



Некоторые факторы, обеспечивающие возможность спонтанного освоения орфографических правил

Предпосылки успешного овладения орфографическими правилами закладываются уже в раннем возрасте, когда ребенок начинает осознавать единство морфемы, которое сохраняется при изменении ее звукового образа. В дальнейшем, при освоении навыка чтения, возникает представление и о сохранении орфографического образа морфемы – не только корня, но и флексии, приставки, а несколько позднее – и суффикса. Исследование механизма данного процесса поможет прояснить феномен «врожденной грамотности».

Ключевые слова: *орфография; графика; правила письма; орфографический образ словоформы и морфемы; спонтанность освоения языка; врожденная грамотность; орфографическая интуиция.*

Stella N. Tseitlin

Some Factors Arranging for Spontaneous Learning of Orthography Rules.

Conditions of successful learning of orthography rules are set at the early age, when the child begins to understand the morpheme unity that is the same on change of its phonetic image. At a later stage, during learning to read the inkling of preservation of morpheme orthographic image (not only according the root, but also flexion, prefix and later suffix) then becomes. Investigation of the mechanism of the process helps to make the phenomenon of “inborn literacy” clearer.

Key words: *orthography; graphics; writing rules; word form and morpheme orthographic image; spontaneity language learning; inborn literacy; orthographic intuition.*

Хотя без орфографических ошибок (выбора не соответствующей норме буквы из числа возможностей, предлагаемых правилами графики) еще никому не удавалось

Стелла Наумовна Цейтлин, доктор филологических наук, профессор кафедры языкового и литературного образования ребенка

E-mail: stl2006@list.ru

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» набережная реки Мойки, д. 48, 191186, Санкт-Петербург, Россия

*The Herzen State Pedagogical University of Russia
48 The Moika river embankment, 191186, Saint Petersburg, Russian Federation*

Ссылка для цитирования: Цейтлин С.Н. Некоторые факторы, обеспечивающие возможность спонтанного освоения орфографических правил // Русский язык в школе. – 2018. – № 6. – С. 27–30. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-6-27-30.

Работа выполнена при поддержке РНФ – проект «Механизмы усвоения русского языка и становления речи на ранних этапах развития ребенка» 2014–2017 гг. (руководитель – М.Д. Воейкова).

овладеть письменной формой речи, однако число их все же намного меньше, чем могло бы быть, если бы пишущий совершал произвольный выбор в каждом случае, когда подобный выбор в силу объективных причин существует. Очевидно, что правила выбора буквы человек способен постигать на уровне того, что обычно называют языковым чувством. Несомненно и то, что опыт чтения и письма играет большую роль в данном процессе, поскольку позволяет закреплять в памяти графический, точнее – орфографический (спеллинговый), образ морфемы и словоформы в целом с помощью зрительных, речедвигательных, а возможно, и моторных (имеем в виду движение руки при письме) впечатлений, обобщенных в виде определенных стереотипов, закрепленных в нейронных связях. Представляется, однако, что некий фонологический образ морфемы и словоформы, на базе которого в дальнейшем складывается орфографический ее образ, формируется уже на чрезвычайно ранних стадиях конструирования

ребенком морфологического компонента его языковой системы, задолго до знакомства с чтением и письмом. Для большинства детей это конец второго — начало третьего года жизни. Именно в это время наступает период так называемой морфологической продуктивности, когда ребенок оказывается в состоянии конструировать самостоятельно формы различных частей речи: существительных, глаголов, прилагательных. Это обстоятельство свидетельствует о том, что морфема как таковая становится фактом языковой компетенции дошкольника, которую мы трактуем в широком смысле вслед за Е.Д. Божович [Божович 2002], и, кроме того, ребенок овладевает не только правилами выбора нужных словоформ при опоре на их семантические и структурные функции, но и правилами комбинирования морфем при создании нужных словоформ. Чуть позднее ребенок начинает создавать и новые слова, используя простейшие словообразовательные модели. В процессе конструирования могут порождаться словоформы и слова, уже имеющиеся в языке (прецедентные), в этом случае не всегда возможно определить, имел ли место факт самостоятельного формотворчества или словотворчества как таковой или данные словоформы либо слова уже стали достоянием формирующегося ментального лексикона ребенка и извлекаются как целостные единицы. Если же использованные ребенком единицы отсутствуют в языке взрослых, то их безо всяких сомнений можно рассматривать как продукт самостоятельно осуществленного деривационного акта (словоизменительного или словообразовательного). Анализ данных инноваций позволяет нам в ряде случаев проследить формирование в языковом сознании ребенка фонологического облика морфемы.

В ходе освоения (точнее — конструирования) парадигм конкретных лексем происходит трансформация одних форм в другие, что связано с необходимостью совершения ряда звуковых преобразований. Этот процесс приводит к возникновению ряда алломорфов, различающихся своим звучанием. Способность к алломорфному варьированию, адекватному имеющемуся в нормативном языке, является залогом дальнейшего формирования на ее базе орфографического чутья, основу которого как раз и составляет осознание единства фонологического облика морфемы с учетом действующих в определенную

историческую эпоху звуковых процессов. Если признать эту мысль справедливой, то, возможно, истоки успешности или, напротив, неуспешности в формировании навыка грамотного письма можно искать в характере словоизменительных операций, осуществляемых ребенком на этой ранней (дописьменной) стадии конструирования индивидуальной языковой системы. Переходя от одной словоформы к другой или от производящего слова к производному при опоре на постигаемые им правила ментальной грамматики, ребенок совершает разного рода ошибки, производит словоизменительные и словообразовательные инновации, некоторые из которых мы рассмотрим дальше несколько подробнее.

