

На правах рукописи

УДК 800.1

КУЗЬМИНА

Татьяна Витальевна

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФОНЕМНО-ГРАФЕМНЫХ
СООТВЕТСТВИЙ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ
(НА МАТЕРИАЛЕ СОГЛАСНЫХ)

Специальность 10.02.19 – теория языка

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

диссертации на соискание ученой степени
кандидата филологических наук

Санкт-Петербург

2005

Работа выполнена на кафедре ЮНЕСКО «Теория образования в поликультурном обществе»

Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена

Научный руководитель: Доктор филологических наук, профессор

С. Н. Цейтлин

Официальные оппоненты: Доктор филологических наук,
профессор

Кандидат филологических наук,
доцент

Ведущая организация:

Защита состоится «___» _____ 2005 г. в ___ ч. на заседании диссертационного совета Д 212.199.17 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора наук в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена по адресу: 191186, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48, корп. 14, ауд. 314.

С диссертацией можно ознакомиться в фундаментальной библиотеке Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

Автореферат разослан «___» _____ 2005 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета
доктор филологических наук,
профессор

Л.А. Пиотровская

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Реферируемая диссертация посвящена изучению лингвистических и психолингвистических особенностей освоения детьми дошкольного и младшего школьного возраста письменной формы речи. Исследуются детские написания, преимущественно ненормативные, возникающие в процессе спонтанного освоения ребенком правил русского письма.

Под правилами письма понимаются закрепленные традицией способы передачи на письме звучащей речи. Правила русского письма регламентируют кодирование фонетических единиц нескольких уровней: определяют способы передачи незначащих единиц устной речи – фонем и их сочетаний, а также значащих единиц – словоформ и морфем.

Правило в данной работе понимается в двух смыслах: как существующая в языке закономерная связь определенных единиц и (в психолингвистическом аспекте) как руководство к действию для человека, пользующегося языком (В. Б. Касевич¹), в данном случае связанное с выбором того или иного графического элемента, кодирующего сегмент звучащей речи, осознаваемое или не осознаваемое в полной мере пишущим.

Актуальность данной работы определяется тем, что изучение лингвистических причин возникновения графических девиаций (отклонений от норм письменной речи) помогает уточнить функции современных графем русского языка, выявить существующую в сознании носителей языка реальную систему графических и орфографических правил, обнаружить их внутреннюю иерархию, т. е. подразделение на основные и частные правила, представляющие собой результат определенных ограничений, налагаемых на основные (базовые) правила.

В последние десятилетия внимание лингвистов привлекает возможность проверки тех или иных выявленных ими языковых закономерностей путем анализа речевой деятельности носителей языка, т. е. выявление психолингвистической реальности тех или иных языковых единиц и закономерностей. Особенную ценность при этом представляет материал онтогенеза речи, поскольку в процессе освоения языковой системы ребенок переходит от одних правил к другим, тем самым обнаруживая их реальное существование. Сама последовательность усвоения детьми тех или иных правил, управляющих письменно-речевой деятельностью, свидетельствует о наличии их внутренней иерархии.

Положение о том, что ребенок усваивает язык, т. е. набор языковых единиц и правила их функционирования, самостоятельно перерабатывая речевой опыт, принимается многими (Л. В. Щерба, А. Н. Гвоздев, Н. И. Лепская, С. Н. Цейтлин, R. Brown, E. Clark, M. Bowerman, M. Tomasello

¹ Касевич В. Б. Онтолингвистика, типология и языковые правила // Язык и речевая деятельность: Т. 1. – СПб., 1998. – С. 31–39.

и др.). Однако если по отношению к усвоению устной формы речи это положение было обосновано, то гораздо меньше известно о том, каким именно образом ребенок осваивает закономерности, связанные с передачей на письме звучащей речи.

Можно предположить, что усвоение речи в ее письменной форме, как и усвоение речи в ее устной форме, представляет собой самостоятельное конструирование каждым ребенком собственной языковой системы. В процессе письменно-речевой деятельности это конструирование осуществляется при опоре на получаемый им письменный инпут.

Система правил, относящихся к сфере графики и орфографии, еще не описана лингвистами исчерпывающим образом. К разряду кодифицированных принадлежат правила, представляющие трудности для взрослых или для школьников, уже владеющих основами грамоты. Сами же эти основы – главным образом в силу того, что освоение их осуществляется, как правило, эмпирическим путем, остаются практически не описанными. В реферируемом исследовании выявляются правила, которыми реально руководствуются дети на ранних этапах освоения письма в своей письменно-речевой деятельности.

Представляется, что в реальном процессе письменного кодирования звучащей речи единицей письма не всегда является минимальный знак, выражающий отношение звуковой единицы к ее графическому отображению, т. е. фонемы к букве. В данной работе выявляются единицы русского письма, которыми оперируют дети на ранних этапах его освоения.

Теоретической основой исследования являются подходы лингвистики к языковому знаку, основанные на признании его двусторонней сущности, предполагающей единство означающего и означаемого (Ф. де Соссюр, Л. Ельмслев, Ю. С. Маслов и др.), а также на признании асимметрического дуализма языкового знака (С. О. Карцевский). В понимании минимальной графической единицы автор исследования опирается преимущественно на работы Л. Р. Зиндера и Ю. С. Маслова, в которых такая единица трактуется как элемент письма, отображающий минимальную произносительную единицу, входящую в состав звуковой оболочки более крупной языковой единицы. Анализ фонетической стороны языка в работе осуществляется на основе теории фонемы, сформировавшейся в рамках Санкт-Петербургской (Ленинградской) фонологической школы.

Данное диссертационное исследование базируется на концептуальных принципах и методологических позициях современной онтолингвистики, в частности, на теории конструктивизма, разработанной применительно к усвоению детьми родного языка (Е. С. Кубрякова, С. Н. Цейтлин, W. U. Dressler, D. Slobin, M. Tomasello и др.).

Объект исследования – детские написания, передающие согласные фонемы в составе значащих языковых единиц.

В реферируемой работе рассматриваются способы передачи на письме согласных фонем русского языка. Речь идет о передаче на письме

твердости / мягкости и звонкости / глухости согласных в коррелятивных парах, а также обозначении на письме фонем, не входящих в коррелятивные пары по тому или другому дифференциальному признаку: /ž/, /š/, /š':/, /č/, /c/, /j/). Традиционно передача твердости / мягкости согласных на письме соотносится с системой правил графики, тогда как обозначение звонкости / глухости связывается с орфографией. При этом и в том, и в другом случае речь идет о дифференциальных признаках фонем, и связь передачи на письме твердости / мягкости со слоговым принципом письма, а звонкости / глухости – с морфемным может быть рассмотрена как специфическая особенность русского письма. Данное обстоятельство позволяет рассматривать те и другие противопоставления согласных фонем в рамках одной работы.

Цель исследования – определение особенностей детских протосистем письма и динамики их изменения.

Задачи исследования:

- 1) выяснение причин отклонений от нормы в детских написаниях;
- 2) выявление функциональных характеристик графических единиц, используемых в письменно-речевой деятельности детей;
- 3) выяснение реальных правил фонемно-графемного кодирования, существующих в современном русском письме, и их иерархии, отражающейся в детских написаниях.

