

К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТИ СПОНТАННОГО УСВОЕНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ ПРАВИЛ*

Опубликовано в сб. «Человек пишущий и читающий: проблемы и наблюдения. Материалы международной конференции (14 –16 марта 2002 г. С. _-Петербург ».Изд-во СпбГУ, 2004), с. 30-39.

Вводные замечания. Прежде всего определим, что мы понимаем под орфографическим правилом.

К области орфографии мы относим, в соответствии с традицией, «свод правил передачи на письме средствами графики данного языка плана выражения языковой единицы с учетом плана содержания» (Зиндер 1996: 22) и полагаем, что пишущий в каждом случае производит выбор одного из возможных способов графической передачи слов или морфем.

Если находиться на позициях «антропоцентрической» лингвистики, то нас не может не интересовать прежде всего то, каким способом каждый человек овладевает данными правилами и каким образом пользуется ими в своей письменно-речевой деятельности, т.е. при письме и чтении.

Мы полагаем, что существует два, по крайней мере, пути освоения орфографических правил – в одних случаях они осваиваются логическим путем, что предполагает их обязательное описание (кодификацию) и так называемое «актуальное сознавание» (термин А.Н. Леонтьева, см. Леонтьев А.Н. 1947:20). . 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 опыт не только и не столько письма, сколько чтения. Очевидно, можно условно говорить о двух разрядах правил – одни из них определить как правила «первого эшелона» (речь идет о правилах, осваиваемых самостоятельно, неосознанно), вторые – как правила «второго эшелона», связанные с необходимостью их актуального сознавания, предполагающие определенные размышления при выборе того или иного решения. Разумеется, граница между теми и другими у каждого человека своя; люди, наделенные так называемым «языковым чутьем», способны осваивать эмпирическим путем те правила, которые другие постигают только через описания и объяснения.

Между тем очень часто (особенно в педагогической практике) термин «правило» трактуется слишком узко – как нечто непременно подвергающееся описанию и предполагающее обязательное запоминание. Именно этим и объясняются всякого рода недоразумения, связанные с методиками «обучения без правил». Любая деятельность, очевидно, осуществляется по определенным правилам, просто в некоторых, достаточно при этом многочисленных, случаях существует возможность их спонтанного усвоения, основанного на тех способах категоризации языковых явлений, которые вырабатываются каждым индивидом самостоятельно. При использовании правил в этом случае степень осознаваемости самого процесса выбора решения сводится фактически к минимуму.

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).

* Работа выполнена при поддержке РФФИ (гранты № 00-1509885 и № 97-06-80333).

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 патологии) не вызывает сложностей у пишущего, поэтому мы и не замечаем самого факта их существования. Вспоминается известное и часто цитируемое высказывание С. Эрвин-Трипп относительно того, что «для того, чтобы стать носителем языка, <...> нужно овладеть <...> правилами. Это значит, что нужно научиться вести себя так, как будто ты знаешь правила» (цит. по: Слобин 1976: 106). В этой фразе многосмысленно слово *знаешь* – автор стремится разграничить два *знания* – практическое пользование и теоретическое осмысление. Мы убеждены, что 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 оказываются так прочно освоенными, что не нуждаются в формулировании, экспликации.

Что же такое прочное освоение? Мы понимаем под ним интериоризацию, свертывание, связанные с автоматизацией процесса письма. Высшая степень освоения правила – это, видимо, полное исчезновение соотнесенной с ним мыслительной операции. Человек не рассуждает: «Я напишу *скаЗка*, потому что – *скаЗать, расскаЗать*. Просто он уже не может написать иначе – графическая оболочка той или иной языковой единицы стала достоянием его сознания, сформировался некий графический образ данной языковой единицы. Очевидно, все морфемы осваиваются гештальтно, но при этом ребенку приходится учиться преодолевать звуковое варьирование алломорфов, воспроизводить морфему в ее единственном графическом облике, не зависящем от позиционных и комбинаторных чередований. В результате переработки опыта чтения и письма, а во многом – и в результате создания и упорядочения ментального лексикона, структурирования его особым (прежде всего – грамматическим) образом, создается нечто, что в работах предшествующих лет мы называли внутренним графическим лексиконом, а сейчас предпочли бы говорить не об особом ментальном лексиконе, отделенном от устного, но скорее о графической репрезентации единиц устного ментального лексикона.