Известно, что детские словоизменительные инновации чаще всего отличаются от аналогичных словоформ «взрослого» языка стабильностью основы слова и стандартностью используемых формообразовательных средств. Об этом нам уже случалось неоднократно писать, опираясь на понятие «идеально правильной парадигмы» (см., например [Цейтлин 2017]). В некотором смысле, дети, по справедливому наблюдению К.И. Чуковского, «поправляют нашу грамматику». Сопоставляя детские инновации с их нормативными эквивалентами, можно заметить, что направление изменений является достаточно строго детерминированным. Дети стремятся сохранять единый акцентологический вид основы, не меняя место ударения, «очищают» основу от всякого рода наращений, устраняют необъяснимые с точки зрения современных языковых закономерностей звуковые чередования звуков. Очевидно, можно сказать, что, следуя собственно морфологическим правилам, они пренебрегают рядом морфонологических преобразований основы. Это объясняется, по-видимому, тем, что морфонологические преобразования основы, в сущности, функционально не нагружены и в принципе асемантичны. Они являются лишь дополнительным (по отношению к формообразовательным аффиксам) средством разграничения форм и к тому же не носят строго регулярного характера. Подобным образом и в словообразовательных операциях можно выделить следование «идеальным» моделям словообразования, в минимальной степени затрагивающим звуковое преобразование основы.

Если исходить из того, что базовой (исходной) формой существительного при

построении его парадигмы всегда является форма единственного числа именительного падежа, то существительные мужского рода второго (по традиционной грамматике) склонения, которые имеют шумную звонкую согласную в качестве последнего звука основы, неизменно получали бы конечную парную глухую во всех формах этого слова, в том числе и в сильных позициях, например, ребенок говорил бы «лефы» вместо «львы», «гороту» вместо «городу». Однако случаи образований типа «лефы» вместо «львы» единичны. Если бы в парадигме каждого существительного в течение какого-либо периода безраздельно царил бы одна производящая основа при формообразовании, то любой ребенок на пороге третьего года жизни должен был бы производить формы, подобные указанным выше. Ни разу не встретились формы «гороту» вместо «городу» или «óстрофы» вместо «острова», «сата» вместо «сада», «дету» вместо «деду», «лебети» вместо «лебеди» и т.п. Если подобные формы и удастся зарегистрировать, то лишь в единичных случаях и в течение очень короткого периода. Детская окказиональная словоформа может отличаться от нормативной местом ударения, отсутствием наращения в основе, присутствием беглой гласной и т.п., но не различиями в парах указанных выше фонем, находящихся в сильной позиции.

Остается допустить, что некий фонологический образ морфемы формируется путем сопоставления различных ее алломорфов, причем уже в двух-трехлетнем возрасте ребенок оказывается в состоянии абстрагироваться от изменений, обусловленных позицией и сочетаемостью той или иной фонемы. Приоритет в данном отношении исходной (словарной) формы является не столь очевидным, как это казалось раньше. Свой вклад в формирование парадигмы конкретной лексики и парадигмы как совокупности морфологических форм вносят и другие формы. Именно способность к овладению механизмом конструирования словоформ помогает в дальнейшем, при освоении грамматики, закрепить единство морфемы тождественностью ее графемного представления. Это обстоятельство в значительной степени подрывает основания у достаточно распространенного мнения, что орфографические правила постигаются человеком только в результате специального обучения, предполагающего эксплицитное представление

правила, отработку его на некоторых образцах, автоматизацию и т.п. Мы полагаем, что существует два, по крайней мере, пути освоения орфографических правил — в одних случаях они действительно осваиваются логическим путем, что предполагает их обязательное описание (кодификацию) и так называемое «актуальное сознание» (термин А.Н. Леонтьева). Это касается, например, правил выбора между *н* и *nn*, слитного или раздельного написания наречных выражений, выбора одного из двух возможных разделительных знаков и т.п. В других же случаях (гораздо более многочисленных, чем это может показаться на первый взгляд) человек осваивает их самостоятельно, спонтанно, в процессе собственной речевой деятельности, при этом большую роль играет не только опыт письма и чтения, но и опыт устной речевой деятельности (восприятия и продуцирования речи), связанный с ранним, «дописьменным» этапом освоения языка. Разумеется, граница между этими путями у каждого человека своя; люди, разделенные так называемым языковым чутьем, способны осваивать эмпирическим путем те правила, которые другие постигают только через описание и объяснения.

Кроме того, в процессе графического кодирования и декодирования устной речи, т.е. при чтении и письме, формируется некий банк готовых словоформ в их графическом представлении (графический лексикон), который существенным образом облегчает оба эти процесса, поскольку позволяет извлекать словоформу как нечто целое.

