

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

Аввакумова Евгения Александровна

МОРФЕМАТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИНТУИТИВНОЙ
ОРФОГРАФИИ РУССКОГО ЯЗЫКА
(НА МАТЕРИАЛЕ ЭКСПЕРИМЕНТА С ДЕТЬМИ 6 –7 ЛЕТ)

Специальность 10.02.01 – русский язык

Диссертация на соискание ученой степени

кандидата филологических наук

Научный руководитель –
доктор филологических наук,
профессор Н.Д. Голев

Барнаул 2002

Оглавление

Стр.

Введение.....	4
Глава 1. Морфемно-derivационный компонент языковой способности как детерминанта орфографической интуиции	
1.1. Проблема интуитивной орфографической способности.....	
.....19	
1.2. Интуиция и чувство языка как составляющие языковой способности.....	
1.3. Орфографическая интуитивная деятельность.....	
1.4. Морфемная деятельность и орфографическая деятельность, их взаимосвязь.....	
1.5. Функции морфемно-derivационного уровня в речевой деятельности человека.....	
1.6. Данные онтолингвистики о морфемно-derivационной деятельности детей 6-7 лет.....	
Выводы	
Глава 2. Экспериментальное исследование формирования орфографической интуиции	
2.1. Экспериментальное исследование естественной морфемно-derivационной деятельности детей 6-7 лет.....	65
2.1.1. Фактор узуальности – незуальности.....	
2.1.2. Фактор идиоматичности-неидиоматичности.....	

2.1.3. Фактор опоры на корневые и аффиксальные морфемы.....	
2.2. Экспериментальное исследование влияния морфемно-derivационной деятельности на интуитивную орфографическую деятельность.....	
2.2.1. Принципы экспериментального исследования формирования орфографической интуиции.....	
2.2.2. Экспериментальное исследование формирования естественной орфографической деятельности.....	
2.2.3. Исследование эффективности алгоритма самопроверки.....	
2. 3. Лингводидактический орфографо-морфемный словарь русского языка.....	
2.3.1. Основная идея орфографо-морфемного словаря.....	
2.3.2. Принципы отбора материала.....	
2.3.3. Описание словарной статьи.....	
Выводы.....	
153	
Заключение.....	1
55	
Список литературы.....	158

Актуальность исследования

Диссертационное сочинение посвящено исследованию морфематического принципа интуитивной русской орфографии в деятельностном аспекте. Такая постановка вопроса является новой для теории орфографии русского языка.

Изучение русской орфографии имеет длительную традицию. Сформировалось устойчивое представление об ее устройстве и функционировании и способах овладения ею в школе. Основные черты традиционного рассмотрения русской орфографии заключаются в следующем:

1. Современная теория русской орфографии изучает преимущественно не механизмы владения орфографией рядовыми носителями языка, а методику овладения ими в школе. Тем самым предполагается, что носитель языка, закончивший курс обучения орфографии, при письме пользуется выученными алгоритмами.
2. Овладение орфографическими нормами, по теории современной орфографии и лингводидактики, носит рационалистический характер через метаязыковые правила. Опора при овладении орфографическими нормами на интуитивные механизмы признается как второстепенное явление. Таким образом, в данной плоскости орфография отдалена от других сфер языка, где нормы формируются, усваиваются преимущественно на чувственном уровне.
3. В орфографии как ортологической дисциплине понятие «норма» не соответствует понятию «нормы» в других (неорфографических) сферах существования языка. По Б.Н.Головину, норма – «это *вырабатываемые языком* при участии образцовой литературы единые и обязательные для всех «правила» произношения слов, ударения в них, их построения, образования их форм и построения предложений». Во-первых,

орфографическая норма в ортологических работах, авторы которых делают акцент на объективном содержании языко-речевых норм (О.С. Ахманова, К.С. Горбачевич), не рассматриваются; во-вторых, орфографическая норма отождествляется часто с понятием правило. Например, в известной работе В.Ф. Ивановой «Современный русский язык» [Иванова, 1976] употребляемый термин «норма» постепенно заменяется термином «правило» и вообще перестает употребляться. Орфографическая норма лишена возможности варьирования в сравнении с другими языковыми нормами, хотя невозможность варьирования не обоснована в теории традиционной орфографии.

Описанная модель русской орфографии доминирует в современной отечественной лингвистике. Она имеет право на существование, но не является единственной. Возникает потребность рассмотреть русскую орфографию в других аспектах: функционально-деятельностном, антропоцентрическом, коммуникативном, когнитивном, онтолингвистическом, психолингвистическом. Указанные аспекты являются естественно-научными, предполагающими изучение орфографии в том виде, каком она есть, в каком она функционирует в естественной письменной речи, то есть необходимо изучение орфографии в естественно-научном аспекте, противопоставленном предписывающей роли орфографической науки.

Рассмотрение русской орфографии в **функционально-деятельностном** аспекте предполагает изучение специфики обычной орфографической деятельности рядовых носителей русского языка как одной из форм речевой деятельности.

Так, теории орфографии мало известно о естественной письменной речевой деятельности взрослых, давно отошедших от использования школьных орфографических правил в своей практике. Еще менее изучена естественная письменная деятельность детей, не знакомых с орфографическими правилами и опирающихся на свое языковое чувство.

Изучение данных категорий пишущих может помочь выявить основные детерминанты орфографической деятельности в ее интуитивной форме.

В **коммуникативном** аспекте рассматривается орфографическая деятельность в работах Н.Д. Голева, Б.И.Осипова и Е.И.Бреусовой, О.А.Киселевой [Голев, 1997; Осипов, Бреусова, 2000; Голев, Киселева, 2001; Киселева, 2002]. Орфографическая деятельность рассматривается в данных работах как реально действующий механизм в системе письменной деятельности носителей русского языка.

Вопрос об **антропоцентрическом** подходе к изучению орфографии поставил Н.Д. Голев: «Вопрос о влиянии орфографических представлений на языковое сознание носителей русского языка, как нам представляется, еще не ставился в отечественной лингвистике, которая лишь недавно подошла к проблемам языковой личности, языкового сознания, языковой картины мира, метаязыковой ментальности, национального компонента языкового сознания и других категорий антропологической лингвистики. Мы будем говорить лишь о метаязыковом компоненте языкового сознания, то есть о существующем в сознании носителей языка отражении самого языка и его элементов» [Голев, 1997, с. 71]. Н.Д. Голев определяет, что основу современного метаязыкового сознания носителей русского языка составляет орфографоцентризм, который является результатом постоянного отождествления языка и орфографии в современной методике обучения русскому языку. Однако соотношение метаязыковых представлений рядовых носителей с их реальной орфографической деятельностью является малоисследованным вопросом отечественной лингвистики. Изучение орфографии с точки зрения реализации ее в естественной письменной речи носителями языка и является антропоцентрическим аспектом.

Традиционная теория русской орфографии не учитывает орфографической интуиции при овладении орфографическими нормами. Вследствие чего не изучены и ее механизмы.

Орфографическая интуиция основывается на двух детерминантах. Первая детерминанта, условная, представляет собой чувственное обобщение графических образов слов. Однако названная детерминанта не может быть единственной для успешного выполнения интуитивной орфографической деятельности, ибо слишком велика нагрузка на память. Следовательно, вторая детерминанта орфографической интуиции, отражательная, - неосознанная опора на системные языковые отношения. Иллюстрацией данной детерминанты является безошибочное написание флексий детьми младшего школьного возраста в таких словах, как: *автобусов, колокольчиков, мальчиков, пальчиков*. Орфограмма по написанию флексий существительных родительного падежа, множественного числа не изучается в школе, однако написание определяется по аналогии со словами, в которых данная флексия является ударной: *облаков, шагов, сыров и т.д.* Исследование по данному феномену представлено в работе Н.Б.Масловской [Масловская, 2000].

Соотношение двух названных детерминант соответствует аналогичному соотношению в лексике, указанному Ф.Соссюром: существует «два встречных течения, по которым направляется движение языка: с одной стороны, склонность к употреблению лексических средств – немотивированных знаков, с другой стороны, предпочтение, оказываемое грамматическим средствам, а именно – правилам конструирования» [Соссюр, 1977, с.165-166].

Антиномии разных детерминант орфографической системы описаны Н.Д.Голевым как «отражательное» начало, ориентирующееся на мотивацию со стороны языка (склонность к мотивированности, по Ф.Соссюру), и условное начало, основанное на внеязыковых факторах (склонность к немотивированности, по Ф.Соссюру) [Голев, 1997]. Орфографическая интуиция базируется на тех же детерминантах. Однако мы в своей работе исследуем только языковую детерминанту орфографической интуиции, а именно морфемно-деривационный компонент языковой системы, на том основании, что роль морфемы общепризнана в устройстве системы русской

орфографии и одним из ведущих принципов русской орфографии является морфематический принцип. Однако вопрос о природе орфографической интуиции не может быть решен умозрительно, поэтому требует экспериментальной проверки.

Теория морфематического принципа имеет в отечественной лингвистике длительную историю. Ее связывают с именами М.В. Ломоносова, Я.К. Грота, А.И. Томсона, И.А. Бодуэна де Куртенэ, Д.Н. Ушакова, П.О. Афанасьева, А.Н.Гвоздева и др. [Ломоносов, 1952; Грот, 1876; Томсон,1904; Бодуэн де Куртенэ, 1963; Ушаков, 1917; Афанасьев, 1936; Гвоздев, 1961б]. В современном отечественном языкознании данным вопросом занимались Б.И. Осипов, Н.Д.Голев [Осипов, 1992, Голев, 1997, 2001в].

Для нас важно в этом вопросе сделать акцент на том факте, что морфематический принцип представляет собой детерминанту сложившейся орфографической системы. На это в свое время указывал Д.Н. Ушаков, называя основной принцип русской орфографии «этимологическим». Этим названием он подчеркивал способность носителя языка чувствовать родственные, генетические связи слов: «Важно отметить существование в языке и мысли говорящих живой связи между словами, родственными по происхождению или представляющихся родственными» [Ушаков, 1917, с.72]. Тем самым ученый указывал на “живую” этимологию, а не на традиционное научное понимание этого термина. В своей работе ученый утверждает мысль о том, что поиск внутренней формы русской орфографии наиболее естественно вести через морфемно-деривационные способности: “Мы пишем и читаем не по буквам и не по слогам, а именно по составным частям слов. Не звуки языка вступают в соотношение с буквами, а составные части слов языка - с зрительными образами этих частей” [Ушаков, 1917, с.70].

Таким образом, Д.Н. Ушаков рассматривал русскую орфографию в деятельностном аспекте, что было характерно для лингвистики XIX века. В современном языкознании выделим работы Б.И. Осипова «История русской

орфографии и пунктуации» [Осипов, 1992] и Н.Д. Голева «Антиномии русской орфографии» [Голев, 1997], в которых орфография представлена также в деятельностном аспекте. В частности, в последней монографии анализируются основные детерминанты русской орфографии и ведущей названа морфемно-деривационная детерминанта, действующая как ее внутренняя форма.

Объединение морфемики и орфографии традиционно для методики русского языка. В учебной и практической орфографии наблюдается тенденция связи правил с морфемно-деривационными умениями. Методические рекомендации по данному вопросу можно найти в работах А.И. Анастасиева, Ф.И. Буслаева, И.С. Соломоновского, И.И.Срезневского, Д.И. Тихомирова, В.П.Шереметевского, Ф.Ф. Фортунатова [Анастасиев, 1885; Буслаев, 1992; Соломоновский, 1879; Срезневский, 1991; Шереметевский,1991; Фортунатов, 1957; Тихомиров, 1991]. В советской методике выделим работы Н.С.Позднякова, А.Н. Гвоздева, Р.Д. Кузнецовой, В.Н. Лукьянчиковой, М.А.Дмитриевой, Г.Г. Граник [Поздняков, 1955; Гвоздев, 1950; Кузнецова, 1973; Лукьянчикова, 1979; Дмитриева, 1989а, 1989б; Граник, 1991; Граник, 1995].

Наиболее ярко методическое наследие оформилось в орфографических правилах, которые были созданы для облегчения усвоения правописания. Они активно вводились в школьную практику, но со временем сложилась ситуация, когда правила в сознании рядового носителя языка воспринимаются принадлежащими орфографической системе и неразрывно с ней связанными. Создается впечатление невозможности существования и усвоения правописания без орфографических правил. Поэтому значительно большее внимание уделялось овладению орфографией школьниками, где тесная связь орфографической системы русского языка с ее морфематическими основами базировалась на обучении через рациональные правила, но не через чувственное основание.

Мышление, как известно, существует в понятиях, предполагающих мысленное расчленение предмета либо явления на признаки, и представлениях, являющих собой форму «слитного чувственного образа» [Ветров, 1958, с.45].

О важности чувственного образа в усвоении языка говорил еще в свое время В.Гумбольдт, указывая на существование в душе человека некоего «инстинкта» [Гумбольдт, 1984, с.112], без которого сознательная работа человека при овладении языком не может быть успешной: «Язык следует рассматривать, по моему глубокому убеждению, как непосредственно заложенный в человеке, ибо сознательным творением человеческого разума язык объяснить невозможно ... этому невозможно научиться, это должно быть присуще человеку» [Гумбольдт, 1984, с.313-314]. О соотношении в языке сознательного и бессознательного были разработаны вопросы И.А.Бодуэном де Куртенэ: по мысли лингвиста, влияния сознания на язык «сравнительно не очень могущественно», а следовательно, основу языка составляет сфера бессознательного [Бодуэн де Куртенэ, 1963, с.59]. Процессы анализа и осознания знаний о языке обычно увязываются с разграничением интуитивной информации, которой оперируют обучаемые, и осознаваемыми знаниями о языке, правилами, сформулированными вербально. Причем значительная часть известного говорящим на родном языке об используемом им языке не поддается вербализации; мы не всегда знаем правила, которые мы используем при порождении речи.

В лингвистике и психолингвистике активно разрабатывается вопрос, касающийся языкового сознания, или метаязыкового сознания, под которым понимается «область рационально-логического, рефлекслирующего ЯС [языкового сознания], направленная на отражение языка-объекта как элемента действительного мира» [Ростова, 2000, с.45]. Исследования по данному вопросу можно найти в работах В.Г.Костомарова, С.Е.Никитиной, Г.А.Чупиной, А.А.Залевской, О.И.Блиновой, А.Н. Ростовской и др.

[Костомаров, 1966; Чупина, 1987; Никитина, 1989; Залевская, 1999; Блинова, 1989; Ростова, 2000]. Область бессознательного знания о языке является малоразработанной.

В работах, посвященных овладению вторым языком, можно также найти проблемы, где отмечается существование двух видов знаний языка: интуитивного и сознательного. Так, С.Крашен разделяет «благоприобретенные» знания, которые происходят автоматически, когда обучаемый действует в естественных коммуникативных условиях, и «выучивание» при целенаправленном обучении. При этом С.Крашен подчеркивает, что эти два вида знания существуют автономно и никак не связаны друг с другом [Krashen, 1982]. Ср. также мнение Б.В. Беляева, который отмечает, что «*знание языка и практическое владение им требует различных психологических предпосылок и различных нервно-мозговых механизмов*» [Беляев, 1965, с.37]. Однако существует и другая точка зрения, согласно которой оба уровня языковой способности являются взаимосвязанными, так как, по выражению Б.М. Гаспарова, «*суть феномены одного качественного порядка*» [Гаспаров, 1996, с.44]. Однако в целях изучения механизма усвоения языковой способности необходимо раздельное изучение взаимосвязанных компонентов. В работе нас интересуют интуитивный компонент языковой способности как менее изученный. Составлены грамматики, модели, помогающие *сознательно* усвоить родной или иностранный язык. Однако обоснования интуитивного овладения языком нет, хотя «если без такой модели [языка] ему [новичку] было бы трудно научиться делу, то с одной лишь этой моделью, без накопления «интуитивного» - неизвестно как возникающего и неизвестно какую форму облекающегося - практического опыта, сделать бы это было бы просто невозможно» [Гаспаров, 1996, с. 45]. (Подробнее о языковой интуиции будет сказано в первой главе).

В последнее время активно используются термины «левополушарное

мышление» (логическое мышление) и «правополушарное мышление» (образное мышление) (См., например: [Голев, 2001б; Лебедева, 2001]). Хотя существует мнение, что данные термины «не более, чем метафоры» [Фрумкина, 1995, с.106], данные научных исследований позволяют утверждать, что «левополушарное» и «правополушарное» мышление являются установленным фактом [Вейс, 1992; Петрова, 2000].

Нас интересуют естественные морфемно-деривационные способности, основанные на чувственно-практических действиях, и влияние их на формирование морфемного принципа как механизма интуитивной орфографической деятельности. Под морфемно-деривационными способностями мы понимаем один из компонентов языковой способности, опираясь на определение А.М. Шахнаровича, рассматривающего языковую способность как «набор функционально значимых элементов, коррелирующих с элементами системы языка, но не тождественных им, и набор правил оперирования этими элементами» [Шахнарович, 1995в, с.17]. Таким образом, русская орфография в данной работе рассматривается в новых аспектах в сравнении с традиционной теорией русской орфографии, а именно:

- 1) деятельностном аспекте, под которым мы понимаем изучение естественной орфографической деятельности рядовых носителей русского языка как одной из форм речевой деятельности.
- 2) детерминационном подходе изучения орфографии, то есть в изучении формирования интуитивной орфографии под воздействием языковой детерминанты, а именно морфемно-деривационной детерминанты.
- 3) когнитивном аспекте, изучающем языковое сознание пишущего, которое в нашем исследовании является зеркалом, в котором мы изучаем становление орфографической интуиции, но не является предметом изучения.

Изучение русской орфографии в указанных аспектах является

актуальным.

Объектом исследования является русская орфография в одной из форм ее существования – интуитивной.

Предмет исследования – детерминационная взаимосвязь орфографической интуиции с морфемно-derivационной способностью.

Основная **гипотеза**: чувство морфемы, наличие интуитивной морфемно-derivационной способности детей являются действенным фактором, детерминирующим орфографическую интуицию.

Дополнительная **гипотеза**: изменение уровня интуитивной морфемно-derivационной способности детерминирует изменение уровня орфографической интуитивной способности.

Конкретно-исследовательская **цель представленной работы** – выявить и описать основные закономерности во взаимоотношениях интуитивной морфемно-derivационной способности и интуитивной орфографии.

Достижение поставленной цели потребовало решения следующих **задач**:

- 1) Выявить и описать тенденции в изучении проблемы влияния морфемно-derivационной способности на орфографическую интуицию в лингвистической и лингводидактической литературе.
- 2) Исследовать основные факторы, влияющие на формирование и функционирование естественной морфемно-derivационной способности детей.
- 3) Разработать и апробировать экспериментальную методику изучения воздействия на морфемно-derivационные способности с последующим воздействием на орфографическую грамотность.
- 4) Изучить закономерности влияния на интуитивную орфографию морфемно-derivационных способностей.

Материалом для исследования послужили данные лингвистического эксперимента, описанного во второй главе, результатом которого явились

1250 устных и 1568 письменных речевых произведений детей, в которых проявляются их морфемно-деривационные и орфографические способности и динамика их изменения. В качестве дополнительных **источников** материала исследования были использованы лексикографические работы: «Материалы к словарю детской речи» [Мехович, 1983], «Словарь детской речи» [Харченко, 1995], работы исследователей детской речи: «От двух до пяти» К.И. Чуковского [Чуковский, 1981], «Вопросы детской речи» А.Н.Гвоздева [Гвоздев, 1961а], работы Н.И. Лепской и С.Н. Цейтлин [Лепская, 1997, Цейтлин, 1989, 2000а], «Морфемно-орфографический словарь» А.Н.Тихонова [Тихонов, 1996].

Для первой главы в качестве материала послужили работы, посвященные взаимосвязи морфемно-деривационных способностей с орфографической интуицией (см. библиографический список, насчитывающий 225 работ).

Методы и приемы исследования. Для получения материала использовался метод эксперимента, в двух его разновидностях: а) констатирующий эксперимент – для установления имеющихся морфемно-деривационных способностей детей шести лет; б) формирующий эксперимент, предполагающий включение нового содержания в учебный процесс.

При констатирующем эксперименте был использован прием интервьюирования – устного опроса информантов.

В ходе обработки собранного материала применялся прием количественной обработки данных, прием сопоставительного анализа, прием интерпретации.

Научная новизна представленной работы состоит в следующем:

- 1) впервые ставится вопрос о зависимости интуитивной орфографии от практических морфемно-деривационных способностей детей 6–7 лет;
- 2) впервые детская письменная речь в ее орфографическом проявлении становится источником изучения динамики орфографической способности;

3) разработана и апробирована специально составленная методика изменения уровня орфографической интуиции;

4) представлен новый тип словаря - «Орфографо-морфемный словарь».

5) исследование предпосылок возникновения концепции орфографической интуиции в отечественной лингводидактической и психологической литературе.

Практическая значимость работы определяется возможностью использовать результаты проведенного исследования для решения проблем орфографической грамотности детей начальных классов, а также в преподавании лингвистических дисциплин (словообразования русского языка, введение в языкознание) и спецкурсов в вузах. Орфографо-морфемный словарь предназначен для проведения практических занятий с детьми младшего школьного возраста с целью воздействия на орфографическую интуицию морфемно-derivационной детерминанты.

Положения, выносимые на защиту:

1. Орфографические способности в онтогенезе изменяются не только сознательным путем. В значительной мере повышение их уровня детерминируется чувством языка.
2. Орфографическая интуиция является одним из проявлений языковой интуиции наряду с фонетической, грамматической, лексической, стилистической интуициями.
3. Уровень морфемно-derivационных способностей носителя языка определенным образом коррелирует с уровнем его интуитивной орфографической способности.
4. Орфографическая интуиция, основанная на морфемно-derivационных способностях, динамична, изменчива, способна совершенствоваться. Механизмы воздействия на морфемно-derivационную интуицию

показывают возможность влияния на орфографическую интуицию.

5. Основными факторами, влияющими на эффективное протекание интуитивной морфемно-derivационной деятельности, являются узуральность слов, неидиоматичность производных слов, опора на корневую морфему.
6. Орфографическая интуиция доступна всем детям младшего школьного возраста в большей или меньшей степени.
7. Влияние морфемно-derivационной деятельности на интуитивную орфографическую деятельность доказывает естественную зависимость орфографической системы от общезыковой системы, в частности зависимость от морфемно-derivационного компонента языковой модели.
8. Необходимы новые типы организации орфографической деятельности и совершенствования ее механизмов. «Орфографо-морфемный словарь», фрагмент которого представлен в работе, обслуживает идею опоры орфографической интуиции на практические морфемно-derivационные способности.

Апробация работы. Основные положения работы были представлены на научно-практической конференции Бийского государственного педагогического института «Языковая картина мира: лингвистический и культурологический аспекты» (Бийск, 1998), на Всероссийской научно-практической конференции «Лингвистика и школа» Алтайского государственного университета (Барнаул, 1999), на Всероссийской научной конференции молодых ученых «Онтолингвистика: современное состояние и перспективы развития» (Санкт-Петербург, 2000), на конференции «Технология развития эстетического языкового чувства» (Барнаул, 2001); на заседании Лаборатории естественной письменной речи Барнаульского

государственного педагогического университета (Барнаул, 2001), на конференции молодых ученых Барнаульского государственного педагогического университета (Барнаул, 2001), на заседании Лаборатории юрислингвистики и развития речи Алтайского государственного университета (Барнаул, 2001), на Всероссийской научно-практической конференции «Человек пишущий и человек читающий» (Санкт-Петербург, 2002).

Предварительные результаты исследования отражены в 10 публикациях.

Основные понятия и термины, используемые в работе:

Деятельность – совокупность действий, в ходе которых осуществляются те или иные цели и задачи.

Речевая деятельность - совокупность действий, в ходе которых осуществляются речевые цели и задачи. Понятие речевой деятельности, представленное в работе, основывается на положении понятия речевой деятельности в трактовке А.А. Леонтьева: «Строго говоря, речевой деятельности, как таковой не существует. Есть лишь с и с т е м а речевых действий, входящих в какую-то деятельность – целиком теоретическую, интеллектуальную или частично практическую. С одной речью человеку делать нечего: она не самоцель, а средство, орудие, хотя и может по-разному использоваться в разных видах деятельности. Но несмотря на сказанное, мы будем далее все-таки говорить о речевой д е я т е л ь н о с т и, помня при этом, что речь не заполняет собой в с е г о «деятельностного» акта» [Леонтьев, 1969, с.27]. Аналогично данной трактовке рассматривается и понятие «орфографическая- как система орфографических действий. Психология деятельности исходит из того, что все производимое или совершаемое человеком имеет цель и порождается потребностями человека.

Речевая деятельность регулируется языковыми правилами, большая часть которых существует для носителя языка любого возраста на уровне

подсознания. Некоторые из этих правил изучались в школе, но давно забыты; многие правила, регулирующие нашу речевую деятельность, не входят ни в школьную, ни в вузовскую программу, а некоторые даже до сих пор не описаны лингвистами. Например, Л.В. Щерба отмечает, что «правила сложения смыслов, дающие не сумму смыслов, а новые смыслы, - правила, к сожалению, учеными до сих пор мало обследованные, хотя интуитивно отлично известные всем хорошим стилистам» [Щерба, 1974, с.24]. Это обстоятельство, однако, не мешает носителям языка использовать эти правила в своей речевой деятельности. Следовательно, орфографическая деятельность как разновидность речевой деятельности может базироваться как на метаязыковых правилах, так и на интуитивных механизмах.

Орфографическая деятельность - совокупность действий, в ходе которых осуществляются орфографические цели и задачи, умение выбрать правильное написание слова, содержащего орфограмму.

Морфемно-derivационная деятельность – реализация операций морфемного анализа и морфемного синтеза. Морфемный анализ – определение семантики слова по его словообразовательной модели. Морфемный синтез - конструирование слова по определенной словообразовательной модели. Выполнение данных операций - не результат специального обучения, а результат неосознанного обобщения речевого опыта.

Данные понятия основываются на общих положениях понятия деятельности в трактовке школы Л.С.Выготского. Психология деятельности исходит из того, что все производимое или совершаемое человеком имеет цель и порождается потребностями человека.

Языковая способность - набор функционально значимых элементов, коррелирующих с элементами системы языка, но не тождественных им, и набор правил оперирования этими элементами, по определению А.М. Шахнаровича [Шахнарович, 1995в, с.17].

Морфемно-derivационные способности – морфемно-derivационный компонент общей языковой способности.

Чувство языка – неосознанное использование языка, в основе которого лежит практика речевого общения.

Орфографическая интуиция – умение выбрать правильное написание слова, содержащего орфограмму, в основе которого лежит неосознанная опора на системные детерминанты языка.

Орфографическая норма – объективное явление языка и речи, формирующееся в реальной орфографической практике носителей языка.

ГЛАВА 1. МОРФЕМНО-ДЕРИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ИНТУИЦИИ

1.1. ПРОБЛЕМА ИНТУИТИВНОЙ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ СПОСОБНОСТИ

Цель данного параграфа – анализ представлений о сущности орфографической деятельности, сформировавшихся в теории русской орфографии в XIX – XX в.в. Здесь важно отметить следующее: в истории русского языка сложилось так, что реально проблема интуитивного усвоения орфографии изучалась преимущественно в методике преподавания орфографии детям. Так или иначе в методической литературе собраны важные сведения по интересующей нас проблеме, и в задачу параграфа входит также анализ соответствующей лингводидактической литературы и извлечение из нее лингвистического смысла.

В методике орфографии XIX века сложились два направления, которые условно назывались «грамматическим» и «антиграмматическим» по отношению их сторонников к роли грамматики в обучении орфографии. Дискуссия между данными направлениями продолжается уже более 100 лет. Основоположником «грамматического» направления считается К.Д.Ушинский, который придавал большое значение грамматике в деле усвоения правописания: «... для усвоения правильного письма детьми, конечно, нужна практика, но практика, руководимая грамматикой» [Ушинский, 1974а, с.323]. В то же время К.Д.Ушинский считал, что овладение грамматикой должно идти индуктивным путем (по выражению К.Д.Ушинского, сократическим [Ушинский, 1974а, с.321]), основу которого составляют практические речевые умения учащихся,

наблюдения над живой речью. Учитель должен опираться не только на сознание ребенка, но и на его словесный инстинкт, или чувство языка.

Вопрос о чувстве языка затрагивал в свое время еще Ф.И. Буслаев в своем труде «О преподавании отечественного языка». Здесь также можно увидеть ратование за индуктивный метод преподавания: «... наше мнение таково, что упражнение должно предшествовать рассуждению и сознанию явлений. Ученик сначала должен приобрести умение в отечественном языке и потом уже возвыситься до сознания о его формах и законах» [Буслаев, 1992, с.56]. Обучение орфографии Ф.И. Буслаев делил на два периода: дограмматический и грамматический. Дограмматический период, представляющий собой пропедевтический курс, практически развивающий «дар слова» ребенка, продолжался до 10-12 лет. Понимание явлений языка, а не усвоение правил, развитие ребенка - вот что особенно важно для грамотного владения языком.

И.И. Срезневский по своим взглядам в преподавании русского языка близок к Ф.И. Буслаеву. Он не отрицает роль грамматики в обучении правописанию: одним из необходимых требований к оканчивающему среднее общеобразовательное учреждение является, по убеждению И.И. Срезневского, безупречное владение правописанием - «не по навыку только, не потому, что так принято теми или другими корректорами, а сознательно, вследствие требований строя языка и строя мысли» [Срезневский, 1991, с.91]. Однако обучение грамматике должно состоять в постоянных упражнениях наблюдательности над языком. Поэтому нужен не учебник, а книга для чтения с материалом для работ. Правила необходимы, но не сами по себе, а всегда «в приложениях». Первоначальный курс русского языка должен включать самое необходимое, что имеет практическое значение.

