

ДЕТСКАЯ РЕЧЬ КАК СФЕРА ЛИНГВОКРЕАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.П. ПАВЛОВА

(Череповецкий государственный университет,
г. Череповец, Россия)

УДК 81'23
ББК Ш100.6

ОРФОГРАФИЧЕСКАЯ ЛИЧНОСТЬ РЕБЕНКА

Аннотация: В статье даны наблюдения за процессом освоения письма детьми-дошкольниками; полученные данные подтверждают предположения о том, что при формировании навыка письма дети проходят несколько этапов, сходных с теми, которые наблюдаются и при освоении ребенком устной речи. Самое красноречивое тому подтверждение спонтанные детские тексты. Выбор стратегии написания (применение выработанных и осознанных самим ребенком правил, припоминание конкретных написаний слов, орфографическое чутье или все вместе) в данном случае значения не имеет.

Ключевые слова: языковая личность, транскрипционное письмо, морфологическое письмо, орфографическое правило, интуитивное письмо, освоение грамоты

Исходные понятия. Цель данных наблюдений обусловлена значимостью изучения языковой личности в онтогенезе и, в частности, орфографической языковой личности (термин Н.Д. Голева [Голев 2004: 145], под которой понимается личность, вовлеченная в орфографическую деятельность как одну из форм речевой деятельности. Логичным и актуальным представляется рассмотрение орфографического портрета дошкольника как составной части орфографической языковой личности ребенка. Не претендуя на исчерпывающее определение, выделим ряд параметров, на основании которых можно «нарисовать» орфографический портрет ребенка:

- Умение писать и воспринимать письменные высказывания;
- Присутствие определенного уровня «внутренней» языковой компетенции (как знание «внутренней» системы родного языка) и «внешней» её реализации (умение вербализовать «внутреннюю» систему во «внешнюю»);
- Наличие в меру развитой языковой (орфографической) интуиции (чутья);
- Умение создавать и применять интуитивные алгоритмы письма.

Материал для наблюдений. Основой для представления орфографического портрета послужили наблюдения за освоением письма Сашей К., которые велись в течение 3-х лет. Выборка сделана на основе спонтанных «сочинений» ребенка, специально организованных диктантов разных типов. Материалом для данной статьи служат тексты, написанные Сашей на компьютере под диктовку в период с 4 лет 9 месяцев до 5 лет 5 месяцев. Данные тексты в полной мере отражают основные тенденции письма детей в период освоения грамоты. Кроме того, для подтверждения ряда положений проведены специальные эксперименты и наблюдения в школах и ДООУ г. Череповца.

Комментарии к полученным результатам.

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

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

3. Ребенком практически освоен слоговой принцип русской графики в отношении передачи мягкости согласных (слова *дядя, лифт, лошадь, колокольчик*), фонемы /j/ (слова *еж, ель, жилье, Зоя*).

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

5. На определенном этапе интеллектуальной и психической зрелости в языковом развитии ребенка, видимо, наступает какой-то определенный момент, когда фонетическое письмо становится для него неактуальным, он формулирует для себя свою, новую систему письма, совершая при этом немаловажные открытия. Такое развитие познавательной деятельности ребенка можно назвать расширением сферы создаваемого, при этом происходят качественные сдвиги в когнитивном развитии ребенка. Этим же обстоятельством объясняется изменение семантики единиц номинации; смысловое содержание производного слова углубляется, поскольку за ним стоит новый уровень познания. В какой-то определенный момент ребенок начинает осознавать, что основная задача письменной речи заключается не в копировании звуков, а в передаче значений, смыслов.