Большая часть орфографических правил (как, заметим, и почти все правила графики) вообще никогда не подвергалась кодификации и даже не нуждается в ней (по крайней мере, для носителей данного языка как родного). Это оказывается реальным именно потому, что существует возможность их спонтанного усвоения. Эти правила постигаются на начальном этапе освоения грамоты, и в большинстве случаев их использование (мы не касаемся случаев речевой патологии) не вызывает сложностей у пишущего, поэтому мы и не замечаем самого факта их существования. На уровне практического пользования значительная часть орфографических правил доступна ребенку-первокласснику, еще незнакомому с какой бы то ни было лингвистической терминологией. Эти правила

даже не переходят в «светлое поле сознания», поскольку к моменту сознательного освоения языкового механизма при обучении в школе они оказываются так прочно освоенными, что не нуждаются в формулировании, экспликации.

Так или иначе, но к моменту освоения грамоты каждый ребенок уже практически владеет большим запасом корневых и аффиксальных морфем, а также словоформ как таковых — и то, и другое становится достоянием его ментального лексикона. Важно, что каждая морфема представлена в ментальном лексиконе как совокупность своих алломорфов, выбор которых предопределен их позицией, сочетаемостью, а в некоторых случаях — абсолютно ничем не мотивирован и определяется исключительно традицией. Единство морфемы, связанное с тождественностью ее содержательной стороны, не подлежит никакому сомнению. Именно это обстоятельство оказывается весьма существенным на том этапе, когда ребенок начинает свое знакомство с алфавитом, графикой и орфографией. На этом этапе каждая из уже имеющихся в устной речи единиц должна получить графическую репрезентацию. Знакомство с буквой и специфичностью соотношений между буквами и звуками в русском языке, с одной стороны, закрепляет уже сложившийся звуковой образ морфемы, с другой, — в известной степени разрушает его вследствие обнаруживаемой ребенком асимметрии плана содержания и плана выражения графем. Оказывается, что (а) каждый звук может быть выражен разными буквами и (б) каждая буква может соответствовать разным звукам. Более того, звук может быть выражен сочетанием букв, в некоторых буквах представлено сразу по два звука. Выясняется и ряд других удивляющих ребенка фактов. Эти обстоятельства не могут не вызвать вопросов у детей: «Пишется *собака*, а говорится *сабака*» и т.п. Однако уже на самой ранней стадии освоения грамоты встречаются удивительные случаи, свидетельствующие о том, что дети способны к установлению самостоятельных орфографических обобщений, сделанных на уровне языкового чувства. Так, мама спрашивает у четырехлетнего сына, почему он пишет «о» в конце слов «лето» и «небо» и слышит ответ: «Просто знаю, и все!» [Дети о языке 2001: 117]. Это «просто знаю» и есть результат самостоятельно проведенного сопоставления, восходящего

еще к дописьменному периоду конструирования языковой системы ребенка, форм «окно», «ведро», «зеркало» и пр., и выяснение того, что все они включают один и тот же компонент, присоединяемый к основе. В проведенном нами эксперименте (см. подробнее [Цейтлин 2004]) мы выяснили, что дошкольники и младшие школьники, лишь приступающие к освоению чтения и письма, уже владеют некоторыми орфографическими закономерностями, связанными с морфологическим принципом русского письма. В частности, они оказываются в состоянии выбрать расходящиеся с произношением, но одобренные традицией написания окончаний существительных, прилагательных, суффиксов наречий и т.п. Это оказывается возможным, поскольку представление о тождестве морфемы и способности не обращать внимания на разнообразие ее звуковых модификаций становится достоянием их ментальной грамматики на более ранних ее этапах.

ЛИТЕРАТУРА

Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьника. Психолого-педагогические аспекты языкового образования. — М.; Воронеж, 2002.

Дети о языке / сост. С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеева, Т.В. Кузьмина. — СПб., 2001.

Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. Освоение ребенком родного языка. — М., 2017.

Цейтлин С.Н. К вопросу о возможности спонтанного усвоения орфографических правил // Человек читающий и пишущий. Проблемы и наблюдения. Материалы международной конференции (14–16 марта 2002 г., Санкт-Петербург). — СПб., 2004.

REFERENCES

Bozhovich E.D. Uchiteliu o yazykovoi kompetentsii shkol'nika. Psihologo-pedagogicheskie aspekty yazykovogo obrazovaniya, Moskva, Voronezh, 2002.

Deti o yazyke. Comp. Tseitlin S.N., Eliseeva M.B., Kuz'mina T.V., Sankt-Petersburg, 2001.

Tseitlin S.N. Yazyk i rebenok. Lingvistika detskoi rechi. Osvoenie rebenkom rodnogo yazyka, Moskva, 2017.

Tseitlin S.N. K voprosu o vozmozhnosti spontannogo usvoeniya orfograficheskikh pravil, in *Chelovek chitayushhii i pishushhii. Problemy i nabludeniya. Proceedings of International conference* (March 14–16, 2002, Sankt-Peterburg), Sankt-Petersburg, 2004.