По вопросу о времени возможности начала грамматических занятий взгляды Ф.И. Буслаева (равно как и И.И. Срезневского) расходились с

мнением К.Д.Ушинского. К.Д. Ушинский считал, что грамматические понятия возможно и должно изучать уже в низших классах.

Однако К.Д. Ушинским не указано, каким образом чувство языка влияет на изучение правописания. Так же, как и выдвинутые им положения о влиянии грамматики на правописание, не нашли практической реализации в его методической системе. В ней имеются упражнения по развитию речи, а на долю формирования орфографических навыков приходится списывание, письмо выученного наизусть и диктант.

На разработку теории и практики орфографических упражнений было обращено внимание последователей К.Д. Ушинского, прежде всего Н.А.Корфа, Ф.Ф. Пуцыковича, А. Анастасиева и Д.И. Тихомирова. Благодаря им в 80-90-х годах XIX века появляется большое количество грамматических «задачников». Методика орфографии обогатилась многочисленными новыми видами упражнений, которыми до сих пор пользуется школа, в частности списывание с пропусками букв, предупредительный диктант с последующим орфографическим разбором, выборочный диктант и т.п. Такое внимание к практической стороне орфографии объяснялось тем, что ученики К.Д.Ушинского видели основу правописания не только в грамматических знаниях. Так, Д.И. Тихомиров замечает: «Но грамматические знания сами по себе еще не дадут правописания - нужна продолжительная *практика*, вырабатывающая *навык*, разнообразные письменные упражнения (диктовка, грамматические упражнения и проч.) [Тихомиров,1991, с.103].

Но представители «грамматического» направления не смогли связать изучение орфографии с «живой речью»; в связи с чем диктанты учащиеся писали хорошо, но с творческими работами не справлялись. Поэтому в 80-е - 90-е годы XIX века стало складываться «антиграмматическое» направление. Основоположниками данного направления считаются Н.Ф. Бунаков, К.Г.Житомирский, И. Соломоновский и В.П.Шереметевский. По

их мнению, грамматическая теория недоступна учащимся младших классов, а, следовательно, вредна. Так, В.П. Шереметевский замечает: «Если же теория вообще трудна, то лучше как можно позднее начинать обучение грамматике, чем навязывать, главным образом, памяти усвоение грамматической теории, благо - ребячья память, что мешок: что положат, то и несет. Наконец, пора бы, кажется, отрешиться от слепого уважения к элементарной грамматике как катехизису языкоучения, а взглянуть на нее попроще, как на справочное пособие, наравне с словарем» [Шереметевский, 1991, с.145]. Основу же орфографии составляет механический навык, в частности зрительное запоминание. Отсюда самым распространенным упражнением должно быть списывание. Взгляды В.П. Шереметевского на списывание подготовили почву для распространения в русской методике теории Лая и Меймана, экспериментально разработанной в Германии. Эксперименты Лая и Меймана показали, что наилучший способ освоения правильного написания слов - зрительное восприятие и движение руки. Следовательно, сознательное усвоение грамматики не является основным путем овладения орфографией. К представителям «антиграмматического» направления, разделяющим теорию Лая и Меймана, можно отнести А.И. Томсона, А.Д. Алферова, В.А. Флерова [Томсон, 1904; Алферов, 1995; Флеров, 1991].

Как уже было сказано выше, направления «грамматическое» и «антиграмматическое» названы так условно. Многие представители того или иного направления видели основу орфографии в нескольких причинах. Так, Д.И. Тихомиров, признавая основной детерминантой грамотного письма грамматические правила и орфографические упражнения для закрепления навыка, не отрицал и важной роли «впечатлений» уха, глаза и «голоса», которые помогают учащимся в усвоении орфографии.

В.П. Шереметевский, в свою очередь, ратовал не только за списывание, формирующее зрительный образ слов, но и за

грамматические упражнения, которые учат детей производить разбор слова по составу; понять состав слова и словопроизводство - значит, по его мнению, заглянуть в живую душу родного слова. Точно так же и А.И. Томсон, утверждая, что «грамотность должна быть в мускулах и нервах руки, в руководятельных и зрительных воспоминаниях» [Томсон, 1982, с.216], говорил о грамотности, возникающей на семантическом уровне владения языком, когда единицей письма и чтения выступают слова и морфемы. Поэтому можно наблюдать в методической литературе спор относительно того, к какому направлению должно отнести того или иного лингвиста. Так, в книге «Психология усвоения орфографии» Д.Н.Богоявленский относит А.И. Томсона к «антиграмматистам» [Богоявленский, 1966, с.46], М.М. Разумовская же спорит с такой точкой зрения, доказывая принадлежность А.И. Томсона к «грамматическому» направлению [Разумовская, 1996, с.12].

В первой четверти XX века вышли труды А.И. Томсона, И.А. Бодуэна де Куртенэ, Д.Н. Ушакова, где обосновывался ведущий принцип русской орфографии - морфематический (этимологический, морфологический) [Томсон, 1903; Бодуэн де Куртенэ, 1963; Ушаков, 1917]. Поэтому в этот период формируется ряд важных для практики обучения методических положений. В частности, требование анализировать письменную речь на семантическом уровне, исходить в решении задач правописания из значений морфем, слов.

Кроме того, педагоги старались объединить обе точки зрения (грамматическое и антиграмматическое) в своей практике преподавания. Так, Д.Н. Богоявленский приводит пример того, как Зимницкий в своей методике «примиряет» три фактора: зрение, слух, сознание. Полагая, что в обучении одинаковое право имеют применяться и механические, и сознательные методы [Богоявленский, 1966, с.42].

Таким образом, проанализировав положение методической мысли

XIX и начала XX веков, мы видим не только противостояние «грамматического» и «антиграмматического» направлений, но и стремление их объединить. Многие педагоги, методисты и ученые видели в познании два единых начала: чувственное и рациональное. Сами же названия направлений - «грамматическое» и «антиграмматическое» - не всегда удачно характеризуют взгляды на преподавание орфографии некоторых лингвистов. Например, В.П.Шереметевский и А.И. Томсон, отрицавшие роль правил и ратовавшие за зрительные образы в формировании орфографических навыков, в то же время рекомендовали работу по составу слова и словообразованию, что уже нельзя назвать «антиграмматическим» направлением. Так же, как и взгляды Д.И.Тихомирова, выпустившего учебное пособие «Правописание до грамматики», где допускается мысль, что правописание может быть достигнуто без грамматической терминологии, тоже в полной мере нельзя назвать «грамматическими». Уместнее в данном случае называть направления «сознательным» и «бессознательным» или, используя нашу терминологию, «рациональным» и «интуитивным». Кроме того, в методике шел спор относительно сроков начала сознательного изучения грамматики.

В 30-е годы XX века в советской лингводидактике возобладало «грамматическое», или «сознательное», направление. Однако возобладало оно не в результате лингвистических исследований, а после решений партии в 1931, 1932, 1933 годах.

Несмотря на поиски различных приемов по повышению уровня орфографической грамотности, в течение всего времени существования советской и российской дидактики русского языка, а именно: классификация правил и орфограмм (М.Н. Петерсон, И.Р. Палей, Н.Н. Алгазина [Петерсон, 1955; Палей, 1965; Алгазина, 1987]); разработка орфографических алгоритмов (А.И. Власенков [Власенков, 1978]);

психологический аспект усвоения орфографии, разработанный Д.Н. Богоявленским [Богоявленский, 1966] - уровень орфографической грамотности учащихся нельзя назвать высоким. Одна из причин этого – недооценка интуитивных стратегий усвоения орфографии. Поэтому появляются альтернативные методики, основанные на чувственном восприятии написания слов. Возникают идеи активизировать разные чувственные анализаторы работать на формирование умений орфографически грамотного письма: кинестетические, зрительные, моторные [Кадочкин, 1955; Соколов, 1968; Тоцкий, 1991; Быкова, 1996; Филинова, 1999; Ананьев, 1982; Голев, 1993].

Противопоставляя рациональному изучению орфографии чувственный опыт, методисты видят первопричину формирования механизмов орфографической деятельности в предпочтении какого-либо органа чувств: слуха, зрения, моторики или в их объединении. Однако чувство языка не обязательно коренится, по нашему мнению, в поверхностных структурах. Основу чувства языка должны составлять более глубинные механизмы.

Мы не отрицаем того факта, что учащимся младшего школьного возраста доступно сознательное изучение грамматики, тем более что данный факт доказан рядом исследований [Жуйков, 1964; Богоявленский, 1966; Айдарова, 1978; Зак, 1984; Давыдов, 1986; Эльконин, 1989; Занков, 1990; Репкин, 1997]. Нас интересует, насколько эффективна другая сторона овладения языком - интуитивная.

В лингводидактике уже предприняты попытки разработки программы с опорой на языковое чутье при обучении русскому языку в начальных классах и проведено ее апробирование. Однако исследование, проведенное Т.М. Колесниковой, касается только темы «Состав слова» (знакомство со значимыми частями слова, отличие родственных слов от форм слова, образование слов на материале разных частей речи), и апробированное

обучение «способствовало общему развитию детей, воспитанию отдельных качеств, формированию интереса к русскому языку и созданию положительной мотивации обучения. Повысился уровень владения учащимися логическими операциями...» [Колесникова, 1999, с.14]. Данное исследование не дает информации относительно развития орфографической интуиции.

1.2. ИНТУИЦИЯ И ЧУВСТВО ЯЗЫКА КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ

В задачи данного параграфа входит анализ проблемы природы таких феноменов, как интуиция и чувство языка, представленной в специальной литературе.

Нас интересует прежде всего языковая интуиция, о наличии которой упоминают лингвисты. В лингвистической и лингводидактической литературе чаще встречается термин «чувство языка» или «языковое чутье». Данный термин употребляют в своих работах В.И. Чернышев, Л.И. Божович, Н.С.Рожественский, Д.Н. Богоявленский, С.Ф. Жуйков, А.М. Орлова, Л.И.Айдарова, Л.П. Федоренко, М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер, Е.Д. Божович, Т.М. Колесникова и др. [Чернышев, 1970; Божович, 1946; Богоявленский, 1947; Орлова, 1955; Рожественский, 1963; Жуйков, 1964; Айдарова, 1978; Федоренко, 1978; Гохлернер, Ейгер, 1983; Божович, 1988; Колесникова, 1999]. Однако общепринятого понимания сущности термина «чувство языка» не наблюдается. Так, Л.И. Айдарова указывает следующие направления, в которых рассматривается чувство языка: во-первых, восприятие и использование языкового материала на основании практических речевых умений; во-вторых, навык, основанный на теоретическом знании и выполнении специальных упражнений; в-третьих, «развития

чувствительности к значению целых слов как единых лексемных единиц»; в-четвертых, восприятие слова во всем семантическом многообразии [Айдарова, 1978, с. 111-114]. Таким образом, один термин используется в лингвистике для обозначения разнородных явлений языка.

В своей работе мы рассматриваем чувство языка в первом значении, данном Л.И. Айдаровой.

Большинство авторов трактуют чувство языка с интеллектуалистских позиций. Оно рассматривается как результат накопленных знаний о языке, сформированный в результате практической деятельности [Божович, 1946; Богоявленский, 1947; Орлова, 1955; Жуйков, 1964; Федоренко, 1978; Гохлернер, Ейгер, 1983; Ейгер, 1990].

Существует, однако, и другое мнение, согласно которому чувство языка - эмоциональное переживание, связанное с чувством удовольствия - неудовольствия при оформлении языкового высказывания. Данное мнение подобно трактовке чувства языка в литературоведении, где оно связано с понятиями «красиво - некрасиво», «звучит - не звучит». Этой точки зрения придерживались Н.В. Имедадзе, П.М. Шелгунова [Имедадзе, 1978; Шелгунова, 1978].

Вопрос о характере чувства языка М.М. Гохлернер и Г.В. Ейгер разрешают следующим образом: «В случае с ЧЯ [чувством языка] мы имеем дело с разновидностью интеллектуальных эмоций ..., которые сопровождают акт порождения и восприятия речи, выражая значимость для субъекта. Эксплицитно этот механизм не проявляется, когда речь осуществляется плавно, без затруднения. Но как только возникает препятствие в речевом механизме ... этот механизм начинает действовать в виде переживания отношений вербальных элементов, что иногда выражается в эмоциональной реакции неудовольствия при встрече с неправильностью. Эта непосредственность отрицания создает впечатление первичности эмоциональной реакции, хотя на самом деле она

вторична» [Гохлернер, Ейгер, 1983, с.139].

Что же касается природы чувства языка, относительно которой споры идут по сей день, еще К.Д. Ушинский определил ее двойственную основу: “Дар слова есть сила, врожденная душе человека, и, как всякая сила, телесная или душевная, крепнет и развивается не иначе как от упражнений» [Ушинский, 1974, с.251]. «Дар слова», или «словесный инстинкт», - так называет К.Д. Ушинский явление чувства языка.

Интеллектуальную природу чувства языка подтверждают современные достижения науки в области интуиции. В настоящее время в науке главенствует мнение о том, что основу интуиции составляет напряженная деятельность сознания, интеллектуальный процесс [Кармин, 1971; Ирина, 1978; Лук; 1981; Интуиция..., 1987; Морозов, 1990]. Данное мнение опирается на экспериментально обоснованную общепсихологическую теорию. Основными условиями, приводящими к интуиции, называются индивидуальный опыт, знания, интересы, потребности, цели и задачи, которые ставит перед собой человек.

Мы полагаем, что чувство языка является частным случаем интуиции наряду с “чувством формы”, “чувством цвета” и т.д. В научной литературе, посвященной чувству языка, различна оценка существующего термина. Так, Ф.Кайнц считал, что термин “чувство” не является удачным, так как “обозначаемый им психический феномен нельзя считать чувством в собственном смысле этого слова. В чувстве языка “чувство” скорее подчинено знанию как его генетический продукт, эмоциональная реакция является сопутствующим элементом” (цит. по: [Гохлернер, 1983, с.139]. Л.И.Божович, наоборот, находит данный термин очень удачным, так как «это обобщение представляет собою обобщение каких-то неясных впечатлений, связанных больше с нерасчлененным переживанием, чем с сознательной логической операцией ребенка (поэтому-то понятие «чувства», «чутья» языка здесь и уместно; оно психологически очень точно

обозначает внутренне нерасчлененный, эмоциональный характер этого обобщения)» [Божович, 1946, с.42]. В данном случае мы согласны с мнением Л.И. Божович и считаем, что выражение “чувство языка” является полноценным термином, синонимичным “языковой интуиции”.

Существует тенденция сужения данного понятия. Так, М.М. Гохлернер и Г.В. Ейгер ограничивают функции чувства языка контролем и оценкой высказываний, не соответствующих прогнозируемому речевому сигналу [Гохлернер, Ейгер, 1983]. Контраргументы такому ограничению дает Е.Д.Божович, ссылаясь на исследования онтолингвистики: “Напомним, что в доречевой период наблюдаются явления, которые, будучи исходными моментами речевого опыта, могут подготавливать возникновение ЧЯ” [Божович, 1988, с.72]. В качестве примеров приводятся умение ребенка улавливать интонацию, интонационно подражать, обозначать одним словом целый круг предметов, то есть уметь обобщать, и, наконец, наряду с контролем речи всегда сосуществовало словотворчество, которое традиционно относили к чувству языка. Иногда чувство языка, напротив, расширяют, отождествляя его с языковой компетенцией, что А.П. Василевич расценивает как принципиально неверное решение: языковая компетенция значительно шире и целиком включает в себя «языковое чутье» [Василевич, 1983,с.117]. Помимо различия в объеме, эти понятия различаются еще и по содержанию. На это указывает Е.Д.Божович: «...действовать без обращения к знаниям и безотчетно еще не означает действовать «по чувству», то есть интуитивно, безотчетно выполняются и автоматизируются действия, основанные на знаниях, актуально не осознаваемых в момент речи» [Божович, 1988, с.71].

Исследователи детской речи, не раз отмечавшие наличие чувства языка в детской речи, причину его существования видят в практических умениях языка: «необходим достаточный объем речевого материала в соединении со способностью и склонностью к его неосознанному анализу»

[Цейтлин, 2000а, с.186].

В свою очередь чувство языка состоит из определенных компонентов: фонетического, лексического, грамматического, стилистического, орфографического и др., которые «относительно независимы, но взаимодействуют между собой», по замечанию М.М.Гохлернера и Г.В. Ейгера. «Поэтому можно встретить людей, усвоивших язык с достаточно хорошо функционирующим контрольным механизмом на уровне грамматики и лексики и плохо функционирующим на фонетическом... или стилистическом уровне» [Гохлернер, Ейгер, 1983, с.183]. В работе рассматривается один из компонентов чувства языка - орфографическая интуиция.

1.3.ОРФОГРАФИЧЕСКАЯ ИНТУИТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Задача параграфа – изучить, как ставится проблема факторов, влияющих на орфографическую интуицию, в научной литературе. Об интуиции в орфографической деятельности известно каждому человеку, владеющему письмом. Подтверждается наличие интуиции как в лингвистике, так и в лингводидактике. Например, об этом явлении еще в 1911 году в одной из своих статей писал А.Д. Алферов: “Когда мы затрудняемся в правописании какого-либо слова, чтоб вспомнить, как его нужно писать, мы просто даем волю пишущей руке..., и обыкновенно такое написание бывает правильным” [Алферов, 1995, с.153].

Каждому учителю-филологу известны случаи безошибочного написания слов учащимися без умения объяснить их грамматико-орфографическими правилами. Известны также случаи правильного письма орфограммы учащимися до изучения конкретного правила и неправильного - после изучения правила, отмеченные Н.А. Копосовой [Копосова, 1993, с.3]. Все это приводило к мысли о необходимости

развивать интуитивную грамотность учащихся, природу которой видели по-разному: в развитии кинестезии, зрительного внимания, моторики руки, в их синтезе. Не отрицая эффективности названных методов, хотим еще раз обратить внимание на тот факт, что развитие интуиции базируется на имеющихся практических знаниях, определенном опыте, в нашем случае, говоря о развитии орфографической интуиции, - на речевых практических способностях. Как отмечает Е.Д.Божович, в обучении должно происходить два процесса: «1) осмысление и преобразование речевого опыта ребенка под влиянием усваиваемых знаний о языке; 2) наполнение и конкретизация знаний о языке материалом речевого опыта... В известной мере эти процессы имеют место, но недостаточно учитываются и контролируются в школьной практике...» [Божович, 1997, с.37]. Таким образом, создается разрыв между данными речевого опыта и знаниями о языке. В том числе и в орфографии.

О тесной взаимосвязи обучения и живой речи писал в свое время и К.Д. Ушинский. Значение живой речи вытекало из той роли, которую он отводил в обучении родному языку «чутью» языка: «Не должно забывать, что сколько бы мы ни вносили сознательности в нашу речь, многое зависит от верности и развития нашего словесного инстинкта» [Ушинский, 1974б, с.266]. Следовательно, по К.Д. Ушинскому, обучение родному языку должно опираться на непосредственный речевой опыт ребенка.

Опора на теоретические знания и правила орфографии, а не на естественные языковые детерминанты приводят учащихся к известным трудностям при письме, к неумению применить правило в конкретной орфографической ситуации. Психологическое объяснение данному явлению находим у Л.С. Выготского: "... ребенок обнаруживает способность к целому ряду логических операций, когда они возникают в спонтанном течении его собственной мысли, но он оказывается не в состоянии выполнить совершенно аналогичные операции тогда, когда

требуется не спонтанное, а произвольное и намеренное их выполнение” [Выготский, 1982, с.207].

Данный тезис на примере орфографической интуиции разработала ученица Л.С. Выготского Л.И. Божович. Ею было установлено условие, при котором возникает орфографическое чутье: “Оно возникает в тех случаях, когда само правило, понятие не становится предметом сознательного усвоения ребенком” [Божович, 1946, с.42]. Оно возникает в результате обобщения, которое представляет собой не сознательные операции сравнения, умозаключения и т.п., а «обобщение каких-то неясных впечатлений» [Там же, с.42]. Л.И. Божович делает такой вывод, исследуя интуитивное усвоение детьми правописания безударных гласных в корне [Божович, 1937] и прописной/строчной букв в именах существительных [Божович, 1946]. Аналогичный вывод «о большой роли в процессе обучения неосознаваемых языковых обобщений, вырабатываемых ребенком чисто практически в процессе развития речи», выводит Д.Н. Богоявленский, изучив правописание безударных гласных в корне [Богоявленский, 1947, с.15]. С.Ф. Жуйков изучает орфографическую интуицию, опираясь на учение И.П. Павлова, на материале безударных окончаний существительных и считает, что «физиологической основой «чувства языка» являются стереотипы нервных связей, системы ассоциаций в первой и второй сигнальных системах» [Жуйков, 1957, с.14]. В свете физиологического учения рассматривает проблему чувства языка и Ф.А.Сохин [Сохин, 1951].

Не отрицая необходимости изучения в школе грамматики, психологи указывают на важность развития именно интуитивных механизмов при обучении орфографии. Л.И. Божович, в частности, ставит вопрос о построении пропедевтических курсов, развивающих чувство языка. «В пропедевтических курсах надо идти не от грамматики и не от практики, а от грамматически организованной практики, т.е. ученик

должен идти в своем усвоении от практики, но учитель в обучении должен идти от грамматики и, в соответствии с принципами грамматики, организовать эту практику учеников», - указывает Л.И. Божович [Божович, 1946, с.59].

С.Ф. Жуйков, разработавший теорию ассоциаций, составляющих основу чувства языка, замечает, что в традиционной школе уделяется недостаточное внимание для их формирования: “Как бы предполагается, что у школьников системы ассоциаций имеются и проявляются при решении грамматических задач”. На самом деле, по убеждению С.Ф. Жуйкова, имеющихся ассоциаций недостаточно и нужна специальная работа для их развития [Жуйков, 1964, с.284].

Особенно трудно выполнять сознательные операции ученикам, только что усвоившим письменную речь. По замечанию Л.С. Выготского, письменная речь есть “алгебра речи, наиболее трудная и сложная форма намеренной и сознательной речевой деятельности” [Выготский, 1982, с.240]. Письменная речь требует большей отвлеченности, абстрактности и сознательности, чем устная речь, что создает определенные трудности для ее усвоения ребенком. Сознательное же оперирование при этом орфографическими правилами еще более усложняет это усвоение. Кроме того, Л.С. Выготский отмечает, что «мотивы, побуждающие обращаться к письменной речи, еще малодоступны ребенку, начинающему обучаться письму» [Выготский, 1982, с.238].

Опираясь на основные идеи Л.С. Выготского, А.М. Лобок разработал методику интуитивного овладения письмом, основные положения которой изложены в статьях «Писать раньше, чем читать», «Диалог с Л.С.Выготским по поводу письменной речи» и «Человек пишущий» [Лобок, 1995; Лобок, 1996а; Лобок, 1996б].

Прежде всего А.М. Лобок сформулировал мотивы, побуждающие учащегося к письму, которые, напомним, по Л.С.

Выготскому, малодоступны ребенку: “Стоит ребенку почувствовать и осознать, что письменная речь - это уникальная возможность фиксации и архивирования своих собственных душевных состояний..., как потребность в письменной речи становится для него абсолютно естественной и безусловной” [Лобок, 1996а, с.46].

В противоположность развивающему обучению, видящему наиболее успешный путь освоения практической грамматики через ее теоретическое освоение, А.М. Лобок ключ к овладению письменной речи видит в «поэтике»: «Не ребенок со сформированными понятийными структурами, а ребенок со сформированной поэтической интуицией, ребенок со сформированными структурами образного мышления стал первооткрывателем того материка свободной письменной речи, который очень скоро стал родным и домашним для всех детей» [Лобок, 1996а, с.44].

Грамматическое и орфографическое усвоение по методике А.М.Лобка начинается по мере приближения к подростковому возрасту, когда сформированы уже “писательская и читательская интуиция” и освоение законов языка становится для учащихся глубокой потребностью: «... работа эта для ребенка уже не формально-бессмысленна, как это случается в обычной школе, а с самого начала выступает как средство расширения и усложнения пространства авторского самовыражения» [Лобок, 1996а, с.45]. Таким образом, методика А.М. Лобка прямо противоположна традиционному обучению языку в школе. Во-первых, нет нетерпимого отношения к ошибкам, так как ошибки, грамматические, орфоэпические, орфографические, естественны при обучении; во-вторых, язык изучается не от простейших языковых единиц (звука) к более сложным, а, наоборот, от текста - к выделению в нем языковых компонентов, что более естественно, так как человеку в своем развитии свойственно цельное восприятие и уже затем дальнейший анализ

воспринимаемого. По утверждению А.М. Лобка, когда дети начинают нуждаться в орфографии, они начинают демонстрировать чудеса орфографической интуиции [Лобок, 1996б, с.152]. Таким образом, А.М. Лобок в развитии орфографической интуиции опирается на одно из условий ее формирования - мотив. Другие условия, при которых формируется интуиция, выделенные И.М. Морозовым (см. параграф 1.3.): цели и задачи, поставленные человеком, опыт и определенные знания - не учитываются в методике А.М. Лобка. Задача нашей работы заключается в выяснении роли практических языковых знаний при формировании интуитивной орфографической деятельности, в связи с чем встает вопрос: какие именно практические языковые знания важны для развития орфографической интуиции?

Рассуждая о детерминации орфографической деятельности со стороны языка, Н.Д. Голев в монографии «Антиномии русской орфографии» высказал предположение о влиянии на нее трех ведущих «уровневых» детерминант: фонетической, лексической и морфематической. Выбор в качестве ведущей фонетической детерминанты предполагает весьма сложные и тонкие операции актуализации фонем (что является довольно сложным для обыденного языкового сознания) и опору на метаязыковые умения, что не может быть главным основанием интуитивного усвоения орфографии. Лексическая детерминанта также является обременительной, ибо предполагает большую нагрузку на память. В силу того, что фонетический и лексический уровни, если их брать за основу формирования интуитивной грамотности, слишком обременительны и трудны, Н.Д.Голев приходит к выводу о возможности включения в естественную орфографическую деятельность морфемного механизма, как более естественного [Голев, 1997, с.112-113].

1.4. МОРФЕМНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ОРФОГРАФИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ

Задача параграфа - показать взаимосвязь морфемного и орфографического уровней общей языковой способности и тем самым доказать естественность детерминированности орфографической интуитивной деятельности морфемно-derivационной деятельностью.

Вопрос о влиянии морфемного уровня на усвоение орфографии является достаточно разработанным. Существует давняя традиция одним из ведущих принципов русской орфографии считать морфематический принцип, сущность которого заключается в единообразном написании морфем. В настоящее время в лингвистике наблюдается спор по поводу того, какой же принцип - фонематический или морфематический - является ведущим принципом русской орфографии. В задачи нашей работы не входит доказательство преимущества одного принципа перед другим. На наш взгляд, опора в орфографической деятельности на морфемный уровень более естественна для пишущего. Дело в том, что выделение в слове такой единицы, как фонема, требует от носителя языка определенных метаязыковых усилий и является довольно сложной операцией для обыденного языкового сознания. И мы полностью согласны с мнением А.И. Моисеева, что «концепция фонологического принципа для школы и для практического письма... вообще может оказаться обременительной и даже непосильной» [Моисеев, 1995, с.62]. В данном параграфе мы остановимся только на морфематическом принципе русской орфографии. Его теоретической разработкой занимались М.В.Ломоносов, Я.К. Грот, А.И. Томсон, И.А. Бодуэн де Куртенэ, Д.Н.Ушаков, П.О. Афанасьев, А.Н. Гвоздев и др. [Ломоносов, 1952; Грот, 1876; Томсон, 1904; Бодуэн де Куртенэ, 1963; Ушаков, 1917; Афанасьев, 1936; Гвоздев, 1961б].

На рубеже XIX и XX веков лингвисты рассматривали орфографию,

как правило, с детерминационных позиций. Такая традиция впоследствии была утрачена. В орфографии преимущественно стали исследоваться проблемы кодификации. Однако в последнее время появляются работы, где наблюдается детерминационный подход к орфографии, в которых выясняется причина устройства и функционирования орфографии. Прежде всего это работы Б.И.Осипова «История русской орфографии и пунктуации» [Осипов, 1992] и Н.Д. Голева «Антиномии русской орфографии» [Голев, 1997]. В частности, цель последней монографии: «постановка и обсуждение вопросов, возникающих при *детерминологическом* рассмотрении орфографической деятельности и орфографической системы русского языка в преимущественном детерминационном направлении от первой до второй» [Голев, 1997, с.17]. Профессор Н.Д. Голев отрицает толкование орфографии как прикладной науки, к которой неприемлемы общеязыковые категории, и присоединяется к мнению В.Г. Гака, что «графика и орфография, подобно иным подсистемам языка, социально обусловлены и покоятся на тех же семиотических законах, что и системы фонем или морфем языка» [Гак, 1962, с.62]. В своем исследовании Н.Д. Голев приходит к выводу о том, что ведущей детерминантой естественной орфографической деятельности является морфемно-деривационная деятельность, а, следовательно, ее «контрапунктом» - единица языкового сознания - морфема [Голев, 1997, с.89]. Однако заметим, что Н.Д. Голев не абсолютизирует морфематический принцип: «Опора на тождество морфемы ... не является панацеей и не может служить универсальным системообразующим признаком при объяснении (через правила) всех написаний, уже сложившихся в прошлые периоды функционирования русской письменности, равно как и написаний, складывающихся в настоящее время. Орфографическая деятельность опирается на все основания, представляемые языком, она выходит за эти детерминанты (в связи с

традиционным принципом) [Голев, 2000, с.51]. Мы присоединяемся к мнению Н.Д. Голева и не отрицаем влияния на орфографическую грамотность других детерминант. Однако в своей работе мы исследуем именно морфемно-деривационную детерминанту.

