

УДК 800.8

ПЕРЕДАЧА «СМЫСЛОВ»

(осознание ребёнком морфологического принципа русского письма)

Н.П. Павлова

Череповецкий государственный университет, Череповец

Публикация посвящена проблеме проявления морфологического принципа в письме детей, выяснению лингвистических и психолингвистических механизмов, лежащих в основе нормативных написаний. На основе наблюдений и экспериментальных данных сделан вывод о возможности освоения орфографических правил до их систематического изучения в школе

Ключевые слова: *звуко-буквенные соответствия, фонетическое письмо, морфологическое письмо, интуиция, обобщение, ассоциации «языковое чутьё».*

Постановка проблемы

Идея орфографии как унифицированного письма, требующего одинакового написания соответствующих словоформ, отсутствует в онтогенезе продолжительное время. Это соответствует и историческому аспекту: орфография появляется в письме позднее, чем графика. Ребёнок-дошкольник, освоивший правила начертания букв, способы передачи на письме фонемно-графических соответствий, способы обозначения мягкости согласных и передачи фонемы [J], может обходиться без орфографических норм: его «письмо» социально не ориентированно. При этом письмо может длительное время иметь элементы транскрипционного письма, которое удобно и понятно большинству детей. Одновременно с этапом фонетического письма у детей складывается своя графическая (можно предположить, что идёт формирование и орфографической) система, в которой отражается большинство особенностей русской фонологической системы. Ю.П. Князев назвал такое письмо детей этого периода «спонтанной орфографией» [8: 24]. Можно определить письмо дошкольников и как «алфавитную графику» [2: 67]. Одной из главных характеристик письма ребёнка в это время (дошкольный возраст и младший школьный возраст) является то, что знание особенностей фонологической системы позволяет предсказать, какие ненормативные написания может допустить пишущий ребёнок в этом возрасте.

Однако, видимо, на определённом этапе интеллектуальной и психической зрелости и в языковом развитии ребёнка наступает какой-то 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 ребёнка «процессом расширения сферы сознаваемого» [11: 313]. А.М. Шахнарович, раскрывая суть данного выражения А.Н. Леонтьева, пишет, что под этим подразумеваются качественные сдвиги в когнитивном развитии ребёнка. Этим же обстоятельством объясняется изменение семантики единиц номинации; смысловое содержание производного слова углубляется, поскольку за ним стоит новый уровень познания [16: 97]. Это новое в речевом опыте, не вписывающееся в рамки системы, ведёт к её перестройке, а каждое

очередное новое состояние системы служит основанием для сравнения при последующей переработке речевого опыта [5: 30].

В истории языка существовало немало разногласий во взглядах на языковую природу орфографии. Все трудности орфографии объяснялись зачастую «мудрствованием грамматистов», проявляющемся в «засорении» орфографии случаями этимологического написания, противоречащими произношению. Однако письменные работы детей-дошкольников и младших школьников, не знакомых с «мудрствованиями грамматистов», дают нам яркий пример того, что постепенно ребёнок начинает осознавать основную задачу письменной речи: не копирование звуков, а передача значений, по словам Л.В. Щербы, «смыслов» [17]. Наша задача состоит в том, чтобы показать, что уже на самых ранних этапах овладения письменной речью у детей-дошкольников могут стихийно, спонтанно проявиться начала морфологического письма. Постепенно эмпирически правильно подобранные правила своей орфографической системы начинают оформляться в сознании ребёнка. А.А. Леонтьев назвал такие правила «своей системой ключей» [19: 168], которая не всегда совпадает с лингвистической. Понимание морфологичности нашей орфографии – новая важная ступень приближения ребёнка к письменному языку взрослых носителей языка.

Исходные теоретические предпосылки

1. Теория русской графики и орфографии, представленная в концепции В.Ф. Ивановой [6].

2. Описание звукового письма невозможно вне фонологической теории. Мы следуем фонологической теории, которая восходит к учению И.А. Бодуэна де Куртенэ и Л.В. Щербы и разрабатывается Ленинградской (Петербургской) фонологической школой.