6. Дошкольник начинает осознавать сущность морфологического письма. В этом наглядно проявляется «подсознательная грамматика» т.е. определенные обобщения. Так при выборе между безударными гласными [O] – [A] ребенок использует букву O для обозначения фонемы /A/ в 61 % случаев, букву A для передачи фонемы /A/ – в 38,8% случаев. Тем не менее, для этого этапа характерна неустойчивость в безударных гласных в корне: ребенок не всегда учитывает возможность ориентации на проверочные написания (*дваре, трапинка*). Понять, чем руководствуется ребенок, весьма затруднительно. Четкой последовательности в использовании букв O или A на месте фонемы /A/ не наблюдается. Если учесть фактор частотности, то слова *компьютер, командир, пригостишка*, переданные в соответствии с нормой, менее частотны, чем *шоколадка и мороз*, в которых допущены отклонения. В то же время наблюдается четкое следование морфологическому принципу в словах *морозно, говорил, окошко, уходить, мостом*. В этом проявляется особенность абстрактного мышления ребенка-дошкольника: дети этого возраста уже способны не просто запомнить часто повторяющийся при чтении или письме графический образ целого слова (это наблюдается и на более ранних этапах в освоении грамоты), а могут запомнить часто повторяющийся правильный графический образец той или иной морфемы, опознаваемой в процессе неполной абстракции.

Результаты диктантов говорят о том, что Саша уже освоил правописание звонких и глухих согласных букв в корне и суффиксе слова (90,4% слов написаны в соответствии с нормой). Он уже может дифференцировать звонкие и глухие согласные в устной речи. Это показывает чтение: Саша тщательно выговаривает звонкие согласные, которые оглушаются. Он повторяет их несколько раз и при выполнении работы. Глухие согласные мальчик не проговаривает. Однако даже школьники начальных классов с трудом применяют изученное правило в том случае, если «сомнительный» согласный стоит в середине слова. Неудивительно, что ребенок-дошкольник не может подобрать проверочное написание для слова *бумажка* и передает его как *бумашка*. В данных случаях необходимо не просто изменить слово, а сопоставить его с другим, что предполагает выработку навыков анализа языкового материала, а это в дошкольном возрасте еще труднодостижимо. Кроме того, в данном случае необходимо учитывать и фонетический фактор: шелевые согласные заменяются детьми гораздо чаще, чем смычные.

Слово *салют* передается Сашей как *салиуд*, причем, следует отметить, что это слово ребенок написал по своей инициативе, в текст дик-

танта оно не входило, т.е. Саша продиктовал его себе сам. Видимо, это тот самый случай коррекции, когда ребенок, уже сформулировав для себя правило передачи на письме звонких и глухих согласных, пишет не так, как слышит, а по своему правилу: передавай на письме глухой звук буквой для звонкого звука.

7. При выполнении заданий (задание на подстановку букв, возраст 5.4) Саша долго проговаривает ряд слов «про себя», по слогам, прежде чем написать ту или иную букву. После написания буквы О в предложениях сам себя хвалит. Написав *Эт*о история всем известн*о*, говорит: «Смотри, и здесь везде О». Эти замечания самого ребенка весьма значительны. Во-первых, мы еще раз убеждаемся в том, что стратегия проговаривания слов про себя является важной на начальной стадии образования. Во-вторых, мы видим, что срабатывает закон аналогии, в данном случае – ошибочно: написание буквы О несколько раз подряд заставляет ребенка отступить от нормативных написаний, от выбранной им системы проговаривания.

Проговаривание как одна из особенностей детского письма отмечена в работах Н.И. Жинкина (Жинкин 1998). Им выдвигается положение о том, что грамматические знания можно приобрести не только путем специального заучивания правил, но и путем усиления речевых кинестезий, т.е. путем проговаривания. При этом дети оказываются способными выделять и усваивать написание орфограмм как регулируемых правилами, так и нерегулируемых.