Предположения о том, что изначально орфография основывалась на фонетическом принципе, а морфемный принцип введен «сверху», не подтверждается научными исследованиями. Б.И. Осипов, изучая древнейшие русские памятники письменности, приходит к заключению, что уже в XI веке фонетический принцип русской орфографии, восходящий к южнославянской традиции, ограничивается традиционным и символическим принципами. Постепенный переход к морфематическому принципу (у Б.И. Осипова - морфологическому) начинается после падения редуцированных (после XII века). Сохранение редуцированных на письме привело бы к традиционному принципу, слишком сложному и обременительному, сохранение же фонетического принципа привело бы к большому количеству новых написаний, что не соответствовало бы, по мнению Б.И. Осипова, «мировоззрению того времени - почтению к традиции, и *объективно* (выделено нами - Е.А.) присущему русскому орфографическому консерватизму. Морфемный принцип оказался в данной ситуации «компромиссом», причем «компромисс этот нащупывался интуитивно и был найден не сразу. Первые шаги делаются уже в XIII веке, но первые значительные сдвиги относятся к XIV - XV в.в.» [Осипов, 1992, с.52].

Данное утверждение подтверждается исследованиями Г.М.Богомазова на материале детской письменной деятельности. Изучая развитие письма у детей в различных диктовках с 1 по 3 классы в короткий срок (максимум неделя), Г.М. Богомазов делает выводы: учащиеся постепенно переходят к единообразному написанию морфем. Причину этого исследователь видит в расхождении внутренней речи ребенка,

опирающейся на ономаσιологические фонемы, и звучащей речи, опирающейся на семасиологические фонемы. Они могут отличаться «по количеству слогов и по составу ударных гласных в сильных фонетических позициях [дорога**й** вместо дорогой; каранда**ш** вместо карандаш]. Подобные отношения во внутренней детской речи могут быть вызваны лингвистическими и психологическими факторами различного рода» [Богомазов, 2000, с.107]. Таким образом, подтверждается исследование Н.П. Павловой: «большинство детей постепенно усваивают основной принцип русской орфографии, пишут сначала по произношению, нарушая при этом единообразие морфем, переходя затем к освоению морфемного принципа» (цит. по: [Богомазов, 2000, с.104]).

Еще одно доказательство того, что морфема является детерминантой на письме, можно найти в иной письменной системе, а именно в стенографии. Изучая работы по теории стенографии, мы можем увидеть полемику о принципах, очень похожую на баталии в лингвистике в конце XIX и начале XX в.в. вокруг реформы орфографии и ее принципов. Так, Т.В. Лимончикова называет три основных принципа стенографии: звуковой, слоговой и алфавитно-морфемографический. Анализируя положительные и отрицательные стороны каждого из них, она отдает приоритет последнему из названных принципов, обосновывая это тем, что «он базируется на естественном морфологическом делении слова» [Лимончикова, 1974, с.63]. В своей статье Т.В. Лимончикова обращается к работам лингвистов, занимавшихся вопросами орфографии, в частности Р.Ф. Брандта, И.А.Бодуэна де Куртенэ, М.В. Панова. Полемику с работой Р.Ф. Брандта «О лженаучности нашего правописания», в которой отстаивается необходимость фонетического принципа написания, она замечает: «Мы не привыкли прислушиваться к реально произносимому звуку...», поэтому могут возникнуть « трудности особого рода, не меньшие, а, пожалуй, большие, чем изучение правил орфографии» [Там

же, с.54]. В данной статье указывается на то, что стенография (как и орфография) служит не только для письма, но и для чтения, нужно соблюдать интересы читающего, так как «для чтения важно, чтобы каждое слово имело свой специфический облик: ведь мы читаем не по буквам, а схватываем общий рисунок слова. Его графический силуэт» [Там же, с.53].

Для нас в этой статье важно указание на тот факт, что педагоги XIX века были уверены в том, что у стенографа должно быть сильно развито лингвистическое чутье. Во введении «Русской краткописи» было даже сказано: «Стенография знакомит с построением языка лучше всякой грамматики» (цит. по: [Лимончикова, 1974, с.64]).

Таким образом, морфемный и орфографический уровни языка взаимосвязаны между собой очень тесно, следовательно, морфемно-деривационные способности в значительной степени влияют на орфографическую деятельность.

В лингводидактике вопрос о взаимосвязи морфемно-деривационной деятельности и орфографической деятельности также является достаточно разработанным. Методические рекомендации по данному вопросу можно найти в работах А.И. Анастасиева, Ф.И. Буслаева, И.С. Соломоновского, И.И.Срезневского, Д.И. Тихомирова, В.П. Шереметевского, Ф.Ф. Фортунатова [Анастасиев, 1885; Буслаев, 1992; Соломоновский, 1879; Срезневский, 1991; Шереметевский, 1991; Фортунатов, 1957; Тихомиров, 1991]. В советской методике выделим работы Н.С. Позднякова, А.Н. Гвоздева, Р.Д. Кузнецовой, В.Н. Лукьянчиковой, М.А. Дмитриевой, Г.Г. Граник [Поздняков, 1955; Гвоздев, 1950; Кузнецова, 1973; Лукьянчикова, 1979; Дмитриева, 1989а, 1989б; Граник, 1991; Граник, 1995]. Достаточно интересными представляются работы Л.И. Айдаровой и С.И. Львовой, методика обучения орфографии которых основывается на морфемных и словообразовательных моделях [Айдарова, 1964; Львова, 1993, 1994, 1995] и Н.В. Гениной, предлагающей

методику поморфемного проговаривания [Генина, 1973]. В школьных учебниках, пособиях по орфографии (например, А.И. Кайдаловой, Д.Э. Розенталя [Кайдалова, 1976; Розенталя, 1994]) представлены орфографические правила, опирающиеся на типологию морфем (корни, приставки, суффиксы, окончания) различной частеречной принадлежности. Однако «основополагающим в этом учении является принцип *сознательного* (выделено нами - Е.А.) усвоения правил русского письма на базе анализа состава слова и собственно процесса словообразования» [Дмитриева, 1989а, с.48]. Мы же предполагаем, что морфемно-деривационные способности помогают усваивать орфографию *интуитивным* путем. Следовательно, морфемно-деривационная деятельность обладает специфическими функциями в речи, которые и способствуют ее влиянию на усвоение грамотного письма.

1.5. ФУНКЦИИ МОРФЕМНО-ДЕРИВАЦИОННОГО УРОВНЯ В РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Задача параграфа – изучить в лингвистической литературе проблему функций морфемно-деривационной способности в речевой деятельности человека.

Вопрос о роли морфемно-деривационного уровня в процессе коммуникации человека рассматривается в лингвистике по-разному. Существует устойчивое мнение о том, что морфемно-деривационные способности являются результатом специального сознательного обучения (А.А. Леонтьев, В.М. Солнцев, М.В. Русакова, Л.Н. Мурзин) [Леонтьев, 1961; Солнцев, 1977; Русакова, 1981; Мурзин, 1983]. Эти взгляды проанализированы в исследовании Н.Д. Голева «Динамический аспект лексической мотивации» [Голев, 1989]. Операции морфемного анализа и синтеза в данном случае рассматриваются как сознательные процессы, не

доступные детям и безграмотным людям и требующие особых метаязыковых усилий. Однако носитель языка в речевом процессе не осознает и других языковых единиц. Дети и безграмотные люди не знают, что они говорят предложениями, а предложения делятся на слова. Не секрет, что многие первоклассники делают ошибки в письменной речи при расчленении текста на слова. Осознание того, что весь речевой поток состоит из определенных языковых единиц, происходит тоже при специальном обучении. Однако у лингвистов не вызывает сомнения тот факт, что слова и предложения являются квантами речевой деятельности. Следовательно, роль определенной языковой единицы в речевой деятельности далеко не всегда зависит от ее осознания носителем языка. (Точно так же не осознаются смысловые различия фонетических единиц, которые тем не менее используются говорящим, по утверждению А.П. Журавлева [Журавлев, 1991]).

Е.А. Земская, базируясь на различных коммуникативных установках говорящего, выделяет следующие функции словообразования и демонстрирует их значимость для речевой деятельности:

1. Конструктивная функция словообразования состоит в упрощении синтаксического построения речи: **тащение**, **притчевость**. Чаще всего эта функция не осознается рядовым носителем языка, что говорит о ее естественности.

2. Компрессивная функция словообразования сокращает уже имеющиеся в языке номинативные единицы: **пятиэтажка**, **завлаб**, **ДМБ**. Данная функция, как и следующие, названные Е.А. Земской, могут быть как осознаваемы говорящим (и слушающим), так и неосознаваемы. Все зависит от конситуации, самого говорящего.

3. Стилистическая функция заключается в образовании слов со стилистической окраской: **табурет** - **табуретка**, **похоронить** - **захоронить**.

4. Экспрессивная функция служит для выражения субъективного

отношения говорящего: старушенция, аргументик.

5. Собственно номинативная функция реализуется при наименовании какой-то новой реалии или при переименовании [Земская, 1992, с.8].

В последнее время ученые выделяют дополнительные функции морфемно-деривационной деятельности. Прежде всего отметим функцию *конструирования слов*. Данная функция выделяется в связи с проблемой хранения лексических единиц в памяти человека. Несмотря на то, что данная проблема рассматривалась многими лингвистами, остается много неясного и недоработанного.

Авторы монографии «Уровни языка в речевой деятельности» на основании результатов проведенного эксперимента, заключающегося в сравнении восприятия производных и непроизводных слов, приходят к выводу о «пословном» порождении речи: «... можно констатировать, что компоненты внутриосновных структур (в частности, морфемы) в нормальных условиях коммуникации не участвуют в восприятии и порождении хорошо усвоенных языком слов и не являются единицами, организующими их хранение в семантическом лексиконе» [Уровни...,1983, с.73]. Согласно этой точке зрения, созданные ранее слова хранятся в памяти и воспроизводятся в речи в готовом виде. Морфемный канал включается только в исключительных случаях: при создании неологизмов и восприятии, если слово не найдено в лексиконе.

Однако еще В. Гумбольдт отмечал повторное производство словарных дериватов в речи: «Никоим образом нельзя рассматривать словарный запас языка как готовую, застывшую массу. Не говоря уже о постоянном процессе образования новых слов и словоформ, словарный запас, пока язык живет в речи народа, представляет собой развивающийся и вновь воспроизводящийся продукт словообразовательной потенции, прежде всего в той основе, которой язык обязан своей формой, затем при выучивании языка в детстве и, наконец, при повседневном

речепотреблении» [Гумбольдт, 1984, с.112].

Исследования психолингвистов и лингвистов подтверждают тезис В.Гумбольдта. Так, Н.И. Жинкин утверждает, что «усваиваемый мозгом словарный фонд состоит из неполных слов. И только в момент составления сообщения они становятся полными. Различие понятий «полное слово» и «неполное слово» имеет большое значение. Очевидно, что слова не могут храниться в долговременной памяти в какой-нибудь определенной грамматической форме. Номинатив или инфинитив не имеют ровно никаких преимуществ перед другими формами» [Жинкин, 1998, с.137].

Последний тезис Н.И. Жинкина опровергается частично исследованием И.И. Горелова. Шестилетним детям задавались вопросы, типа: «Есть ли слова «диваном», «бублике», «шара»?», на которые были получены отрицательные ответы с соответствующими пояснениями: «Такого слова нет, есть «диван», «под диваном». И.И. Горелов делает вывод: «... словоформа, употребляемая в изолированном виде, не осознается как психически реальная единица, но может быть преобразована и приведена к последней» [Горелов, 1974, с.85]. Следовательно, на основании данных исследований И.И. Горелова можно предположить, что для детей-дошкольников определенная словоформа имеет преимущества перед другими. Однако главное для нас заключается в том, что в работах и Н.И. Жинкина, и И.И. Горелова утверждается факт хранения слова в памяти человека в отдельных словоформах. И это означает, что «мы не имеем отдельных записей в нашей памяти для каждой формы и скорее используем правила применения аффиксов, а когда поторопились или устали, мы делаем ошибки, используя их» [Nath, 1983, с.42]. Эти выводы сделаны на основании данных, полученных в результате тестирования по методу Берко. Тестирование представляет собой следующее: детям-дошкольникам, первоклассникам и взрослым,

владеющим английским языком, были предложены слова-«нонсенс» (несуществующие) для того, чтобы быть уверенными, что респондент не воспроизведет слово по памяти. Например: «Это «wug». Сейчас их двое. Имеются...? (Ответ: wugs [z]) Это лягушка, которая знает как to mot. Она - motting. Что она делала вчера? Вчера она ...? (Ответ: motted) Эта wug живет в этом доме. Как вы назовете дом, в котором живет wug? Это ... (Ответ: wughouse, wug-home, wugwam).

Каждый тест сопровождался иллюстрацией. Ответы респондентов доказывали наличие у них в памяти определенных правил, по которым строятся слова и формы слов.

В работах Н.И. Жинкина, И.И. Горелова говорится о невозможности хранения в памяти человека слова во всех его словоформах, что подтверждается исследованиями Берко. Кроме того, эксперименты Берко показывают, что память человека использует правила построения слов не только со словоизменительными аффиксами, но и словообразовательными. Однако эксперимент Берко доказывает как раз работу морфемного уровня только в «исключительных случаях», при создании неологизмов. К исключительным случаям можно отнести и работу морфемного уровня при восприятии и создании иностранных слов, что доказано в некоторых исследованиях [Nath, 1983, с. 40-57; Плотникова, 1988]. Следовательно, остается вопрос о форме хранения в памяти основ знакомых слов. В последнее время в решении данного вопроса наблюдаются общие тенденции: в лексиконе индивида возможно двойное функционирование производных слов: целостно и путем объединения аффикса и базовой формы.

С.И. Горохова при анализе речевых ошибок носителей русского языка пришла к выводу, что при производстве речи могут иметь место как конструирование, так и воспроизведение [Горохова, 1986]. Подобные выводы были сделаны Л.И. Гараевой при исследовании особенностей

восприятия производных слов [Гараева, 1987].

Изучая словообразование в разговорной речи, В.Д. Девкин, Е.А.Земская и З.С. Санджи-Гаряева, независимо друг от друга, приходят к выводу, что словообразовательная деятельность в процессе речи играет большую роль, чем это принято думать. Причина этого, по мнению В.Д.Девкина, в специфике разговорной речи: «В ней больше творчества, иногда легче придумать новое, чем вспомнить старое. В РР несколько иная пропорция готового ... и вновь создаваемого в акте коммуникации» [Девкин, 1981,с.73]. Подобные утверждения выдвигает Е.А. Земская: «...в РР слово часто выступает как конструкция, состоящая из отдельных элементов с четко осознаваемым значением, а не как нечленимая целостная единица»; «В сфере номинативных средств производное слово в РР как расчлененная номинация стоит ближе к словосочетанию, чем к непроизводному слову, как немотивированному знаку» [Земская, 1981, с.74, 190].

Таким образом, исследования В.Д. Девкина и Е.А. Земской отрицают тезис, в соответствии с которым работа морфемного канала возможна только в исключительных случаях; кроме того, примеры разговорной речи доказывают возможность хранения слов в памяти в расчлененном виде.

Аналогичный подход к исследованию хранения языковых единиц в памяти человека наблюдается в работах Е.С. Кубряковой [Кубрякова, 1991, с.115] и С.Н. Цейтлин, делающей выводы на материале детской речи [Цейтлин, 2000а, с.140]. Достаточно интересной, на наш взгляд, представляется точка зрения Л.В. Сахарного, который видит противоречие в речевой деятельности, заключающееся в том, что «огромное количество слов представляют собой разного рода переходные случаи, когда слово может быть осознано и по фактору Л [лексического значения], и по фактору Д [деривационного значения], причем

соотношение этих факторов может быть различным для разных слов и колебаться в довольно широких пределах в зависимости от типа коммуникативных ситуаций» [Сахарный, 1985, с. 21]. В этом соотношении Л.В.Сахарный видит противоречие, существующее в речевой деятельности, которое носители языка стремятся преодолеть: воспроизводимое слово стремится к нечленности, в то время как конструируемое слово - к членности. Факторами, определяющими названное противоречие, по мнению Л.В. Сахарного, являются социальная закрепленность слова и контекст, в котором слово содержится.

Следовательно, если огромное количество слов реконструируется в речи, значит, морфемный канал и словообразовательные способности играют большую роль в речевой деятельности человека и являются важным компонентом общей языковой способности. Как утверждает Н.Д. Голев, операциями морфемного анализа и морфемного синтеза «владеют все носители русского языка, независимо от их образования» [Голев, 1989, с.143]. Функция *конструирования* знакомых слов в речи является наиболее неосознаваемой, но в то же время наиболее регулярной и естественной в речевой деятельности человека.

Еще одна функция, выделяемая в последнее время лингвистами, - это функция *текстопорождения*, которая проявляется в деривационных контекстах, например: «**Кривое?** Вот так сказал! Отчего же это оно **кривое?** Просто **скривилось** немного, так я его уже давно выпрямил». (А.П. Гайдар, «Дальние страны»); «Его книги [В.П. Крапивина] расходились миллионными **тиражами**, когда у детских журналов еще были такие **тиражи**. И, что самое удивительное, «**тиражировался**» его собственный педагогический опыт в десятках аналогичных «Каравелле» объединениях по всей стране» [Учительская газ., 18.08.98.,с.24]. При создании текста одно слово мотивируется другим, однокоренным, в данном случае. Мотивационные отношения, как правило, не замечаются

говорящим или слушающим. Тем не менее словообразовательный канал функционирует. Условия включения и выключения морфемного механизма при порождении текста подробно исследуются в коллективной монографии «Очерки по лингвистической детерминации и дериватологии русского языка» на примерах лексико-деривативных контекстов (ЛДК) [Очерки..., 1998]. ЛДК содержат в себе механизмы активизации деривационного потенциала слова, например: «На то он и каменщик, чтобы...», «Ты что выключателем щелкаешь? Чтобы...»

Исследовав ЛДК, Н.Д. Голев подчеркивает, что «деривационное функционирование слова в тексте включено в процессы самодетерминации текстопорождения, когда одни его элементы ... сами «тянут» за собой другие, и это обстоятельство делает номинативную функцию ... пусковым механизмом имманентных текстовых процессов, способных создавать не только означающее, но и означаемое в их единстве» [Очерки...,1998, с.71]. Следовательно, рассматриваемая функция морфемно-деривационного уровня состоит в обеспечении процессов текстопорождения. По мнению Н.Д. Голева, эта функция является для словообразования первичной [Очерки..., 1998, с.83]. Причем, в диссертационном исследовании О.Н. Пересыпкиной утверждается, что мотивационно-ассоциативным потенциалом может обладать любое слово в той или иной степени. Поэтому «готовность механизма речевой деятельности к мотивационному ассоциированию является *постоянной* (выделено - О.П.), и проявляется она в речевой практике регулярно» [Пересыпкина, 1998, с.28]. Неосознанность, а значит, естественность использования в своей речи мотивационно-связанных слов подчеркивается М.Н. Яценецкой на материале диалектной речи [Яценецкая, 1979, с.214]. Однако данная функция может использоваться и на осознанном уровне, в частности, художниками слова для создания образного строя языка.

...плавлю лбом стекло окошечное.

Будет **любовь** или нет?

Какая?

большая или крошечная?

Откуда большая у тела такого:

должно быть, маленький,

смирный **любеночек**.

... это сквозь жизнь я тащу

миллионы огромных чистых **любовей**

и миллион миллионов маленьких грязных **любят**.

Я думал - ты всеильный **божище**,

а ты недоучка, крохотный **божик**.

(В.В. Маяковский. Облако в

штанах)

Еще одна функция морфемно-деривационной деятельности - восприятие слов с установкой на языковую игру. По выражению Е.А.Земской, "... использование языка в целях шутки, с установкой на творчество, на языковую игру, есть высшая стадия владения языком" [Земская,1981, с.183].

Внимание к слову, к его мотивированности существовало у человека всегда, независимо от его образования. Помимо субъективных факторов, приводящих к языковой игре, существуют и объективные: «Каждое слово, - утверждает Д.Н.Шмелев, - помимо парадигматических и синтагматических связей, характеризующих его лексическое значение, находится в деривационных отношениях с другими словами - как по линии

смысловых ассоциаций, так и по линии словообразовательных» [Шмелев, 1973, с.198]. Поэтому происхождение любого слова можно объяснить через другое, невзирая на действительное родство слов. Кроме того, «постоянная действенность морфемно-мотивационного механизма приводит к тому, что любое слово оказывается потенциальным участником НДМП [непрерывного деривационно- мотивационного процесса]» [Голев, 1989, с.144]. Указанные причины приводят к такому явлению, как «ложная», или «народная», этимология. В языке встречаются примеры сближения неродственных слов и закрепления их родства в орфографии (например, *свидетель/ведает* - *свидетель/видит*, данные примеры рассматриваются в названных работах Д.Н. Шмелева и Н.Д. Голева).

Подобные явления в языке приводят к определенной языковой игре, когда носитель языка прекрасно знает о неправомерности сближения одинаково звучащих слов, однако ради шутки сближает их. Например: «Что значит Тюмень? - [уничижительно] Тю! Мен [мужчина]» (из разговора в поезде). Данная игра привела к созданию «Этимологического словаря», один из авторов которого, Б.Ю. Норман, указывает, помимо шутки, и на его лингвистическую направленность, например: «... данные словаря могут в какой-то мере объективно свидетельствовать о наличии в языковом сознании той или иной словообразовательной модели и, как следствие, о ее продуктивности в психолингвистическом плане. К примеру, слово *дирижабельный* легко допускает шутовское толкование «пригодный для дирижирования», на фоне активизирующихся в современном русском языке образований с суффиксом *-абель-* (*читабельный, операбельный* и т.п.) [Норман, 1987, с.202].

Таким образом, вышеуказанные функции морфемно-деривационной деятельности играют большую роль в речевой деятельности человека в целом. Причем они не требуют специальной выучки, а следовательно, носят интуитивный характер.

Полагаем, что именно интуитивное, естественное функционирование морфемно-derivационных способностей в речевой деятельности человека привело в русской письменности к главенствованию морфематического принципа русской орфографии. В конце параграфа 1.4. говорилось о превалировании в лингводидактической литературе мнения о том, что сознательное усвоение орфографической деятельности базируется на знаниях и навыках по морфемике и словообразованию (имеются в виду знания и навыки, освоенные в школе). Мы предполагаем, что интуитивное функционирование морфемно-derivационной деятельности может явиться основой для интуитивной орфографической деятельности. Проверкой данной гипотезы должно служить экспериментальное исследование, проведенное в аудитории, не знакомой с орфографическими правилами. Наиболее соответствующей аудиторией является в данном случае первый класс средней школы. В связи с этим встает вопрос о владении морфемно-derivационными способностями детей 6-7 лет и о возможности их влияния на интуитивную орфографическую деятельность. В связи с этим большую роль играют вопросы онтолингвистики.

1.6. ДАННЫЕ ОНТОЛИНГВИСТИКИ О МОРФЕМНО-ДЕРИВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ

Задача параграфа – изучить в онтолингвистической литературе данные об уровне морфемно-derivационной деятельности детей 6-7 лет, с которым они приходят в школу.

Онтолингвистика – наука, изучающая речевой онтогенез, постепенно выделяется из общей лингвистики. Существует мнение, что «онтолингвистика» – всего лишь новая проекция на лингвистику, но не новая наука. Данная точка зрения представлена в статье Р.М. Фрумкиной,

в которой анализируются основные концепции, касающиеся развития речи ребенка [Фрумкина, 1994]. Однако большинство исследователей детской речи считают, что «лингвистика детской речи все с большей определенностью приобретает статус самостоятельной научной дисциплины» [Цейтлин, 2000б, с.8].

Подобно общей лингвистике, в онтолингвистике выделяются **фонология** [Гвоздев, 1948, 1961а, Лаптева, 1991, Лепская, 1997, Цейтлин, 2000а]; **словообразование** [Berko, 1958, Гвоздев, 1961а, 1981, 1990, Ervin, 1963, Цейтлин, 1977, 1978, 1985, 1989, 1997, 2000а, Шахнарович 1974, 1995, Юрьева, 1983, Суперанская, 1975, Черемисина, Захарова, 1972, Бронникова, 1991, Санджи-Гаряева, 1976, 1994, Ваганова, 1997, Шкуропацкая, 1997, Петроченко, 1998, Озерова, 1998, Харченко, Озерова, 1999; Гарганеева, 1999]; **лексикология** [Ветлужских, Мажура, Рут, 1989, Гридина, 1989, 1993, Доброва, 1989, 1991, Кубрякова, 1989, Харченко, 1989, Вайнштейн, 1990, Бронникова, 1991, Голева, 1998], **лексикография** [Мехович, 1983, Харченко, 1994], **синтаксис** [Лаптева, 1991, Цейтлин, 2000а,], **морфология** [Попова, 1956, Гвоздев, 1961а, Пупынин, 1996, 1998, Цейтлин, 2000а].

Словообразование в онтолингвистике является наиболее изученным разделом, так как материал, прежде всего детские неологизмы, окказионализмы, является наиболее ярким, заметным для исследователей детской речи. Результаты исследований данной области интересуют нас прежде всего, так как данные об уровне детских морфемно-деривационных способностях позволяют судить о возможности их влияния на орфографическую деятельность.

Исследователи детских деривационных инноваций отмечают, что дети конструируют слова, опираясь на систему языка и игнорируя частные исключения словообразования. К.И. Чуковский, заметив данное явление, высказал мысль о том, что «детские речения порою даже правильнее наших» [Чуковский, 1981, с.234]. В данном случае речь идет о системе и

узусе языка; детские инновации соответствуют системе языка. Указанный факт в настоящее время подтверждается всеми исследователями инноваций детской речи (см., например: [Лепская, 1997, Цейтлин, 2000а]). В онтолингвистике уже давно считается неоспоримым следующий факт: те словообразовательные модели, которые используют дети при создании неологизмов, являются продуктивными в синхронном срезе языка. «Мне кажется, - говорил по этому поводу А.Н.Гвоздев, - что, привлекая только образования по аналогии детей дошкольного возраста, можно установить основной морфологический запас русского языка» [Гвоздев, 1961а, с.16].

С двухлетнего возраста дети могут интерпретировать производные слова и конструировать новые, то есть производить операции морфемного анализа и морфемного синтеза. Однако данные операции развиваются не одновременно и уровень владения ими не одинаков. На это указывают многие исследователи детской речи. Например, Н.М. Юрьева, изучив функционирование детских производных слов, пришла к выводу, что «способность к пониманию производного слова в онтогенезе, возможно, формируется ранее, чем способность к созданию производного слова» [Юрьева, 1990, с.119].

Л.В. Сахарный отмечает, что изначально, примерно в 4 года, у ребенка «формируется механизм вычленения в производном существительном именно корня, который некоторое время может действовать достаточно автономно, и лишь после 5 лет происходит ограничение этой автономности, включение механизма осознания производного слова как двучленного наименования [Сахарный, 1992, с.19-20]. Таким образом, в предшкольном возрасте дети чувствуют разнородную структуру производного слова, чувствуют разнообразные аффиксы слов, и не только в существительном, о котором выше замечал Л.В. Сахарный, а в словах разной частеречной принадлежности.

По данным онтолингвистики можно проследить

распространенность отдельных аффиксов в детской речи. Д.И. Слобин, анализируя факты в разных языках, пришел к выводу, что изначально дети обращают внимание на конец слова, так как последний «обладает большой перцептивной «выпуклостью». Маленькие дети очень часто имитируют именно последнюю часть слова» [Слобин, 1984, с.163]. Следовательно, сначала ребенком усваиваются флексии и суффиксы.

Суффиксы, в свою очередь, усваиваются в неравной степени, а в зависимости от овладения значением морфемы.

В раннем детстве ребенок усваивает суффиксы с конкретным предметным значением, прежде всего уменьшительно-ласкательные, которые содержат в себе яркую эмоциональную окраску: **-ок, -чик, -оньк / -еньк, -ечк, -ушк, -онок / -енок** и т.д. Значение увеличения дети также чувствуют. Чаще всего данное значение выражается «обратным словообразованием»: уменьшительно-ласкательные суффиксы отбрасываются (*подуха, лягуха, одуван*). Почти одновременно усваиваются суффиксы со значением деятеля: **-тель (-тельниц), -ник (-ниц), -льщик (-льщиц), -льник (-льниц), -щик (-щиц)** и др. - и суффиксы со значением орудийности: **-лк-, -к-, -ок-** (*стиралка, слушалка, резок, колоток*) и со значением вместилища **-ниц-** (*сольница, окурочница, мусорница*). Цифровые данные по овладению значением суффиксов дает Л.И. Гараева: владеют значением суффиксов уменьшительности / увеличительности в среднем 92% детей 6 лет, значением суффикса невзрослости и женскости - 100% [Гараева, 1987].

