

УДК 81.003.03

РУССКОЕ ПИСЬМО В СИТУАЦИИ ДВУЯЗЫЧИЯ ДЕТЕЙ

Н.П. Павлова

Череповецкий государственный университет, Череповец

Рассмотрены основные отступления от норм русского правописания, допускаемые ребенком, для которого русский язык не является родным языком. Автор полагает, что ошибки в письменной речи русскоязычных детей и детей-инофонов будут аналогичными.

Ключевые слова: *русская орфография, принципы орфографии, правило, девиация, этапы освоения орфографии, гиперкоррекция.*

Вступительные замечания. Миграционные процессы, происходящие в стране в последние годы, значительно увеличили приток детей, для которых русский язык не является родным, в общеобразовательные школы. В одном классе иногда обучается несколько детей, говорящих на разных языках. Они, как правило, не хотят терять родной язык, и освоение русской грамоты происходит, по сути, в условиях двуязычия. Складывается следующая языковая ситуация: ребенок владеет разговорной речью на родном языке, частично знает алфавит, может написать простейшие слова родного языка, может вступить в коммуникацию на русском языке. При этом он слабо владеет лексическим запасом русского языка, не посещает дошкольные образовательные учреждения, специальные занятия русским языком, т.е. оказывается не готов к освоению школьной программы по обучению грамоте. В публикациях последнего времени можно встретить следующую классификацию учащихся-мигрантов по отношению к знанию русского языка:

- учащиеся-билингвы – это дети, в семьях которых говорят как на своем родном языке, так и на русском языке. Многие из таких учеников никогда не были на своей исторической родине. Для учащихся-билингвов русский язык является почти родным. В школе они еще изучают и иностранный язык. Как правило, такие учащиеся коммуникабельны, они свободно говорят по-русски, пишут грамотно, не испытывают затруднений в использовании официально-делового, публицистического, научного стилей речи;

- учащиеся-инофоны – это дети, чьи семьи недавно мигрировали. Учащиеся-инофоны владеют иными фоновыми знаниями, русским же языком они владеют лишь на пороговом уровне, на так называемом бытовом уровне. При этом такие ученики часто не понимают значения многих употребляемых ими слов, так как дома родители в основном общаются со своими детьми на родном языке. В школе же учащиеся-инофоны вынуждены общаться с учителями, с одноклассниками только на русском языке. Преодоление языкового барьера создает для таких учащихся определённые трудности [8].

Между тем, все школьники Российской Федерации должны пройти через систему государственной итоговой аттестации, не дифференцированной в зависимости от владения русским языком как родным или неродным.

Мы предполагаем, что в ряде случаев в письменной речи детей – младших школьников при овладении грамотой (русскоязычных детей и детей, для которых русский язык не является родным) могут быть одинаковые основные отступления от принципов русского письма. На письмо оказывает влияние и окружающая среда, в частности, вологодское произношение.

Материал для наблюдений. В основу анализируемого материала положены письменные работы (диктанты, домашние упражнения) детей 2-х классов школ г. Череповца. Мы умышленно не использовали спонтанные тексты, выполненные детьми, хотя именно в них, на наш взгляд, проявляется подлинная грамотность носителя языка на любом этапе освоения грамоты. Для учителей и методистов именно общепринятые в школе формы проверки грамотности (диктанты и словарные диктанты) определяют подготовленность ребенка к дальнейшему освоению русского языка. Общее количество респондентов – 40. Количество анализируемых словоформ – 431. Для анализа выбраны наиболее распространённые правила: правописание безударной гласной в корне слова, правописание звонких-глухих согласных в конце и корне слова.

Комментарий к полученным результатам. Рассмотрение способов передачи детьми звучащей речи на письме невозможно без анализа ряда орфографических явлений, который позволяет по-новому взглянуть на природу большинства ошибочных написаний, понять те трудности, с которыми сталкиваются дети на определённых этапах обучения.