3. Широкое и наиболее общее понимание морфологической сущности основного принципа русской орфографии: «Слова пишутся так, как по родству слово выходит, или, вернее даже, по родству частей слов, корней, префиксов, суффиксов и окончаний» [18].

4. Дети в дошкольном и младшем школьном возрасте обладают таким острым «чувством языка», которое позволяет говорить о наличии у них в какой-то мере «лингвистического отношения» к слову: дети понимают значения отдельных структурных элементов слова, ориентируются на них, ищут наиболее выразительные формы.

Выборка

Основой для выявления закономерностей освоения грамоты ребёнком-дошкольником послужили наблюдения за освоением письма Сашей К., которые велись в течение 3-х лет. Выборка сделана на основе спонтанных «сочинений» ребёнка, специально организованных диктантов разных типов. Материалом для данной статьи служат тексты, написанные Сашей на компьютере под диктовку в период с 4 лет 9 месяцев до 5 лет 5 месяцев. Данные тексты в полной мере отражают основные тенденции письма детей в период освоения грамоты. Кроме того, для подтверждения ряда положений

проведены специальные эксперименты и наблюдения в образовательных учреждениях г. Череповца.

Обнаруженные закономерности

1. В диктантах, выполненных Сашей К., наглядно проявляются все особенности письма детей данного возраста. С одной стороны, это транскрипционное письмо, предполагающее точное следование звуковой стороне (пиши, как слышишь), использование букв в их основных значениях. С другой стороны, эмпирическое освоение орфографических правил, определяющих написание ряда корней, окончаний и суффиксов.

2. Фонетические написания не представляют трудностей для данного ребёнка. Он легко кодирует слова, в которых звуковой и буквенный (буквы в их основном значении) состав тождественны (типа *торт, сахар*).

3. Ребёнком практически освоен слоговой принцип русской графики в отношении передачи мягкости согласных (слова *дядя, лифт, лошадь, колокольчик*), фонемы [j] (слова *ёж, ель, жильё, Зоя*).

4. Мальчик редко допускает девиации при передаче отступлений от норм и ограничений слогового принципа (слова *жираф, жильё, цыплёнок*).

5. Дошкольник начинает понимать сущность морфологического письма. В этом наглядно проявляется «подсознательная грамматика» т.е. определённые обобщения, о которых писал А.М. Пешковский [13: 4]. Из полученных данных видно, что при выборе между безударными гласными [О] – [А] ребёнок использует букву О для обозначения фонемы [А] в 61% случаев, букву А для передачи фонемы [А] – в 38,8% случаев. Тем не менее, для этого этапа характерна неустойчивость в безударных гласных в корне: ребёнок не всегда учитывает возможность ориентации на проверочные написания (*дв*аре, тр*апинка*). Понять, чем руководствуется при этом ребёнок, весьма затруднительно. Чёткой последовательности в использовании букв О или А на месте фонемы [А] не наблюдается. Если учесть фактор частотности, то слова *компьютер, командир, приготовишка*, переданные ребёнком в соответствии с нормой, менее частотны, чем *шоколадка и мороз*, в которых допущены отклонения. В то же время – чёткое следование морфологическому принципу проявляется в словах *морозно, говорил, окошко, уходить, мостом*. На наш взгляд, это особенность абстрактного мышления ребёнка-дошкольника: дети этого возраста уже способны не просто запомнить часто повторяющийся при чтении или письме графический образ целого слова (это наблюдается и на более ранних этапах в освоении грамоты), а могут запомнить часто повторяющийся правильный графический образец той или иной морфемы, опознаваемой в процессе неполной абстракции.

Результаты диктантов говорят о том, что Саша уже освоил правописание звонких и глухих согласных букв в корне и суффиксе слова (90,4% слов написаны в соответствие с нормой). Он уже может дифференцировать звонкие и глухие согласные в устной речи. Это показывает чтение: Саша тщательно выговаривает звонкие согласные, которые оглушаются. Он повторяет их несколько раз и при выполнении работы. При этом глухие согласные мальчик не проговаривает. Однако даже школьники начальных классов с трудом применяют изученное правило в том случае, если

«сомнительный» согласный стоит в середине слова, неудивительно, что ребёнок-дошкольник не может подобрать проверочное написание для слова *бумажка* и передаёт его как *бума*шка*. В данных случаях необходимо не просто изменить слово, а сопоставить его с другим, что предполагает выработку навыков анализа языкового материала, а это в дошкольном возрасте ещё труднодостижимо. Кроме того, в данном случае необходимо учитывать и фонетический фактор: щелевые согласные заменяются детьми гораздо чаще, чем смычные.