По данным исследований С.Н. Цейтлин и Н.И. Лепской, более продуктивны и интенсивны отглагольные образования имени деятеля, по сравнению с отыменным образованием [Лепская, 1997, с.91; Цейтлин, 2000а, с.170-171].

Менее распространены суффиксы притяжательных прилагательных **-ов** и **-ин**. Однако указанные суффиксы начинают

использоваться в речи детей довольно рано: С.Н. Цейтлин утверждает, что при помощи суффикса **-ин** «практически любой ребенок двухлетнего возраста может в случае необходимости сконструировать нужное слово от любого нарицательного или собственного имени» [Цейтлин, 2000а, с.175].

Суффиксы с отвлеченной семантикой: **-ость, -ний** - дети усваивают гораздо позднее: в шесть лет и старше [Цейтлин, 2000а, с.165]. Однако особенности наглядно-образного мышления дошкольников приводят к тому, что «основанность на предметном восприятии и на образном соотнесении реалий с грамматическими элементами сохраняется довольно долго», как заключает А.М. Шахнарович [Шахнарович, 1979, с.199]. Поэтому вплоть до шестого класса «предметные» суффиксы усваиваются учениками легче абстрактных.

Префиксы, не воспринимаемые детьми в раннем возрасте (так как, как отмечалось выше, по утверждению Д. Слобина, дети обращают внимание на конец слова, а «префиксы и предлоги часто опускаются в детской речи» [Слобин, 1984, с.163]), постепенно усваиваются ими и наряду с суффиксами активно используются. Чаще всего используется не приставочный, а приставочно-суффиксальный способ образования слов: *обопишишься, руку затужил, щеки нагорячил* (примеры из [Цейтлин, 2000а, с.174]).

Указанные выше утверждения об усвоении детьми дошкольного возраста определенных аффиксов сделаны исследователями детской речи на основании анализа детских инноваций и интерпретации производных слов.

Для детей дошкольного возраста характерно расширение значений отдельных аффиксов, прежде всего уменьшительно-ласкательных аффиксов и аффиксов со значением детеныша. С.Н. Цейтлин видит причину данного факта в том, что «дети до определенного времени плохо разграничивают живое и неживое, одушевленное и неодушевленное»

[Цейтлин, 2000а, с.175].

Помимо названных способов словообразования: суффиксального, приставочно-суффиксального, - дети используют и способ сложения основ: *пескозем, среднезем, фантикопад*. Данный способ словообразования стал предметом специального исследования в работах Е.Г. Озеровой и В.К.Харченко [Озерова, 1998, Харченко, Озерова, 1999]. Е.Г. Озерова приходит к выводу, что первые сложные окказионализмы появляются у детей в три года, «пик» использования данного способа словообразования – в пять лет [Озерова, 1998, с.11].

Данные исследования показывают высокий уровень владения детьми операциями морфемного анализа и морфемного синтеза.

Некоторые исследователи детской речи, в частности А.Г. Тамбовцева и Э.А. Федеравичене, отмечают тот факт, что в речи детей старшего дошкольного возраста снижается интенсивность словотворчества. Причину этого явления ученые видят в критическом отношении к речи и в формировании операций контроля [Тамбовцева, 1978; 1980; Федеравичене, 1981]. Указанное снижение интенсивности новообразований в речи детей старшего дошкольного возраста не говорит, однако, о снижении самой морфемно-деривационной способности. Изменяется характер протекания этой способности дошкольника, причину чего Н.М.Юрьева видит «в изменении всего познавательного развития ребенка» [Юрьева, 1983, с.53]. Сравнивая функционирование производных слов в разных возрастных группах дошкольников, Н.М. Юрьева выделяет отличия, присущие каждой возрастной ступени. Основные из них заключаются в следующем: 1) в младшем дошкольном возрасте ребенок воспринимает производное слово на основе опыта деятельностного познания мира, в старшем же дошкольном возрасте значение производного слова контролируется языковым опытом ребенка; 2) дошкольники младшей группы прежде чем объяснить производное слово

либо создать его, совершали речевой анализ ситуации; дошкольники старшей группы оперируют с производным словом без речевого анализа [Юрьева, 1983; Шахнарович, Юрьева, 1990]. Данный факт имеет ту же природу, что и исчезновение в речи детей эгоцентрической речи, по терминологии Ж.Пиаже, и ее превращением во внутреннюю речь в старшем дошкольном возрасте, как установил Л.С. Выготский [Пиаже, 1997, с.50; Выготский, 1982, с.52]. То есть изменяется характер протекания процесса, но сам процесс не исчезает.

Данные онтолингвистики показывают, что детьми механизмы морфемно-деривационной деятельности используются во всех функциях, указанных в параграфе 1.5. В качестве основной функции исследователи детской речи называют функцию номинативную [Бронникова, 1991, Санджи-Гаряева, 1994, Ваганова, 1997], так как прежде всего у ребенка возникает потребность в назывании реалий окружающего мира, которая приводит к созданию им собственных слов. Примеры детских неологизмов известны всем, кто общается с маленькими детьми, их можно найти в специальной литературе, посвященной изучению детской речи [Чуковский, 1981, Гвоздев, 1961а, Лепская, 1997, Цейтлин, 2000а], и в специальных словарях [Харченко, 1994, Мехович, 1983]. Однако далеко не всегда детские неологизмы возникают с целью обозначения неизвестной реалии из-за незнания «взрослых» слов. Е.А. Земская замечает по поводу детского неологизма «столярник»: «Слово «столяр» показалось ребенку недостаточно выразительным, и к нему был прибавлен распространенный суффикс лиц мужского рода –ник» [Земская, 1979, с.65]. Поэтому А.К. Ваганова отмечает в ряде случаев сочетание номинативной функции с метаязыковой функцией, направленной на осознание и упорядочение языковых фактов.

Детские инновации создаются в процессе языкового творчества, основанного на анализе фактов речи. Ведущим механизмом детского

словотворчества является аналогия. Данное мнение в настоящее время является общепризнанным, пришедшим на смену теории имитации, согласно которой ребенок повторял услышанные слова взрослых и таким образом постигал грамматику.

Нередко происходит синтез номинативной функции с конструктивной (по терминологии Е.А. Земской). Примеры конструктивной функции приводит С.Н. Цейтлин:

Взрослые говорят:

Я играл на гармонии

Вагон находился в депо

Носок становится дырявым

Он все забывает

Я засунула конфету за щеку

Ты меня замучил, торопя

Пень стал трухлявый

Он порезался маленьким

кусочком стекла

Птица криком созвала птенцов

птенчиков

Буду рисовать сам себя

Подожди, я в зеркало посмотрюсь

Дети говорят:

Я гармонил

Вагон деповал

Носок дырявеет

Он забываетель

Я конфету защекала

Ты меня всего исторопил

Пень струхлявился

Он стекленком порезался

Птица скричала

Буду рисоваться

Подожди, я позеркалюсь

[Цейтлин, 2000а,

с.170]

В ряде случаев детские неологизмы реализуют экспрессивную функцию, о чем упоминает А.К. Ваганова [Ваганова, 1997]. Например, если ребенок говорит своей матери: «Ах ты, забывашка моя!», то в отличие от инновации «забыватель» (представленной вверху, в правом столбце), здесь налицо субъективное отношение говорящего к матери, выражающее любовь, ласку. Также активно используется детьми суффикс –к- в

уничижительном значении, демонстрируя свое негативное отношение: Танька, Мишка, дядька и т.п.

Кроме того, в речи детей реализуется и функция языковой игры, несмотря на тот факт, что данная функция морфемно-деривационной деятельности носит наиболее активный сознательный характер. В частности, Т.А. Гридина указывает специфические приемы мотивационного каламбура, присущие детской речи: 1) ситуативное варьирование внутренней формы слова (*накомпотиться, насупиться*); 2) введение нового корня в модельную сетку немотивированного общеупотребительного слова: *«Вокруг такая грязь, хоть бы урны поставили для плюрализма»*; 3) контаминации с установкой на языковую игру: *крекетёр* - тот, кто уничтожает, поедая, *крекер* - контаминация слов «крекер» и «рекетёр»; 4) окказиональные детские новообразования, ориентированные на «достижение» симметрии языковых форм: *«Гражданки и граждане, госпожи и господа, американки и американцы - так смешнее»* [Гридина, 1993, с.64].

Внимание к внутренней форме слова, о котором говорил Д.Н.Шмелев (см. параграф 1.5.), присуще детям-дошкольникам в большей степени по сравнению со взрослыми носителями языка. Анализируя феномен детской этимологии, Т.А. Гридина и С.Н. Цейтлин объясняют подобный феномен стремлением ребенка к систематизации языковых фактов, позволяющей легче усваивать языковые единицы [Гридина, 1989; Цейтлин, 2000а, с.178-184].

К.В. Гарганеева, анализируя явления мотивации слов детей дошкольного возраста, приходит к выводу, «что установление мотивационных отношений, прояснение внутренней формы слова в речи ребенка часто становится специальным предметом сообщения. В этом случае мотивация используется в метаязыковой функции и отражает развитие метаязыковых способностей в процессе становления языковой

личности» [Гарганеева, 1999, с.139].

Таким образом, в дошкольном возрасте в морфемно-деривационной деятельности детей обнаруживается метаязыковая функция, которая показывает довольно высокий уровень владения морфемным уровнем. По наблюдениям К.В. Гарганеевой, в дальнейшем, в младшем школьном возрасте, при развитии лингвистического отношения к слову метаязыковая функция мотивации приобретает дополнительные свойства: при написании словарных слов дети в ряде случаев реконструируют внутреннюю форму слова и подбирают поясняющие слова: «лягушка – надо писать ля-гушка, потому что от слова лягается, потому что когда прыгает – взлягивает» [Гарганеева, 1999, с.142].

Выводы:

1. Изучение литературы по проблеме детерминант русской орфографии показало, что сложился определенный фундамент в исследовании основ и принципов русской орфографии. Основной детерминантой русской орфографии наряду с фонетическими и лексическими, считается морфематическая. Морфематический принцип русской орфографии сложился естественным образом. В соответствии с этим морфематический принцип русской орфографии не является следствием сложившейся орфографической системы, а представляет собой ее детерминанту. Следовательно, естественная письменная деятельность опирается на морфемно-деривационные способности.

2. Целенаправленное изучение в литературе феномена интуиции в исследованиях по проблеме языкового сознания показало, что, по данным современной науки, интуиция является результатом нескольких составляющих: мотивов, целей и задач, определенных знаний и практических умений. Языковая интуиция, следовательно, опирается на

речевые практические умения.

3. Изучение литературы по проблеме формирования интуитивной орфографической деятельности (прежде всего лингводидактической литературы, так как именно в лингводидактике разрабатывались данные вопросы) показало, что в лингводидактике развитие орфографической интуиции в большинстве случаев опирается на чувственные механизмы: зрение, слух, моторика руки. Более глубинные механизмы орфографической интуиции лежат в самом языке, так как орфография является языковым уровнем. Если основу языковой интуиции составляют речевые практические умения, а основной детерминантой орфографии является морфематическая, то основной детерминантой интуитивной орфографической деятельности являются морфемно-деривационные способности.

4. Изучение литературы по проблеме морфемно-деривационной деятельности показало, что, по данным различных лингвистов, она обладает специфическими функциями в речи, которые способствуют ее влиянию на интуитивное усвоение грамотного письма: функция конструирования слов в потоке речи, функция текстопорождения, конструктивная, компрессивная, эмоционально-экспрессивная, стилистическая, собственно-номинативная функции, функция языковой игры. Данные функции являются естественными для речевой деятельности и не требуют специально выученных знаний. Следовательно, морфемно-деривационные способности могут помочь при интуитивном усвоении орфографии, так как в своей основе русское письмо является морфематичным.

5. По данным онтолингвистики, у детей дошкольного возраста наблюдается высокий уровень владения морфемно-деривационными способностями. Они способны производить морфемный анализ и морфемный синтез; владеют различными аффиксами как с конкретным, так и с абстрактным значением. Дети рассматриваемого возраста могут

образовывать слова различными способами словообразования: суффиксальным, приставочно-суффиксальным, сложением основ, сложением основ с суффиксацией. Указанные данные о морфемно-деривационных способностях детей говорят о возможности их влияния на интуитивную орфографическую деятельность у детей-первоклассников. Данная аудитория является наиболее соответствующей для подтверждения предположения о влиянии морфемно-деривационных способностей на орфографическую интуицию, так как первоклассники не знакомы с орфографическими правилами, и, следовательно, усвоение орфографии может проходить только интуитивным, а не сознательным путем.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ИНТУИЦИИ

Представленные выше теоретические обоснования о влиянии на интуитивную орфографическую деятельность морфемно-derivационной детерминанты требуют экспериментальной проверки. Эксперимент предполагает развитие морфемно-derivационных способностей учащихся и наблюдение за влиянием этих способностей на естественную орфографическую деятельность. Эксперимент состоит из двух частей:

- 1) констатирующий эксперимент, исследующий морфемно-derivационную деятельность детей шести лет;
- 2) формирующий эксперимент, основу которого составляет написание слов по алгоритму самопроверки.

2.1. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОЙ МОРФЕМНО-ДЕРИВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ

Задача параграфа – выявить основные факторы, оказывающие влияние на функционирование интуитивной морфемно-derivационной деятельности. Известно, что условия, влияющие на интуицию, самые разнообразные. Интуиция зависит от целей и мотивов человека, от конкретной ситуации, от разнообразных знаний, что было отмечено в первой главе. Морфемно-derivационная деятельность, в свою очередь, представляет собой сложную систему, все механизмы которой трудно уловить. Успешность функционирования данной системы зависит от многих факторов. Мы не ставим задачи выявить все факторы, влияющие на эффективность проявления интуитивной морфемно-derivационной

способности. Мы выделяем некоторые из них и экспериментальным путем проверяем, насколько эти факторы стимулируют работу морфемно-деривационного механизма или, наоборот, замедляют названный процесс.

Предварительные наблюдения позволяют выделить следующие факторы:

- 1) узуальности – неuzuальности слова;
- 2) идиоматичности – неидиоматичности производного слова;
- 3) значение аффикса – значение корневой морфемы.

Для изучения данных факторов был проведен констатирующий эксперимент. Эксперимент заключался в выполнении ребенком заданий, в которых проявляется его морфемно-деривационная деятельность. Эксперимент был проведен в подготовительной группе детского сада №193 г. Барнаула. В подготовительной группе - дети шести лет, которые готовятся стать первоклассниками. Эксперимент проводился в течение октября - января 1999 - 2000 годов. Было опрошено 50 детей шести лет. Количественные обоснования см.: [Гусар, 1995].

Работа с каждым ребенком проводилась индивидуально, в устной форме. Ребенок вызывался в отдельную комнату, в то время как другие дети оставались в основной группе. Воспитатель при беседе не присутствовал. В начале эксперимента с ребенком велась беседа на свободные темы, не связанные с экспериментальными тестами, цель которой состояла в создании свободной атмосферы для работы. С каждым ребенком за одно занятие удавалось побеседовать в течение пяти-семи минут, так как дошкольники быстро уставали. Поэтому беседа прекращалась, чтобы ответы детей, во-первых, носили естественный, а не вынужденный характер, во-вторых, чтобы у дошкольников не пропал интерес к занятиям. Ответы детей фиксировались при помощи диктофона.

2.1.1. ФАКТОР УЗУАЛЬНОСТИ – НЕУЗУАЛЬНОСТИ

Фактор узуальности-неузуальности исследуется в лексико-деривационных контекстах (ЛДК) «*На то он и каменщик, чтобы...*», «*Ты что выключателем щелкаешь? Чтобы...*», описанных нами в параграфе 1.5. Подобные контексты содержат в себе механизмы активизации деривационного потенциала слова, и, следовательно, данное задание позволяет выявить способность ребенка оперировать одноморфемными словами в непосредственной речевой деятельности. ЛДК были включены в связный занимательный текст, так как текст имеет явное преимущество перед простым перечислением ЛДК. При перечислении ЛДК может возникнуть опасность аналогий. Без текста ребенок пытается понять замысел эксперимента и специально подбирать одноморфемные слова. В связном тексте ЛДК находятся в более естественных условиях: ребенок реагирует на непосредственную речевую ситуацию в контексте и дает ответ произвольно.

Детям был предложен (устно) связный занимательный текст, по ходу которого они (тоже устно) вставляли слова в ЛДК (текст составлен экспериментатором). Чтобы дети более активно работали, им была дана установка: «Писатель сочинил рассказ, но некоторые слова в тетрадке плохо видно; помоги вставить эти слова».

В одном сказочном городе жили коротышки. Были они очень забавные, потому что говорили иногда непонятные слова, но друг друга всегда понимали. Каждый занимался каким-нибудь делом: кто-то дом строил, кто-то деревья сажал, а кто-то на скрипке играл.

Вот как-то раз шофер Баранкин работал у себя в гараже. И пришел к нему Зонтарь:

-Что ты все здесь сидишь? - спрашивает. - Вон летчик в небе уже давно. - Раз он летчик, то пусть он ... А я водитель, значит, буду ... - с достоинством ответил Баранкин и стал щелкать выключателем.. -Ты

зачем выключателем щелкаешь? - опять спрашивает Зонтарь.

- Как зачем? Чтобы ...

-Ты вчера на своей машине по лесу ездил, а она у тебя гудымит и гудымит.

Баранкин нисколько не удивился этому слову, ведь коротышки друг друга всегда понимали. Поэтому он ответил:

-Как же ей не гудыметь? Машины не могут не...

*Баранкин сел в машину и поехал по городу. Едет и смотрит, что другие коротышки делают. А каждый своим делом занимается. Вот учитель - он учит. Вот лекарь - он лечит. **Вот каменщик - он ... Вот скрипач - он ... Вот красари - они ...** А вот стоят коротышки и слушают Загандёра, слушают и смеются. Потому что **на то он и Загандёр, чтобы ...***

*-Вот какие все хорошие, - думает Баранкин. - Все полезное дело делают. **И Зонтарь хороший, он делает ...***

Тут Баранкин увидел своего друга Копалкина. Они поздоровались и привычно пошутили друг над другом:

-Тебя зовут Баранкин, потому что ты...

-Тебя зовут Копалкин, потому что ты...

Копалкин как раз копал в это время землю и сказал:

*- Посмотри, каких **шишенят** я нашел. Я их **потому так назвал, что это...***

*Баранкин посмотрел и порадовался за Копалкина. Он посадил своего друга в машину, и они поехали всем рассказывать о **шишенятах**.*

ЛДК были разной степени сложности:

- 1) включающие узуальные слова: *летчик, водитель, выключатель, каменщик, скрипач* (всего 5);
- 2) включающий неuzuальные слова: *красари, Загандер, Зонтарь, гудымит, Баранкин, Копалкин, шишенята* (всего 7).

На ЛДК *«Раз он летчик, то пусть он ...»* были даны ответы:

Летает - 22;

Самолет водит - 1;

На самолете летает - 2.

А я водитель, значит, буду:

Водить - 5

Машины водить - 19

Рулить - 1

Ты зачем выключателем щелкаешь? Как зачем? Чтобы

....:

Свет включить - 20

Свет выключить - 1

Включить - 2

Ремонтировать -1

Машины увидеть - 1

Вот каменщик - он:

Из камня строит - 6

Камни делает - 7

Камни привозит - 1

Рисует - 1

Строит - 1

Отказ от ответа - 9

Вот скрипач - он:

На скрипке играет -18

Скрипит - 3

Отказ от ответа - 4

Вот красари - они:

Красками ... - 1

Красят - 19

Красовки чистят - 1

Крысов ловят - 1

Косит - 1

Отказ от ответа - 2

На то он и Загандёр, чтобы ...:

Загадки загадывать - 8

Загадывает -2

Загадки пишет - 1

Загорает - 1

Отказ от ответа - 13

И Зонтарь хороший, он делает ...:

Зонтики - 9

Зонты - 6

Отказ от ответа – 10

Как же ей не гудымить? Машины не могут не...

Гудеть - 9

Дымить - 14

Гудеть и дымить – 2

Данное слово представляет собой контаминацию двух слов: *гудеть* и *дымить*. Значение обоих корней уловили только в двух случаях. В остальных ответах наблюдаем либо одно слово, либо другое. Большую часть ответов представляет слово *Дымить*, так как оно находится в конце слова. В параграфе 1.6. приводилось утверждение Д.И. Слобина о том, что при восприятии слова более сильной частью является конец слова, что и объясняет превосходство ответа *Дымить*.

Назвал шишенята, потому что они...

Маленькие шишки - 3

Детки - 18

Ребята - 2

Поросята – 2

Тебя зовут Баранкин, потому что ты...

За баранкой сидишь - 14

Баранки ешь – 11

В слове содержится корень-омоним, в зависимости от этого слово интерпретируется в двух значениях.

Тебя зовут Копалкин, потому что ты...

Копаеть - 25

Слово интерпретируется во всех случаях одинаково.

Ответы типа *летает – на самолете летает* оцениваются как однокоренные. Поэтому они были объединены в один тип ответов. В таблице 1 показано соотношение однокоренных и неокоренных ответов.

Таблица 1

Результаты выполнения задания с ЛДК

Слова в ЛДК	Тип слов в ЛДК	Количество однокоренных ответов	Количество неокоренных ответов	Количество отказов от ответов
Летчик	Узкое	23	2	0
Водитель	Узкое	24	1	0
Выключатель	Узкое	23	2	0
Гудымит	Неузкое	12	0	13
Каменщик	Узкое	13	3	9
Скрипач	Узкое	21	4	0
Красари	Неузкое	11	1	13
Загандёр	Неузкое	11	1	13
Зонтарь	Неузкое	15	0	10
Шишенята	Неузкое	3	22	0
Баранкин	Неузкое	25	25	25
Копалкин	Неузкое	25	0	0

Из таблицы видно, что наибольшее количество однокоренных ответов было дано в ЛДК, включающих узкие слова. Однокоренные слова составили 83, 2 % ответов в ЛДК с узкими словами и 58,3 % в ЛДК с неузкими словами. ($83,2 \% = 104:5:25 \times 100$; $58,3 \% =$

102:7:25x100, где 104 – количество одноморфемных ответов на узуальные слова, 102 – количество одноморфемных ответов на неuzuальные слова, 5 – количество узуальных слов, 7 – количество неuzuальных слов, 25 – количество детей). Следовательно, наиболее активно морфемный канал работает в ЛДК, в которых используются узуальные слова.

2.1.2. **ФАКТОР** **ИДИОМАТИЧНОСТИ-** **НЕИДИОМАТИЧНОСТИ**

Для исследования фактора идиоматичности – неидиоматичности детям предлагалось произвести интерпретацию производных слов. Для этого экспериментатором назывались слова, которые, по нашему предположению, они не употребляют в своей речи и, возможно, не встречались с ними в своей речевой практике в силу того, что эти слова являются либо устаревшими, либо книжными, либо обозначающими предметы, явления, с которыми дети данного возраста не встречаются: *кустарник, светлица, часовой, сосняк, сочинение, секретарь, распутница, белиЛА*. Также в этот ряд входят не существующие в русском языке слова, созданные по продуктивным моделям: *распаковать, матрoсята, налужило, птенчиха, окошный (дом), разбантиться* (примеры взяты из книги К.И.Чуковского «От двух до пяти» и из дневников А.Н. Гвоздева [Чуковский, 1981; Гвоздев, 1981,1990]). Слова первого ряда, то есть узуальные слова, но незнакомые детям, являются словами с фразеологической семантикой. Детские инновации таковыми не являются. Ребенку нужно объяснить значение слов. Для этого предлагался вопрос: «Что обозначает это слово?»

В результате были получены следующие ответы:

УЗУАЛЬНЫЕ СЛОВА

КУСТАРНИК

Куст - 11

Кусты везде - 7

Кустик – 2

Дерево маленькое - 3

Который в кустах прячется – 2

В большинстве случаев слово интерпретировалось с опорой только на корневую морфему, в связи с чем было получено в ответах мотивирующее слово. В пяти случаях дети опирались на аффикс, но увидели в нем аффикс – ИК- с уменьшительным значением (по типу ДОМИК). Отсюда ответы: *Кустик, Дерево маленькое*. В двух случаях суффикс –НИК- был определен как суффикс со значением лица - *Который в кустах прячется*.

СВЕТЛИЦА

Светло в комнате - 13

Снег - 2

Свет – 10

В подавляющем большинстве ответов наблюдаем опору на корневую морфему. Суффикс –ИЦ- не интерпретируется.

ЧАСОВОЙ

Часы - 18

Часы делает – 7

Ответы ориентированы на корневую морфему. В семи ответах слово интерпретируется в значении деятеля, то есть в данных ответах не происходит отождествления производного слова с производящим.

СОСНЯК

Сосна – 20

Сосненок - 2

Сосны пилят - 2

Сосиски – 1

В большинстве ответов так же, как и в прежних словах, дети ориентируются только на корневую морфему, в связи с чем идет отождествление производного и производящего слов. В двух случаях суффикс –АК- интерпретируется в значении действия (*сосны пилят*), хотя подобного словообразовательного типа в русском языке не существует. Так же, как и не существует словообразовательного типа с суффиксом –АК- в значении «детеныш».

СОЧИНЕНИЕ

Сочинять сказки - 2

Сочиняет – 23

Ответы, разбитые на две группы, можно, в принципе, объединить в одну, так как все ответы представляют собой глагол – производное слово, только в разных словоформах.

СЕКРЕТАРЬ

Секрет - 11

Секреты делает - 7

Секреты говорит - 6

Кассеты делает – 1

В одиннадцати случаях при интерпретации производного слова опора, как и в вышеописанных словах, – только на корень. Поэтому производное слово равно производящему. Тринадцать ответов показывают, что респондент чувствовал и аффиксальную морфему, в результате чего производное слово обозначает деятеля. Данная интерпретация соответствует правилам словообразования русского языка (пахарь, лекарь, дикарь, пекарь и т.д.). К данным интерпретациям можно добавить и ответ *Кассеты делает*. Производящее слово в данном случае появилось в результате тождества некоторых звуков в словах СЕКРЕТ и КАССЕТА. Значение деятеля в рассматриваемом ответе отражено.

РАСПУТНИЦА

Распутывает узелки - 17

Распутывает (она) – 8

Ответы детей не соответствуют узуальному значению данного слова в русском языке. В ответах наблюдаем глагол РАСПУТАТЬ. Значение женскости суффикса –НИЦ- дети чувствуют. Суффикс –НИЦ- мы выделяем в соответствии с формальным подходом морфемного членения А.И. Кузнецовой и Т.Ф.Ефремовой [Кузнецова, Ефремова, 1986, с.738], так как другой подход морфемного членения основывается на знаниях металингвистического характера. Например, В.В.Лопатин, применяя способ морфемного членения мотивированного слова в два этапа, оперирует различными структурными образованиями слов, в результате которых выделяет суффикс –ИЦ [Лопатин, 1977, с.32].

БЕЛИЛА

Белит - 19

Человек, который белит - 3

Белье - 1

Белильница - 1

Белая стена – 1

Разброс ответов показывает, что значение суффикса –ИЛ- незнакомо детям. Поэтому во всех случаях основой для интерпретации слова является корень, а значение действия, лица, предмета дается произвольно.

ДЕТСКИЕ СЛОВА-НЕОЛОГИЗМЫ

РАСПАКЕТИТЬ

Распаковать - 13

Порвался пакет - 2

Из пакета достал - 6

Раскрыл -2

Все разложил - 1

Распечатал пакет –1

В большинстве случаев слово интерпретировано верно. Даже если в ответе не дано однокоренного слова, значение приставки «обратное действие» заявлено: *Все разложил*. Только в двух случаях значение приставки не раскрыто: *порвался пакет* – но однокоренное слово названо. В данной интерпретации, видимо, приставка имеет значение «разделение чего-либо».

МАТРОСЯТА

Матрасики маленькие - 14

Дети матросов - 3

Делают матрасы - 2

Матрас -2

Матрасик -1

Матрешки маленькие -2

Поросята –1

В большинстве ответов дети чувствуют значение аффикса – «детеныш», или интерпретируют его в значении уменьшительно-ласкательном, что свойственно для детей данного возраста (см. параграф 1.6.). Лишь в двух случаях идет опора только на корневую морфему (матрас). Разная интерпретация корней вызвана омонимией в данной форме корня [матрас'áта]. Исключением является ответ «поросята». Видимо, наиболее сильной опорой для ребенка в данном случае явился аффикс.

НАЛУЖИЛО

Много луж – 15

Дождь налил - 7

На лужи похоже -3

Судя по ответам, семантика аффикса интенсивности действия угадана, кроме трех случаев, где опора идет только на корень: *На лужи похоже*.

ПТЕНЧИХА

Мама птиц - 9

Птичка – 8

Птица - 7

Мама - 1

Суффикс со значением женскости уловил десять детей (*Мама, Мама птиц*). Из остальных ответов видно, что опора идет только на корневую морфему. Данное слово, возможно, трудно интерпретировать, учитывая значение суффикса женскости, так как производящее слово – ПТЕНЕЦ не предполагает значения женскости.

ОКОШНЫЙ (ДОМ)

Окна везде - 2

С окошками - 22

С котами – 1

Разные ответы можно рассматривать как один: в каждом случае дан ответ на вопрос, почему дом называется окошным. Ответ *с котами* – омоним по отношению к другим ответам.