В звуковом письме, каковым является русское письмо, принято различать три стороны: алфавит, графику и орфографию. Мы определяем графику как правила соотношения в данном языке букв и их сочетаний с фонемами и их сочетаниями, отмечая при этом, что в графике учитывается сочетаемость звуков и букв, но не учитывается, в каких значимых единицах (морфемах или словоформах) они используются. С точки зрения графики безразлично, как написать "гора" или "гара", "сьнек" или "снег". Орфография, в отличие от графики, имеет дело с правилами написания смысловых единиц, и из всех возможностей выбирает одну, считая за ошибку все остальные. Из приведённых выше графических вариантов только один будет правильным с точки зрения орфографии. Ребенок, освоивший правила начертания букв, может длительное время обходиться без орфографии. На определённом этапе интеллектуальной и психической зрелости и в языковом развитии ребенка, видимо, наступает какой-то определённый момент, когда фонетическое письмо становится для него неактуальным, он формулирует для себя свою, новую систему письма, совершая при этом немаловажные открытия. А.Н. Леонтьев назвал такое развитие познавательной деятельности ребенка «процессом расширения сферы сознаваемого» [4: 313]. А.М. Шахнарович, раскрывая суть данного выражения А.Н. Леонтьева, пишет, что под этим подразумеваются качественные сдвиги в когнитивном развитии ребенка. Этим же обстоятельством объясняется изменение семантики единиц номинации; смысловое содержание производного слова углубляется, поскольку за ним стоит новый уровень познания [6: 97]. Это новое в речевом опыте, не вписывающееся в рамки системы, ведет к её перестройке, а каждое очередное новое состояние системы служит основанием для сравнения при последующей

переработке речевого опыта. Такие эмпирически правильно подобранные правила своей орфографической системы начинают оформляться в сознании ребенка. А.А. Леонтьев назвал такие правила «своей системой ключей», которая не всегда совпадает с лингвистической. Понимание морфологичности нашей орфографии – новая важная ступень приближения ребенка к письменному языку взрослых носителей языка. Наблюдения показывают, что дети способны подняться до полного осознания морфем достаточно рано [1: 195]. А.А. Залевская отмечает, что любой психический процесс всегда формируется одновременно на разных уровнях осознаваемости; всякое осознанное содержание обычно включает в себя не до конца и не полностью осознанные зависимости и соотношения, т.е. имеет место непрерывность осознанного и неосознанного как одно из фундаментальных свойств психического как процесса, при котором бессознательное существует столь же реально, сколь и осознаваемое [2: 35]. Следующей ступенью будет уже подлинное сознание, механизм которого описан А.Н. Леонтьевым:

«Сознательной операцией мы называем только такой способ действия, который сформировался путём превращения в него сознательного целенаправленного действия. Но существуют... операции, возникшие путём практического "прилаживания" действия к предметным условиям, или путём простейшего подражания. Операции последнего рода, как и те условия, которым они отвечают, и являются содержанием, неспособным без специального усилия сознательно контролироваться... Это содержание может превратиться в содержание, способное "оказаться осознанным", т.е. сознательно контролируемым, только в том случае, если оно станет прежде предметом специального действия и будет создано актуально» [6: 361–362].

Таким образом, операции, которые были ранее неосознанными, через ступень актуального сознания становятся сознательно контролируемыми. Этот этап развития письма ребенка можно назвать этапом адекватного использования найденного правила. В то же время нельзя обойти вниманием и замечание К.Д. Ушинского о том, что грамматика должна усваиваться из наблюдений детей над теми грамматическими законами, которым он бессознательно подчиняется в своей речи. Отсюда большая роль, которую он отводил «чутью» или «инстинкту» языка [7: 349].

Все сказанное выше становится актуальным при рассмотрении вопроса о том, как дети осваивают нормативное письмо. При этом неважно: является ли язык родным или неродным для ребенка.

Характеристика отклонений от норм письма. Из 431 словоформы девиации (здесь – отклонения от норм письма) отмечены в 198 словоформах. Распределение по типам основных орфограмм представлено в таблице.

При анализе написаний в области гласных в первом предударном слоге, видимо, следует отметить несколько тенденций: дети практически безошибочно передают фонемный состав тех слов, в которых буквы используются в своих основных значениях: в написании слов м*ашина, тр*амвай, з*агадка, *автобус, никто не использует для обозначения фонемы /А/ букву О в первом предударном слоге; дети-инофоны чаще допускают ошибки в нефонетических написаниях: учащиеся пишут к*арова, в*ар*абей,

м*ал*ако; дети начинают осознавать морфемный принцип русского письма, который и проявляется у них в одинаковой передаче морфов, подбирая проверочное слово.