Слово *салют* передается Сашей как *сальо*д*, причем, следует отметить, что это слово ребёнок написал по своей инициативе, в текст диктанта оно не входило, т.е. Саша продиктовал его себе сам. Видимо, это тот самый случай коррекции, когда ребёнок, уже сформулировав для себя правило передачи на письме звонких и глухих согласных, пишет не так, как слышит, а по своему правилу: передавай на письме глухой звук буквой для звонкого звука.

6. При выполнении заданий (задание на подстановку букв, возраст 5 лет 4 мес.) Саша долго проговаривает ряд слов «про себя», по слогам, прежде чем написать ту или иную букву. После написания буквы *О* в предложениях сам себя хвалит, написав *Эт*о история всем известн*о*, говорит при этом: «*Смотри, и здесь везде О*». Эти замечания самого ребёнка весьма значительны. Во-первых, мы ещё раз убеждаемся в том, что стратегия проговаривания слов «про себя» является важной на начальной стадии образования. Во-вторых, мы видим, что срабатывает закон аналогии, в данном случае – ошибочно: написание буквы *О* несколько раз подряд заставляет ребёнка отступить от нормативных написаний, от выбранной им системы проговаривания.

Проговаривание как одна из особенностей детского письма отмечена в работах Н.И. Жинкина [4]. Им выдвигается положение о том, что грамматические знания можно приобрести не только путём специального заучивания правил, но и путём усиления речевых кинестезий, т.е. путём проговаривания. При этом дети оказываются способными выделять и усваивать написание орфограмм как регулируемых правилами, так и нерегулируемых.

Задача состоит в том, чтобы ребёнок усвоил переход от слышимых слов (диктант) и внутренне произносимых (спонтанные тексты) к зрительным. Добиться выработки правильного перехода невозможно иначе, как опираясь на исходные для всех видов речи правила речедвижений. Значит, необходимо выработать такую систему речедвижений, которая была бы в полной мере эквивалентной буквенному ряду. При произнесении слова по слогам все слоги становятся ударными и усиливаются, поэтому слово в устном произнесении предстаёт в орфографической норме. Таким образом, если слово проговаривать так, как оно пишется, т.е. ввести орфографическое послоговое проговаривание, то ряд речедвижений будет способствовать запоминанию орфографически проговоренных слов, накоплению в памяти «орфографического словаря». Такое слоговое проговаривание особенно важно при запоминании аффиксальных морфов, границы которых часто совпадают с границами слога.

Можно предположить, что на стадии освоения грамоты ребёнок, начинающий читать, читает по орфографическим, а не по орфоэпическим законам, когда слова сливаются в отдельные фонетические комплексы, звуки в

словах неясны, нечётки. При орфографическом чтении темп чтения замедлен, все звуки произносятся чётко, слова отдельно, действует принцип «читай, как пишешь». Этот же принцип довольно часто переносится детьми и на письмо. Внутреннее проговаривание, без которого не бывает письма на начальной стадии обучения, является орфографическим, при этом органы артикуляции работают чётко, с напряжением. Звуковая графическая форма слова остаётся в памяти, если слово перед написанием неоднократно произнесено. Так, в речи Саши в возрасте 5 лет 7 месяцев чётко стало проследиваться орфографическое произношение глаголов на *-тся* и *-ться*. Он начал чётко выговаривать: «*Мы пойдём купа*ться*» или «*Дедушка занимает*тся дровами*». При чтении, как уже отмечено, он старается чётко проговаривать звонкие согласные: *морко*ввка*, *кислоро*дд*. Такая тенденция к орфографическому проговариванию слов не всегда замечается родителями, но она существует и срабатывает во время первых опытов письма. Существует даже специальная методика обучения орфографическому чтению, она подробно описана в статьях П.С. Тоцкого [14: 46]. Видимо, применением именно орфографического чтения можно отчасти объяснить ряд нормативных написаний в работах детей, сочетающих элементы фонетического письма с нормативным письмом. Особенно ярко это проявляется в правописании корней с непроверяемыми безударными гласными. В памяти детей при этом остаётся единый образ кодируемой морфемы. Ребёнок уже слышит не то, что произносится, а то, что воспринимается как фонема, являющаяся частью морфемы. Это позволяет ему постепенно переходить на новую ступеньку в постижении грамоты – морфологическое письмо.