Материалом исследования являлись детские подписи под рисунками, письма, учебные тетради дошкольников и младших школьников. Основными информантами являются Алеша Ш. (анализировались записи, сделанные в возрасте от 4;10 до 7;8²), Гриша К. (от 5 до 7), Алеша Е. (от 5;3 до 7;8), Валя П. (от 4;0 до 7;3). Использовались также спонтанные письменные тексты других детей, хранящиеся в Фонде данных детской речи лаборатории детской речи РГПУ им. А. И. Герцена (17 детей). Кроме того, была проведена серия экспериментов (диктанты, письменные задания), в которых принимали участие воспитанники дошкольных учреждений (72 человека) и ученики начальных классов школ Санкт-Петербурга (268 человек). В ходе работы было проанализировано более 30 000 детских написаний.

Методы исследования можно характеризовать как экспериментально-эмпирические. На первом этапе исследования был собран и обработан фактический материал, представляющий собой продукт письменно-речевой деятельности детей. Часть полученных данных отражала результаты лонгитюдных наблюдений за речевым развитием детей. Анализ собранного материала позволил выявить некоторые закономерности фонемно-графемных соответствий в письменных текстах детей. На втором этапе работы проводились экспериментальные диктанты с использованием стимульного материала, подобранного на основе анализа данных, полученных на первом этапе исследования. В ходе экспериментов предполагалось уточнить и

² Первая цифра указывает число лет, вторая – число месяцев.

конкретизировать выявленные ранее закономерности письменно-речевой деятельности детей.

Научная новизна исследования заключается в том, что по отношению к анализу продуктов письменно-речевой деятельности детей применяются идеи конструктивизма, осуществляется подход, позволяющий выявить внутреннюю иерархическую организацию правил, в соответствии с которыми устанавливаются фонемно-графемные отношения, определить общие закономерности усвоения детьми правил письменного кодирования. Наряду с этим прослеживается индивидуальное своеобразие стратегий освоения детьми правил письма.

Данное исследование позволяет подтвердить и в некотором отношении уточнить типологию графических единиц русского письма, используемую в работах Л. Р. Зиндера³ и Ю. С. Маслова⁴, а также дополнительно аргументировать психолингвистическую реальность уровневой организации системы письма, предложенную Л. Р. Зиндером⁵.

Положения, выносимые на защиту:

1. Закономерности усвоения системы письма ребенком в значительной степени сходны с закономерностями усвоения им устной формы родного языка. Сначала усваиваются ядерные (базовые) структуры, затем периферийные; сначала более общие, затем частные правила.

2. В процессе конструирования языковой системы ребенок осваивает уровневую организацию русского письма: алфавитный, графический и орфографический уровни. В данном контексте можно говорить о трех уровнях правил письма. Освоение трех видов правил на ранних этапах протекает в большинстве случаев параллельно и независимо друг от друга.

3. Освоение правил письма связано с когнитивными процессами разной степени сложности: правила алфавита осваиваются большинством детей в дошкольном периоде, графические – в дошкольном и младшем школьном возрасте, освоение орфографических правил может растягиваться на много лет – в зависимости от степени их сложности.

4. Ребенок в состоянии осваивать значительную часть правил письма эмпирически, т. е. на основе самостоятельно перерабатываемого им письменного инпута при опоре на опыт чтения и письма.

Теоретическая значимость исследования заключается в выявлении особенностей детских протосистем письма, а также динамики их развития и структурных изменений. Показано, что в этой закономерной смене протосистем отражается внутренняя иерархия правил письма – как графического, так и орфографического уровней. В связи с этим уточнена и конкретизирована реальная система правил фонемно-графемного кодирования в области согласных, на которую ориентируется пишущий –

³ Зиндер Л. Р. Очерк общей теории письма. – Л.: Наука, 1987. – 109 с.

⁴ Маслов Ю. С. Заметки по теории графики. – Л.: Высшая школа, 1973. – 222 с.

⁵ Зиндер Л. Р. Общая фонетика: Учеб. пособ. – М.: Высшая школа, 1979. – 312 с.

носитель русского языка. В работе конкретизирована типология русских графем, уточнено соотношение понятий графемы и буквы. Определены основания для разработки типологии детских ненормативных написаний, в основу которой могут быть положены представления об иерархии правил письма.

Практическая значимость работы заключается в том, что его результатами могут воспользоваться исследователи, работающие в области теории письма, психолингвистики и онтолингвистики. Полученные результаты могут использоваться для разработки методов диагностики развития письменно-речевой деятельности детей и взрослых, осваивающих русский язык как родной и как иностранный, а также экспериментальных методик, направленных на определение возрастных норм освоения русской графики и орфографии. Результаты и выводы исследования могут быть учтены в работе над коррекционными и обучающими методиками.

Рекомендации по использованию результатов исследования. Полученные в ходе исследования данные могут использоваться для диагностики уровня усвоения графических и орфографических правил русского письма.

Данное исследование может явиться базой для разработки учебных курсов для студентов филологических факультетов, факультетов дошкольного образования, начальных классов и коррекционной педагогики.

Апробация материалов исследования. По материалам исследования сделано 10 докладов: на постоянно действующем семинаре по онтолингвистике (1998 г.); на межвузовской конференции «Проблемы детской речи – 97» (1997 г.); на межвузовской научно-практической конференции «Тенденции развития языкового и литературного образования в школе и в вузе» (1998 г.); на международной научно-практической конференции «Русистика и современность» (1999 г.); на конференции «Речевая деятельность в норме и при патологии» (1999 г.); на международной конференции «Человек пишущий и читающий: проблемы и наблюдения» (2000 г.); на научных чтениях Петербургского лингвистического общества (2003 г.); на международной научной конференции «Детская речь как предмет лингвистического исследования» (2004 г.); на аспирантских семинарах кафедры ЮНЕСКО «Теория образования в поликультурном обществе» в 2000, 2001 и 2002 гг. По теме диссертации было опубликовано 10 работ общим объемом 4,7 п. л.

Структура работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованной литературы.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Введение содержит обоснование актуальности темы исследования, его научной новизны, теоретической и практической значимости. Во введении определяется цель и основные задачи исследования, обсуждается

теоретический аппарат, обосновываются и описываются методы исследования, способы сбора эмпирических данных.

Первая глава «Теоретические основы исследования» посвящена определению основных теоретических установок, на которых базируется исследование. Известно, что в области фонологии и теории письма существуют различные научные подходы, поэтому представлялось необходимым обсудить их достоинства недостатки и обосновать выбор собственной теоретической платформы. В первом параграфе первой главы реферируемой работы рассматривается возможность использования для анализа детских написаний положений Московской и Санкт-Петербургской фонологических школ, анализируются отдельные положения работ Л. Р. Зиндера, А. Н. Гвоздева, Р. И. Аванесова, М. В. Панова, Л. В. Бондарко и др., а также публикации исследователей, сочетающих традиции обеих школ (С. И. Бернштейна, Г. М. Богомазова). Данное исследование в большей степени ориентировано на теоретические положения и понятийный аппарат Санкт-Петербургской фонологической школы. При этом в работе отмечается, что обе концепции находятся в отношениях дополнительности и обе чрезвычайно существенны для изучения письменно-речевой деятельности носителя языка.

Минимальная единица языка в устной его форме – фонема – рассматривается как означаемое минимальной единицы письменной формы языка – графемы.