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

Можно предположить, что на стадии освоения грамоты ребенок, начинающий читать, читает по орфографическим законам, а не по орфоэпическим законам, когда слова сливаются в отдельные фонетиче-

ские комплексы, звуки в словах неясны, нечетки. При орфографическом чтении темп чтения замедлен, все звуки произносятся четко, слова отдельно, действует принцип «Читай, как пишешь». Этот же принцип довольно часто переносится детьми и на письмо. Внутреннее проговаривание, без которого не бывает письма на начальной стадии обучения, является орфографическим, при этом органы артикуляции работают четко, с напряжением. Звуковая графическая форма слова остается в памяти, если слово перед написанием неоднократно произнесено. Так, в речи Саши в возрасте 5.7. четко стало прослеживаться орфографическое произношение глаголов на ТСЯ и ТЬСЯ. Он начал четко выговаривать: «Мы пойдем купа*ТЬСЯ» или «Дедушка занимается*ТСЯ дровами». При чтении, как уже отмечено, он старается четко проговаривать звонкие и глухие согласные: МОРКО *ВВ КА, КИСЛОРО* ДД. Такая тенденция к орфографическому проговариванию слов не всегда замечается родителями, но она существует и срабатывает во время первых опытов письма. Существует даже специальная методика обучения орфографическому чтению, она подробно описана в статьях П.С. Тоцкого [Тоцкий 1993: 46]. Видимо, применением именно орфографического чтения можно отчасти объяснить ряд нормативных написаний в работах детей, сочетающих элементы фонетического письма с нормативным письмом. Особенно ярко это проявляется в правописании корней с непроверяемыми безударными гласными. В памяти детей при этом остается единый образ кодируемой морфемы. Ребенок уже слышит не то, что произносится, а то, что воспринимается как фонема, являющаяся частью морфемы. Это позволяет ему постепенно переходить на новую ступеньку в постижении грамоты – морфологическое письмо.

8. Можно предположить, что в детском письме в полной мере проявляется так называемое интуитивное знание. Под ним мы понимаем неосознанное владение закономерностями языка, то есть способность на уровне интуиции (без системы лингвистических доказательств) опознать какое-либо явление, догадаться о его специфических свойствах, предугадать какие-то языковые затруднения, «сообразить», какое из языковых средств является более предпочтительным. С интуитивным знанием тесно связана языковая догадка – проявление языковой интуиции, выражаемое в способности к выявлению разнообразных языковых значений и характеристик языковых фактов на основе осмысления внутриязыковых связей (например, способности раскрыть значение незнакомого слова/словосочетания через контекст, строящейся на использовании знаний в области словообразования, умения понять уже известные многозначные слова в новых значениях и пр.).

Е.С. Кубрякова замечает, что интуитивное знание того, что слова *соль* и *соленый*, *изучать* и *изучение*... как-то связаны между собой, а слова *соль* и *изучать* – нет, составляет неотъемлемую часть сведений говорящих о русском языке [Кубрякова 2007: 10]. При этом мы исходим из того, что когнитивные способности ребенка и словообразовательная деятельность тесно связаны между собой: детское словообразование имеет свои особенности в разные периоды детства. Исходя из этого мы предположили, что на создание детьми производных слов в процессе письменной речи оказывают влияние как лингвистические, так и экстралингвистические факторы: ассоциации между производными словами и их исходными единицами отражают не только экстралингвистические связи, но и чисто лингвистические связи между однокоренными словами, построенными по одинаковой словообразовательной модели, при этом многие правила построения и написания слов складываются у ребенка подсознательно, интуитивно. На основе наблюдений и экспериментальных данных нами сделан вывод о возможности освоения орфографических правил до их систематического изучения в школе на основе имеющихся опорных корневых морфем. Полученные данные позволяют говорить о том, что на первоначальном этапе письма у детей-младших школьников интуитивно складывается определенная система операций, применяемая для решения поставленных задач. Данные предположения подтверждают не только наблюдения за письмом Саши К. в раннем возрасте, но и ряд других наблюдений и экспериментов.

Для проверки данных предположений был проведен ряд экспериментов, один из которых опишем более подробно. Задача его состояла в следующем:

1. Выявить, какие основные способы словообразования и словоизменения использует ребенок в письменной речи;
2. Установить, может ли ребенок до изучения правила о правописании безударных гласных в корне слова, написать слово в соответствии с нормой.