7. Можно предположить, что в детском письме в полной мере проявляется так называемое интуитивное знание. Под ним мы понимаем неосознанное владение закономерностями языка, то есть способность на уровне интуиции (без системы лингвистических доказательств) опознать какое-либо явление, догадаться о его специфических свойствах, предугадать какие-то языковые затруднения, сообразить, какое из языковых средств является более предпочтительным. С интуитивным знанием тесно связана языковая догадка – проявление языковой интуиции, выражаемое в способности к выявлению разнообразных языковых значений и характеристик языковых фактов на основе осмысления внутриязыковых связей (например, способности раскрыть значение незнакомого слова / словосочетания через контекст, строящейся на использовании знаний в области словообразования, умении понять уже известные многозначные слова в новых значениях и пр.) Е.С. Кубрякова замечает, что «интуитивное знание того, что слова *соль* и *солёный*, *изучать* и *изучение*...как-то связаны между собой, а слова *соль* и *изучать* – нет, составляет неотъемлемую часть сведений говорящих о русском языке» [9: 10]. Исходя из этого, мы предположили, что на написание детьми производных слов в процессе письменной речи оказывают влияние как лингвистические, так и экстралингвистические факторы: ассоциации между производными словами и их исходными единицами отражают не только экстралингвистические связи, но и чисто лингвистические связи между однокоренными словами, построенными по одинаковой словообразовательной модели, при этом многие правила построения и написания слов складываются у ребёнка подсознательно,

интуитивно. На основе наблюдений и экспериментальных данных нами сделан вывод о возможности освоения орфографических правил до их систематического изучения в школе на основе имеющихся опорных корневых морфем. Полученные данные позволяют говорить о том, что на первоначальном этапе письма у детей – младших школьников интуитивно складывается определённая система операций, применяемая для решения поставленных задач. Данные предположения подтверждают не только наблюдения за письмом Саши К. в раннем возрасте, но и ряд других наблюдений и экспериментов.

Выводы

1. Приведённые наблюдения говорят о том, что действительно существует ряд правил, которые ребёнок осваивает эмпирически уже в раннем детстве. Именно в это время закладываются основы письма морфологического. Можно предположить, что ребёнок в состоянии овладеть орфографическими нормами письменной речи до специального обучения. Об этой возможности писали К.Д. Ушинский и А.М. Пешковский [13; 15]. Но Ушинский предполагал в данном случае действие памяти, а Пешковский говорит о проявлении «подсознательной грамматики», т.е. допускает возможность обобщений. Именно такие обобщения мы видим и в письме Саши К.

2. В диктантах встретились слова, написание которых основано на осознании как графических, графико-орфографических, так и орфографических правил. Большинство из них написаны ребёнком в соответствии с нормой. Понимание морфологичности нашей орфографии – новая важная ступень приближения ребёнка к языку взрослых носителей языка. Вопрос о механизмах овладения морфологическим принципом правописания до специального обучения является одним из важных в исследовании проблемы овладения письмом.