Рассматривая закономерности ранних этапов освоения письма, автор исследования опирается на трехуровневую трактовку правил, предложенную в свое время Л. Р. Зиндером, который выделил правила алфавита, правила графики, правила орфографии. В его понимании алфавит – это не только набор букв, используемых в письме на данном языке, но также их связь с фонемами этого языка. Л. Р. Зиндер предлагал в системе алфавита каждую букву рассматривать вне сочетаний с другими буквами. Алфавитное значение буквы исследователь понимал как ее основное значение. Так, буквы русского алфавита – Б, Д, Г имеют своей основной функцией обозначение фонем /b/, /d/, /g/. В аспекте алфавита неправомерно, по мнению Л. Р. Зиндера, считать, что эти буквы, несмотря на существование написаний *рог*, *кого* и им подобных, имеют, кроме того, функцию передачи соответствующих глухих согласных или что буквой Г можно отображать фонему /v/. Графику Л. Р. Зиндер трактовал как совокупность правил отображения средствами алфавита фонем данного языка и их сочетаний в зависимости от фонетической позиции, но без учета того, в каких смысловых единицах (морфемах, словах) они встречаются. Орфография понимается Л. Р. Зиндером как совокупность правил передачи на письме фонемного состава морфем или слов в зависимости от их этимологических или морфологических связей, т. е. как правила написания морфем и слов.

Данного подразделения уровней системы правил письма придерживаются также Л. В. Бондарко, Л. А. Вербицкая, М. В. Гордина и др.

Уровневое понимание правил письма отражает их системную организацию. Данный подход к системе русского письма позволяет выделить оперативные единицы фонемно-графемного кодирования:

- 1) единицу письма, отображающую фонему вне сочетаний с другими фонемами;
- 2) единицу, кодирующую сочетание фонем;
- 3) единицу, представляющую собой графически выраженную морфему или словоформу: *у-ход-и-ть/ уходить*.

В реферируемой работе предлагается следующая концепция графемы: означаемым русской графемы является фонема (*дом* – /dom/, *стол* – /stol/) или сочетание двух фонем: согласной /j/ и гласной – означающим в этом случае является гласная буква ряда «Я» – комбинированная графема (*яхта* – /jáhta/, *кальян* – /kal'ján/, *маяк* – /maják/). Означающее может быть представлено несколькими способами: буквой (в позиции исхода слова в сочетании со знаком пробела), а также буквосочетаниями двух видов – согласной буквы и мягкого знака или сочетанием буквы с диакритическим элементом, репрезентируемым следующей буквой, основная функция которой состоит в передаче собственной фонемы. (Ср.: *угол, уголок, уголь, уголёк* – в первом случае фонему /l/ передает графема, представленная буквой Л в сочетании со знаком пробела, во втором – графема, выраженная сочетанием той же буквы с буквой О, основная функция которой – передача фонемы /o/, диакритическая функция – передача твердости /l/; в третьем случае в качестве означающего, передающего фонему /l', выступает графема, представленная буквосочетанием ЛЬ, в четвертом – в передаче фонемы /l'/ принимает участие, кроме буквы Л, еще и буква Ё, диакритическая функция которой – обозначение мягкости /l'/.)

Рассматривая гласные буквы в их диакритической функции, следует принять во внимание «маркированность» мягких согласных, существующую в сознании носителей языка. Как считает Л. В. Бондарко, в восприятии носителей языка твердые и мягкие согласные находятся в иерархических отношениях: твердые согласные в этой иерархии выступают как основные. Причину этого Л. В. Бондарко видит в количественном преобладании твердых согласных, а также в присутствии фонем, отмеченных этим качеством, в исходных формах слов, в которых твердые и мягкие согласные чередуются (/máma/ – /mám'in/)⁶. Вследствие этого обстоятельства диакритическое значение букв ряда «А» отчасти утрачивает свою значимость. В сочетаниях типа ТА, МА, ЛУ и согласные, и гласные буквы выступают в своих алфавитных, основных значениях и являются простыми графемами.

Сочетания типа ЛЯ, МИ не рассматривается в данной работе как сочетания простых и комбинированных графем, т. к. один из его компонентов (буква, обозначающая согласную фонему) не может передавать

⁶ Бондарко Л. В. Фонетика современного русского языка: Учеб. пособ. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1998. – С. 102–103.

мягкой согласной фонемы вне такого сочетания, другой же компонент (буква ряда «Я») здесь передает гласную фонему и мягкость согласной, тогда как вне подобных сочетаний он может передавать не только гласную фонему, но и предшествующую этой гласной согласную фонему /j/. Такого рода сочетания графических элементов представляют собой единый комплекс, соответствующий минимальной произносительной единице – слогу. В реферируемой работе подобные буквосочетания рассматриваются как особый тип графемы – сложно-комбинированной.

Многообразие способов графической репрезентации фонем, с одной стороны, является существенным достоинством системы русского письма, поскольку позволяет ему быть экономичным, однако, с другой стороны, осложняет ее освоение.

Наличие сложной и комбинированной графемы в системе письма представляет собой проявление асимметрии языкового знака. Как известно, означаемое и означающее знака могут находиться как в одно-однозначных, т. е. симметричных, так и в асимметричных отношениях (Ф. де Соссюр, Л. Ельмслев, С. О. Карцевский, Н. Д. Арутюнова, Р. Г. Пиотровский). Структура означающего асимметричного знака существенно отличается от структуры означаемого, тогда как у симметричного языкового знака структура означающего соответствует структуре означаемого. Впервые на асимметричность единиц русского письма указал В. Г. Гак⁷.

В работе высказывается предположение о том, что единицей письма, особенно у взрослого пишущего, может быть не только графема, но и более крупная единица (слог, морфема, отдельное слово). Однако на ранних стадиях освоения письма прямое установление фонемно-графемных соответствий играет ведущую роль. Именно поэтому соответствиям подобного рода в данной работе уделяется так много внимания.

С точки зрения Ю. С. Маслова, языковой знак является носителем следующих функций:

- информативной, поскольку служит средством передачи информации;
- перцептивной, поскольку реализация информативной функции была бы невозможна без чувственно воспринимаемого экспонента знака;
- дистинктивной, поскольку знак необходимо должен быть выделен из окружающего фона и отличим от других знаков системы.

В сложных знаковых системах, по мнению Ю. С. Маслова, наблюдается обособление информативной функции от функций перцептивной и дистинктивной. При таких условиях в знаковой системе выделяются два яруса знаков: «верхний ярус» – знаки-информаторы, в полной мере обладающие всеми свойствами знаков, и «нижний ярус» – знаки-дистинкторы, из которых складываются знаки-информаторы. Знаки-дистинкторы обладают косвенной связью со значением, выражаемым

⁷ Гак В. Г. Орфография в сфере структурного анализа // Проблемы структурной лингвистики. – М.: Наука, 1962. – С. 206–221.

знаками-информаторами, поскольку являются компонентными составляющими последних. Под категорию знаков-дистинкторов попадают буквы, составляющие сложную графему или графически выраженную морфему. Человек, вполне владеющий правилами русского письма, в процессе письменной-речевой деятельности оперирует крупными, составными графическими элементами – морфемами и словоформами, а по существу теми значениями, которые морфемы и словоформы манифестируют, при этом зачастую не принимает во внимание мелкие единицы – буквы и графемы. Для ребенка, находящегося на начальных стадиях освоения письма, простые графемы и буквы, составляющие сложные графемы, а позднее сложные графемы могут выполнять функцию знаков-информаторов, а не знаков-дистинкторов. Ребенок склонен использовать элементарные графические знаки для кодирования каждой выделенной им единицы звучащей речи.

Второй параграф первой главы посвящен психолингвистическим аспектам письменной-речевой деятельности детей. Исторически сложилось так, что изучением особенностей усвоения письменной формы языка ребенком занимались преимущественно психологи, физиологи и педагоги (Д. Н. Богоявленский, С. Ф. Жуйков, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин и др.), которых это интересовало прежде всего в связи с разработкой обучающих и корректирующих методик.