Таблица. Количество и качество ошибок

Правило	Русско-говорящие дети		Дети-инофоны		Всего словоформ	% откл. от нормы
	Кол-во словоформ	% отклонений от нормы	Кол-во словоформ	% отклонений от нормы		
Правописание безударных гласных в корне слова	84	39%	70	46%	154	42%
Правописание звонкой согласной в конце слова	48	23%	42	38%	90	28%
Правописание звонкой согласной в корне слова	54	28%	38	40%	92	33%

У русскоговорящих детей малочисленны ненормативные написания слов через букву О: *ск*омейка_2* написания, *н*очало_1*, *к*орман_3*. У детей, для которых русский язык не является родным, подобные ошибочные написания проявляются чаще: *пок*ожу*, *ск*ожу*, *пос*одил*, *покр*оснел*. В слове *кастрюля* соотношение ошибочных написаний у обеих групп детей практически одинаково: *к*острюля*. К подобным написаниям детей подталкивают регулярные расхождения между звуковым и буквенным обликом слова. Эти случаи неадекватнофонемных написаний говорят о том, что, видимо, среди детей, не отразивших на письме произношение, встретились так называемые «осторожные дети»: они, зная, что не всегда можно доверять звучанию слова, выбирают, по словам С.Н. Цейтлин, «на всякий случай» вариант, весьма далекий от реального произношения» [5: 52]. На этот же факт указывает и В.Ф. Иванова [3: 139–140]: «и в фонетически пишущийся словах может быть допущена ошибка: вместо А может быть написано О ("страна"). На первых порах обучения чаще допускаются ошибки в нефонетических написаниях: в соответствии с акающим произношением учащиеся пишут *сасна*, *граса*, *трапа*. Но, научившись писать эти слова правильно (т.е. так, как принято: *сосна*, *гроза*, *тропа*) и заметив, что, следовательно, не всегда пишется то, что слышится, в словах *страна*, *краса*, *трава* учащиеся, наоборот, начинают писать О. Ход рассуждений при этом примерно такой: в слове *гроза* А писать неправильно (хотя слышится именно А), значит, и в слове *краса* – хотя слышится звук [А] – букву А «на всякий случай» писать не стоит, может быть, это ещё и неверно». Подобные случаи можно рассматривать как явление сверхгенерализации (гиперкоррекции), связанное со стремлением писать не как слышишь, а наоборот [цит. раб.: 52].

В отношении правописания звонких-глухих согласных в конце и в корне слова мы видим, что во всех тех случаях, где имеется возможность

выбора из двух букв для обозначения той или иной фонемы больше всего написаний с отклонениями от нормы, дети используют нефонетическое письмо, т.е. выбирают неадекватнофонемные обозначения: *гри*б*_84% нормативных написаний: *голу*бь*_78%, *ле*в*_59%, *са*д*_94%. Большинство написаний соотносительных по звонкости-глухости согласных в корне слова являются нефонетическими написаниями, к ним можно подобрать корреляты, в которых «сомнительные» согласные находятся в сильной позиции, с чем дети успешно справляются. Больше всего ненормативных написаний встретилось в паре Ж-Ш: *ложка* (как *ло*шка*_75% отклонений от нормы), *бумажка* (как *бу*ма*шка*_84%). Согласные Ж и Ш дают самую высокую частотность ошибочных написаний и в конце слова. Значителен процент ненормативных адекватнофонемных написаний в паре Ж-Ш на стыке морфем: слово *режьте* передали как *ре*шьте* 88% детей. Разница между написаниями русскоговорящих детей и детей-инофонов не значительна.

Различия в произношении фонем в литературном языке и вологодском говоре получили свое отражение и в письме детей. Эти различия и стали источником ряда ненормативных написаний. Для нас они представляют особый интерес, так как в них также проявились особенности диалектной фонологической системы. Особенно ярко проявилось, так называемое, еканье, т.е. произношение [Э] на месте [И] или [А] после мягких согласных перед твердыми, наиболее типичное для севернорусских говоров. В анализируемых работах отражение данного произношения на письме встретилось в следующих словах: *л*емонат*, *п*ерог*, *м*есорубка*, *д*еван*, *к*есел*, *ветч*ена*, *ч*есы*, *р*есунок*.