В целом на примере Саши К. мы видим, что ребёнок уже переходит от чисто фонетического письма к морфологическому, «морфема постепенно становится реальной оперативной единицей его языкового сознания» [16: 52]. В подтверждение наших наблюдений над письмом Саши К. о переходе к морфологическому письму представляет интерес замечание В.Б. Касевича, основанное на экспериментах, проведённых Е.Н. Винарской [3], о том, что у детей постепенно наблюдается переход от слоговой деления слова к морфемоделению [7: 112]. С расширением словаря ребёнок оперирует сложными морфологическими отношениями, как парадигматическими, так и синтагматическими. Это позволяет ему «работать» с такой единицей, как морфема, овладеть «стихийным и обычно неосознанным членением на морфемы», пишет В.Б. Касевич [там же].

При овладении языковой действительностью у детей складывается осознание формальных элементов в слове, алломорфов. Происходит своеобразная интеграция различных морфов. Отбор материала происходит довольно искусно. При этом одновременно соблюдается экономия и обеспечивается лёгкость узнавания слов. Если бы в отборе компонентов слова не было системности и соответственно повторимости, для наименования предметов и их отношений потребовалось бы такое число фонемных

сочетаний, которое не могло бы усвоиться памятью. Аффиксальные морфы являются системой повторяющихся подмножеств, что облегчает узнавание малых словоформ.

В данном возрасте дети уже способны к определённой абстракции, что и даёт возможность обобщения отдельных морфем в разных словах и словоформах. Это способствует развитию метаязыковых способностей ребёнка и говорит о творческом подходе к анализу языкового материала. Таким образом, дети в дошкольном возрасте способны сформулировать для себя и осознанно применять, например, правило правописания суффиксов с уменьшительным значением, основанное на понимании смысла морфем. Это ещё раз подтверждает мысль о том, что детям доступен для понимания и осмысления морфологический принцип русского письма. При этом именно понимание смысловой стороны языковых форм способствует выработке орфографических навыков.

3. Дети на определённом этапе когнитивного развития начинают улавливать разницу между произношением и написанием. Они осознают, что эти расхождения не хаотичны, как это кажется на первый взгляд. Морфологическое правописание является следствием понимания носителями языка структурного членения слова по составляющим его значимым частям (морфемам) и имеет своим результатом по возможности единообразную передачу этих частей на письме. «Способ письма с единообразной графической передачей значимых частей слова облегчает при чтении "схватывание" смысла», отмечает В.Ф. Иванова [6: 82]. В данных случаях мы наглядно видим действие эвристического принципа в усвоении письма ребёнком-дошкольником. «Эвристичность заложена уже в саму идею целенаправленной деятельности», отмечает А.А. Леонтьев [12: 68], письменная речь – в высшей степени целенаправленная деятельность.

4. Интуитивное, чувственное познание, на наш взгляд, всё же богаче и искреннее научного. Логические подтверждения или опровержения не всегда соответствуют действительности. Уже только поэтому интуитивное познание достойно более пристального внимания. Но главное – достойна внимания и усилий сама личность ребёнка. Общепринятого понимания феномена и сущности чувства языка нет. К нему относят явления, которые имеют разную природу. Содержание и механизмы чувства языка получают разные трактовки, систематизировать которые довольно трудно. В лингвистике это «чувство» определяется как «...интуитивная реакция на данную форму высказывания и т.п. со стороны лица, для которого данный язык является родным, как критерий правильности речи» [1: 519]. Чувство языка изменяется с развитием языка и накоплением речевого опыта человека в онтогенезе. В дошкольном возрасте формируются первые эмпирические обобщения данных речевого опыта, свидетельствующие о дифференциации ребёнком средств языка. В период школьного обучения спонтанно накапливаемый ребёнком опыт не остаётся нейтральным к усвоению знаний о языке. Исследования показали, что обучение грамматике родного языка опирается на уже сформированное чувство языка, представляющее собой обобщение на уровне первичной генерализации, не предваряемой сознательным вычленением элементов, подлежащих обобщению. Тем самым обеспечивается образование

грамматических, орфографических навыков применительно к языковому материалу, который не может быть чётко определён, когда нельзя дать полной ориентировочной основы (написание большой буквы, употребление точки и т. д.). «Наблюдения над языком являются наблюдением и над мышлением, так как это последнее нельзя наблюдать вне языковых форм» [17: 339].