Лингвистических исследований, касающихся особенностей ранних этапов освоения письма, проводилось крайне мало. Можно назвать лишь немногочисленные работы, в которых анализируются детские нормативные и ненормативные написания (А. Н. Гвоздева, А. В. Глазкова, Н. П. Павловой, Л. Б. Парубченко и др.). В исследовании Н. П. Павловой⁸ проанализирован большой корпус данных письменной речи детей, с позиций, чрезвычайно близких теоретическим и методологическим установкам реферируемой работы. Существенное различие состоит в том, что в исследовании Н. П. Павловой равное внимание уделяется гласным и согласным, в реферируемой работе рассматривается передача на письме только согласных фонем, при этом учитываются (и это принципиально важно) все возможные фонетические позиции, в которых могут оказаться согласные фонемы. Особенность подхода автора реферируемой работы – попытка выявления правил письма, которые являются реальным руководством для пишущего в процессе письменной-речевой деятельности и которыми последний (в нашем случае – ребенок) в большинстве случаев овладевает эмпирически. Значительная часть этих правил вообще не подвергалась кодификации, во всяком случае – в графико-орфографическом аспекте.

⁸ Павлова Н. П. Способы передачи звучащей речи на письме детьми-дошкольниками (лингвистический механизм): Диссертация на соиск. уч. степени канд. филол. наук. – Череповец, 2000. – 225 с.

В диссертации рассматриваются также другие работы, посвященные детским написаниям, – небольшая по объему, но весьма существенная статья Ю. П. Князева⁹, в которой показан «транскрипционный» характер раннего детского письма; проанализирован опыт классификации детских графических девиаций, представленный в статьях Т. И. Петровой и Г. М. Богомазова; анализируются публикации Г. М. Богомазова, в которых детские ненормативные написания рассматриваются как отражение закономерностей становления фонологической системы ребенка, и др.

Исследования, посвященные освоению ребенком русского письма, касаются как процессуальной стороны письменно-речевой деятельности детей (исследования психологов, логопедов, методистов), так и языковых закономерностей системы письма, определяющих процесс освоения этой системы (исследования лингвистов). Отечественных исследователей более всего интересовали особенности освоения морфемного принципа русского письма, относящегося к области орфографии. Многие отечественные лингвисты, психологи и методисты обращали внимание на феномен «естественного морфологического чутья», стихийного освоения правил письма (А. Н. Гвоздев, С. Ф. Жуйков, Н. Д. Голев, Е. А. Аввакумова и др.). Они уделяли внимание формированию у носителей языка собственных своеобразных правил письма (В. А. Богородицкий, Г. М. Богомазов), указывали на стадиальность усвоения правил письма (В. А. Богородицкий, Е. С. Скобликова, Г. М. Богомазов, Л. Б. Парубченко и др.). А. Н. Гвоздев, а позднее С. Н. Цейтлин, установили сходство процесса усвоения письменной формы речи с усвоением ее устной формы.

Графические девиации («малограмотные написания») рассматривались как написания, отвечающие правилам письма, но не соответствующие ограничениям, на данные правила налагаемые (А. Н. Гвоздев, В. А. Богородицкий, Н. П. Павлова, Л. Б. Парубченко и др.). Однако вопрос о том, как ребенок постигает алфавитные и графические правила письма, т. е. как им осваиваются одно-однозначные фонемно-графемные соответствия, а также правила передачи мягкости согласных фонем и фонемы /j/, в настоящее время остается изученным недостаточно.

Современными исследователями (Е. А. Аввакумовой, А. В. Глазковым, Л. Б. Парубченко и др.) формулируются положения о закономерном характере, о системности детских графических девиаций. В настоящее время складывается подход к детским ненормативным написаниям как к своего рода детским языковым инновациям, отражающим системные отношения языковых единиц (Г. М. Богомазов, М. В. Русакова, С. Н. Цейтлин). Имеются достаточные основания говорить о своеобразных временных системах, а точнее протосистемах детского письма, отличающихся от нормативной

⁹ Князев Ю. П. Спонтанная орфография дошкольника как фонетическая транскрипция // Проблемы детской речи – 97: Материалы межвуз. конф. / Под ред. С. Н. Цейтлин. – СПб.: Институт раннего вмешательства, 1997. – С. 23–25.

системы меньшей дифференцированностью элементов и происходящей из этого диффузностью (многофункциональностью) компонентов. При этом неисследованными остаются закономерности функционирования таких систем, а также закономерности функционирования единиц, являющихся элементами этих систем.

Вторая глава «Основные способы передачи согласных фонем в письменно-речевой деятельности ребенка» посвящена описанию и анализу эмпирического материала, собранного автором.

Первый параграф «Своеобразие процесса детского письма» посвящен описанию некоторых закономерностей процессуальной стороны порождения письменного текста ребенком. На самых ранних этапах освоения письменной формы речи процесс письма не автоматизирован. Выделение линейного порядка фонем, соотнесение фонемы с графическим знаком и другие действия выступают как отдельные операции, на которых сконцентрировано внимание ребенка (Т. В. Ахутина, Л. С. Цветкова, S. Milevski и др.). Есть все основания полагать, что пропуски или замены букв и буквосочетаний в детских письменных текстах имеют характер закономерностей даже у детей, не страдающих врожденными или приобретенными патологиями.

Во втором параграфе «Передача твердых и мягких согласных фонем» прослеживается стадийность освоения нормативных способов передачи на письме шумных согласных. На самых первых этапах освоения письма дети могут не маркировать палатальность согласных, передавая мягкие согласные фонемы так же, как и твердые. Это обстоятельство свидетельствует о том, что базовым ярусом системы письма являются правила алфавита, не предполагающие дифференциацию способов передачи мягкости / твердости согласных. Именно они и осваиваются детьми в первую очередь.

Нормативные способы письменной передачи мягких согласных предполагают использование сложных графических средств: сочетаний согласных букв с мягким знаком (как ТЬ в слове *пять*) и сочетаний согласных букв с гласными буквами ряда «Я», которые представляют собой сложно-комбинированные графемы (как ПЯ в том же слове). Дети на ранних этапах освоения письма не всегда способны видеть маркер мягкости согласной в знаке, следующем за буквой, обозначающей согласную фонему, т. е. не используют единицу письма, состоящую более чем из одного графического знака. В этом проявляется одна из основных тенденций детской речи – стремление к симметрии языкового знака, к соответствию означаемого и означающего. Данным обстоятельством можно объяснить причину того, что в ряде случаев при передаче детьми мягких согласных на письме мягкость не маркируется. В работе представлены случаи отсутствия в написаниях слов маркера мягкости согласных фонем в разных позициях.

Позиция конца слова – *МЕДВЕД* (медведь), *ГОЛУБ* (голубь), *ТЮЛЕН* (тюлень).

Позиции перед согласными – *ПАЛТО* (пальто), *МАЛЧЕКА* (мальчика), *АЛЕНКИЙ* (аленький). Данные примеры демонстрируют случаи использования простой графемы там, где нормой диктуется применение сложной.

Позиция мягких согласных перед гласными – *КАНФЭТЫ* (конфеты), *МОТ* (мёд), *КНАЗ* (князь), *КЛУКВА* (клюква), – примеры использования простой графемы на месте сложно-комбинированной.