Остается не до конца ясным, в какой степени совпадают единицы устного и графического лексикона – очевидно, тут нет полного изоморфизма, но сейчас уже можно предположить, что некие интуитивно выработанные представления о единстве морфемы в отвлечении от конкретных ее звуковых разновидностей могут создаваться даже независимо от освоения чтения и письма, на самых ранних, «бесписьменных», стадиях построения ребенком собственной языковой системы. Однако, когда ребенок включается в письменно-речевую деятельность, начинает читать и писать, единство графического облика морфемы, безусловно, закрепляется. Таким образом, графический ментальный лексикон можно рассматривать как нечто вторичное по отношению к устному ментальному лексикону. У не владеющих грамотой людей, у детей, еще не выучившихся читать и писать, может существовать только устный лексикон, но возникновение и функционирование второго, письменного, во многом предопределено особенностями и способом организации (прежде всего – грамматической) первого, т.е. устного, лексикона.

В отличие от «устного» ментального лексикона, «письменный» существует в виде определенных графемных сочетаний, манифестирующих слова, морфемы, слоги.

Очевидно, у каждого носителя языка имеется собственный внутренний графический лексикон, и доступ к нему также у каждого свой, он связан во многом с так наз. ведущей модальностью – один обращается к зрительному (точнее – спеллинговому) образу слова, другой ориентируется на его звуковую форму, третий припоминает движения руки при письме.

Важным является вопрос о том, каковы же единицы этого внутреннего ментального лексикона и каким образом они функционируют в процессе выбора графического решения, т.е. способа кодирования словоформы. Это связано с проблемой ее сегментации.

Любая словоформа, как известно, представляет собой совокупность определенных морфем. Вместе с тем, любая словоформа предстает и как некий звуковой комплекс, представляющий определенную последовательность слогов.

Эта двойственная структура словоформы, предполагающая два разных способа ее членения, рассчитана на использование по отношению к ней двойной системы правил письма – правил графики и правил орфографии. В пределах компетенции графики – установление соответствий между фонемами и графемами безотносительно к значению языковых единиц. Графическими правилами предопределяются способы передачи определенных фонем и фонемных сочетаний – согласных со следующими за ними гласными, звука [j]. Установлением фонемно-графемных сочетаний в пределах значимых единиц – морфем и слов – ведает орфография. Таким образом, пишущий сталкивается с необходимостью двойного членения одного и того же звукового комплекса – в зависимости от того, какая задача стоит перед ним. И в том, и в другом случае работают ассоциативные механизмы, ведущие к аналогиям и основанные на опыте не только и столько письма, сколько чтения. О роли чтения в освоении правил письма первым со всей определенностью написал А.Н. Гвоздев, полемизируя с некоторыми своими современниками, утверждавшими, что не существует сколько-нибудь существенного влияния чтения на орфографию (Гвоздев 1934). При этом он опирался не только на разнообразные проведенные им эксперименты, но и (что для нас в данном случае не менее существенно) на анализ письменных текстов одного ребенка, овладевшего многими орфографическими правилами самостоятельно (см. подробнее ниже). «Едва ли может быть сомнение, что основным фактором, обусловившим в данном случае правильное письмо разнообразных и достаточно сложных случаев правописания, обычно дающих многочисленные ошибки, является чтение» (Гвоздев 1934: 15).

Грамотный человек – это прежде всего человек с богатым графическим лексиконом, доступ к которому в каждом случае не представляет для него труда. Если такой лексикон создается у ребенка рано и без видимого структурированного обучения, обычно говорят о так называемой «врожденной грамотности». В этом лексиконе хранятся образы слогов и морфем, а также морфемных сочетаний.

Мы думаем, что дети сами строят собственную систему письма – подобно тому, как они строят грамматическую систему при опоре на получаемый ими речевой инпут. Они осваивают эмпирическим путем практически все правила графики (кроме единичных исключений) и очень многие правила орфографии.

«Структурированное обучение», грубо вторгаясь в этот процесс, подчас оказывает отрицательное воздействие, деформируя стихийно складывающуюся индивидуальную языковую систему ребенка. Очевидно, даже в целях чисто практических необходимо знать, каким образом ребенок самостоятельно осваивает правила письма.

В свое время, в 30-х гг., такие исследования начал А.Н. Гвоздев – он первый обнаружил, что методика обучения правописанию, принятая в школе (им проанализированы учебники его времени), никак не связана с закономерностями освоения ребенком орфографических навыков. А.Н. Гвоздев первый в России осуществил экспериментальное изучение освоения орфографии, при этом его интересовало не только «сознательное», но и «стихийное» освоение правил письма. Очевидно, помощь детям в освоении правил письма будет тем успешнее, чем больше она коррелирует с процессами спонтанного («стихийного») освоения правил.

Экспериментальные исследования. В исследовании, посвященном процессу усвоения письма в норме и при патологии, мы осуществили ряд экспериментов, целью которых было выяснение того, какие из орфографических правил ребенок в состоянии освоить спонтанно, без помощи взрослых, и какие этапы проходит на этом пути.