РАЗБАНТИТЬСЯ

Бантик развязывает - 20

Бантик разбинтался - 1

Бантик сняла – 3

Разбинтовать -1

В ответах мы наблюдаем следующее: дети в основном опираются и на корневую, и на аффиксальные морфемы при интерпретации слова. Исключением является слово *разбинтовать*, где опора только на значение аффикса.

Результаты исследования показали, что дети шестилетнего возраста в большинстве случаев способны выполнить интуитивный морфемный анализ слова. При выполнении данного задания ни одно слово не было оставлено без ответа, что говорит об активном функционировании операции морфемного анализа в дошкольном возрасте. Слова, которые, по предположению, не известны дошкольникам, являются словами с фразеологической семантикой.

Из 200 ответов дошкольников, относящихся к словам-заданиям с фразеологической семантикой, 174 ответа являются мотивирующими словами. Что составляет 87 %. Значение аффиксов не берутся во внимание детьми. Из 150 ответов дошкольников, относящихся к словам-заданиям с нефразеологической семантикой, 19 равны мотивирующим словам, что составляет 12,6%. В остальных ответах отражено и значение аффиксов. Данные результаты показывают, что слова с нефразеологической семантикой более эффективны для морфемно-деривационной деятельности.

Следовательно, на успешность выполнения операции морфемного анализа влияет фактор идиоматичности слова.

2.1.3. ФАКТОР ОПОРЫ НА КОРНЕВЫЕ И АФФИКСАЛЬНЫЕ МОРФЕМЫ

В интерпретации слов с фразеологической семантикой, как видно из

предыдущего эксперимента, дети опираются в основном на семантику корневой морфемы. При интерпретации неидиоматических слов шла опора как на корневую морфему, так и на аффиксальные морфемы. Возникает вопрос, в равной ли степени шестилетние дети чувствуют корневые и аффиксальные морфемы. Поэтому задача следующего эксперимента – выявить, какая из морфем (корневая или аффиксальная) является ведущим фактором при морфемно-деривационной деятельности.

В параграфе 1.6. приводились данные онтолингвистики о том, что изначально, примерно в 4 года, дети усваивают корневые морфемы. В 5 лет чувствуют и аффиксальные морфемы [Сахарный, 1992, с.19-20].

Тот факт, что дошкольники умеют оперировать аффиксальными морфемами, подтверждается многочисленными примерами детских инноваций, которые представлены в работах К.И. Чуковского, А.Н. Гвоздева, С.Н. Цейтлин, Т.А. Мехович, Н.И. Лепской, А.М. Шахнаровича, А.В. Суперанской, М.И.Черемисиной, А.В. Захаровой, Н.Г. Бронниковой, В.К. Харченко и др. [Чуковский, 1981; Гвоздев, 1961а, 1981, 1990; Цейтлин, 1977, 1978, 1985, 1989, 1997, 2000; Мехович, 1983, 1986; Лепская, 1997; Шахнарович, 1974, 1995; Суперанская, 1975; Черемисина, Захарова, 1972; Бронникова, 1991; Харченко, 1994]. Для того чтобы выявить, какие факторы помогают или, наоборот, мешают функционированию аффиксов в морфемно-деривационной деятельности детей, был проведен следующий эксперимент. Детям-респондентам предлагались ряды слов, в которых аффиксы формально были одинаковыми, а семантически один отличался от других:

-горка, дверка, побелка;

-коровка, ступенька, бабка;

-стаканчик, стульчик, летчик;

-сапожник, школьник, подоконник;

-отшлепать, открыть, отвердеть.

После прочтения каждого ряда слов детям предлагались вопросы:

«Что общего в этих словах?», «Кто лишний?»

Таблица 2

Количество ответов детей при нахождении «лишнего» слова

<i>Ряд слов</i>	<i>горка</i>	<i>дверка</i>	<i>побелка</i>	Отказ от ответа
Количество ответов	15	3	3	4
<i>Ряд слов</i>	<i>коровка</i>	<i>ступенька</i>	<i>бабка</i>	Отказ от ответа
Количество ответов	0	25	0	0
<i>Ряд слов</i>	<i>стаканчик</i>	<i>стульчик</i>	<i>летчик</i>	Отказ от ответа
Количество ответов	0	0	25	0
<i>Ряд слов</i>	<i>сапожник</i>	<i>школьник</i>	<i>подоконник</i>	Отказ от ответа
Количество ответов	2	0	23	0
<i>Ряд слов</i>	<i>отшлепать</i>	<i>открыть</i>	<i>отвердеть</i>	Отказ от ответа
Количество ответов	8	4	3	10

Результаты эксперимента показали, что дети в данном случае не видят семантики аффиксов. После каждого ответа экспериментатор просил ребенка объяснить свой выбор. В ответах детей наблюдается тенденция опоры на корневую морфему в нахождении общего и отличного: «Ступенька неживая, а те - живые»; «Ступенька - это подниматься, а бабка относится к коровке»; «Подоконник - лишнее слово: в него можно смотреть, а в тех нет, они живые»; «Летчик: они летают, а это стоит все».

После описанного эксперимента был проведен аналогичный эксперимент с корневой морфемой.

Детям был предложен (устно) ряд слов. Дано задание: найти «чужака»:

-гусь, гусенок, гусеница, гусыня;

- вода, водичка, водопад, водитель, водолаз, водоросли;

-белый, белить, беленький, бинты, белок;

-путник, путь, путать, путешествие;

-белка, беленький, белок, белеть.

Детям предъявлялись знакомые слова. Для того чтобы удостовериться, что ребенку слово знакомо, после прочтения цепочки слов задавался вопрос: «Все ли слова понятны?» Были предложены и более конкретные вопросы: «Что значит путник?», «Что такое путешествие, белок?» и т.д. Если ребенок не мог объяснить значение слова, то оно ему разъяснялось. Таких случаев при беседе было три, и все со словом *белок*.

Таблица 3 показывает результаты эксперимента.

Таблица 3

Количество ответов учащихся при нахождении «чужого» слова

Ряд слов	<i>Гусь</i>	<i>гусенок</i>	<i>гусеница</i>	<i>гусыня</i>		
Количество ответов	0	0	25	0		
Ряд слов	<i>Вода</i>	<i>водичка</i>	<i>водопад</i>	<i>Водитель</i>	<i>водолаз</i>	<i>водоросли</i>
Количество ответов	0	0	0	25	0	0
Ряд слов	<i>Белый</i>	<i>белить</i>	<i>беленький</i>	<i>бинты</i>	<i>Белок</i>	
Количество ответов	0	0	0	23	2	
Ряд слов	<i>Путник</i>	<i>путь</i>	<i>путать</i>	<i>путешествие</i>		
Количество ответов	1	0	23	1		
Ряд слов	<i>Белка</i>	<i>беленький</i>	<i>белок</i>	<i>Белеть</i>		
Количество ответов	22	0	1	2		

По сравнению с предыдущим экспериментом, где дети не могли найти «чужака» по аффиксальной морфеме, результаты данного эксперимента показывают, что дети в основном справились с заданием. Лишь в семи случаях были даны неправильные ответы, что является следствием незнания детьми семантики слова. Следовательно, основным фактором, стимулирующим интуитивную морфемно-деривационную деятельность является опора на корневую морфему.

Тем не менее известны случаи внимательного отношения детей-дошкольников к аффиксам, указанные исследователями детской речи.

Например, Н.И. Лепская приводит примеры несогласия ребенка с узуальным наименованием предмета на том основании, что суффикс «-онк / -енк» осознается им как уменьшительно-ласкательный, а «-ник» - обозначающий деятеля: «Надо говорить масленница, она же большая [масленка]. Кустарник - это сторож, который сторожит кусты» [Лепская, 1997, с.93], «А почему это так называют среда, надо говорить «средник». Вот и будет похоже на понедельник, вторник. А среда ни на что не похоже» (пример из книги А.Н. Гвоздева) [Гвоздев,1961а, с.44]. Однако данные замечания делаются в ряде случаев, далеко не всеми детьми, что говорит о том, что дети интересующего нас возраста не осознают на рациональном уровне аффиксальные морфемы: по выражению А.М.Шахнаровича, морфема в слове вычленяется «бессознательно» [Шахнарович, 1981, с.42]. В данном случае стоит вспомнить замечание Н.И.Лепской, где отмечается большая зависимость образования производных слов от экстралингвистических ситуаций [Лепская, 1997, с.94]. Поэтому активно используемый в речи детей суффикс может быть неузнаваем вне контекста, как это было в вышеуказанных экспериментах.

Таким образом, основные факторы, оказывающие влияние на интуитивную морфемно-деривационную деятельность, следующие:

- узуальность слова;
- неидиоматичность производных слов;
- опора на корневую морфему.

Используя данные онтолингвистики о высоком уровне владения морфемно-деривационными способностями детьми и результаты собственных экспериментов, можно проследить влияние словообразовательных способностей на развитие естественной орфографической деятельности детей.

А.М. Шахнарович, определяя языковую способность, подчеркивал ее динамическое образование: «... за овладением всеми уровнями системы

языка стоят предметно-практические действия, реализуемые в деятельности общения. Практическая деятельность детерминирует овладение языковой системой так же, как функционирование системы языка детерминирует ее значение» [Шахнарович, 1995, с.221].

Следовательно, если языковая способность является результатом практической деятельности, то при определенных условиях можно успешно развивать ее компоненты, в частности морфемную деятельность. Определяя иерархическую структуру языковой способности, А.М. Шахнарович указывал, что она коррелирует с системой языка, но не тождественна ей [Шахнарович, 1995, с.214].

Данное положение подтверждает Е.Д. Божович, приводя результаты исследований детской речи, свидетельствующие о том, что «ребенок овладевает разными подсистемами языка неодновременно и неравномерно» [Божович, 1997, с.36].

2.2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ МОРФЕМНО-ДЕРИВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ИНТУИТИВНУЮ ОРФОГРАФИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

2.2.1. ПРИНЦИПЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ИНТУИЦИИ

Задача параграфа заключается в выявлении и описании принципов воздействия на интуитивную орфографическую деятельность. Для того чтобы результат был более достоверным, необходимо проводить эксперимент в такой аудитории, которая незнакома с орфографическими правилами. Наиболее соответствующей этим требованиям является аудитория учащихся первого класса, так как, во-первых, орфографическое правило

правописания безударных гласных в корне, проверяемых ударением, подчиняющееся морфематическому принципу орфографии, изучается только в конце учебного года в первом классе по традиционным действующим программам; во-вторых, классно-урочная система в школе и выработанные умения и навыки письма создают хорошие условия для проведения формирующего эксперимента, в отличие, например, от детского сада.

Воздействие на орфографическую интуицию в эксперименте исследуется на материале слов, правописание которых подчиняется морфемному принципу русской орфографии: безударные гласные в корне слова, проверяемые ударением, сомнительные согласные в корне слова, правописание аффиксов.

Так как орфографическая интуиция опирается на морфемно-деривационные практические знания, методика формирования естественной орфографической деятельности должна состоять из двух частей:

- 1) пропедевтическая;
- 2) собственно интуитивная.

В пропедевтической части у первоклассников развиваются уже имеющиеся морфемно-деривационные способности и формируются новые. Среди сформированных в результате практической речевой деятельности морфемно-деривационных способностей выделяются прежде всего операции морфемного анализа и морфемного синтеза. При закреплении данных операций особое внимание нужно уделять морфемному синтезу, как более сложному для детей, по сравнению с морфемным анализом.

Особое внимание уделялось процессу овладения значением аффиксов, особенно абстрактных, так как, по утверждению Д.Н. Богоявленского, «орфографией морфем русского языка овладевают в той мере, в какой овладевают их значением» [Богоявленский, 1947, с.47]. В лингводидактике уже существуют методики, способствующие овладению значением аффиксов, разработанные А.М. Шахнаровичем, Л.И. Айдаровой

[Айдарова, 1964; Шахнарович, 1974]. Так, Л.И. Айдарова, работая со словообразовательными моделями родного языка, отмечает, что имеет немало фактов, «говорящих о том, как можно вести ребенка от осознания грубых семантических различий к улавливанию все более и более тонких оттенков значений» [Айдарова, 1964, с.67]. Используя данные методики, мы можем прийти к желаемому результату - к овладению первоклассниками значением аффиксов.

Собственно интуитивная часть представляет собой написание специальных предложений, составленных по определенному алгоритму. В предложениях содержатся только такие морфемы, в которых присутствует орфограммы: корни с безударной гласной, проверяемой ударением, корни с сомнительной согласной, суффиксы -еньк / -оньк; -ечк / -очк; -оват; -тель; -от; -ость; -еств; -ов; -ен; -ин; -ова; приставки на-; о-; об-; с-; от-; за-; про-; по-; под-. Однако в пропедевтической части, где формируются морфемно-деривационные способности учащихся, не исключается знакомство с другими аффиксами, не вызывающими вопроса в правописании, например суффиксы -к-, -ист, -ун и т.д. и приставки у-, вы-. Работа с разными морфемами способствует развитию морфемно-деривационной способности в целом и развитию речи.

Алгоритм, который, по предположению, будет способствовать началу формирования механизма естественной орфографической деятельности, основывается на следующих положениях:

- 1) интуиция является результатом накопленных знаний и практического опыта, следовательно, языковая интуиция является результатом практического речевого опыта;
- 2) орфография не является изолированной от общих законов языка, она отражает те же языковые закономерности, что и устная;
- 3) основной детерминантой формирования орфографической интуиции является морфемно-деривационная способность.

Объектом экспериментального исследования в данной работе является практический языковой опыт морфемно-derivационной деятельности. Теоретическую разработку такого алгоритма находим в работах П.О.Афанасьева и Н.Д. Голева, в которых содержатся идеи относительно путей формирования орфографической интуиции.

Еще в 1936 году П.О. Афанасьев говорил о том, что ребенок уже в дошкольном возрасте воспринимает слово в словообразующих частях, и советовал давать учащимся в первой половине букваря слова, не расходящиеся с произношением, а во второй половине «надо давать материал таким образом, чтобы у него воспитывалось морфологическое чутье. Прежде чем дать слово «сосна», нужно дать прочесть слово «сосны», прочтет он это слово, воспримет букву «о», и в слове «сосна» эта буква для него не будет неожиданной» [Афанасьев, 1936, с.11].

Подобные идеи можно найти и в работах В.И. Чернышева и Н.С.Рождественского. Так, В.И. Чернышев указывает на то, что данный алгоритм работает для всех морфем: “... не только в правописании корней, но и в правописании приставок, суффиксов и флексий с огромной пользой для понимания правописания и языка вообще полезно сопоставлять ударяемые формы с неударяемыми... Например, довольно темный в произношении префикс по- в слове *поклон* ... становится гораздо яснее, если его найти в словах: *повод, полог, помысл*; неясный суффикс -ость в словах *радость, мудрость* становится определенным при сравнении со словом *злость...*” [Чернышев, 1970, с.541; Рождественский, 1963]. Однако в работах В.И.Чернышева и Н.С.Рождественского не сказано, какое слово должно предшествовать: слово с морфемой в сильной позиции или слово с морфемой в слабой позиции.

Развивая идею о способности каждого слова участвовать в непрерывных деривационно-мотивационных процессах в речи, Н.Д. Голев предлагает использовать эту способность в орфографическом алгоритме:

«Например, предложение «Несет меня ЛИСА за дальние ЛЕСА» содержит две орфограммы, алгоритмы проверки которых могут быть естественным образом встроены в процессы порождения текста: «Несет меня ЛúСКА-ЛИСА́ за дальний ЛÉС, за дремучие ЛЕСА́»; чувство ряда, его единства (ЛЕС-ЛЕСА, ЛИСКА-ЛИСА) в ситуации естественного текстопорождения как бы *самопроизвольно* решает орфограмму» [Голев, 1997, с.116-117].

Таким образом, алгоритм формирования орфографической интуиции противопоставлен традиционному. Согласно последнему движение должно идти от слов с морфемой в слабой позиции к слову с морфемой в сильной позиции (СлП - СП). Этот алгоритм предполагает прерывание спонтанной письменной деятельности в “ошибкоопасном месте” для рационального “решения” орфограммы с опорой на теоретические знания, лежащие в основании правил. В результате существующего алгоритма появилось понятие “орфографическая зоркость”, под которым понимается умение видеть орфограмму. Для развития данного умения в свою очередь разрабатываются специальные приемы [Шереметевский, 1897; Приступа, 1968; Шевченко, 1972; Разумовская, 1996; Бабайцева, 2000 и др.].

Алгоритм формирования орфографической интуиции предполагает движение от слова с морфемой в сильной позиции к слову с морфемой в слабой позиции. Первое слово является по отношению ко второму «помощником» (СП - СлП). Данный алгоритм не предусматривает целесообразности формирования орфографической зоркости в традиционном понимании. Результатом его, предполагается, должна стать выработка интуитивной самопроверки, в основании которой лежит морфемный компонент языковой способности человека.

Данный алгоритм является универсальным для всех морфем. В начале предложения может находиться не только корневая морфема в сильной позиции, но и аффиксальная: “В торго́вом центре папа купил коврóвую дорожку, дубóвый стол и меховúю шапку”, “Мы сегодня сделали

много дел: прорубь прорубили, прорезь прорезали, провод провели”, “Ура! У нас отдых! Отдыхать будем!” Графический облик морфем в сильной позиции, по нашему предположению, формирует способность автоматически сохранять тождество написания морфем. Это предположение нуждается в экспериментальной проверке.

По проблеме интуитивного написания флексий существует несколько работ, написанных в разные годы, в частности работы С.Ф. Жуйкова (правописание окончаний -е, -и в существительных), Н.Б. Масловской (правописание окончания -ов в существительных), Л.И. Эйдус (окончание глаголов разных спряжений) [Жуйков, 1957; Масловская, 2000; Эйдус, 2000]. В данных работах утверждается тот факт, что дети самостоятельно, интуитивным путем приходят к орфографически правильному написанию флексий. В некоторых случаях правописание не подкрепляется в школе специальными правилами. Так, Н.Б. Масловская, аргументируя свое обращение к окончанию -ов, пишет следующее: «... данное орфографическое правило («окончание родительного падежа множественного числа существительных следует передавать на письме как -ов»), никогда открыто не формулируется в школе. Значит, правило может быть освоено лишь эмпирическим путем» [Масловская, 2000, с.66]. В своем исследовании Н.Б. Масловская использует задание, подобное нашим предложениям, составленным по алгоритму самопроверки. Текст включал словосочетания: *парк автобусов, звон колокольчиков, пять щенков, ремонт мостов* и т.д. «В шести случаях из двенадцати окончание было ударным, что может быть опорным для детей, служить для создания необходимого обобщения относительно выбора гласной в безударном положении» [Масловская, 2000, с.67]. В конце исследования делается вывод, что на выбор гласных в безударных окончаниях слов повлиял «внутрисловный прайминг (воздействие гласной ударного слога)» [Масловская, 2000, с.68].

Подобные примеры использовались нами в предложениях,

построенных по алгоритму самопроверки. При составлении предложений учитывалось значение падежа, которое должно быть выражено определенной флексией. В одном предложении использовались окончания одного склонения и падежа или окончания одного спряжения.

Мы летели над мостом, ручейком, лесом, лугом, озером.

В магазине много столов, шкафов, диванов, цветов, шаров.

На уроках рисовали золотой, голубой, розовой, зелёной, красной краской.

В связи с тем, что данные предложения содержат словарные слова и слова с безударной гласной в корне, они были написаны на доске для того, чтобы учащиеся не делали лишних ошибок. Контрольные флексии на доске не писались.

Мы строили предложения по принципу увеличения расстояния между словом с морфемой в сильной позиции и словом с морфемой в слабой позиции. Если вначале эти слова находились рядом (*липка-лиса, змейка-змея*), то со временем их разделяло все большее количество слов. Схематично это можно изобразить следующим образом:

[СП - СлП].

[СП _ СлП].

[СП _ _ СлП].

[СП _ _ _ СлП].

Знак _ обозначает слово. При данном построении предложений учитывается разная степень сложности восприятия одноморфемных слов.

Таким образом, основные принципы экспериментального исследования формирования орфографической интуиции следующие:

1. Изучение механизма орфографической интуиции предполагает опору на слова, правописание которых подчиняется морфематическому принципу русской орфографии.

2. Формированию собственно интуитивного написания слов

предшествует пропедевтическая работа по развитию уже имеющихся морфемно-derivационных способностей и формированию новых.

3. Собственно интуитивная часть заключается в написании предложений, в которых одноморфемные слова строятся по алгоритму СП - СлП.

4. Формирование орфографической интуиции осуществляется в аудитории, не знакомой с орфографическими правилами, то есть в первом классе общеобразовательной школы.

2.2.2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОЙ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Экспериментальное исследование проводилось с целью проверки основной гипотезы работы: естественная морфемно-derivационная деятельность носителей русского языка влияет на формирование естественной орфографической деятельности.

Экспериментальное исследование проводилось в 1 Б классе (28 человек) школы-гимназии № 42 г.Барнаула в течение всего учебного года (сентябрь - май 2000 - 2001 г.г.).

В экспериментальном классе в течение учебного года проводились факультативные занятия по русскому языку. Весь цикл занятий делился на два периода: *подготовительный* (устный) и *основной* (письменный).

Подготовительный период продолжался до ноября - до того времени, пока учащиеся не освоили письменную речь. В течение этого времени проводились занятия по развитию морфемно-derivационной деятельности учащихся, которые велись один раз в неделю по 20-30 минут.

Факторы, влияющие на интуитивную морфемно-derivационную

деятельность, которые были экспериментально выявлены и описаны в параграфе 2.1., учитывались при развитии интуитивной морфемно-деривационной деятельности первоклассников. То есть на первых занятиях давались узуальные слова с нефразеологической семантикой, хотя в дальнейшем проводилась работа и с неuzuальными словами, со словами с фразеологической семантикой, так как зона ближайшего развития ребенка показывает его потенциальные возможности работать с подобными словами.

На занятиях предлагались следующие задания.

I. Упражнения, направленные на развитие элементарного языкового чувства и основанные на способности к аналогии:

1. Образовать слова по образцу и определить их значение:

а) белый-беленький

черный-...

красный-...

б) толстый – толстеть

молодой - ...

худой - ...

в) грусть – грустный

боль - ...

смех - ...

2. Найти пару:

повар – повариха

лось – лосиха

лис - ...

врач - ...

аптекарь - ...

Это упражнение сложнее предыдущего, поскольку предполагает не один способ образования.

3. Закончить ряд по образцу:

белый-белеть-беленький-белизна

желтый-желтеть-желтенький-...

черный-...-...-...

II. Упражнения, развивающие способности морфемного анализа слова.

1) Что означают следующие слова?

Директриса, домина, книжонка, усищи, подберезовик, туфелька, ушастый и т.д.

2) Почему так называются растения/животные/предметы (*одуванчик, снегирь, незабудка, подснежник, подсолнечник, шиповник, подберезовик* и т.д.)?

3) Отгадайте, что это за слова, которые придумали маленькие дети (*одетки, стриганок, ползук, копатка, пальчатки, одуван, мазелин, колоток, улиционер* и т.д.)?

III. Упражнения, развивающие операцию морфемного синтеза.

1. Заменить словосочетание словом, соответствующим по смыслу:

очень маленький дом

женщина-начальник

тот, кто ловит рыбу

тот, кто любит книги

2. Придумать слова.

-Как назвать грибы, которые растут под елкой?

-Как назвать детеныша снегиря?

-Как назвать сок из киви?

-Как назвать мясо кролика?

-Как сказать одним словом, что ты объелся каши?

3. Найти в предложениях слова-родственники:

Любимый фильм тот, который любят больше других. «Детский мир» – магазин для детей. Кошка Мурка и кот Тимофей очень любят

«Вискас» – самое кошачье лакомство. Чтение – лучшее учение, а ты не хочешь учиться.

4. Найти лишнее слово в цепочке родственных слов (*осина, оса, осиновый, осинка*).

5. Подобрать родственников к словам *снег, соль, лес* и т.д.

Основной период формирования интуитивной орфографической деятельности начался в ноябре, когда учащиеся научились читать и писать. Занятия с этого времени проводились два раза в неделю по 20-30 минут. Каждое занятие делилось на две части: *пропедевтическую* и *собственно интуитивную*. В первой части занятия продолжали формироваться морфемно-derivационные способности учащихся. Помимо устных упражнений, в данный момент стали возможны и письменные упражнения в пропедевтической части: родственные слова можно было записывать на доске и в тетради. С одной стороны, это разнообразило задания: учащиеся могли на доске подчеркивать родственные слова, записанные столбиком, или, наоборот, находить «чужие» слова:

Весна	Сосать
Собака	
веселый	сосулька
собачий	
весенний	леденец
событие	
лужи	соска
собакище	
весло	сосиска
бульдог	

В тетрадях учащиеся могли записывать родственные слова самостоятельно, что усиливало активность каждого.

С другой стороны, появилась возможность у учащихся

воспринимать родственные слова в графическом виде и наблюдать их единообразное написание.

После упражнений, направленных на развитие морфемно-деривационных способностей, начиналась основная, собственно интуитивная часть, где учащиеся писали под диктовку предложения, составленные по алгоритму самопроверки, описанному в 2.2.1.

Для факультативных занятий учащиеся имели специальные тетради, куда записывались слова, работа над которыми проходила в пропедевтической части, и собственно предложения, формирующие интуитивную грамотность.

Для того чтобы проверить именно интуитивный уровень формирования орфографической деятельности, учащимся не давалось никаких указаний, подсказок относительно того, как надо писать слова. Правописание слов, записываемых экспериментатором на доске, не оговаривалось. Не использовалась терминология из разделов «Словообразование» и «Морфемика». При проверке тетрадей ошибки, допускаемые учащимися, не исправлялись, помимо опечаток, частотных для учащихся данного возраста. Отметки за устную работу на занятии и за работу в тетрадях не ставились. Вместо этого использовалась словесная оценка, типа «хорошо», «правильно», «молодец» и т.п. Аналогичные формулировки писались в тетрадях, так как первоклассники требовали оценки своей работы. Такая стратегия «мягкого» оценивания работ учащихся создает свободную атмосферу работы учащихся, не боящихся неправильно выполнить задание, следовательно, приводит к естественной письменной деятельности. Подобная ситуация должна показать эффективность влияния морфемно-деривационной деятельности на интуитивное усвоение морфемного принципа русской орфографии.

Кроме факультативных занятий, проводимых два раза в неделю экспериментатором, учитель класса (Т.А. Полозова) на каждом уроке

русского языка диктовала предложения, составленные по принципу самопроверки, предоставленные экспериментатором. Предложения записывались в специальные тетради для факультативных занятий. Таким образом, учащиеся практически каждый учебный день тренировались в написании специальных предложений, что усиливало эффективность эксперимента.

Постепенно задания по развитию морфемно-деривационных способностей усложнялись. Так как учащиеся первого класса не знают понятия «части речи», которое бы помогало им в нахождении родственных слов, включались следующие упражнения. На доске записаны вопросы:

Кто?	Какой?	Что
	делать?	
Что?	Какая?	

Учащимся дается опорное слово, например «ученица», и записывается в первый столбик. Далее дается задание - назвать как можно больше родственных слов. Устно дети называют однокоренные слова, а экспериментатор записывает слова в соответствующие столбики, предварительно спрашивая детей о том, куда записать названное слово. Как правило, первоклассники указывали правильный столбик. Показав таким образом, что вопросы могут помочь в выборе родственного слова, учащимся давалось новое слово и предлагалось записать в тетради как можно больше слов-родственников, используя вопросы, записанные на доске.

Кроме того, если в начале экспериментального исследования первоклассники работали только с корневыми морфемами, то постепенно на занятиях стала проводиться работа с аффиксами.

Для того чтобы учащиеся усвоили значение аффиксов, мы использовали методику моделей слов, разработанную Л.И. Айдаровой [Айдарова, 1964]. Данная методика состоит из следующих этапов:

- 1) Предлагается цепочка однокоренных слов, между которыми

требуется установить разницу в значении (*дорога-дороженька*).

2) Определить часть слова, несущую в себе установленное значение (-еньк- - ласковое значение).

3) Разбить слово на смысловые части, построить модель.

	д	л	о
дорога	ласковая	одна	

4) К составленной модели подобрать одноструктурные слова (*реченька, ноженька*)

5) Написать предложения, содержащие рассматриваемую морфему и построенные по принципу самопроверки.

Последний пункт может не выполняться в тех случаях, когда правописание аффикса не вызывает трудностей, например суффикс -к- в разных значениях или префикс у-. Однако работа с данными аффиксами должна проводиться с целью развития общей морфемно-derivационной способности и развития речи в целом.

Если сначала в предложениях давались слова, знакомые детям, то на более поздних этапах предложения включали неузуальные слова или полностью состояли из них (по принципу щербовской «глокой куздры»). Например, «Кр^ава-крав^инка т^япала на губ^ок-губ^б и тупила м^окра-мокр^еночка», «Дуд-д^удик бюбит м^езыку-мез^у и дуб^ает на с^опке-соп^очке». Данные слова вводились по следующим соображениям. Учащиеся могли видеть написание знакомых слов раньше, поэтому у них могли возникнуть конкретные ассоциации. Однако нам нужно было проверить универсальность алгоритма самопроверки, поэтому учащимся были даны предложения с незнакомыми словами, построенные по этому алгоритму.

Для того чтобы учащиеся естественно восприняли предложения с неузуальными словами, в первой части занятия была проведена подготовительная работа. Был прочитан фрагмент из сказки Л. Кэрролла «Алиса в Зазеркалье». В шестой главе данной сказки содержится диалог

Алисы и Шалтая-Болтая, в котором герои используют незнакомые слова, расшифровывая их.