Отказ от маркирования мягкости согласных фонем – лишь один из возможных типов ненормативных написаний, зафиксированных в нашем материале, другой тип представляют окказиональные способы передачи мягкости. Так, мягкость согласной в позиции абсолютного конца слова может маркироваться гласной буквой ряда «Я». Чаще всего для этого детьми используется буква Е: *ТЕПЕРЕ* (теперь), *ЛОШОТЕ* (лошадь), иногда – И: *ГРЕЗИ* (грязь), *КОНИ* (конь). В детских письменных текстах гласная буква ряда «Я» может являться компонентом сложной графемы, обозначающей мягкую согласную фонему вне сочетания с гласными.

Для маркирования мягкости согласных в позиции перед согласными может быть использован тот же окказиональный способ: *СКОЛИКА* (сколько), *ПЕСЕМО* (письмо), *КОНИКИ* (коньки).

Буквами Е, И иногда передается и ассимилятивная мягкость: *ЖЫЗИНИ* (жизнь), *ИНЕДУК* (индюк), *ПЕСЕНЯ* (песня). В данном случае нарушаются одновременно два правила: правило орфографии, в соответствии с которым ассимилятивная мягкость на письме не должна быть отражена, и правило графики, запрещающее обозначать мягкость таким ненормативным образом.

Зафиксированные в ходе исследования детские графические инновации, связанные с неосвоенностью сложно-комбинированной графемы, представляют набор вариантов.

Вариант 1. В детских письменных текстах можно встретить написания, где соседствуют согласная буква, мягкий знак и гласная буква. Возможны два типа таких написаний, представляющих, по сути дела, два различных способа передачи мягкости согласных в этой позиции.

1-й способ: *ТЬЭЛО* (тело), *СТУПНЯ* (ступня), *УТЬУГ* (утюг) – в состав трехбуквенного сочетания входит гласная буква ряда «А».

2-й способ («избыточная» маркировка мягкости согласных): *ЗБЕБРА* (зебра), *ВИШНЯ* (вишня), *ИНДЬЮК* (индюк) – в сочетание букв включена гласная буква ряда «Я», лишённая диакритического значения.

Вариант 2. Дети могут использовать мягкий знак в сочетании с согласной буквой и при этом не используют никакой гласной буквы для передачи гласной фонемы. Можно предположить, что мягкий знак в этом случае выполняет две функции – маркирует мягкость согласной фонемы и передает гласную: *СХВОСТЬКАМ* (с хвостиком), *КАРТЬНКА* (картинка), *ХЛБ* (хлеб). Возможно, в написаниях такого рода гласная фонема остается невыраженной. В детской письменной речи зафиксировано подобное явление

– детское консонантное письмо *ХЛП* (хлеб), *РКТ* (ракета), при котором дети вообще опускают все гласные. Однако подобный способ передачи мягкости согласных применяют и дети, в письме которых гласные отражены (см. примеры), поэтому использование графических конструкций типа *ТЬ*, *ЛЬ* для обозначения сочетаний мягких согласных и гласных фонем (С'V) можно, очевидно, считать самостоятельным способом маркирования мягкости согласных фонем в позиции перед гласными.

Особое внимание в реферируемой работе уделяется проблеме передачи на письме ассимилятивной мягкости согласных. В соответствии с правилами русской письма, в этих случаях мягкость согласного не должна быть отражена, однако в детских письменных текстах присутствуют написания типа *ИНЬДЮК*, *ПЕСЬНЯ*, в которых можно видеть нарушение не графической, а орфографической нормы. Эксперимент, проведенный в рамках исследования, позволил установить, что ученики начальных классов не всегда следуют этой норме. В письменных текстах первоклассников ненормативными оказались 23,11% написаний слов, в фонемном составе которых присутствуют согласные, уподобляющиеся по мягкости последующим согласным фонемам. В написаниях второклассников и третьеклассников такие ошибки встретились в 13,18% и в 10,00% случаев соответственно.

Детские окказиональные способы передачи мягких согласных фонем на письме, или, другими словами, временные правила, которыми руководствуется ребенок в выборе графических средств, отличаются от принятых в нормативной системе меньшей дифференцированностью, поскольку зачастую предполагают не два способа маркирования мягкости согласных, обусловленных фонетической позицией звуковой единицы, а всего лишь один, применяющийся вне зависимости от позиции согласной фонемы в ряду других фонем.

В третьем параграфе «Передача непарных по твердости / мягкости согласных фонем» рассматриваются особенности письменного кодирования детьми слов, в написаниях которых нормой предусматривается учет ограничений, накладываемых на графические правила случаями отступления от слогового принципа.

Освоение правил передачи на письме двухфокусных согласных и аффрикат, не входящих в коррелятивные пары по твердости / мягкости, представляет для детей определенные трудности. Одни из этих согласных являются твердыми (/š, ž, c/), другие – мягкими (/š', č/), но маркировка твердости или мягкости является излишней в силу их некоррелятивности. Поэтому выбор графемы для передачи гласной фонемы (А, У, Ы, О, Э или Я, Ю, И, Ё, Ю) в одной позиции, а также употребление или неупотребление мягкого знака в другой, определяется исключительно традицией или диктуется необходимостью выражения грамматических различий (*отрежь*, *мышь*, *камыш*), что также постигается детьми не сразу.

В реферируемой работе комментируются примеры детских ненормативных написаний, связанные, во-первых, с употреблением гласных букв ряда «А» в сочетании с Ш, Ж, Ц: *ОТ ПАШЫ* (от Паши), *ЖЫЛ-БЫЛ*, *ЦЫФРА*; во-вторых, с использованием букв Я и Ю в сочетании с Ч и Щ: *ЧЯСЫ*, *ЧЮЛАН*, *ЩЮКА*.

До того, как будет усвоена функция маркера мягкости букв Я и Ю, в детской письменной речи возможны «псевдоправильные» написания, передающие сочетание фонем /ʃa/, /ʃ'a/ или /ʃu/, /ʃ'u/. Ребенок в этом случае пишет *ЧАЙ*, *ЩУКА* не потому, что освоил правила передачи непарных по твердости/мягкости согласных, а потому, что еще не знаком с правилами отображения на письме мягкости согласных. Эти же дети, как показывают наблюдения, пишут *МАЧ* (мяч), *ЛУБЛУ* (люблю). Подобного рода «псевдоправильность», обусловленная стадийностью развития, уже привлекала внимание исследователей, занимавшихся проблемой освоения устной речи и получила название u-shaped development. Когда наступает период так называемой продуктивности и ребенок овладевает языковой системой в более полном объеме, появляются ошибки, отсутствие которых как раз было следствием недостаточного владения системой. Подобного рода случаи свидетельствуют о необходимости рассматривать любой языковой факт не изолированно, но как элемент формирующейся системы, характеризующейся наличием определенных взаимоотношений языковых единиц. Применительно к детским написаниям можно говорить о последовательно сменяющих друг друга вариантах: *ЧАЙ-ЧЯЙ-ЧАЙ*, *МЯЧ-МЯЧЬ-МЯЧ*; *ТРАВА-ТРОВА-ТРАВА*, *КРЮЧОК-КРЮЧЁК-КРЮЧОК*.

Анализ детских написаний слов, включающих в фонемный состав непарные по твердости/мягкости согласные фонемы, дает возможность оценить уровень освоенности правил русской графики и орфографии, а также правил, регламентирующих установление фонемно-графемных соответствий в данной области. Однако эта оценка возможна только при рассмотрении вышеозначенных написаний в соотношении с написаниями слов с парными по мягкости / твердости согласными фонемами.