Методика проведения эксперимента: стимульным материалом послужил перечень слов, в которых имеется как безударный, так и ударный гласный в корне (береза, богатый, снег, соль, холод). В качестве испытуемых выступили школьники 1-х классов города Череповца (107 человек). Получено 1044 слова и словоформ. Эксперимент проводился в начале учебного года, т.е. до изучения правила о правописании безударных гласных. Инструкция. Эксперимент проводился по индивидуальным карточкам. Детям предлагалось подобрать и записать слова, «похожие по смыслу» на те, что даны на карточке. Понятие родствен-

ных слов еще не изучалось.

Анализ ответов, полученных в ходе эксперимента, представлен в форме таблиц. Полученные слова и словоформы классифицировались в зависимости от принадлежности к части речи (1-ая ступень), от форм изменения (2-ая ступень). Кроме того, выделялись узуальные образования (богатство, снежинка) и детские инновации (отмечены * (*просольник, *холодинка).

На основании ответов детей получены следующие статистические данные (1-ая и 2-ая задачи эксперимента):

1. Образовано существительных – 611(58.5%); прилагательных – 293 (28%); глаголов – 112(10.7%); слов категории состояния – 28 (2.7%);

2. Образовано 167 слов и 29 словоформ от слова береза; 204 слова и 18 словоформ от слова холод; 191 слово и 32 словоформы от слова соль; 196 слов и 40 словоформ от слова снег; 99 слов и 58 словоформ от слова богатый;

3. Большинство слов и словоформ носят узуальный характер – 98.2%, к детским неологизмам (на основании классификации С.Н. Цейтлин [Цейтлин 1998:164-167]) можно отнести следующие: *березный, *подберезовый, *охлаждать, *холодинка, *расолка, *солилка, *солоница, *сольница, *соленка, *солинка, *подсольник, *просольник, *сольный, *соляной, *снежище, *побогатеть, *богато, *заснежье, *холодстый – 1.8%;

4. При подборе родственных слов допущено 10 случаев (0.95%) ненормативных написаний в области безударных гласных корня: богач – 4, снег – 1, соль – 3, холод – 2;

5. В ходе словообразования ребенок преимущественно использует суффиксацию: с уменьшительным значением суффикса (березонька, березушка, богатенький), значением единичности (холодинка, солинка), значением оценки и размерности (холодище, холодина, холодрыга, снежище). Реже используются приставки – похолодало, пересоленный, посолить, засолить, подберезовик и др.;

6. В области словоизменения дети образуют формы сравнения прилагательных (богатейший), формы множественного числа существительных (березы), формы глаголов (холодеет, солит, похолодало), формы рода прилагательных (соленый, соленая, соленое);

7. Продуктивным способом оказалось различного рода сложение – снегопад, снегоход, снежок.

Значительный интерес представляет анализ написаний «похожих» слов (3-я задача эксперимента):

1. Очевидно, что при отсутствии каких-либо теоретических понятий о составе слова и о корне, дети поняли задачу «подобрать похожие

по смыслу слова». Ошибочно подобранных ответов нет.