«Варкалось. Хливкие шорьки

Пырялись по наве.

И хрюкотали зелюки,

Как мюмзики в мове.

- Что же, хватит для начала!- остановил ее Шалтай. - Здесь трудных слов достаточно! Значит, так: «варкалось» - это четыре часа пополудни, когда пора уже варить обед.

- Понятно, - сказала Алиса, - а «хливкие»?

- «Хливкие» - это хлипкие и ловкие. «Хлипкие» значит то же, что и «хилые». Понимаешь, это слово как бумажник. Раскроешь, а там два отделения! Так и тут - это слово раскладывается на два!»... (перевод Н.М. Демуровой) [Кэрролл, 1978, с.178].

После проделанного задания первоклассники воспринимали непонятные предложения как обычные, расшифровывали их, а потом записывали.

Далее представлен список предложений с незуальными словами, предложенный для записи первоклассникам.

Кра́ва-краву́нка тьяпала на губо́к-губ и тупила мо́кра-мокрёночка.

Дуд-ду́дик бюбит мэзыку-мезу́ и дуба́ет на со́пке-сопо́чке.

Сяпала Ка́ла-Калу́ша на напу́шку и увáзила бутяву-бутявку.

Ми́гик-миг стрямкал дор, дору́ху, дорёньку и других доров.

Рава и рав, лада и лад, дага и даг играли в игру «Мор и мора́».

Мафа-мафка́ цыпит на дяр-дяры.

Дыба и дыбша варят из вима вимску́ю кашу.

Ражи-ражкú любят петь про релу-релёнку.

Предложения либо полностью состоят из незуальных слов, либо представляют собой сочетание зуальных слов с незуальными словами.

Данные предложения могут трактоваться по-разному, что и продемонстрировали учащиеся. Например, предложение «Крава-кравинка тьяпала на губок-губ и тупила мокра-мокреночка» толковалось учащимися следующим образом: «Корова пришла на лужок и увидела кого-то мокрого» или «Коровка мычала на губка и тузила, пинала мокра - животное такое». Расшифровывая предложения, учащиеся опирались на звуковое сочетание слов, прежде всего первого, подбирали похоже звучащие слова, далее, отталкиваясь от первого расшифрованного слова, по смыслу подбирали следующие. Иногда следующие слова по звучанию были похожи с предложенными (тупила - тузила), иногда нет (тупила - увидела). Кроме того, учащиеся опирались на словообразовательную модель слова и строили свои слова в соответствии с ней (губок - лужок). Таким образом, при выполнении данного задания учащиеся работали с внутренней формой слова, что способствовало развитию их морфемно-деривационных способностей.

2.2.3. ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ АЛГОРИТМА САМОПРОВЕРКИ

Исследование эффективности алгоритма самопроверки было предпринято уже в начале основной части эксперимента. На первом письменном занятии учащиеся писали под диктовку следующие отдельные слова: *трава, зуб, оса, столы, кровь, моря, вода, шкафы, дома, травка*. Результаты этого диктанта представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты написания слов с безударными гласными в корне

Ученик	Количество ошибок
Валентин А.	5
Максим А.	6
Павел Б.	8

Артем Б.	6
Илья Б.	7
Татьяна В.	7
Илья Г.	5
Ирина Г.	7
Алексей Д.	8
Дарья И.	5
Анастасия К.	6
Максим К.	6
Денис Л.	8
Сергей М.	8
Дарья Н.	6
Александр П.	4
Наталья П.	5
Алексей П.	7
Михаил С.	6
Константин С.	5
Сергей Т.	8
Дарья Х.	6
Екатерина Х.	5
Мария Ч.	4
Дарья Ч.	4
Екатерина Ш.	6
Максим Ш.	7
Анастасия Ш.	4

Ни один ученик не сделал работу безошибочно, что вполне естественно для первоклассников, только что научившихся писать. Через одно занятие были предложены те же слова, но только расположенные в соответствии с алгоритмом самопроверки: *травы-трава, зубы-зуб, осы-оса, стол-столы, кровный-кровь, море-моря, воды-вода, шкаф-шкафы, дом-дома, травы-травка*. Результаты второго диктанта представлены в таблице 5.

Таблица 5

Результаты написания слов, расположенных по алгоритму самопроверки

Ученики	Количество ошибок
Валентин А.	0
Максим А.	0

Павел Б.	0
Артем Б.	0
Илья Б.	0
Татьяна В.	0
Илья Г.	0
Ирина Г.	0
Алексей Д.	1
Дарья И.	0
Анастасия К.	0
Максим К.	0
Денис Л.	0
Сергей М.	0
Дарья Н.	0
Александр П.	0
Наталья П.	0
Алексей П.	0
Михаил С.	0
Константин С.	0
Сергей Т.	2
Дарья Х.	0
Екатерина Х.	0
Мария Ч.	0
Дарья Ч.	0
Екатерина Ш.	0
Максим Ш.	0
Анастасия Ш.	0

В данном случае результаты были совсем другие: только два ученика допустили ошибки в работах, остальные написали безошибочно. Срок между работами составлял одну неделю, следовательно, учащиеся не могли усвоить правила на предложенные орфограммы, тем более и программой это не было предусмотрено. В тетрадях, в которых писались слова, ошибки не были исправлены, не было никаких помет со стороны проверяющего экспериментатора, на которые учащиеся могли бы ориентироваться. Следовательно, причиной резкого сокращения количества ошибок явился способ расположения слов по алгоритму самопроверки. Данное сопоставление наглядно показывает эффективность действия

исследуемого алгоритма. Однако его эффективность более явно обнаруживается при написании контрольных текстов после окончания формирующего эксперимента.

Для проверки эффективности влияния морфемно-derivационной деятельности на интуитивную грамотность мы осуществляли сравнительный анализ с контрольными классами.

Этот путь важен отчасти и потому, что в конце учебного года первоклассники знакомятся с правилами написания однокоренных слов. Обучение учащихся первого класса правилам нарушает чистоту экспериментального исследования, поскольку не дает возможности проверить точно, приводит ли алгоритм самопроверки к интуитивному усвоению единообразного написания морфем. Однако мы не имели право изменить программу первого класса.

В конце учебного года были проведены проверочные диктанты в экспериментальном классе и двух контрольных первых классах.

Контрольный класс А – гимназический. Следовательно, данный класс состоял из детей, наиболее сильных по своим учебным способностям, прошедших специальную тестовую проверку психологов, определяющую интеллектуальные способности.

Экспериментальный класс и контрольный класс Б не были гимназическими. Учащиеся данных классов занимались по традиционной программе.

В контрольных классах не проводилась работа по развитию интуитивных механизмов орфографии. В этих классах упор делается только на рациональные механизмы мышления изучение орфографических правил. В экспериментальном классе развиваются и интуитивные механизмы (на факультативных занятиях), и рациональные механизмы (путем изучения правил и выполнения специальных упражнений по программе на уроках русского языка).

Это позволяет выдвинуть гипотезу, что опора на оба механизма должна привести к более эффективному овладению грамотным письмом. Сравнение результатов контрольных диктантов в экспериментальном и двух контрольных классах может показать, насколько развитие морфемно-деривационной деятельности способствует развитию умений единообразного написания морфем. Предполагается, что учащиеся, знакомые с механизмом самопроверки, интуитивно подходят к необходимости писать одноморфемные слова одинаково.

Подчеркнем: мы не предполагаем, что механизм самопроверки приводит к общей грамотности, он приводит к интуитивному орфографически правильному написанию одноструктурных слов.

Контрольные диктанты состояли из предложений, составленных по принципу алгоритма самопроверки. Первый диктант представлял собой текст со знакомыми учащимся словами.

Диктант 1

Мы пришли в лес-лесок. Там жили и живут лисы и лисята. Кругом пахнут цветики-цветочки. А на горке-горе - дубок-дуб. Листики-листочки шумят.

При проверке диктантов засчитывались только те ошибки, которые были допущены в словах, расположенных по алгоритму самопроверки. Все другие ошибки не учитывались.

Сравнительные результаты Диктанта 1 в разных классах в процентном отношении представлены в таблице 6.

Таблица 6

Количество учащихся, безошибочно выполнивших работу, в разных классах

Класс	Количество детей в абсолютном числе	Количество детей в %
Экспериментальный	20 (из 28)	71,4 %
Контрольный А	20 (из 23)	86,9 %

Контрольный Б	16 (из 24)	66,6 %
---------------	------------	--------

Из таблицы 4 видно, что лучше всех с заданием справился контрольный А класс. После него по показателям идет экспериментальный класс. Хуже всех выполнил задание контрольный Б класс. Данный диктант содержит 7 контрольных орфограмм: *лесок, живут, лисята, цветочки, горе, дуб, листочки*. Соответственно в каждом классе могло быть допущено следующее количество ошибок: $7 \times 28 = 196$ (в экспериментальном классе); $7 \times 23 = 161$ (в контрольном А классе); $7 \times 24 = 168$ (в контрольном Б классе). Фактически ошибок было допущено: в экспериментальном классе - 10; в контрольном А классе - 3; в контрольном Б классе - 13. Следовательно, безошибочно было написано следующее количество орфограмм:

Экспериментальный класс - $196 - 10 = 186$ (94,8%);

Контрольный А класс - $161 - 3 = 158$ (98,1%);

Контрольный Б класс - $168 - 13 = 155$ (92,2%).

Показатели процентов безошибочного написания диктанта совпадают с показателями процентов количества учащихся, написавших безошибочно, представленных в таблице 4. То есть лучшие результаты у контрольного А класса, экспериментальный класс на втором месте после него.

Данный диктант писался в конце учебного года, когда учащиеся первых классов уже были знакомы с правилами написания однокоренных слов. Диктант состоял из слов, знакомых детям, и можно предположить, что данные слова часто встречались на уроках, в книгах, учебниках, которые дети читали. Поэтому есть доля вероятности, что слова учащиеся писали по памяти. Чтобы убрать подобные помехи при проверке сформированности интуитивной орфографической деятельности, были предложены диктанты, состоящие из несуществующих слов - неузуальных.

Диктанты с незуальными словами составлялись с учетом следующих требований:

1) Контрольные слова (незуальные), то есть слова, расположенные по алгоритму самопроверки, должны содержать в себе только один звук, который находится в слабой позиции. Остальные звуки не должны редуцироваться или оглушаться. Если проверяется правописание гласных, то на конце корня используются звуки [р],[м],[н],[л],[ч],[щ],[ц],[х], которые не оглушаются на конце, например *дор-дора, вар-варенок*. Если проверяется правописание парных согласных, то в корне лучше использовать звуки [ы],[у], не подвергающиеся редукции (*бужовый-буж*), или в корне всегда должен быть ударный гласный (*зобики-зоб*).

2) Слова в диктанте, не являющиеся контрольными, должны быть, по возможности, простыми, с точки зрения орфографии, чтобы не было «лишних» ошибок.

Учащиеся экспериментального класса уже были знакомы с подобным видом заданий, поэтому при проведении контрольного диктанта не требовалось специальной дополнительной подготовки. В контрольных классах, напротив, требовалась предварительная работа. Сначала читался текст:

Диктант 2

Бокр живет в высоком доме. С ним живут бокрица и бокрята. Бокры любят есть миты-миточки. Они ходят в гости к себам и себяткам. Играют с ними в зобики-зоб.

Затем проводилась беседа по тексту. Учащимся предлагалось угадать незнакомые слова текста, придуманные писателем. Первоклассники определяли *бокра* как животное, инопланетянина, имя человека. Иногда указывали конкретное животное по созвучию - *бобр*. *Миты* определялось как еда, а *зобики* - название игры. Цель данной беседы состояла в подготовке

детей к написанию непонятого текста. Без нее у учащихся могли возникнуть вопросы, недоумение и нежелание писать «странный» текст. После того как первоклассники уяснили для себя, что каждое слово обозначает, они писали диктант как обычный текст. В то же время при написании непонятных слов в данном диктанте у учащихся не было возможности использовать правило или писать по памяти.

Сравнительные результаты Диктанта 2 в разных классах в процентном отношении представлено в таблице 7.

Таблица 7

Количество учащихся, безошибочно выполнивших работу, в Диктанте 2

Класс	Количество детей в абсолютном числе	Количество учащихся в %
Экспериментальный	23 (из 28)	82 %
Контрольный А	18 (из 23)	78, 2 %
Контрольный Б	12 (из 24)	50 %

Результаты данного диктанта можно интерпретировать и по другим критериям. В Диктанте 2 нас интересует 5 орфограмм в контрольных словах: *бокрица, бокрята, миточки, себяткам, зоб*. Если умножить данное количество орфограмм на количество учащихся в каждом классе, то получим количество орфограмм всего класса, где учащиеся могли допустить ошибки. Так, в экспериментальном классе общим числом таких орфограмм становится: $5 \times 28 = 140$; в контрольном А - $5 \times 23 = 115$; в контрольном Б - $5 \times 24 = 120$. Числа **140, 115, 120** являются наибольшим количеством ошибок, которое можно допустить в каждом классе. В экспериментальном классе в Диктанте 2 всего было допущено 8 ошибок, в контрольном первом - 10, в контрольном втором - 20. Если отнять от общего числа орфограмм класса допущенное количество ошибок, то получим общее число правильно написанных контрольных слов всего класса:

Экспериментальный класс - $140 - 8 = 132$;

Контрольный А класс - $115 - 10 = 105$;

Контрольный Б класс - 120-20=100.

Общий процент успешности выполнения задания представляет собой следующее:

Экспериментальный класс - 94,2%;

Контрольный А класс - 91,3%;

Контрольный Б класс - 83,3%.

Результаты Диктанта 2 и по критерию количества учащихся, безошибочно справившихся с заданием, и по критерию общего числа правильно написанных контрольных слов показывают, что экспериментальный класс справился с заданием лучше по сравнению с контрольными классами. Полагаем, что это связано именно с работой механизма самопроверки, с которой учащиеся экспериментального класса знакомились на интуитивном уровне. Учащиеся контрольных классов также улавливали в диктанте алгоритм самопроверки, на что указывают контрольные слова, написанные без ошибок. Общий процент успешности выполнения задания во всех классах довольно высокий, что говорит о наличии орфографической интуиции у всех детей. Однако постоянная работа по развитию морфемно-деривационной деятельности детей и работа с алгоритмом самопроверки приводят к более эффективному результату. Для подтверждения сделанного вывода был проведен еще один контрольный диктант, неузуальные слова в котором располагались с учетом удлинения дистанции друг от друга.

[СП - СлП].

[СП __ СлП].

[СП __ __ СлП].

[СП __ __ __ СлП].

Диктант 3

Кор и коренок жили вместе. Коренок рвал в поле дер и делал дерной

суп. *Кор* и *коренок* еще любили *бужовые* пироги из *бужа*. Они собирали *буж* на лугу.

Диктант содержит разные степени отдаления слов друг от друга. Между первым и вторым словом текста *кор* и *коренок* находится союз **и**, состоящий из одной буквы. Учитывая тот факт, что расстояние между данными словами небольшое, мы условно рассматриваем степень удаления слов друг от друга как нулевую (0). Следующее контрольное слово *коренок*, начинающее второе предложение, находится от слова с гласной в сильной позиции *кор* уже на расстоянии в три слова (союз **и** не учитываем), значит, степень дистанции между словами - 3. Между контрольными словами *дер* и *дерной* находится одно слово (союз **и** также не учитываем), степень дистанции, следовательно, - 1. Соответственно, дистанция между словами *кор* и *коренок* в третьем предложении - 0, между *бужа* и *буж* -2. В тексте специально сначала два раза употребляются неузואальные слова с согласным в сильной позиции *бужовые* и *бужа* для того, чтобы учащиеся лучше поняли состав слова *бужовый* (на интуитивном уровне) и воспринимали словоформу *буж* как родственное слову *бужовый* и *бужа*. Употребление выражения «словоформа *буж* является родственным словом слову *бужа*» не является случайным. Учащиеся первого класса не разделяют понятий «слово» и «словоформа» и довольно часто употребляют в качестве примеров родственных слов словоформы одной лексемы.

Таким образом, у пяти пар слов степени дистанции между словами в Диктанте 3 следующие:

I *Кор* - *коренок* - 0

II *Кор* - *коренок* - 3

III *Дер* - *дерной* - 2

IV *Кор* - *коренок* - 0

V *Бужа* - *буж* - 2

Результаты Диктанта 3 представлены в таблице 8.

Таблица 8

Количество учащихся, безошибочно выполнивших работу, в Диктанте 3

<i>Класс</i>	Количество детей в абсолютном числе	<i>Количество детей в %</i>
Экспериментальный	21	75 %
Контрольный А	15	65, 2 %
Контрольный Б	10	41, 6 %

Количественная характеристика результатов Диктанта 3 показывает, что уровень экспериментального класса выше, чем в контрольных. Вместе с тем, если сравнить результаты Диктанта 2 и Диктанта 3, то увидим сокращение количества безошибочно справившихся с заданием учащихся во всех классах. По-видимому, это связано с более сложным характером Диктанта 3, где контрольные слова были удалены друг от друга в большей степени.

Качественная характеристика результатов Диктанта 3 представлена в таблице 9.

Таблица 9

**Количество ошибок в разных классах с учетом степени
дистанции между словами**

№	Контрольные слова	Степень дистанции	Количество ошибок в эксперим. классе (28)	Количество ошибок в контр. А классе (23)	Количество ошибок в контр. Б классе (24)
	<i>Кор - коренок</i>	0	0	0	1 (4,6%)

II	<i>Кор-коренок</i>	3	2 (7%)	6 (26%)	7 (29%)
III	<i>Дер - дерной</i>	2	4 (14,2%)	4 (17,3%)	5 (20,8%)
IV	<i>Кор-коренок</i>	0	0	0	1 (4,6%)
V	<i>Бужа - буж</i>	2	2 (7%)	3 (13%)	5 (16,6%)

Наименьшее количество ошибок было допущено в словах, между которыми дистанция составляла нулевую степень. Это касается одной и той же пары слов *кор - коренок* (I и IV). Ошибки в этих словах были допущены только в контрольном втором классе. Однако количество ошибок в этой же паре слов резко возрастает в том случае, если между словами дистанция третьей степени (II). Ошибки в этом случае были допущены во всех трех классах. Данная пара слов повторяется в тексте три раза (I, II, IV). То есть она находится в более благоприятных условиях, чем две другие пары слов, для того, чтобы установить, что это родственные слова. После написания диктанта текст еще раз читался вслух, то есть у учащихся была возможность проверить текст и исправить ошибку в слове во II случае. Однако исправлений в работах не наблюдается. Следовательно, чем больше дистанция между однокоренными словами, тем менее замечается родственность между ними. Особенно этот факт наблюдается в контрольных классах. В экспериментальном классе проводилась специальная работа по написанию подобных предложений с учетом разницы дистанции между словами. Поэтому пара слов под номером II не явилась самым трудным местом для написания в экспериментальном классе, по сравнению с двумя контрольными классами, в которых наблюдается наибольшее количество ошибок именно во II ситуации.

Пара однокоренных слов *дер - дерной*, со степенью дистанции между словами 2, явилась менее сложной по написанию, чем описанная

выше, что связано, видимо, с меньшей степенью дистанции. Однако эти слова оказались более сложными, чем пара *бужа-буж* с такой же степенью дистанции - 2 (в экспериментальном и контрольном А классах). Предполагаем, что это связано с тем фактом, что для слова *дерной* в тексте подобрано одно однокоренное слово, тогда как для слова *буж* - 2, что и способствовало лучшему написанию одноморфемных слов в случае V.

Таким образом, экспериментальный класс в диктанте со словами, расположенными с учетом разной степени дистанции, показал лучшие результаты по сравнению с контрольными классами, что говорит о влиянии морфемно-derivационных способностей на естественную орфографическую деятельность.

Диктант 3 содержит 5 контрольных слов: *коренок* (3 раза), *дерной*, *буж*. Возможное количество ошибок в каждом классе следующее: в экспериментальном месте – $5 \times 28 = 140$; в контрольном А – $5 \times 23 = 115$; в контрольном Б – $5 \times 24 = 120$. В экспериментальном классе всего было допущено 8 ошибок, в контрольном А – 13, в контрольном – Б 19. Отнимая от общего числа орфограмм класса допущенное число ошибок, мы получим общее число правильных написаний контрольных слов всего класса:

Экспериментальный класс – $140 - 8 = 132$.

Контрольный А – $115 - 13 = 102$.

Контрольный Б – $120 - 19 = 101$.

Общий процент успешности выполнения задания:

Экспериментальный класс – **94,2%**.

Контрольный А – **88,6%**

Контрольный Б – **84%**.

Обращает на себя внимание тот факт, что и в этом случае дети во всех классах справились с заданием успешно: более 80% слова были написаны правильно, что говорит о функционировании морфемного чувства в орфографической деятельности у всех детей.

Диктант 4 был проведен с целью определения, насколько степень дистанции между словами влияет на эффективность протекания интуитивной орфографической деятельности.

Диктант состоял из предложений, не связанных друг с другом по смыслу. Он был дан в двух вариантах. Сначала был продиктован вариант *а* Диктанта 4, где контрольные слова находились на разной дистанции друг от друга.

Диктант 4 (вариант *а*)

- 1) *Стол делали из жеца. У нас жецной стол. (1)*
- 2) *Рмевы жили в поле. Рмев спит. (2)*
- 3) *Зрох купил пряник. Он дал его зрохятam. (5)*
- 4) *Зонтик делает зонтарь.*
- 5) *Горбиком кошка спину выгорбила. (2)*
- 6) *Вчера в руке была боль. Теперь боление прошло. (1)*
- 7) *Вал рисует художник. Валы на море большие. (2)*
- 8) *У брата нет стажa. А нужен большой стаж. (2)*
- 9) *Люди несли стяги. Один стяг упал. (1)*

Результаты Диктанта 4 (вариант *а*) представлены в таблице 9.

Таблица 9

Количество ошибок в разных классах в Диктанте 4 (вариант *а*)

№ предложения	Степень дистанции м/д словами	Количество ошибок в эксп. классе	Количество ошибок в контр. А классе	Количество ошибок в контр. Б классе
1	1	1	1	2
2	2	2	2	4
3	5	3	4	6
4	1	0	1	2
5	2	0	2	3
6	1	0	0	1
7	2	0	1	1

8	1	2	2	2
9	2	1	3	4
Общее количество ошибок		9	16	25

На следующий день во всех трех классах был дан вариант б Диктанта 4, который отличался от варианта а тем, что степень дистанции между теми же словами во всех предложениях нулевая.

Диктант 4 (вариант б)

- 1) *Стол делали из жеца. Жецной стол - в углу.*
- 2) *В поле жили рмевы. Рмев и рмевица спят.*
- 3) *Зрох и зрехята купили пряник.*
- 4) *Купи зонтик у зонтаря.*
- 5) *Горбиком выгорбила спину кошка.*
- 6) *В руке была боль. Боление уже прошло.*
- 7) *Художник рисует вал. Валы на море большие.*
- 8) *У брата нет стажа. Стаж нужен большой.*
- 9) *Люди несли стяги. Стяг упал.*

Результаты Диктанта 4 (вариант б) представлены в таблице 10.

Таблица 10

Количество ошибок в разных классах в Диктанте 4 (вариант б)

№ предложения	Количество ошибок в эксп. классе	Количество ошибок в контр. А классе	Количество ошибок в контр. Б классе
1	1	0	2
2	0	0	0
3	2	1	2
4	0	0	0

5	0	1	1
6	0	0	0
7	0	0	1
8	0	2	2
9	1	2	4
Общее количество ошибок	4	6	12

Количество орфограмм, которое учитывается в диктанте, - 9: *жецной, рмев, зрехятам, зонтарь, выгорбила, боление, валы, стяг, стаж*. Общее количество ошибок, следовательно, которое может быть допущено в каждом классе, следующее: в экспериментальном - $9 \times 28 = 252$; в контрольном А - $9 \times 23 = 207$; в контрольном Б - $9 \times 24 = 216$. Количество орфограмм в Диктанте 4 (вариант *а*), в которых не было допущено ошибок, следующее: в экспериментальном классе - $252 - 9 = 243$; в контрольном А - $207 - 16 = 191$; в контрольном Б - $216 - 25 = 191$.

Соответственно процент безошибочного выполнения Диктанта 4 (вариант *а*) следующий:

Экспериментальный класс - 96,4%;

Контрольный А класс - 92,2%;

Контрольный Б класс - 88,4%.

Общее количество орфограмм, написанных безошибочно в варианте *б* Диктанта 4, следующее: в экспериментальном классе - $252 - 4 = 248$; в контрольном А - $207 - 6 = 201$; в контрольном Б - $216 - 12 = 204$.

Соответственно процент безошибочного выполнения Диктанта 4 (вариант *б*) следующий:

Экспериментальный класс - 98,4%;

Контрольный А класс - 97%;

Контрольный Б класс - 94,4%.

При сравнении показателей эффективности написания вариантов *а* и *б* Диктанта 4 видно преимущество варианта *б*. Текст с нулевой степенью

дистанции был написан лучше во всех трех классах. Однако в экспериментальном классе разница в процентном показателе успешности выполнения двух вариантов Диктанта 4 составляет - 2%, в контрольных же классах - 4,8% и 6%. Следовательно, для экспериментального класса разница в степени дистанции между словами не так существенна, как для контрольных. Причиной этого, мы считаем, является развитие морфемно-деривационных способностей учащихся в экспериментальном классе, в связи с чем учащиеся данного класса лучше чувствуют родственные слова.

Проведенные диктанты учитывали правописание корневых морфем слов. Цель Диктанта 5 была выявить уровень влияния морфемно-деривационных способностей учащихся на правописание аффиксов. Текст Диктанта 5 состоял из предложений, не связанных друг с другом по смыслу.

Диктант 5

1. Я слышу **оклик**. Это **окликнули** меня.
2. Маму и папу в **отпуск** **отпустили**.
3. На крыльце сидели **дикарь**, **главарь**, **лекарь**, **аптекарь** и **пекарь**.
4. В нашем саду есть **фруктовые**, **кленовые**, **еловые** и **липовые** деревья, **тигровые** лилии и **луговые** цветы.
5. Мой младший брат уже говорит такие слова: **злость**, **жалость**, **радость**, **мудрость**.
6. В темном зале я шел **ощупью**. **Ощупывал** каждый предмет.
7. **Отзвуки** музыки **отзвучали**.
8. Папу по **пропуску** **пропустили**.

Текст диктанта писался в два этапа в связи с тем, что объем текста является большим для учащихся первого класса. Первые четыре предложения были написаны в один день. Последние четыре - на другой день. Поэтому ошибки, допущенные учащимися, не должны рассматриваться

как результат усталости

Результаты Диктанта 5 помещены в таблице 11.

Таблица 11

Количество ошибок в разных классах в Диктанте 5

№ предложения	Количество ошибок в эксп. классе	Количество ошибок в контр. А классе	Количество ошибок в контр. Б классе
1	1	3	6
2	1	2	3
3	0	2	2
4	2	5	7
5	1	4	7
6	0	3	4
7	2	5	5
8	3	7	7
Общее количество ошибок	10	31	41

Общее количество контрольных орфограмм, содержащихся в Диктанте 5, составляет 13: *окликнули, отпустили, лекарь, аптекарь, пекарь, липовые, луговые, жалость, радость, мудрость, оцупывал, отзвучали, пропустили*. Следовательно, общее количество ошибок, которое может быть допущено в каждом классе составляло: в экспериментальном классе - $13 \times 28 = 364$; в контрольном А - $13 \times 23 = 299$; в контрольном Б - $13 \times 24 = 312$. Количество орфограмм, в которых не было допущено ошибок, следующее: в экспериментальном классе - $364 - 10 = 354$; в контрольном А - $299 - 31 = 268$; в контрольном Б - $312 - 41 = 271$. Процент безошибочного выполнения Диктанта 5:

Экспериментальный класс - 97,2%;

Контрольный А класс - 89,6%;

Контрольный Б класс - 86,8%.

Разница в процентном отношении между экспериментальным и

контрольными классами составляет 7,6% и 10,4%, что говорит о преимуществе экспериментального класса в правописании аффиксов. Причиной этого преимущества является, на наш взгляд, тот факт, что в контрольных классах по программе не изучается правописание аффиксов. То есть усвоение правописания орфограмм происходит в данный период на интуитивном уровне. То, что такое усвоение происходит, показывает большое количество правильных написаний аффиксов, в несколько раз превышающее ошибочные написания во всех классах. В экспериментальном классе, как говорилось выше, проводились специальные занятия, на которых учащиеся работали с аффиксами и писали предложения, построенные с учетом алгоритма самопроверки аффиксальных морфем. На правописание аффиксов внимание специально не обращалось, следовательно, усвоение правописания аффиксов происходило на интуитивном уровне. Но в силу того, что в экспериментальном классе проходила работа по развитию морфемно-деривационной деятельности учащихся, данный класс справился с работой лучше контрольных.

Таким образом, при написании Диктантов 2-5 все классы: и экспериментальный, и контрольные – показали наличие орфографической интуиции. На это указывает высокий уровень безошибочного написания контрольных слов, которых дети никогда не видели, а следовательно, не могли написать правильно по памяти. Однако экспериментальный класс показал лучшие результаты по сравнению с контрольными классами. Названные диктанты содержали в себе неузуальные слова, позволяющие проверить именно интуитивное написание контрольных слов. В диктантах проверялось функционирование естественной орфографической деятельности по разным критериям: написание неузуальных слов; написание неузуальных слов, расположенных на разном расстоянии от слов с морфемой в сильной позиции; написание корневых и аффиксальных морфем. По всем перечисленным критериям экспериментальный класс опережает контрольные

классы на несколько процентов. Следовательно, развитие морфемно-деривационных способностей первоклассников повлекло за собой и развитие их естественной орфографической деятельности. Экспериментальное исследование, таким образом, показало естественную зависимость орфографии от морфемного уровня языка.

