. Эльконин, Н.Х. Швачкин, А.Н. Гвоздев, Б.Г. Ананьев и др., писали, что от уровня осознания ребенком звуковой действительности языка и строения звуковой формы слова зависит усвоение не только грамоты, но и грамматики, и орфографии. С этим трудно спорить. Я думаю, нам просто следует вспомнить о том, что **фонемный анализ – это не самоценная операция, а всего лишь одна из необходимых для**

правильной записи слова, и не всегда самая главная, и в соответствии с этим отвести ей в процессе обучения подобающее место.

Это достаточно легко сделать, если следовать нехитрым правилам:

1. Фонемный анализ является одной из рабочих операций кодирования и осуществляется на слух без опоры на зрительный образ слова.

2. Фонемный анализ обязательно заканчивается записью слова и его орфографическим проговариванием; именно они должны быть зафиксированы в памяти учеников.

3. Не следует при каждом обращении к анализу давать полную характеристику всех звуков в слове; необходимы лишь точечные характеристики, требующиеся для решения конкретной графо-орфографической задачи.

В заключение хочу сказать несколько слов по поводу широко используемого термина «фонематический анализ».

Прилагательное *фонематический* по законам русского словообразования (ср.: *кинематический* – *кинематика*, *систематический* – *систематика*, *математический* – *математика*) образуется от существительного *фонематика*. Однако в словарях такого слова нет. Есть слово *фонетика*, обозначающее научную дисциплину, которая изучает звуковые средства языка. От него образуется прилагательное *фонетический* (ср.: *политика* – *политический*, *графика* – *графический*, *экономика* – *экономический*). Фонетический анализ предполагает научное рассмотрение физиологических характеристик звуков речи, особенностей их звучания (акустика речи) и восприятия звуков человеческим ухом (психофонетика и психоакустика). Таким анализом мы с детьми не занимаемся. Есть слово *фонология*, которым называется раздел языкознания, изучающий звуковую строй языка в его современном состоянии и в истории. От него образуется прилагательное *фонологический* (ср.: *морфология* – *морфологический*, *хронология* –

хронологический, *биология* – *биологический*). Объектами фонологического анализа являются функциональные характеристики звуковых единиц, их «поведение» в слове: оглушение или озвончение, мягкость, ударность-безударность, функция различения слов и пр. По сути, такому анализу и учат школьников, разумеется, в сильно упрощенном варианте: определять количество фонем в слове и различать их основные характеристики, т.е. осуществлять анализ, который, в отличие от научного фонологического, целесообразно называть *фонемным* (ср.: *панорама* – *панорамный*, *система* – *системный*, *реклама* – *рекламный*). Думается, этот термин как наиболее правильный и может стать единым для обозначения того, чему мы учим школьников.

Один из способов возвращения фонемному анализу статуса рабочей операции письма будет рассмотрен в следующей статье.

(Продолжение следует)

Литература

1. Зеленина Л.М., Хохлова Т.Е. Русский язык. 2 класс. – М.: Просвещение, 2001.
2. Рочко Т.А. В защиту лингвистических разборов // Русский язык: Еженедельник. Изд. дом «Первое сентября». – 2001. – № 18.
3. Чуракова Н.А., Свиридова В.Ю. Русский язык. 3 класс. – Ч. 1. – Самара, 2001.

Галина Геннадьевна Мисаренко – канд. пед. наук, доцент кафедры начального и коррекционно-развивающего образования Педагогической академии последипломного образования Московской области, г. Москва.