2. Незначительный процент ошибочных написаний говорит о том, что у ребенка-младшего школьника складывается механизм межсловесных ассоциаций (можно назвать его по-разному: «подсознательная грамматика», «чувство языка», языковая интуиция). Именно «лингвистический инстинкт» [Цейтлин 1998: 99] позволяет ребенку, не знакомому с «мудрствованиями грамматистов», опираясь на графический образ одного из слов, проанализировать его значение и безошибочно подобрать (записать!) родственные слова. Видимо, дело не только в умении поставить ударение и подобрать проверочное слово, а в действии внутренних процессов, скрытых от педагогов. Возникает вопрос: откуда могли дети узнать правильные образцы написаний родственных слов, почему они выбирают верный вариант. Можно предположить, что в данном эксперименте у детей вступает в действие следующая схема: ребенок неоднократно видел при чтении и письме графический образ предложенных опорных слов, он знает его значение, далее происходит перенос графической формы корня одного слова (словоформы) в другое (другую). Как пишет Е.С. Кубрякова, отличительным признаком производного слова является именно его связанность с другим словом (словами) и его семантическая обусловленность этим другим словом (словами) [Кубрякова 2007: 11]. Производное слово – одно из номинативных средств языка, которое довольно отчетливо отражает ход классификационно-познавательной деятельности детей. Производное слово обладает расчлененной структурой, которая состоит из семантически значимых компонентов, оно является результатом работы сознания по упорядочению языковыми средствами связей и отношений между предметами. Между предметом, подлежащим обозначению, и языковой единицей его обозначения существует этап осмысления этого предмета и формирования понятия о нем в ходе предметной и/или познавательной деятельности человека. Производное имя – итог мыслительных операций по установлению связей и отношений между предметами и явлениями действительности. Ребенок не только младшего школьного возраста, но и дошкольник это уже осознает. Именно в этом и заключается феномен интуитивного, иррационального познания.

9. С нашей точки зрения, полученные данные могут быть с полным основанием отнесены к имеющемуся у детей «чувству языка» (ЧЯ). При этом мы не знаем (это «ненаблюдаемое»), из чего исходит ребенок, решая орфографическую задачу: действует ли он безотчетно, но в основе его действий лежит самостоятельно открытое или приобретенное в школе знание; действует ли он «по чувству» при отсутствии знания. В основе действия «по чувству», видимо, лежит ориентировка

носителя языка (ребенка) в системе типичных случаев, связей, ассоциаций, эталонов, речевом опыте, памяти. Можно допустить, что включается механизм действия закона аналогии: родственные морфемы надо писать одинаково. Именно «чутье» языка может оказать помощь в критической ситуации, когда отсутствует необходимое знание. Об этом говорит и тот факт, что детьми правильно передано написание словоформ малочастотных в детском лексиконе: бедняга, хлопот, клестов, минеры, колночки. По сути дела, мы имеем возможность зафиксировать, как ребенок использует интроспекцию (самонаблюдение, самоанализ): он именно чувствует, как пишут, не отдает себе в этом отчета. Не случайно К.Д. Ушинский подметил: «Если ребенок... делает тонкое различие между словами и грамматическими формами, – это значит, что он сознает их различие, хотя не в той форме и не тем путем, как нам бы хотелось» [Ушинский 1974: 208]. Мы предполагаем, что чувство языка у ребенка не только контролирует результат решения орфографических задач, но и регулирует его поиск; при более детальном исследовании процесса их решения, видимо, могут быть обнаружены связанные с интуицией качественные особенности поиска решения, обеспечивающие его успешность, и выявлены помимо контрольной на другие функции чувства языка.

Таким образом, актуальным и важным представляется для нас развитие теории языковой личности в сторону внимания к орфографической личности ребенка, «внутренней» языковой компетенции (знание «внутренней» системы родного языка) и «внешней» её реализации (умение вербализовать «внутреннюю» систему во «внешнюю»), целенаправленному развитию языкового чутья, присущего каждому ребенку. Именно это позволит «нарисовать» полноценный орфографический портрет дошкольника.

ЛИТЕРАТУРА

- Голев Н.Д. Антиномии русской орфографии. – М., УРСС, 2004.
- Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся 3-7 классов // Язык. Речь. Творчество. – М., Лабиринт, 1998.
- Кубрякова Е.С. Типы языковых значений. Семантика производного слова. – М., URSS, 2007.
- Тоцкий П.С. Творческие поиски московских учителей начальной школы. – М., Новая школа, 1993.
- Ушинский К.Д. О первоначальном преподавании русского языка. Собрание сочинений. – М., 1974.
- Цейтлин С.Н. К анализу буквенных замен в письменной речи дошкольников и младших школьников // Проблемы детской речи – 1998. Доклады Всероссийской научной конференции. – Череповец: ЧГУ, 1998.

© Павлова Н.П., 2014