2.3. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ОРФОГРАФО-МОРФЕМНЫЙ СЛОВАРЬ РУССКОГО ЯЗЫКА

2.3.1. ОСНОВНАЯ ИДЕЯ ОРФОГРАФО-МОРФЕМНОГО СЛОВАРЯ

«Орфографо-морфемный словарь» является лексикографической обработкой изложенного выше материала. В нем представлены словоформы отдельных слов, морфемы которых находятся либо в сильной позиции (ударной), либо в слабой (безударной). Данный лексикографический материал имеет чисто теоретическое значение, наподобие представленных словообразовательных гнезд в словообразовательном словаре А.Н.Тихонова, морфем в «Словаре морфем русского языка» А.И.Кузнецовой и Т.Ф.Ефремовой, различных количественных данных по частотности употребления слов в частотных словарях и т.д. Словарь имеет *научное* значение. Материалы словаря могут быть полезными при исследовании потенции орфографического функционирования разных типов морфем (степень проверяемости) и морфемного состава проверяемых слов русской лексики при ее типологии в орфографическом аспекте. На базе словаря можно развернуть изучение морфемных моделей проверяемых слов и построить их типологию по принципу проверяемости. Создаваемый словарь явится принципиально новым источником изучения языка и его

функционирования.

Кроме того, данный словарь имеет и практическое значение. Методика «самопроверки» нуждается в лексикографической поддержке. «Орфографо-морфемный словарь» является подобным пособием, помогающим реализовать воздействие на орфографическую интуицию.

Орфографо-морфемный словарь (ОМС) – это практическое продолжение работы с теоретическим материалом. ОМС – реализация алгоритма орфографо-морфемной деятельности, основанного на чувстве тождества морфемы. Алгоритм орфографо-морфемной деятельности направлен на формирование механизма «самопроверки», который базируется на практическом знании языка.

Орфографо-морфемный словарь – это новый тип словаря, который отличается от других, смежных с ним типов словарей. (Ср. «Орфографический словарь русского языка» [Орфографический словарь, 1978]; «Словарь морфем русского языка» А.И. Кузнецовой, Т.Ф. Ефремовой [Кузнецова, 1986]; «Словообразовательный словарь русского языка» А.Н. Тихонова [Тихонов, 1985]; «Школьный грамматико-орфографический словарь» Б.Т. Панова, А.В. Текучева [Панов, 1991]).

ОМС призван органически синтезировать содержание двух разделов языка: морфемики и орфографии.

Отход от традиционного «искусства сомнения» заложен в самой структуре ОМС: построение словаря основывается на принципе «самопроверки» от слова в сильной позиции к слову в слабой позиции.

Первой попыткой создания орфографо-морфемного словаря можно назвать редактирование И.А. Бодуэном де Куртенэ «Орфографического словаря» А.И. Зачиняева, о котором упоминает З.А. Потиха [Потиха, 1964, с.3]. И.А.Бодуэн де Куртенэ делил слова, содержащиеся в орфографическом словаре, на морфемы. Выделение морфем в словах из словаря И.А. Бодуэн де

Куртенэ считает необходимым, так как подобное составление словаря «будет способствовать насаждению в головах учеников правильного понимания языковых элементов и их взаимных связей» [Бодуэн де Куртенэ, 1963, с. 58].

В настоящее время существует «Морфемно-орфографический словарь» А.Н. Тихонова [Тихонов, 1996], который по своей сути представляет собой механическое соединение двух видов словарей: орфографического и морфемного - и не несет в себе никакой другой информации. Словарь А.Н.Тихонова состоит из слов, разбитых на морфемы. По данному словарю можно узнать правописание слов и их морфемное членение. Соединение двух типов словарей связано, по мнению А.Н. Тихонова, с тем фактом, что «без хорошего знания законов словообразования, состава слова невозможно прочно усвоить правила орфографии, быть грамотным» [Тихонов, 1996, с.6]. В «Морфемно-орфографическом словаре» А.Н. Тихонова наблюдается традиционный подход к правописанию слов: словарь ориентирует на проверку, а не на самопроверку. В отличие от него проектируемый «Орфографо-морфемный словарь» должен служить тем источником, в котором учитель смог бы черпать необходимый материал для уроков по формированию чутья морфемы.

Одно из назначений словаря - *учебное*. Мы создаем данное пособие для того, чтобы помочь учителю в организации уроков по морфемике и словообразованию в рамках названного нами понимания интуитивной орфографической деятельности и ее роли в автоматическом грамотном письме.

2.3.2. ПРИНЦИПЫ ОТБОРА МАТЕРИАЛА

Основные принципы составления словаря:

1. Проверимость морфемы – возможность нахождения морфемы как в сильной, так и в слабой позиции.

2. Постепенное наращение осложненности: усложняется структура слова в связи с постепенным прибавлением аффиксов; при построении предложений увеличивается расстояние между одноморфемными словами, от минимального к максимальному.

3. Доступность материала детям младшего школьного возраста.

При составлении словаря мы опирались на:

1. Материалы «Словаря морфем русского языка» А.И. Кузнецовой и Т.Ф.Ефремовой. Данный словарь содержит все морфемы русского языка, из которых мы выбирали корни и аффиксы, проверяемые ударением.

2. Материалы «Словообразовательного словаря русского языка» А.Н.Тихонова, в котором содержатся словообразовательные гнезда слов.

3. Материалы «Морфемно-орфографического словаря» А.Н. Тихонова, который послужил авторитетным источником в спорных случаях выделения корневых морфем.

4. Материалы словарей детской речи Т.А. Мехович, В.К. Харченко [Мехович, 1983; Харченко, 1994]. Данные словари содержат словообразовательные детские инновации. Они были помещены нами в словарные статьи орфографо-морфемного словаря либо использовались в качестве примера словообразовательной модели для образования новых слов в других словарных статьях. Подобные инновации помечены спец. значком *.

Для ОМС была отобрана:

- а) лексика, которая доступна детям младшего школьного возраста;
- б) проверяемые слова.

2.3.3. ОПИСАНИЕ СЛОВАРНОЙ СТАТЬИ

В словаре содержатся два вида словарных статей:

- 1) Словарная статья, иллюстрирующая корневую морфему;
- 2) Словарная статья, иллюстрирующая аффиксальную морфему.

КОРЕНЬ

1. В заглавие словарной статьи выносится «основная» корневая морфема. (Если необходимо, и варианты данной морфемы).

2. В словаре используются как производные слова, так и формы данного слова, что необходимо для представления морфемы в ее целостности.

3. Все возможные производные слова и их формы разводятся на две группы:

группа «А» - «Морфема находится в сильной позиции»,

группа «Б» - «Морфема находится в слабой позиции».

4. По вертикали в словарной статье приводятся производные слова, а по горизонтали - формы данных слов.

5. Оформление граф:

5.1. Графа А. «Морфема находится в сильной позиции».

а) По вертикали слова располагаются в зависимости от степени связанности корня.

1. Под данной цифрой располагаются слова либо с абсолютно свободной корневой морфемой, либо с относительно свободной, которая освобождается в одной из косвенных форм. Первое слово графы А, по возможности, должно быть простейшим по своему морфемному составу. Далее соблюдается следующая последовательность:

2. Слова и формы слов, корневая морфема которых стоит в сильной позиции и является относительно связанной (связана с формообразующим аффиксом).

3. Слова и формы слов, корневая морфема которых стоит в сильной позиции и является абсолютно связанной.

Пример: 1. ба́б (Р.п. =В.п. мн. ч.)

2. ба́б\а

3. ба́б\ушка

ба́б\ушкин

пра\ба́б\ушка

пра\ба́б\ушкин

б) По горизонтали, через черточку с первым словом, а далее - через запятую, даются формы слов.

Пример: ба́б\а - ба́б\ы, ба́б\е, ба́б\у, ба́б\ой, о ба́б\е.

в) В словах графически (косой чертой) выделяется «основная» корневая морфема. Это делается для того, чтобы сконцентрировать внимание именно на данной морфеме.

5.2. Графа «Б» - «Морфема находится в слабой позиции»

Предложенное графическое расположение слов и форм слов направлено на выполнение поставленной задачи формирования алгоритма орфографо-морфемной деятельности, в основе которого лежит механизм «самопроверки».

Идея такой компоновки материала заключается в следующем: от каждого слова, корневая морфема которого стоит в сильной позиции, «тянуть», «разворачивать» цепочки слов по степени их семантической сложности. Соблюдается следующий порядок размещения слов и их форм (выделенные подграфы мы условно обозначили арабскими цифрами):

1. Слова и формы слова, корневая морфема которых находится в сильной позиции. (Графа А, подробнее см. 5.1.)

2. От данного слова «тянем» формы слова, корневая морфема которых находится в слабой позиции. (Графа Б, подграфа «Формы данного слова»).

3. Далее, по степени семантической сложности, располагаются производные слова с изменением части речи:

4. Часть речи - имя существительное.

5. Часть речи - имя прилагательное.

6. Часть речи - глагол и его формы.

7. Часть речи - наречие.

Данный порядок следования частей речи не случаен. Он взят из школьного учебника по русскому языку.

Словарная статья распадается на собственно словарный материал (обозначается римской цифрой I) и контекстный материал (обозначается римской цифрой II).

5.3. Словарная статья сопровождается контекстом, который направлен на формирование алгоритма «самопроверки», как одно из оснований орфографо-морфемной деятельности. Мы представляем данное слово как результат развития лексико-деривационного ряда в тексте, потребность в котором и побуждает к включению механизма реализации словообразовательной потенции.

Контекстный материал также ориентирован на уровень восприятия младших школьников и отвечает следующим требованиям: простота, доступность, конкретность, занимательность.

Отдельные замечания:

1. Для существительных даны только формы единственного числа. Формы мн. числа приводятся в следующих случаях:

- если корневая морфема освобождается в косвенных формах мн. числа (вода - вод).

- если формы мн. числа являются слабой позицией для данной морфемы, а формы ед. числа - сильной позицией (бас - басы).

2. Прилагательные располагаются в следующем порядке: имя прилагательное мужского рода, женского рода, среднего рода.

3. В словарь включаются только личные формы глагола. При необходимости - деепричастия и причастия.

ПРИСТАВКИ И СУФФИКСЫ

1. В заглавие статьи выносится основная морфема.

2. Слова, содержащие данную морфему, разводятся на две группы:

«А» - морфема в сильной позиции,

«Б» - морфема в слабой позиции

3. Однокоренные слова, аффиксальная морфема которых может быть в разной позиции, помечаются специальным знаком *.

4. Словарная статья так же сопровождается контекстом (контекстами). Примечания: Слова подбирались с учетом принципа доступности для младших школьников как в лексическом плане, так и в орфографическом (даются только слова с корневой морфемой, проверяемой ударением).

Выводы:

1. Одной из основ формирования орфографической интуиции является практический языковой опыт морфемно-derivационной деятельности детей. Один из возможных механизмов для развития естественной орфографической деятельности - предложения, построенные по алгоритму самопроверки, то есть слова в данных предложениях расположены в следующем порядке: 1) слово с морфемой в сильной позиции, 2) слово с морфемой в слабой позиции.

2. Результаты эксперимента, проведенного в подготовительной группе детского сада, показали, что основными факторами, влияющими на функционирование интуитивной морфемно-derivационной деятельности в дошкольный период, являются:

- узуальность слова;
- неидиоматичность производных слов;
- опора на корневую морфему.

Учитывая приведенные данные, можно развивать имеющиеся у детей морфемно-derivационные способности.

3. Орфографическая интуиция присуща всем детям, незнакомым с орфографическими правилами.

4. Сравнение результатов проверочных диктантов, содержащих предложения, построенные по алгоритму самопроверки, в экспериментальном и двух контрольных классах показывает, что по разным критериям, а именно: написание неологизмов; написание неологизмов, расположенных на разном расстоянии от слов с морфемой в сильной позиции; написание корневых и аффиксальных морфем – экспериментальный класс является лидером. Следовательно, выполнение упражнений, развивающих морфемно-derivационные способности детей, и написание специальных предложений, построенных по алгоритму самопроверки, влияет

на интуитивную орфографическую деятельность.

5. Результаты проведенного экспериментального исследования в первом классе показали, что специальное развитие морфемно-деривационной деятельности детей влияет на повышение их интуитивной орфографической деятельности, что доказывает *естественную* зависимость русской орфографической системы от морфемного уровня языковой системы.

6. Методика «самопроверки» нуждается в лексикографической поддержке. Фрагменты предложенного «Орфографо-морфемного словаря» представляют собой наглядную реализацию подобного лексикографического пособия. Словарь является синтезом двух видов словарей: орфографического и морфемного. Каждая морфема, находящаяся в словаре, представлена в сильной и слабой позиции в родственных словах и словоформах. «Орфографо-морфемный словарь» выполняет как научную, так и учебную функцию.

Заключение

Представленное диссертационное сочинение является конкретно-исследовательской разработкой вопроса о влиянии морфемно-деривационной деятельности на интуитивную орфографическую деятельность. Выполненное исследование позволяет сделать следующие обобщающие выводы:

1. Чувство языка, или языковая интуиция, является результатом имеющихся практических речевых умений. Языковая интуиция не является даром избранных людей: она доступна каждому и поддается развитию. Данное утверждение базируется на положениях современной теории интуиции, согласно которой основными условиями для развития интуиции являются цели и задачи самого человека, мотивы, знания и *практические умения*. В настоящей работе данное утверждение обосновывается результатами проведенного экспериментального исследования: орфографическая интуиция (компонент общей языковой интуиции) развивается в результате развития *практических морфемно-деривационных способностей*.

2. Уровень владения интуитивной орфографической грамотностью напрямую зависит от уровня владения морфемно-деривационной деятельностью. Следовательно, морфемно-деривационную деятельность необходимо развивать, повышать уровень владения уже имеющихся морфемно-деривационных способностей. Специальное экспериментальное исследование показало, что основными факторами, влияющими на протекание интуитивной морфемно-деривационной деятельности, являются: узуальность слов, неидиоматичность производных слов, опора на корневую морфему.

3. Орфографическая интуиция доступна всем детям в той или иной степени, что доказывается высоким уровнем написания контрольных

диктантов во всех классах: экспериментальном и контрольных.

4. Орфографические умения могут усваиваться не только рациональным путем, но и интуитивным. Одной из детерминант орфографической интуиции является морфемно-деривационная деятельность, которая выполняет различные функции, необходимые для полноценного протекания речевой деятельности, и которыми человек владеет на довольно высоком уровне уже в возрасте 6 лет. Морфемно-деривационная деятельность выполняет следующие функции: функцию конструирования слов в потоке речи, функцию текстопорождения, конструктивную, компрессивную, эмоционально-экспрессивную, стилистическую, собственно-номинативную функции, функцию языковой игры. Данные функции являются естественными для речевой деятельности и не требуют специально выученных знаний.

5. Уровень владения морфемно-деривационной деятельностью влияет на интуитивное освоение грамотности. Данный факт был установлен в результате экспериментального исследования, которое было проведено в первом классе общеобразовательной школы. В экспериментальном классе в течение учебного года проводились факультативные занятия, на которых у учащихся развивались морфемно-деривационные способности и писались предложения, составленные по алгоритму самопроверки. Данный алгоритм предполагает расположение одноморфемных слов в порядке следования слова с морфемой в слабой позиции за словом с морфемой в сильной позиции [СП - СлП]. Сравнение результатов написания контрольных диктантов в экспериментальном и двух контрольных классах показало, что экспериментальный класс справился с заданием лучше контрольных, что доказывает влияние морфемно-деривационной деятельности на орфографическую интуицию.

6. Влияние морфемно-деривационной деятельности на интуитивную орфографическую деятельность доказывает, в свою очередь, прямую

зависимость орфографической системы от общезыковой системы, в частности от морфемно-derivационного компонента языковой модели.

В работе создан фрагмент «Орфографо-морфемного словаря». Его теоретическая значимость определяется важной ролью лексикографии как инструмента исследования языка, способа его познания.

Проделанная работа является лингвистическим исследованием вопроса, касающегося природы интуитивной орфографической деятельности, ее чувственных предпосылок и возможности влияния на них в прогрессивном направлении. Цель представленной работы заключалась в проверке гипотезы о естественном влиянии морфемно-derivационного уровня на орфографический, что и было доказано. Как представляется, полученные данные позволяют утверждать о наличии такого влияния. Несомненно, что проведенное исследование – первый этап в изучении интуитивной орфографической деятельности, требующий дальнейшего исследования.

Морфемно-derivационные способности являются одной из детерминант орфографической интуиции, но не единственной. Поэтому в перспективе возможно изучение орфографической интуиции с учетом других ее условий: мотивов, теоретических знаний, целей и задач и т.д.

Исследование орфографической деятельности в детерминологическом аспекте со стороны языка является объективистским по своему характеру. На основе объективного изучения орфографии, возможно, должны создаваться орфографические нормы, что в свете современных споров о реформе русской орфографии является актуальным и, значит, результаты нашего исследования могут помочь при исследовании вопросов реформы русской орфографии.

Литература

1. Айдарова Л.И. Формирование лингвистического отношения к слову у младших школьников // Вопросы психологии. 1964. № 5. С.57-64.
2. Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М., 1978. 144 с.
3. Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков. М., 1987. 158 с.
4. Алферов А.Д. Родной язык в средней школе // Хрестоматия по методике русского языка. М., 1995. С.60-72.
5. Ананьев Б.Г. Сенсорно-перцептивная организация человека // Познавательные процессы: ощущения, восприятие. М., 1982. С. 31-48.
6. Анастасиев А.И. Морфемный анализ слов // Филологические записки. 1885. Вып.IV. С.13-34.
7. Афанасьев П.О. О морфологическом анализе слова как основе развития орфографических навыков // Вопросы орфографии в школе: Материалы научного совещания. М., 1936. С.7-24.
8. Бабайцева В.В. Тайны орфографической зоркости // Русская словесность. 2000. № 1. С.62-68.
9. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965. 234 с.
10. Блинова О.И. Языковое сознание и вопросы теории мотивации // Язык и личность. М., 1989. С. 122-127.
11. Богомазов Г.М. Сосуществование двух фонологических систем в языке ребенка // Вопросы языкознания, 2000. № 1. С.102-110.
12. Богоявленский Д.Н. К психологии усвоения правописания безударных гласных // Известия АПН РСФСР, М.-Л., 1947. Вып. 12. С. 5-50.
13. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. М., 1966. 308 с.

14. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избр. труды по общему языкознанию: В 2 т. М., 1963. Т.2. 440 с.
15. Божович Е.Д. О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач // Вопросы психологии. 1988. № 4. С.70-78.
16. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопросы психологии. 1997. № 1. С.33-44.
17. Божович Л.И. Психологический анализ употребления правила на безударные гласные в корне // Советская педагогика. 1937. № 5-6. С. 12-53.
18. Божович Л.И. Значение познания языковых обобщений в обучении правописанию // Известия АПН РСФСР. Вып.3. 1946. С.27-60.
19. Бондарко А.В. Функциональная грамматика. Л., 1984.
20. Брандт Р.Ф. О лженаучности нашего правописания // Филологические записки. 1901. №1. С.1-50.
21. Бронникова Н.Г. Инновации в детской речи: Дисс. ... канд. филол. наук. М., 1991. 243с.
22. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка. М., 1992. 512 с.
23. Быкова Г.В. К орфограмме – через произносительную культуру // Русская словесность. М., 1996. № 6. С.44-47.
24. Ваганова А.К. Номинация в детской речи: Дисс. ... канд. филол. наук. Таганрог, 1997. 133 с.
25. Вайнштейн А.М. Особенности экспрессивной номинации в детской речи // Функционирование литературного языка в уральском городе. - Свердловск, 1990. - С. 34 - 42.
26. Василевич А.П. Проблема измерения языковой компетенции // Лингвистические основы преподавания языков. М., 1983. С.113-137.
27. Вейс Томас Й. Как помочь ребенку? (опыт лечебной педагогики). М., 1992.
28. Ветлужских Т.Л., Мажура С.М., Рут Э.М. Образные номинации в речи детей школьного и дошкольного возраста // Детская речь и пути её

совершенствования. Свердловск, 1989. С. 12 -21.

29. Ветров А.А. Расчлененность формы как основное свойство понятия // Вопросы философии. 1958. №1. С.39-46.

30. Власенков А.И. Пособие по русскому языку для самостоятельной работы учащихся. М., 1978. 112 с.

31. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т.2. М., 1982. 502 с.

32. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб., 1997. 93 с.

33. Гак В.Г. Орфография в свете структурного анализа // Проблемы структурной лингвистики М., 1962. С. 56-75.

34. Гараева Л.И. Психолингвистический анализ семантической структуры производного слова: Автореф. дис. ... канд. филолог. наук. М., 1987. 23 с.

35. Гарганеева К.В. Явление мотивации слов в социо-возрастном аспекте: Дисс. ... канд. филол. наук. Томск, 1999. 265 с.

36. Гаспаров Б.М. Язык. Память. Образ. М., 1996. 352 с.

37. Гвоздев А.Н. Усвоение ребёнком звуковой стороны русского языка. - М., 1948. 60 с.

38. Гвоздев А.Н. Вопросы современной орфографии и методика ее преподавания. Доклад член-кор. АПН РСФСР А.Н. Гвоздева. М., 1950. 20 с.

39. Гвоздев А.Н. Об основах русского правописания. В защиту морфологического принципа русской орфографии. М., 1960. 63 с.

40. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961а. 471 с.

41. Гвоздев А.Н. К вопросу об основном принципе русской орфографии // Вопросы теории и методики изучения русского языка. Куйбышев, 1961б. С. 23-41.

42. Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений. К 90-летию со дня рождения А.Н. Гвоздева (1892-1959). Саратов, 1981. 324 с.

43. Гвоздев А.Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка. Саратов, 1990. 104 с.
44. Генина Н.В. Морфологический анализ слов и проговаривание при обучении русскому языку (в I-IV кл.). Куйбышев, 1973. 57 с.
45. Голев Н.Д. Динамический аспект лексической мотивации. Томск, 1989. 252 с.
46. Голев Н.Д. Орфография и лингвистическая культура. Барнаул, 1993. 112с.
47. Голев Н.Д. Антиномии русской орфографии. Барнаул, 1997. 147 с.
48. Голев Н.Д. Коммуникативная орфография русского языка (на примере неразличения на письме букв Е и Ё) // Человек – коммуникация – текст. Вып.3. Барнаул, 2000. С.47-52.
49. Голев Н.Д. Инновационная программа развития письменно-речевых способностей школьников на основе пропедевтического изучения текста (технологический аспект) // Доклады Сибирского отделения Академии наук высшей школы. Новосибирск, 2001а. С. 86-93.
50. Голев Н.Д. Развитие письменных речевых способностей детей на основе пропедевтического изучения текста: методология лингводидактической программы сопоставлений // Текст: проблемы и методы исследования. Барнаул, 2001б. С.142-150.
51. Голев Н.Д. Основной принцип русской орфографии в объективистском освещении: постановка проблем и гипотез // Фонетика и письмо в диахронии: Межвузовский сборник научных трудов. Омск, ОГУ, 2001в, С. 14-21.
52. Голев Н.Д., Киселева О.А. Коммуникативная орфография русского языка: задачи и методы экспериментального изучения орфографической деятельности читающего // Фонетика и письмо в диахронии: Межвузовский сборник научных трудов. Омск, ОГУ, 2001, С.22-31.
53. Горелов И.И. Проблемы функционального базиса речи в онтогенезе.

Челябинск, 1974. – 116 с.

54. Горохова С.И. Психологические особенности механизма порождения речи по данным речевых ошибок: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1986. 21 с.

55. Гохлернер М.М., Ейгер Г.В. Психологические механизмы чувства языка // Вопросы психологии. 1983. № 4. С.137-141.

56. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая А.А. Секреты орфографии. М., 1991. 221 с.

57. Граник Г.Г. Психологические закономерности формирования орфографической грамотности // Вопросы психологии. 1995. № 3. С.28-37.

58. Гридина Т.А. Рациональная мотивация по народно-этимологическому принципу // Детская речь и пути ее совершенствования. Свердловск, 1989. С.21-31.

59. Гридина Т.А. Языковая игра в детской речи // Рус. яз. в школе. 1993. № 4. С.61-65.

60. Грот Я.К. Спорные вопросы русского правописания от Петра Великого доныне. СПб., 1876.

61. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М., 1984. 397 с.

62. Гусар Е.Г. Роль суппозитивного фактора в деривации означаемого лексической единицы текста (на материале современного русского языка). Дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 1995. 140 с.

63. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М., 1986. 240 с.

64. Девкин В.Д. Диалог: нем. разговорная речь в соответствии с русской. М., 1981. 160 с.

65. Детская речь и пути ее совершенствования. Свердловск, 1989. 111 с.

66. Дмитриева М.А. Словообразовательный анализ при формировании орфографических навыков: Дис. ... канд. филол. наук. М., 1989а. 194 с.

67. Дмитриева М.А. Словообразовательные связи и орфография на уроках русского языка // Рус. язык в школе. 1989б. № 2. С.24-27.
68. Доброва Г.Р. О специфике номинативной функции антропонимов в детской речи // Детская речь: проблемы и наблюдения. - Л, 1989. - С. 83-92.
69. Доброва Г.Р. Актуализация ассоциативной генерализующей семы при восприятии двух - и трёхкомпонентных антропонимов в процессе становления языкового сознания // Психолингвистика и межкультурное взаимопонимание. Тез. докл. X Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. - М., 1991. - С. 88 - 90.
70. Ейгер Г.В. Механизмы контроля языковой правильности высказывания. Харьков, 1990. 184 с.
71. Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество. М., 1998. 360 с.
72. Жуйков С.Ф. К психологии формирования орфографических навыков // Известия АПН РСФСР. М., 1957. Вып. 80. С.13-142.
73. Жуйков С.Ф. Психология усвоения грамматики в начальных классах. М., 1964. 300 с.
74. Журавлев А.П. Звук и смысл. М., 1991. 155 с.
75. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. М., 1984. 151 с.
76. Залевская А.А. Слово в лексиконе человека. Воронеж, 1990. 205 с.
77. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М., 1999. 382 с.
78. Занков Л.В. Избр. пед. труды. М., 1990. 418 с.
79. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование. М., 1979. 304 с.
80. Земская Е.А., Китайгородская М.В. Русская разговорная речь: общие вопросы. М., 1981. 276 с.
81. Земская Е.А. Словообразование как деятельность. М., 1992. 220 с.
82. Иванова В.Ф. Современный русский язык. Графика и орфография. М., 1976. 255 с.

83. Имедадзе Н.В. Бессознательное в стратегии овладения языком // Бессознательное, природа, функции, методы исследования. Тбилиси, 1978. 251с.
84. Интуиция, логика, творчество / Отв. редактор М.И. Панов. М., 1987. 176с.
85. Ирина Р.Р., Новиков А.А. В мире научной интуиции. М., 1978. 192 с.
86. Кабардов М.К., Арцишевская Е.В. Типология языковых способностей // Способности. Дубна, 1997. 390 с.
87. Кадочкин Л.Н. Роль речевых кинестезий в формировании орфографических навыков // Вопросы психологии. 1955. № 3. С.71-76.
88. Кармин А.С., Хайнин Е.П. Творческая интуиция в науке. М., 1971.
89. Киселева О.А. Русская орфография в коммуникативном аспекте (экспериментальное исследование). Дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2002. 150 с.
90. Колесникова Т.М. Опора на языковое чутье при обучении русскому языку в начальных классах: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1999. 15 с.
91. Копосова Н.А., Николаев Г.А. Структура слов и орфография русского языка. Казань, 1993. 149 с.
92. Костомаров В.Г., Шварцкопф Б.С. Об изучении отношения говорящих к языку // Вопросы культуры речи. М., 1966. № 7. С. 23-36.
93. Кубрякова Е.С. Специфика актов референции в детской речи // Детская речь: проблемы и наблюдения. - Л., 1989. С. 4 -13.
94. Кубрякова Е.С. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. М., 1991.
95. Кузнецова А.И., Ефремова Т.Ф. Словарь морфем русского языка. М., 1986. 1132 с.
96. Кузнецова Р.Д., Покусаенко В.К., Скорлуповская Е.В. Морфологический состав слова и его изучение в школе. Калинин, 1973. 56 с.
97. Кэрролл Л. Алиса в стране чудес. Алиса в Зазеркалье. М., 1978. 359

с.

98. Лаптева О.А. Начальная речевая деятельность, система языка и коммуникации // Функциональные разновидности речи в коммуникативном аспекте. Пермь, 1988. - С. 68 - 75.

99. Лебедева Н.Б. Правополушарные стратегии в развитии орфографической грамотности детей с учетом их индивидуально-типовых характеристик (экспериментальные исследования) // Текст: проблемы и методы исследования. Барнаул, 2001. С.150-160.

100. Леонтьев А.А. О специфике слова // Морфологическая структура слова в языках различных типов. М., 1961.

101. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969. 214 с.

102. Леонтьев А.А. Язык, деятельность, социальная память // Основы философии. Межвузовский сборник научных трудов. Ереван, 1988. С. 320-351.