Данные, полученные в результате проведения экспериментальных диктантов, показали бóльшую частотность ошибок в словах, где требуется употребление буквосочетаний ЖИ и ШИ, по сравнению со словами, в написания которых включены сочетания ЧА, ЩА, ЧУ, ЩУ. В последнем случае при выборе графемы для передачи гласной фонемы необходимо учитывать только отсутствие диакритического значения буквы, передающей гласную фонему. При реализации комбинаций ЖИ, ШИ следует не учитывать диакритическое значение буквы И, а также учесть, что алфавитное значения буквы И не соответствует звучанию гласной, входящей в состав соответствующих сочетаний фонем. Данное обстоятельство нашло отражение в распределении детских ненормативных написаний. В текстах экспериментальных диктантов 218 учеников начальных классов в написаниях слов, включающих сочетания ЖИ, ШИ, неверный с точки зрения

нормы выбор гласной буквы был зафиксирован в 46,00 % написаний; в словах, содержащих сочетания ЧА, ЩА и ЧУ, ЩУ, – в 9,31 % и 21,00 % случаев соответственно.

Анализ написаний слов, включающих сочетания непарных по твердости / мягкости фонем с гласными, показал, что письменноречевое развитие ребенка сопровождается постепенным отказом от поэлементного фонемно-графемного кодирования, от «транскрипционности» письма, причем графическая единица не только укрупняется, но и приобретает идиоматичность, как в буквосочетаниях типа ЖИ, ШИ, ЧА, ЩА.

В написаниях слов, оканчивающихся на мягкие согласные, дети в большинстве случаев пишут мягкий знак независимо от того, к какому грамматическому роду это слово принадлежит. Единообразно передаются и слова с твердой согласной на конце – мягкий знак детьми не пишется, несмотря на то, что, в соответствии со школьной программой, учеников младших классов целенаправленно обучают использованию правил употребления мягкого знака как показателя грамматического рода. Так, в экспериментальных диктантах у 71 второклассника зафиксированы ненормативные написания слов (существительных мужского или женского рода) с твердыми или мягкими двухфокусными согласными в позиции абсолютного конца: сущ. м. р. с твердым согласным (типа *ШАЛАШЬ*, *СТОРОЖЬ*) – 2,43%; сущ. м. р. с мягкими согласными (*ПЛАЩЬ*, *МЕЧЬ*) – 11,00%; сущ. ж. р. с твердыми согласными (*МЫШ*) – 30,00%; сущ. ж. р. с мягкими согласными (*ПЕЧ*, *НОЧ*) – 11,43%. Данная тенденция свидетельствует в пользу идей конструктивизма, поскольку очевидно, что на выбор написания в гораздо большей степени влияет качество конечной согласной, чем грамматический род существительного, т. е. интуитивно найденное временное правило оказывается сильнее, чем эксплицитно сформулированное и выученное.

В четвертом параграфе «Передача фонемы /j/» также прослеживается поэтапное освоение языковой нормы ребенком.

Система русской графики, как известно, не предоставляет единого способа передачи согласной /j/. Эта фонема обозначается на письме тремя способами, выбор которых диктуется ее фонетической позицией: в позициях конца слова и после согласных /j/ передается отдельной графемой – буквой Й (*май*, *чайник*); в позициях абсолютного начала слова и в интервокальной позиции фонема /j/ и следующая за ней гласная передаются комбинированной графемой (*яхта*, *юбка*, *маяк*, *каюр*); в позиции после согласных перед гласными сочетание фонемы /j/ и гласной также передается комбинированной графемой, которой предшествует разделительный знак (*вьюга*, *подъезд*).

В соответствии с данными проведенного исследования, трудности, возникающие у детей в связи с освоением правил передачи на письме фонемы /j/, связаны не с выделением ее аллофонов в фонемном составе словоформ и не с фонемной идентификацией этих аллофонов (дети в очень

редких случаях не отображают фонему /j/ в написаниях слов), но со сложной организацией системы правил ее графического кодирования. Ошибки при отображении на письме этой согласной могут быть вызваны как поливариантностью правил ее обозначения, так и уровневой организацией этих правил. Графические девиации, связанные с поливариантностью правил передачи фонемы /j/, чаще фиксируются в письменных текстах дошкольников и первоклассников и почти исчезают в письменной речи учащихся вторых и третьих классов.

Осваивая сложную систему графических правил передачи фонемы /j/, дети на начальных этапах используют эти правила недифференцированно, выбирают графемы для обозначения этой согласной вне зависимости от ее фонетической позиции.

В позиции начала слова, а также в интервокальной позиции /j/ может передаваться детьми не комбинированной графемой, обозначающей фонему /j/ и последующую гласную, но двумя простыми графемами: **ЙЭЗДЬЛЫИ** (ездили), **ЙОЖ** (ёж); **РАСИЙА** (Россия). Сочетание подобного рода может включать и буквы Е, Ё, Я, Ю, которые используются не как комбинированные, а как простые графемы, отображающие фонему /j/: **ЕОШ**, **ЁОЖ**, **ЯОШ** (ёж); **ЗМИЯА** (змея), **ЗАЯАЦ** (заяц).

В позиции абсолютного конца слова и перед согласной фонема /j/ может быть выражена в детских текстах буквой Е, которой предшествует буква, передающая гласную фонему – **ЕТОЕ** (этой), **ВАРОБЕЕ** (воробей), **ЗАЕКА** (зайка), **УЕТИ** (уйти), а также другими буквами ряда «Я» – **ЧАЯ** (чай), **ПАПУГАЁ** (попугай).

Позиция фонемы /j/ после согласных перед гласными представляет наибольшие трудности для усвоения нормативного способа ее письменного кодирования. Самая частотная ошибка при письменной передаче фонемы /j/ в этой позиции связана с тем, что дети в своих написаниях могут до определенного периода не употреблять разделительных Ъ и Ь знаков – **СЕМЯ** (семья), **ВЮГА** (вьюга); **ПАДЁМ** (подъём), **ПАДЕСТ** (подъезд).

В экспериментальных диктантах ученики первых классов, отображая фонему /j/ в данной позиции, в 391 написании 135 раз (в 34,53% случаев) использовали девиационные способы ее передачи. (Эксперимент проводился в конце учебного года, данное правило было представлено детям в эксплицитной форме, применение его отрабатывалось в письменных упражнениях.) Учащиеся третьих классов в 435 графически выраженных словоформах использовали неправильные способы передачи йота 76 раз (17,47%).

Очевидно, трудным для детей является преодоление асимметрии языкового знака: буква Ъ, помимо разделительной функции в системе русской графики, играет роль маркера мягкости согласных фонем. Например, употребление разделительного твердого знака не на границе морфем бывает (**ОБЕЗЪЯНА**, **ВЪЮГА**) вызвано нежеланием использовать в написаниях мягкий знак в сочетаниях с буквами, передающими твердые, а не мягкие

согласные фонемы в тех случаях, когда ассимиляция по мягкости факультативна. Экспериментальные диктанты показали количественные различия девиационных способов передачи фонемы /j/, которой предшествуют губные согласные, в незначительной степени подвергающиеся ассимиляции по мягкости под ее воздействием, и переднеязычные согласные, уподобляющиеся по мягкости в большей степени. У учеников первых классов соотношение нормативных и ненормативных способов передачи фонемы /j/ в этих условиях выглядело следующим образом: /j/ в позиции после губных согласных (в словах *вьюга, бью, воробьи, деревья*) из 194 случаев 69 раз передавался ошибочно (35,56%), в позиции после переднеязычных согласных (в словах *платье, полозья, судья*) из 197 написаний 66 были ненормативными (33,50%). У первоклассников данное расхождение в выборе графических средств оказалось не слишком заметным в силу того, что ими правила использования разделительных знаков освоены в меньшей степени, чем учениками вторых и третьих классов. Третьеклассники в 226 написаниях слов, имеющих в фонемном составе /j/ в позиции после губных согласных, допустили 62 случая отклонения от нормы (27,43%). В словах, содержащих /j/ в позиции после переднеязычных, в 209 написаниях дети 14 раз выбрали неверные графические средства для его передачи (6,69%).