5. В целом наблюдения за процессом освоения письма Сашей К. подтвердили наши предположения о том, что при формировании навыка письма дети проходят несколько этапов, сходных с теми, которые наблюдаются и при освоении ребёнком устной речи. Самое красноречивое тому подтверждение – спонтанные детские тексты, в данном случае это письма Саши К. в возрасте 5 лет 7 месяцев: *здрастуйте тетя наташа я живу хорошо я вам написал письмо потамушта вы прасили я калатил и стукнул по пальцу и мы строили водохранилище / деревня простаквашино / саша к. 6 июля желаю здоровья.*

Именно поэтому независимо от того, каким путём идёт ребёнок, он приходит к правильному результату, главное, что он уже начинает осознавать, что имеется возможность выбора, задумываться, что есть альтернативный путь. Выбор стратегии написания (применение выработанных и сознанных самим правил, припоминание конкретных написания слов, орфографическое чутье или всё вместе) в данном случае значения не имеет. Ребёнок идёт правильным путём, и это главное.

Список литературы

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1966. 607 с.
2. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. М.: Просвещение, 1966. 305 с.
3. Винарская Е.Н., Лепская Н.И., Богомазов Г.М. Правила слогаделения и слоговые модели (на материале детской речи) // Проблемы теоретической и экспериментальной лингвистики. М: Наука, 1977. С. 17–19.
4. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся 3–7 классов // Язык. Речь. Творчество. М.: Лабиринт, 1998. С. 183–320.
5. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М.: РГГУ, 1999. 382 с.
6. Иванова В.Ф. Современный русский язык. Графика и орфография. М.: Просвещение, 1966. 255 с.
7. Касевич В.Б. Фонологические проблемы общего и восточного языкознания. М.: Наука, 1983. 291 с.
8. Князев Ю.П. Спонтанная орфография дошкольника как фонетическая транскрипция // Проблемы детской речи – 1997. Материалы межвузовской конференции. СПб., 1997. С. 23–25.
9. Кубрякова Е.С. Типы языковых значений. Семантика производного слова. М.: URSS. 2007. 208 с.
10. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. М: Педагогика, 1983. 389 с.
11. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения/Известия АПН РСФСР. Отдел психологии. Вопросы психологии понимания. Труды института психологии. Вып. 7 М - Л.: Изв. АПН РСФСР, 1947. С. 3–41.
12. Леонтьев А.А. Эвристический принцип в восприятии, порождении и усвоении речи // Вопросы психологии. 1974, № 5. С. 53–61.

13. Пешковский А.М. Реформа или урегулирование// Русский язык в советской школе. 1930, № 3. С. 3–4.
14. Тоцкий П.С. Творческие поиски московских учителей начальной школы. М.: Новая школа, 1993. С. 84–107.
15. Ушинский К.Д. Человек как предмет восприятия / Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 11 т. Т.8. М.-Л.: АПН РСФСР, 1950. 776 с.
16. Шахнарович А.М. Онтогенез лексики: «Приращение» или «расширение» // Проблемы детской речи – 1999. Материалы Всероссийской конференции. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. С. 198–199.
17. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Ленинград: Наука. 1974. 427 с.
18. <http://www.ruthenia.ru/apr/textes/sherba/sherba4.htm> (дата обращения: 25.02.2017)
19. <http://www.iling-ran.ru/library/psylingva/OTRD.pdf> (дата обращения: 24.02.2017)

TRANSFER OF “MEANING”

(child’s awareness of the morphological principle of Russian spelling)

N.P. Pavlova

Cherepovets State University, Cherepovets

The publication is devoted to the morphological manifestations of children's letters in writing, clarification of linguistic and psycholinguistic mechanisms underlying normative spelling. Based on observations and experimental data the conclusion about the possibility of acquisition of spelling rules before their systematic study in school is drawn.

Keywords: *sound-letter correspondence, phonetic spelling, morphological spelling, intuition, generalization, associations, "language instinct".*

Об авторе:

ПАВЛОВА Наталия Павловна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры начального образования, общей и социальной педагогики Института педагогики и психологии ГОУ ВО «Череповецкий государственный университет», e-mail: npp55@mail.ru