В стихах Насти Ж. (7 лет) еканье как отклонение от нормы русского литературного произношения представлено графически довольно обширно: *жев*ет*, *з*ему*, *пр*ешло*, *пр*ешла*. Как проявление еканья можно рассматривать и написания «*мама вар*ет суп*» (Юля Т., 7 лет), «*я катался на велос*епеде*» (Ваня М., 9 лет). Даже в письме самого маленького участника наших наблюдений Саши К. (возраст 4 года 10 месяцев) отмечены два случая проявления «еканья»: *вас*елёк* (василек), *л*есенок* (лисенок).

Довольно ярко еканье выступает как особенность севернорусских говоров, если сравнить письменные работы детей г. Череповца и Санкт-Петербурга, где распространено принятое в литературном языке иканье. Так, в письменных работах Олеси Х., мы находим: *с*имя* (семья), *т*ибе* (тебе), *мат*иматика* (математика), *д*иревя* (деревья), *в*иселе* (веселье), *д*итишки* (детишки), *м*иня* (меня), *м*илькнула* (мелькнула) и другие.

В ы в о д ы . На первых порах освоения грамоты детьми-монолингвами и детьми-инофонами, видимо, действуют одинаковые закономерности. Об этом говорит тот факт, что расхождения в письме основных орфограмм не столь значительны, как может показаться на первый взгляд. Кроме того, ребенок-инофон в окружении детей-монолингвов (ситуация двуязычия) быстрее адаптируется в языковой среде, и у него формируется языковая компетенция, необходимая для сознательного освоения письма чужого языка. В целом же система русской орфографии, так же как и графики, мало приспособлена для тех, кто только начинает постижение грамоты. Ее объективные особенности не позволяют прямо раскрыть характер фонемно-

графических соответствий. Наличие второстепенных значений букв является одной из причин ошибок, появляющихся в письме тех, кто только овладевает основами грамоты: возможность нескольких написаний одного слова в зависимости от его произношения порождает ошибочный выбор буквы для передачи звука у тех, кто не знаком с правилами орфографии, а руководствуется только возможностями графики. Графема не должна иметь факультативных вариантов. Затрудняет освоение письма и наличие разных принципов написания. При определении принципа орфографии недостаточно руководствоваться только вариантом соотношения «звук – буква», при котором морфологическими считаются только написания, в которых фонемы слабых позиций могут быть заменены адекватными фонемами сильных позиций. Морфологический принцип письма может пониматься шире: как тождество морфем или словоформ на письме во всех основных разделах письма.

Список литературы

1. Гвоздев А.Н. Вопросы современной орфографии и методики её преподавания. М.: АПН РСФСР, 1950. 348 с.
2. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М.: РГГУ, 1999. 382 с.
3. Иванова В.Ф. Современный русский язык. Графика и орфография. М.: Просвещение, 1966. 255 с.
4. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. М: Педагогика, 1983. 389 с.
5. Цейтлин С.Н. К анализу буквенных замен в письменной речи дошкольников и младших школьников // Проблемы детской речи – 1998. Доклады Всероссийской научной конференции. Череповец: ЧГУ, 1998. с. 48 – 53.
6. Шахнарович А.М., Юрьева Н.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики. М.: Наука, 1990. 165 с.
7. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1945. 567 с.
8. <http://www.ug.ru/archive/30763> [Электронный ресурс] (дата обращения: 22.03.2015).

RUSSIAN SPELLING IN A SITUATION OF BILINGUALISM OF CHILDREN

N. P. Pavlova

Cherepovets State University Cherepovets

In this paper I consider the main derogation from the rules of Russian spelling allowed by the child for whom Russian language is not mother tongue. I suppose that the errors in the writing of native speakers and children of migrants will be similar.

Keywords: *Russian spelling, principles of spelling, rule, deviation, stage of development of spelling, gipercorrection.*

Об авторе:

ПАВЛОВА Наталия Павловна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры начального образования Череповецкого государственного университета, e-mail: npp55@mail.ru.