Детские графические девиации, связанные с передачей на письме фонемы /j/, дают возможность проследить некоторые закономерности современной фонетической системы русского языка, в частности, деградацию такой закономерности, как ассимиляция согласных по мягкости.

Анализ написаний слов, включающих в фонемный состав /j/, позволил установить, что в процессе фонемного анализа дети оказываются в состоянии опираться на самостоятельно сделанные морфемные обобщения. Только способность соотносить разные формы одного слова и слова, имеющие общие морфемы, позволяет детям обнаруживать /j/ в позиции после гласных и перед гласной /i/ даже в тех случаях, когда /j/ не выделяется даже при инструментальном анализе). Об этом свидетельствуют детские написания типа *В ТВОЙИХ* (ср.: твой), *ЗАЙЦ* (ср.: зайцы), *ЯЙИШНИЦА* (ср.: яйцо, яйца).

Пятый параграф второй главы посвящен передаче на письме глухих и звонких согласных фонем.

Выбор графемы для передачи шумной звонкой или глухой согласной фонемы регулируется тремя уровнями правил письма, сформулированными в свое время Л. Р. Зиндером, т. е. правилами алфавита, графики и орфографии. При этом в сильных позициях орфографический компонент оказывается незадействованным, поскольку обуславливают решение, касающееся выбора графемы для передачи согласной фонемы, правила алфавита и графики. Если фонема оказывается в слабой фонетической позиции, то имеется ряд вариантов, разрешенных к использованию системой этих правил. Так, например, фонема /š/ может получить ряд графемных реализаций – Ш (*шар*),

Ж (*нож, ножка*), С (*шить*), ШЬ (*мышь*), ЖЬ (*режь*); фонема /s'/ реализуется следующим образом С + гласная ряда «Я» (*сени*), С (*гости*), СЬ (*мóрось*), ЗЬ (*грязь*). Одно из решений является предпочтительным (прототипическим) для данной фонемы, оно обычно соответствует основному, т. е. алфавитному, значению графемы. «Прототипическая» графема представляет фонему в сильных позициях – *шар, ноша, кошмар* и т. д. В слабых позициях основная, прототипическая для данной фонемы графема вступает в конкуренцию с рядом других, которые в силу действующих в современном языке фонетических законов (оглушения на конце слова, ассимиляции по глухости / звонкости, ассимиляции по способу образования) также могут соотноситься с данной фонемой.

На уровне правил алфавита и графики осуществляется отбор определенного числа графических вариантов передачи фонемы, а на уровне орфографии один из них (не обязательно соотносящийся с основным) закрепляется как элемент графической оболочки данной словоформы. Как показывают наблюдения, дети сначала усваивают основные (прототипические) соотношения фонемы и графемы, а затем уже переходят к поэтапному освоению непрототипических соотношений.

В первом разделе данного параграфа рассматривается выбор графемы для передачи согласной фонемы в сильной позиции. Проверяется и подтверждается наблюдение, сделанное Г. М. Богомазовым¹⁰, относительно того, что дети чаще заменяют графему звонкой фонемы графемой глухой фонемы. Г. М. Богомазов объясняет это причинами артикуляционно-акустического свойства, однако, видимо, можно говорить и о фонологических основаниях такого предпочтения: если оппозицию звонкости / глухости трактовать как привативную, то глухая фонема, являясь немаркированной, имеет определенные преимущества перед маркированной (звонкой).

Анализ детских нормативных и ненормативных написаний слов с шумными согласными в позиции конца слова и перед шумными согласными позволил установить, что на выбор графемы при отображении шумной согласной в слабой позиции влияют следующие факторы:

1) позиция согласной фонемы по отношению к границам слова – шумная согласная в позиции конца слова представляет меньше проблем для правильного выбора графемы, необходимой для ее передачи, чем шумная согласная в позиции перед шумной согласной;

2) частотность слова: частое употребление в устной речи падежных форм слова способствует формированию обобщений, касающихся инвариантности морфем, имеющих в своем составе чередующиеся шумные согласные фонемы (в выборе графем для передачи согласных фонем при

¹⁰ Богомазов Г. М. Соотношение двух типов отклонений в правописании у учащихся разных классов начальной школы // Проблемы психолингвистики: Теория и эксперимент. – М.: Институт языкознания РАН, 2001в. – С. 85–95.

написании частотных слов *мальш*, *хлеб* учениками начальных классов допускалось значительно меньше ошибок, чем при написании менее частотных слов *шалаш*, *ёри*, *лев*).

Так, в экспериментальных диктантах 68 первоклассников ошибки при выборе графемы для передачи парной по глухости / звонкости согласной фонемы в позиции конца слова присутствовали в 13,88 % написаний, в позиции перед шумными согласными – в 27,33 %. Второклассники (69 детей) в первом случае допускали нарушение нормы в 1,78 %, во втором случае – в 12,53 % написаний.

В текстах 216 учеников начальных классов, принимавших участие в эксперименте, присутствовало 189 написаний слова *мальш*, из них 188 (99,43%) написаний нормативных и 1 (0,53%) ненормативное (*МАЛЫЖ*). В 190 написаниях слова *хлеб* графема Б в позиции конца слова была использована 178 раз (в 93,68% случаях). Графема П использована 12 раз (6,32% написаний). Ср.: для записи слова *ёри* (175 написаний) графема Ш была избрана 138 раз (78,86%), Ж – 37 раз (21,14% случаев). В слове *лев* (188 написаний) буква В присутствовала 155 раз (82,45%), Ф – 30 раз (15,96%).

Усвоение правил передачи шумных согласных фонем идет по пути эмансипации от звуковой формы слова: осуществляя выбор графемы, отображающей согласную фонему, дети постепенно учатся ориентироваться не на фонемный облик данной словоформы, а на складывающееся в их языковом сознании представление о видоизменениях конкретной морфемы во всех формах слова. Иными словами, ребенок, осваивая правила позиционных чередований фонем, овладевает основным принципом русской орфографии: морфема на письме передается единообразно.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование показывает, что процессы построения детьми устно-речевой и письменно-речевой индивидуальных систем имеют между собой много общего. И в том, и другом случае дети проявляют большую самостоятельность, анализируя и упорядочивая речевые факты.

Исследование позволило сделать следующие **выводы**.

Функциональный анализ графических единиц детского письма показал, что зачастую девиационные написания, противореча действующей языковой норме, оказываются на деле более отвечающими самой ее сути, чем те, которые одобрены традицией. Причиной этого является следующая закономерность: ребенок осваивает письмо системно – сначала ядерные (базовые) структуры, а затем периферийные. Исследование позволило установить, что ребенок самостоятельно конструирует свою языковую систему в сфере фонемно-графемного кодирования подобно тому, как он самостоятельно конструирует собственную языковую систему устной речи. Системный характер детских графических девиаций позволяет рассматривать их как разновидность детских речевых инноваций.