Один из экспериментов заключался в том, что дети должны были выбрать способ графической передачи фонемы /а/ в слабой позиции, второй был посвящен выяснению способов передачи на письме фонемы /и/ (тоже в слабой позиции).

Оба текста состояли из отдельных предложений. В них содержались разные орфограммы, представляющие целую серию орфографических правил: правописание безударных гласных в корне, как проверяемых, так и непроверяемых ударением (забегая вперед, скажем, что фактор проверяемости существенной роли не сыграл: в корнях с проверяемыми гласными ошибок оказалось не меньше, чем в словах с непроверяемыми), правописание суффиксов наречий, окончаний существительных в пяти падежных формах, окончаний прилагательных, как полных, так и кратких, и др.

Никакие из орфографических правил, которые надо было применить, к этому моменту не были пройдены детьми (было изучено лишь правило проверки безударной гласной в корне, но именно на это правило и было допущено наибольшее количество ошибок).

В эксперименте участвовали учащиеся 1-2-3-х классов школы и группа дошкольников. Тексты зачитывались (по предложениям), затем дети вставляли пропущенные гласные.

Проанализировав осуществляемый детьми выбор графем в первом и втором эксперименте, мы пришли к следующему выводу: большая часть орфографических правил, применяемых детьми при выборе написаний в начальных классах средней школы, осваивается ими эмпирическим путем и практически не имеет отношения к изучаемым в школе правилам.

Осваивая письмо, дети проходят ряд закономерных этапов.

- Первый этап – письмо при опоре исключительно на звучание (фонетическое письмо); при этом буквы используются в их основных (алфавитных) значениях, в нашем случае это проявлялось в предпочтении *А* и *И*. Морфемный статус на этом этапе не играл сколь-нибудь существенной роли.

- Второй этап – письмо при опоре на морфологический принцип, но применительно лишь к некоторым, отчетливо идентифицируемым морфемам –

флексиям существительных, суффиксам наречий, окончаниям кратких и полных прилагательных. Можно говорить о том, что некоторые единицы ментального лексикона получают на данном этапе свою нормативную графическую репрезентацию. Процесс практического освоения морфологии, который начинается еще на втором году жизни и в основном (для устной формы речи) заканчивается к трем годам, получает свое закрепление в освоении нормативного способа графической репрезентации прежде всего флексий.

- В дальнейшем происходит распространение морфемного принципа на правописание не только флексий, но и корневых морфем.

- Если пользоваться терминологией Л.Р. Зиндера (Зиндер 1996: 21), дети начинают с использования основного аллографа, а потом уже переходят к второстепенным.

- Переход от основного аллографа к второстепенным отчасти расшатывает первоначально сложившиеся звуко-буквенные соответствия, приводя к случаям так называемой гиперкоррекции; однако гиперкоррекция не затрагивает написания окончаний и большей части суффиксов, что говорит о достаточно прочном освоении их графического облика, а именно о том, что эти аффиксы уже стали достоянием внутреннего графического лексикона.

- Лучше всего осваивается детьми правописание предлогов. При этом не играет роли возможность опереться на сильную позицию. Очевидно, это объясняется их краткостью, возможностью гештальтного освоения.

- Легко осваивается правописание окончаний прилагательных (как полных, так и кратких) – без всякого специального научения.

- Если иметь в виду правописание корней, то корни с *А* представляют для детей школьного возраста большую сложность, чем корни с *О* – они гораздо чаще меняют *А* на *О*, чем наоборот. Это кажется очень странным, но лишь на первый взгляд. Очевидно, отступления от адекватно-фонемного написания можно рассматривать как проявление своего рода гиперкоррекции. В дошкольном возрасте тенденция иная – использовать *А* во всех случаях.

- Несколько иное распределение в выборе между *Е/И/Я*. Наблюдается относительное равновесие выбора между *Е* и *И* (как в случае ошибочных написаний, так и в случае правильных). Что касается *Я*, то эта буква уверенно используется детьми для передачи флексии именительного падежа (*яблонЯ*).

- Фактор проверяемости до определенного времени не играет сколько-нибудь существенной роли при написании корней, но, видимо, интуитивно используется при написании флексии (*девочкой* как *стеной*).

- На начальных этапах (у дошкольников) отчетливо прослеживается тенденция опоры на ударный слог той же словоформы, т.е. в альтернативной ситуации ребенок склонен выбирать ту же гласную, которая имеется в ударном слоге, что, очевидно, можно рассматривать как проявление внутрисловного прайминга (т.е. дети склонны писать *кОровы, сАбака*).

- Наибольшее число ошибок в корнях с *А*, наименьшее – во флексиях с *О*.

В дошкольном периоде и в начальной школе ребенок активно осваивает сначала слоговой (это остается за пределами рассмотрения в данной работе), а затем и морфологический принцип письма – самостоятельно и независимо от школьного обучения. При этом первое осознаваемое им членение словоформы есть членение «основа – флексия». Правописание флексий существительных, прилагательных и глаголов (не касаемся пока личных окончаний глаголов настоящего и будущего времени) – самое простое для усвоения. Основа до

определенного момента в сознании ребенка остается нечленимой, затем, видимо, происходит членение, но каждая словоформа членится с разной степенью легкости – это зависит от многих факторов – от степени семантической выделяемости корня, от морфотактической прозрачности (совпадения границ слогов и морфем), от частотности морфем и т.п.

Истинная грамотность определяется не дисциплинированным соблюдением изложенных в учебнике или какой-либо другой книге правил, но умением сделать правильный выбор в любой альтернативной ситуации. Под альтернативной (в орфографическом смысле) ситуацией при этом понимаем такую ситуацию, когда графика предоставляет в распоряжение пишущего два или несколько вариантов передачи определенной фонемы и лишь на уровне орфографии определяется нормативность одного из них. Таких ситуаций намного больше, чем кажется на первый взгляд, и любой человек сталкивается с ними раньше, чем узнает о существовании орфографии как таковой. Более того, мы совершенно убеждены в том, что значительная часть правил вообще эксплицитно не изучается, а осваивается чисто эмпирическим путем. Об этом наглядно свидетельствует практика детского письма.

Мы считаем, что именно эта способность к эмпирическому освоению правил и лежит в основе того компонента речевой способности, которую мы можем условно назвать письменно-речевым (понимая под этим компонентом способность к порождению письменных текстов в соответствии с существующими нормами). Мы совершенно убеждены в том, что каждый ребенок строит сам не только базовую языковую систему, воплощенную в устной речи, но и так называемую письменно-речевую систему.

Думается, что дизорфография в таком случае может быть, по-видимому, определена как специфическое нарушение письма, проявляющееся в отсутствии способности человека самостоятельно строить свою собственную графико-орфографическую систему на основе анализа получаемого им письменного и устного инпута. Напротив, тот, кто без труда и без видимой помощи других людей в состоянии сделать это, и есть человек, которого мы называем «абсолютно грамотным», говоря о феномене так называемой «врожденной грамотности».

Процесс использования орфографического правила постепенно автоматизируется, уходит из «светлого поля сознания», складывается так называемый «внутренний графический лексикон», в качестве единиц которого выступают звуковые комплексы, представляющие морфемы, в некоторых случаях – отдельные лексемы и словоформы.

Изучение соотношения детских нормативных и ненормативных написаний представляет интерес и с собственно теоретических позиций. Ненормативные написания являются разновидностью так называемого «отрицательного материала», о необходимости изучения которого писал Л.В. Щерба (Щерба 1974: 33). Для лингвиста открывается интереснейшая возможность выявить реальную систему орфографических правил, некоторые из которых, возможно, еще не попали в поле зрения специалистов-теоретиков. Исследование закономерностей этого «стихийного» освоения правил письма позволяет обнаружить иерархию правил как в сфере графики, так и в сфере орфографии, разграничить основные (базовые) правила и частные правила, а также выявить отклонения от тех и других. В этом смысле очень важно изучение самой последовательности «стихийного» освоения правил, вскрывающей их внутреннюю организацию.

Важность изучения этого материала для педагогов и дефектологов настолько ясна, что нет необходимости ее доказывать.

В целом мы присоединяемся к точке зрения Н.Д. Голева, убедительно аргументированной в его работах (см., напр. Голев 1997), относительно возможностей так называемой интуитивной орфографической деятельности, связанной с тем, что он называет морфемно-деривационной языковой базой. Несмотря на значительные терминологические различия, общие результаты исследований, проводимых в Москве (см. публикуемую в данном сборнике работу Г.М. Богомазова), Санкт-Петербурге (см. статью Т.В. Кузьминой) и Барнауле (см. работы Н.Д. Голева и Н.Б. Лебедевой) совпадают, что косвенным образом свидетельствует в пользу их объективности.

Литература

Л.Р. Зиндер. Введение в теорию письма // Прикладное языкознание. – СПб, 1996.

А.Н. Гвоздев. К вопросу о роли чтения в усвоении орфографии // Русский язык и литература в средней школе. 1934. № 4.

Н.Д. Голев. Антиномии русской орфографии. – Барнаул, 1997.

А.Н. Леонтьев. Психологические вопросы сознательности учения. Вопросы психологии понимания // Известия АПН РСФСР. Вып. 7., М., 1947.

Слобин Д. Языковое развитие ребенка // Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. – М., 1976.

Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.