С одной стороны, детские написания могут не отвечать тому или иному уровню правил письменного кодирования, отвечая при этом прототипическому правилу, с другой стороны, как показало исследование, определив для себя способ графического отображения какой-то фонетической единицы или разряда фонетических единиц, ребенок последовательно придерживается избранного способа. Способы отображения разрядов единиц звучащей речи могут изменяться с течением времени, однако в этих способах всегда прослеживается определенная логика, а также отчетливая связь с языковой нормой, что обеспечивается влиянием письменного инпута. Изменяется со временем и структура каждого знака, являющегося единицей графического лексикона (соотношение плана выражения и плана содержания).

Исследование позволило выявить ряд закономерностей детского письма.

Чем ниже уровень развития языковой компетенции, тем более мелкой является для пишущего единица письма, по мере освоения техники письма происходит укрупнение единиц письма – на начальном этапе осуществляется поэлементное фонемно-графемное кодирование с использованием графического элемента, равного по протяженности одной букве (прототипической графемы), затем возникают соотношения: фонема – сложная графема (буквосочетание); фонема – комбинированная графема; фонетический слог – сложно-комбинированная графема (буквосочетание); морфема в ее фонетическом облике – морфема в ее графическом облике, словоформа в том и другом облике. Следовательно, в процессе письма осуществляется сегментирование словоформы и идентификация каждого ее элемента, а затем выбор графической оболочки для его передачи. Укрупнение единиц письма осуществляется одновременно по двум направлениям – фонемы объединяются, во-первых, в морфемы и, во-вторых, – в слоги. Иными словами, осваивая правила письма, дети в первую очередь овладевают основными (алфавитными) значениями графем, затем их вторичными значениями.

Поскольку правила фонемно-графемных соответствий устанавливаются на основе самостоятельно осуществляемых детьми аналогий, сложность их освоения связана с асимметрией графического знака. На ранних этапах освоения письма отчетливо ощущается стремление детей к установлению одно-однозначных соответствий фонемы и графемы.

Таким образом, письменно-речевая компетенция заключается в образовании того, что называют графическим лексиконом, являющимся фактом языкового сознания каждого грамотного индивида.

Детский графический лексикон находится в состоянии постоянного изменения, в нем широко представлена вариативность языковых единиц. Можно говорить об особых детских системах, точнее, протосистемах письма. Изменяется со временем и структура каждого знака, являющегося единицей

графического лексикона (соотношение плана выражения и плану содержания).

В процессе конструирования языковой системы осваиваются все три уровня фонемно-графемного кодирования (алфавитные правила и, соответственно, алфавитные значения графем, графические, предполагающие учет дистрибуции фонем в составе словоформы и ориентированные на выбор одного из возможных способов передачи фонем и фонемных сочетаний в определенных условиях, а также орфографические, основанные на учете морфемного принципа письма, требующего единообразной передачи морфемы. Исследование показало, что освоение правил графики и орфографии протекает в большинстве случаев параллельно и независимо друг от друга.

Анализ изменений функционирования графем в детских письменных текстах позволил продемонстрировать ход осмысления ребенком закономерностей русского письма, стратегии освоения правил письма разными детьми. Исследование подтвердило положение о том, что ребенок в состоянии осваивать правила письма эмпирически, т. е. путем самостоятельной переработки письменного инпута, в основе которого лежит опыт чтения и письма.

Путь ребенка в язык (в данном случае – овладение письменной его формой) оказывается чрезвычайно показательным, поскольку обнаруживает реальное наличие правил письма и выявляет их иерархию.

В ходе диссертационного исследования была разработана типология детских ненормативных написаний, в основу которой положены представления об иерархии правил письма. Ненормативные написания могут быть связаны с нарушениями правил алфавита, т. е. иметь причиной неосвоенность основных, алфавитных значений графем. Нарушение графических правил, предполагающих учет дистрибуции фонем в составе словоформы и дистрибуции графических элементов, их отображающих, порождает девиации иного рода, к которым можно отнести отсутствие дифференциации на письме мягкости/твердости согласных фонем или ненормативное отображение мягкости/твердости согласных, а также ненормативную передачу на письме фонемы /j/. Типология разграничивает уровни графических правил, а также учитывает обусловленность выбора графемы пишущим ребенком фонетическими закономерностями языка. Выделены также ненормативные способы передачи согласных фонем, связанные с несоблюдением детьми морфемного принципа письма, требующего единообразной передачи знаковых единиц.

Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях.

1. Кузьмина Т. В. Особенности обозначения мягкости согласных ребенком дошкольного возраста // Проблемы детской речи – 97. Материалы

межвузовской конференции / Ред. С. Н. Цейтлин. – СПб, 1997. – С. 33–34 (0,1 п. л.).

2. Кузьмина Т. В. Освоение ребенком графических правил // Проблемы детской речи – 1998. Доклады Всероссийской научной конференции / Ред.-сост. Р. Л. Смулаковская. – Череповец: ЧГУ, 1998. – С. 67–70 (0,2 п. л.).

3. Кузьмина Т. В. Несколько замечаний о спонтанной детской орфографии (способы обозначения мягкости согласных) // Тенденции развития языкового и литературного образования в школе и в вузе / Отв. редактор Т. Г. Рамзаева, И. П. Лысакова. – СПб, 1998. – С. 44–46 (0,2 п. л.).

4. Кузьмина Т. В. Способы маркирования мягкости согласных на письме детьми до начала школьного обучения // Речевая деятельность в норме и патологии. – СПб: РГПУ им. А. И. Герцена, 1999 (0,25 п. л.).

5. Цейтлин С. Н., Русакова М. В., Кузьмина Т. В. Правила русского письма в аспекте их онтогенетического усвоения // Проблемы детской речи – 1999: Материалы Всероссийской конф.: С.-Петербург, 24–26 ноября 1999 / Отв. ред. С. Н. Цейтлин. – СПб.: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 1999. – С. 186–190 (0,2 п. л., авторский текст 0,1 п. л.).

6. Кузьмина Т. В. Восприятие взрослыми носителями языка некоторых закономерностей письма // Психолингвистика и проблемы детской речи – 2000: Материалы Российской научной конференции / Ред.-сост. Р. Л. Смулаковская. – Череповец, 2000. – С. 45–47 (0,1 п. л.).

7. Цейтлин С. Н. Елисеева М. Б. Кузьмина Т. В. Дети о языке. – СПб.: Союз, 2001. – 144 с. (9 п. л., авторский текст 3 п. л.).

8. Кузьмина Т. В. А. Н. Гвоздев о ранних этапах освоения письма // Языковые средства в системе, тексте, дискурсе: Материалы Международной научной конференции посвященной памяти доктора филологических наук, члена-корреспондента АПН РСФСР А. Н. Гвоздева (1892–1959) 25 – 27 ноября 2002 г. / Отв. редактор Е. П. Пронина. – Самара: Изд-во СамГПУ; Изд-во Самарский ун-т, 2002. – С. 179–188 (0,38 п. л.).

9. Кузьмина Т. В. Иерархия правил русского письма и детские графические девиации // Детская речь как предмет лингвистического исследования: Материалы международной конференции. СПб., 31 мая – 2 июня 2004 / Отв. редактор С. Н. Цейтлин. СПб.: Наука, 2004. С. 144–148 (0,22 п. л.).

10. Кузьмина Т. В. Некоторые особенности отражения на письме звучащей речи детьми-дошкольниками // Человек пишущий и читающий: проблемы и наблюдения: Материалы междунар. конф. 14–16 марта 2002 г. С.-Петербург. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004. – С. 65–69 (0,25 п. л.).