103. Леонтьев А.Н. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. М., 1965. 245 с.

104. Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка // Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1981. С.509-537.

105. Лепская Н.И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации). М., 1997. 152 с.

106. Лимончикова Т.В. Морфемографический принцип построения стенографической системы для русского языка // Сб. статей по теории стенографии. М., 1974. С.53-68.

107. Лобок А.М. Писать раньше, чем читать // Первое сентября. 1995. № 13.

108. Лобок А.М. Диалог с Л.С. Выготским по поводу письменной речи // Вопросы психологии. 1996а. № 6. С.41-52.

109. Лобок А.М. Человек пишущий // Народное образование. 1996б. №1. С. 26-31.

110. Ломоносов М.В. Труды по филологии: В 10 т. М., 1952. Т.7. 445 с.

111. Лопатин В.В. Русская словообразовательная морфемика. М., 1977. 315 с.
112. Лук А.Н. Интуиция и научное творчество // Философские науки. 1981. №5. С.119-126.
113. Лукьянчикова В.Н. Методические рекомендации к изучению раздела «Словообразование» в 5 классе. Л., 1979. 78 с.
114. Львова С.И. Словообразовательная модель как объект анализа на уроках русского языка // Рус. язык в школе. 1993. № 3. С.10-16.
115. Львова С.И. Развитие языковой догадки на основе анализа словообразовательных моделей слов // Рус. язык в школе. 1994. № 4. С.42-47.
116. Львова С.И. Активизация морфемного канала восприятия слова // Русская словесность. 1995. № 3. С.29-35.
117. Масловская Н.Б. Передача на письме конечного сегмента –ов в различных морфемах детьми 7-8 лет // Онтолингвистика: современное состояние и перспективы развития: Материалы Всероссийской конференции молодых ученых 15-17 мая 2000 года. С-Пб, 2000. С. 65-68.
118. Мехович Т.А. Материалы к словарю детской речи (неузуальные слова). Владивосток, 1983. 57 с.
119. Мехович Т.А. Деривационная специфика детской речи // Словообразовательные типы и гнезда. Владивосток, 1986. С.147-157.
120. Моисеев А.И. Основной принцип современной русской орфографии: морфологический или фонемный? // Рус. язык в школе. 1995. № 1. С.59-63.
121. Морозов И.М. Природа интуиции. Минск, 1990. 140 с.
122. Мурзин Л.Н. О динамической природе языка // Спорные вопросы русского языкознания: теория и практика: Межвузовский сборник. Л., 1983. 264с.
123. Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. М., 1997. 111 с.
124. Никитина С.Е. Языковое сознание и самосознание личности в

народной культуре // Язык и личность. М., 1989. С.34-40.

125. Норман Б.Ю. Язык: знакомый незнакомец. Минск, 1987. 222 с.

126. Обзор предложений по усовершенствованию русской орфографии XVIII-XX в.в. М., 1965. 500 с.

127. Озерова Е.Г. Сложные слова в детской речи: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Белгород, 1998. 26с.

128. Озерова Е.Г., Харченко В.К. Сложные слова в детской речи. - Белгород, 1999. 157с.

129. Окулова Г.Е. Несколько уроков занимательного словообразования // Несколько уроков занимательного словообразования / Составитель: Окулова Г.Е. Оса, 1994. 96 с.

130. Орлова А.М. К вопросу об объективной обусловленности так называемого «чутья языка» // Вопросы психологии. 1955. № 5. С.71-83.

131. Орфографический словарь русского языка / Под ред. С.Г. Бархударова и др. М., 1978. 480 с.

132. Осипов Б.И. История русской орфографии и пунктуации. Новосибирск, 1992. 253 с.

133. Осипов Б.И., Бреусова Е.И. К вопросу об экспериментальном изучении проблем письма // Лингвистическое наследие И.А. Бодуэна де Куртенэ на исходе XX столетия: Тезисы докладов международной научно-практической конференции. Красноярск, 2000. С.12-13.

134. Очерки по лингвистической детерминалогии и дериватологии русского языка. Барнаул, 1998. 251 с.

135. Палей И.Р. Очерки по методике русского языка. М., 1965. 312 с.

136. Панов Б.Т., Текучев А.В. Школьный грамматико-орфографический словарь русского языка. М., 1991.

137. Пересыпкина О.Н. Мотивационные ассоциации лексических единиц русского языка (лексикографический и теоретический аспекты). Барнаул, 1998. 298 с.

138. Петерсон М.Н. Система русского правописания. М., 1955. 108 с.
139. Петрова Т.Е. Специализация полушарий головного мозга в процессах текстообразования // Вестник молодых ученых. Сер. Филологические науки. 2000, № 2. С. 37-43.
140. Петроченко Т.В. Детское словотворчество и языковая норма // Языковая вариативность: Межвузовский сборник науч. трудов. Красноярск, 1998. С. 151 -156.
141. Плотникова Г.Н. Лингвометодические основы обучения русскому словообразованию. Свердловск, 1988. 144 с.
142. Поздняков Н.С. Методика русского языка. М., 1955. 304 с.
143. Попова М.И. К вопросу об овладении грамматическими элементами языка детьми дошкольного возраста: Дисс. ... канд. филол. наук. М., 1956. 167 с.
144. Потиха З.А. Школьный словообразовательный словарь. М., 1964. 391 с.
145. Приступа Г.Н. О принципах обучения правописанию // Вопросы методики русского языка в средней школе. Рязань, 1968.
146. Психолингвистика. Перевод с разных языков. М., 1984. 368 с.
147. Пупынин Ю.А. Усвоение системы русских глагольных форм ребенком (ранние этапы) // Вопр. языкознания. 1996. № 3. С. 84-94.
148. Пупынин Ю.А. Элементы видо-временной ситемы в детской речи // Вопр. языкознания. 1998. № 2. С. 102-117.
149. Разумовская М.М. Методика обучения орфографии в школе. М., 1996. 208 с.
150. Репкин В.В., Репкина Н.Р. Развивающее обучение: теория и практика. Томск, 1997. 288 с.
151. Рождественский Н.С., Кустарева В.А. Начальное обучение русскому языку. М., 1963. 264 с.
152. Ростова А.Н. Метатекст как форма экспликации метаязыкового

сознания. Томск, 2000. 193 с.

153. Русакова М.В. К вопросу о лингвистической и психолингвистической функции морфемы // Семантические аспекты языка. Л., 1981. С. 44-58.

154. Санджи-Гаряева З.С. Наблюдение над словообразованием в русской разговорной речи (Имя существительное): Дис. ... канд. филол. наук. М., 1976. 178 с.

155. Санджи - Гаряева З.С. Особенности детского словообразования // Становление детской речи // Вып. 1. Саратов, 1994. - С. 10 - 12.

156. Сахарный Л.В. Психолингвистические аспекты теории словообразования. Л., 1985. 97 с.

157. Сахарный Л.В. Осознание и объяснение производных слов детьми-дошкольниками // Живое слово в русской речи Прикамья. Пермь, 1992. С.4-24.

158. Слобин Д.И. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика / Под ред. А.М. Шахнаровича. М., 1984. С.143-197.

159. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление. М., 1968. 260 с.

160. Солнцев В.М. Язык как системно-структурное образование. М., 1977. 233с.

161. Соломоновский И.С. Заметки о преподавании словообразования // Русский филологический вестник. 1879. № 2. С.57-62.

162. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Шахнарович А.М. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. М., 1979. 327 с.

163. Соссюр Ф. Труды по языкознанию. М., 1977. 695 с.

164. Сохин Ф.А. Некоторые вопросы овладения ребенком грамматическим строем языка в свете физиологического учения // Советская педагогика. 1951. № 7. С.42-56.

165. Срезневский И.И. Замечания об изучении русского языка и словесности в средних учебных заведениях // Хрестоматия по методике русского языка. М., 1991 / Составители Панов Б.Т., Яковлева Л.Б. С.91-97.

166. Суперанская А.В. Язык и дети // Институт русского языка АН СССР. Проблемная группа по экспериментальной и прикладной лингвистике. М., 1975. Вып. 72. С.3-25.
167. Тамбовцева А.Г. О дифференцированном подходе к детскому словотворчеству и словообразованию // Проблема индивидуального подхода к детям дошкольного возраста. Пермь, 1978. С.44-49.
168. Тамбовцева А.Г. Психолингвистические исследования развития речи и обучения второму языку. М., 1980. 153 с.
169. Тихомиров Д.И. Опыт плана и конспекта элементарных занятий по русскому языку. М., 1991 / Составители Панов Б.Т., Яковлева Л.Б. С.99-107.
170. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка: В 2-х т. М., 1985. Т.1. 856 с.
171. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка: В 2-х т. М., 1985. Т.2. 886с.
172. Тихонов А.Н. Морфемно-орфографический словарь. М., 1996. 704 с.
173. Томсон А.И. К теории правописания и методологии преподавания его в связи с проектированным упрощением русского правописания. Одесса, 1903. 34с.
174. Томсон А.И. Реформа в ущерб грамотности и правописанию. Одесса, 1904. 36 с.
175. Томсон А.И. Общее языковедение. Одесса, 1906.
176. Тоцкий П.С. Орфография без правил. М., 1991. 142 с.
177. Уровни языка в речевой деятельности: к проблеме лингвистического обеспечения автоматического распознавания речи. Л., 1986. 258 с.
178. Ушаков Д.Н. Русское правописание: Очерк его происхождения, отношения его к языку и вопроса о его реформировании. М., 1911. 102 с.
179. Ушакова Т.Н. Детская речь – ее истоки и первые шаги в развитии //

Психологический журнал. М., 1999. Т.20, № 3. С.59-69.

180. Ушинский К.Д. Педагогические приложения анализа памяти // Ушинский К.Д. Избр. пед. сочинения: В 2 т. М., 1974а. Т.1. С.314-342.

181. Ушинский К.Д. О первоначальном преподавании русского языка // Ушинский К.Д. Избр. пед. сочинения: В 2 т. М., 1974б. Т.2. С.251-268.

182. Федеравичене Э.А. Обучение старших дошкольников элементам словообразовательного анализа: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1981. 22 с.

183. Федоренко Л.П. Принцип развития чувства языка в обучении практическими методами // Рус. язык в школе. 1978. № 3. С.47-52.

184. Филинова С. «Я говорю: не ложьте, а он все ложит и ложит»... // Соотечественники: русская культура вне границ. М., 1999. Вып.3. С.52-53.

185. Флеров В.А. Наглядность письма в освещении современной психологии // Хрестоматия по методике русского языка. М., 1991. С.232-234.

186. Фортунатов Ф.Ф. Избр. труды: В 2 т. М., 1957. Т.2. 471 с.

187. Фрумкина Р. М. Науки о человеке: современные концепции развития речи ребенка // НТИ ВИНТИ – Сер. 2. 1994. №7. С. 1-9.

188. Фрумкина Р.М. Есть ли у современной лингвистики своя эпистемология // Язык и наука конца XX века. М., 1995. С. 74-117.

189. Харченко В.К. О перспективах сопоставления инноваций детской речи с фактами истории языка // Детская речь: проблемы и наблюдения. - Л, 1989. - С. 134 -142.

190. Харченко В.К. Словарь детской речи. Белгород, 1994. 254 с.

191. Хомский Н. Язык и мышление. М., 1972. 122 с.

192. Цейтлин С.Н. Семантика производного слова // Слово как предмет изучения. Л., 1977. С.140-145.

193. Цейтлин С.Н. «Вверх кармашками» // Наука и жизнь. 1978. № 7. С.128-130.

194. Цейтлин С.Н. «От двух до пяти» К.И. Чуковского в свете

современной лингвистики // Рус. язык в школе. 1985. № 6. С. 23-28.

195. Цейтлин С.Н. Детская речь: инновации формообразования и словообразования: Дис ... докт. филол. наук. Л., 1989. 427 с.

196. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. СПб., 1997. 192 с.

197. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика **детской речи**. М., **2000а**, 240с.

198. Цейтлин С.Н. Введение // Речь ребенка: ранние этапы. СПб, 2000б, С. 8-14.

199. Черемисина М.И., Захарова А.В. Особенности образования суффиксальных прилагательных в детской речи // Фонетика и морфология языков народов Сибири. Новосибирск, 1972. С. 120-141.

200. Черемисина М.И., Захарова А.В. Методика исследования окказиональных прилагательных детской речи // Фонетика и морфология языков народов Сибири. Новосибирск, 1972. С.142-171.

201. Чернышев В.И. Избр. труды: В 2 т. М., 1970. Т.2. 718 с.

202. Чуковский К.И. От двух до пяти // Чуковский К.И. Стихи и сказки. От двух до пяти. М., 1981. С.267-595.

203. Чупина Г.А. Принцип деятельности и язык. Красноярск, 1987.

204. Шахнарович А.М. К проблеме психолингвистического анализа детской речи: Дис. ... канд. филол. наук. М., 1974. 174 с.

205. Шахнарович А.М. Психологические проблемы овладения общением в онтогенезе // Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Шахнарович А.М. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. М., 1979. С.191-210.

206. Шахнарович А.М. Овладение грамматикой // Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. М., 1981. С.37-54.

207. Шахнарович А.М., Лендел Ж.. «Естественное» и «социальное» в языковой способности человека // Исследование речевого мышления в

психолингвистике. М., 1985. С.171-184.

208. Шахнарович А.М., Юрьева Н.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики. М., 1990. 167 с.

209. Шахнарович А.М., Гараева Л.И. Порождение и восприятие производного слова // Проблемы деривации в системе языка и речевой деятельности: синхронное словообразование и номинация. М., 1995а. С.95-99.

210. Шахнарович А.М. Языковая личность и языковая способность // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. М., 1995б. С.213-223.

211. Шахнарович А.М. Общая психолингвистика. М., 1995в. 95 с.

212. Шевченко В.Н. Развитие самоконтроля при обучении орфографии: Дис. ... канд. филол. наук. М., 1972. 250 с.

213. Шелгунова Л.М. О чувстве языка // Рус. язык в школе. 1978. № 1. С.47-51.

214. Шереметевский В.П. Об орфографии вообще и письме под диктовку, как упражнении элементарном в особенности // Сочинения Вл. Шереметевского. М., 1897. 341 с.

215. Шереметевский В.П. План нормального урока // Хрестоматия по методике русского языка. М., 1991 / Составители Панов Б.П., Яковлева Л.Б. С.138-148.

216. Шкуропацкая М.Г. Детские новообразования в отношении к языковой системе и норме // Явление вариативности в языке: Материалы Всероссийской конференции. Кемерово: Кузбассвузиздат, 1997. - С. 414 - 421.

217. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики. М., 1973. 280 с.

218. Эйдус Л.И. Глагольные окончания в письменной речи старших дошкольников // Онтолингвистика: современное состояние и перспективы развития: Материалы Всероссийской конференции молодых ученых 15-17 мая 2000 года. С-Пб, 2000. С. 103-105.

219. Эльконин Д.Б. Избр. психологические труды. М., 1989. 560 с.
220. Юрьева Н.М. Функционирование производного слова в онтогенезе: Дис. ... канд. филол. наук. М., 1983. 178 с.
221. Янценецкая М.Н. Семантические вопросы теории словообразования. Томск, 1979. 242 с.
222. Berko I. The children leaning of English morphology. «World». v. 14, 1958. 324 с.
223. Ervin S.M., WR. Miller. Language development. «Child psychol.», 62 yearb., p.1, 1963. 231 с.
224. Hath E.M. Psycholinguistics. London, 1983. 433 с.
225. Krashen S. Principles and practice in second language acquisition. Oxford, 1982. 254 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Волк\волч

I

	А		Б			
	1		2		3	4
5	6		7			
1.	вóлк\а,	-	волч\о́к-	волч\ка́	-	
-	-		волч\ко́м			
	вóлк\у, вóлк\ом, о вóлк\е			волч\ку́		
2.	вóлк\ом (смотреть)			волч\у́ще-волч\у́ща...		
3.	вóлч\ий, вóлч\ья, вóлч\ье, вóлч\ьи вóлк\ина*			волч\у́ха-волч\у́хи... волч\у́ца-волч\у́цы волч\о́нок-волч\о́нка...		

II В одном лесу жила семья: вóлк, волчúца и молодой волчо́нок. Старый вóлк учил волчо́нка охотиться, добывать еду.

\БЕЛ\

I.

	А	Б		
	1	2	3	4
5	6	7		
	1. бѣл\	бел\á, бел\ó...	-	-
-	-			
	2. бѣл\ый, бѣл\ая	-	бел\овáтый	бел\изнá
-	бел\ѣть	бел\ó		
	бѣл\ишь, бѣл\ит...	-	бел\ѣхонький	бел\úла
-	бел\úть			бел\úтель
	по\бел\úть			

бел\ѣшенький
 бел\ѣный
 бел\олúцый

3. бѣл\енький, бѣл\енькая,
 бѣл\енькое
 по\бѣл\ка – по\бѣл\ку...
 по\бѣл\ишь, по\бѣл\ит...

II. Бѣлый - бѣленький - белѣхонький зайчишка-беляк бежал по убелѣнному снегом полю. А вокруг все белым - белó.

		\ГОЛОВ\				
		<i>I</i>				
		А	Б			
		1	2	3	4	5
6			7			
	1.голов\		голов\á,	голов\ёнка	-	голов\áстый
	-		-	голов\áстик		
			голов\é,	голов\úща		
			голов\óй	голов\олóмка		
	2. гóлов\ы			голов\ятник*		
	3. голóв\ушка					
	голóв\ка					
	голóв\очка					
	без\голóв\ый					
	из\голóвь\е					
	по\голóв\ный					

II. Гóлов\ы-голóв\ушки голов\áстые, дам я вам голов\олóмку.

		\ГОЛУБЬ\				
		<i>I.</i>				
		А	Б			
		1	2	3	4	5
6			7			
	1.гóлубь\		голуб\éй	голуб\ók	-	голуб\úнный

-		-
голуби	голубя́м	голубка́
голубю́	голубя́ми	голубу́шка
голубе́	голубя́х	голубо́нька
		голубе́нок
		голубя́тня

2. -

3. -

II. Гóлубь\ - голубо́к, где твоя голубка́?

Гóлубь в голубя́тне с голубе́нком.

У гóлубя – голуби́ная почта.

		ГОЛУ		
		<i>I</i>		
	А	Б		
	1	2	3	4
6		7		5
1.голь		-	-	гол\яшка
о\гол\ítь		до\гол\á		гол\олёд
о\гол\ятся				гол\олёдный
				гол\ыш
				гол\ышка
				гол\ослóвный
2.голь\ый,				
голь\ая,				
голь\ое				
голь\ые				

3. -

II. Во дворе – гóл\ый лёд. Это гол\олёд.
Гóл\енький малыш. Он ходит гол\ышóм.

		\ГОР\				
		<i>I</i>				
		А	Б			
		1	2	3	4	5
6			7			
1.гóр\		гóр\а		-	гор\úща	гор\úстый
-		-				
2.гóр\ы		гор\ы гор\é гор\ám			гор\няк	
3.гóр\ка						
гóр\ец						
вз\гóр\ок						
вз\гóрь\е						
на\гóр\ный						
под\гóр\ный						
при\гóр\ок						
косо\гóр						
косо\гóрь\е						

II. На гóр\ке, на гор\é стоит гóр\ец. На земле много гóр. Есть маленькие гóр\ы и большие гор\ищи.

		<i>I</i>		\ГОРБ\		
		А	Б	3	4	5
6	1	2	7			
	1.гóрб\	-	-	-	горб\óк	горб\áтый
	-	-	-		горб\áч	
	2.гóрб\а				горб\ún	
	гóрб\у				горб\унóк	
	горб\е				горб\úшка	
	3. -					

II. Гóрб\ик – гóрб у горб\ачá. Гóрбит спину горб\ун.

\ГОРД\

		<i>I</i>				
		А	Б			
		1	2	3	4	5
6			7			
1.гòрд\			-	-	горд\éц	горд\елúвый
горд\úться			горд\елúво		горд\ячка	
по\горд\úться					горд\ыня	
2.гòрд\ый,						
3.гòрд\о						
гòрд\ость						

II. Гòрдый мальчик смотрит горделúво.
Нужна гòрдость, а не гордыня.

		<i>I</i>				
		А	Б			
		1	2	3	4	5
6			7			
1. -			-	гор\евáние	-	-
гор\евáть			-			
за\гор\евáть						
по\гор\евáть						

2. го́ре,
го́ря,
го́рю
го́рем

3. го́рь\кое
го́рюшко

II. Го́ре-го́рюшко го́рь\кое ушло. Не го́рюй больше. Хватит го́ре\ва́ть.

		\ДАЛЬ\				
		<i>I</i>				
		А	Б			
		1	2	3	4	5
6			7			
1.	да́ль	-			-	дале́кий
-		дале́ко				
2.	да́л\и, да́ль\ю, от\дал\у́ть		в\дал\у́	от\дал\е́ние		
	от\дал\я́ть		у́з\дал\и			
	да́л\ей, да́л\ям, да́л\ях			у\дал\е́ние		
	у\дал\у́ть		о́\даль\			
	у\дал\я́ть					

3. в\даль\

II. Даль удаляется все дальше.

		\ГОРЛ\				
		<i>I</i>				
		А	Б			
		1	2	3	4	5
6			7			
1.	-	горл\á	горл\овíна	-	горл\овóй	
	горл\áнить		-			
2.	гóрл\o, гóрл\у, гóрл\а гóрл\е, гóрл\ом					горл\áстый
3.	гóрл\ышко					

II. Ваня простудил горл\o. Уже не горл\áнит. Гóрл\ышко не горл\áстое.

		\ГОРЬК\				
		<i>I</i>				
		А	Б			
		1	2	3	4	5
6	7					
1.	-	-	-	горьк\овáтый		-
горьк\овáто						
2.	гóрьк\ий, горч\úть гóрьк\ая, гóрьк\ое, гóрьк\ие				горч\úца	
3.	гóречь гóрьк\о пре\гóрьк\ий пре\гóрьк\о					

II. Гóрький суп очень горчúт.
Во рту – гóречь, горьковáтый вкус.

		\ГОСТЬ\				
		<i>I</i>				
		А	Б			
		1	2	3	4	5
6	7					

1. гóсьть	гост\éй,	гост\ёк	-	гост\евóй
гост\евáть	-			
гост\úть	гост\ям,	гост\úнец		гост\úный
у\гост\úть	гостями,	гост\úница		
про\гост\úть	гост\ях			
по\гост\úть				
2. гóсьтя,		у\гощ\éние		
у\гощ\áть				
гóст\ю,				
за\гост\úться				
гóст\ем,				
гóст\и				
3. гóсьтя				
гóст\юшка				

II. Гóсьть и гóсьтя сидят в гостúной с гостúнцем и ждут угощéния.

			\ГРАЧ\		
	<i>I</i>				
	А	Б			
	1	2	3	4	5
6		7			
1. грач	грач\á	грач\óнок	-	грач\úный	
-	-	грач\úха*		грач\óвый	

грач\óm
грач\é
грач\ú
грач\éЙ

грач\úца*

2. -

3. -

II. Грач с грачóнком строят грач\úные гнезда.

		<i>I</i>		\ГРЕ\		
		А	Б	3	4	5
6	1	2	7			
1.	-					
2.	грé\ть, грé\л, грé\ла, грé\ли					
3.	грé\ться грé\лка грé\ние* до\грé\ть на\грé\ть на\гре\вательный про\грé\ть			до\гре\вать на\гре\вать про\гре\вать	до\гре\вание на\гре\ватель про\гре\вание	

со\грé\ть
со\гре\вáтельный
со\грéв\, со\грéв\а

со\гре\вáть со\гре\вáние

II. Грéлка грéла спину, потом будет со\гре\вáть ноги. Грéлка грéлась-на\гревáлась до полного на\гре\вáния.

		\ГРОЗ\						
		<i>I</i>						
		А	Б					
		1	2	3	4	5		
6			7					
	1. грóз\		грóз\á,	-	-		грóз\овóй	
	-		-				пóсле\грóз\овóй	
			грóз\ы,					
			грóз\é,					
	2. грóз\ы						пřed\грóз\овóй	
	грóз\ам							
	3. без\грóз\ный							

II. Вчeра были грóзы. И небо было грóзовóе. Сeйчас небо безгрóзное, грóзá ушла.

\ГРЯЗЬ\

I

	А	Б			
	1	2	3	4	5
6		7			
1.	грязь	в гряз\ú	гряз\úща	-	гряз\евóй
2.	гряз\и, грязь\ю, гряз\ей, гряз\ям, гряз\ях				
3.	гряз\ный грязнётъ гряз\ненький гряз\нítъ гряз\но за\гряз\нítъ	гряз\новáто гряз\нёнко	гряз\нóля		гряз\новáтый

II. Грязный-грязненький грязнóля очень грязно пошутил.
Грязный пол, он весь в грязú.

\БАБ\

I

А Б

	1	2	3	4	5
6		7			
1.	баб\	-			
2.	баб\а-баб\ы,		баб\уля-баб\ули	-	баб\улин...
-		баб\улино			
	баб\у, баб\е		баб\уся-баб\уси		баб\усин
	баб\усино				
	баб\ой		баб\улечка-баб\улечки		баб\улечкин...
	баб\улечкино				
3.	баб\ушка-баб\ушки,				
	баб\ушке, баб\ушку...				
	баб\ушкин- баб\ушкина...				
	пра\баб\ушка-пра\баб\ушки...				
	пра\баб\ушкин, пра\баб\ушкино...				

II. Каждое утро баб\а-баб\улечка печет своим внучатам блинчики.

			\БАЙ\		
	<i>I</i>				
	А	Б			
	1	2	3	4	5
6		7			
1.	ба\й\-ба\й\	-	-	ба\юканье-ба\юканью...	ба\юканный
	ба\юкать	-			
	у\ба\юкать				у\ба\юканный
2.	ба\ю-ба\й				

3. ба\иньки

II. “Ба\ю-ба\й, ба\ю-ба\й, спи, мой мальчик”, так ба\юкала мама своего маленького сынишку.

		<i>I</i>		\БАС\		
		А	Б	3	4	5
6	1	2	7			
	1. ба\с ба\с\у\ть	ба\с\ы-ба\с\о\в... ба\с\у\сто		ба\с\о\к-ба\с\к\а...	-	ба\с\о\в\ый
	2. ба\с\а, при\ба\с\у\ть ба\с\у, ба\с\о\м, ба\с\е			ба\с\у\ще..		ба\с\о\в\у\тый
	3. -					

II. Маленький Сережа, нахмутив бровки, бас\ом бас\исто про\бас\ул: «Мама, я уже совсем большой!»

	<i>I</i>	<i>A</i>	<i>Б</i>		
	1	2	3	4	5
6		7			
1. бег		бег\а́,	бег\у́н	-	бег\овой
бежа́ть		бег\о́м			
2. бег\а,		бег\о́в,	бег\у́нья		бег\у́чий
		<i>бег\у</i>	<i>бег\а́м</i>	<i>бег\ле́ц</i>	
			бег\лянка		
3. бег\ать-бег\аю,					
бег\аешь...					
бег\анье-бег\анья...					
бег\лый-бег\лая...					
бег\енец-бег\енца					
бег\енский-бег\енская...					

II. Любитель бег\а (бег\у́н) бег\о́м у\бег\ает от злой собаки. Поможет ли ему умение бег\ать нашему бег\лецу́?

\БЕРЕГ\ \БРЕГ\ \БРЕЖ\ \БЕРЕЖ\

I

	А	Б			
	1	2	3	4	5
6		7			
1.	бéрег	берег\á,	береж\óк	-	берег\овóй
-		-			
		берег\óв,	береж\óчек		береж\на́я*
2.	бéрег\а, бéрег\у, бéрег\ом	берег\у́			
3.	без\брéж\ие... без\брéж\ный... при\брéж\ный...				

II. Ива поет свою песню: «Ох, бéрег-бережóк-бережóчек».

\БИНТ\

I

	А	Б			
	1	2	3	4	5
6		7			
1.	бúнт	бинта́,	бинт\óвка	-	бинт\овóй

бинт\овáть - бинт\óм, бинт\овáние
 пере\бинт\овáть бинт\ú,
 за\бинт\овáть бинт\é

2. -

3. бúнт\ик...

II. Мама, бúнт\иком за\бинт\úй мне пальчик.

\БЛЕД\
I

	А	Б			
	1	2	3	4	5
6		7			

1. -

2. -

3. блéд\ный... блед\на́ блед\новáтый блед\нота́ -
 блед\нётъ -
 блéд\ен блед\нёхонький
 блéд\ненький... блед\нолу́щий
 блéдность

II. Ой, внучек, какой же ты блédный-бледнëхонький! Выпей молочка, вся бледнотá пройдет.

- АР -

А

Бунт\а́рь*

Врат\а́рь*

Глав\а́рь*

Глуха́рь*

Дик\а́рь*

Звон\а́рь*

Слов\а́рь*

Сух\а́рь*

Б

бунт\ар\у́*

врат\ар\у́*

глав\ар\у́*

глух\ар\и́*

дик\ар\у́*

звон\ар\у́*

слов\ар\у́*

сух\ар\у́*

II Дика́рь украл у пи́саря слова́рь. Суха́рь - у пе́каря, слова́рь - у пи́саря

I

А

Бед\о́в\ый

Боб\о́в\ый

Бобр\о́в\ый

Двор\о́в\ый

Дуб\о́в\ый

Еж\о́в\ый

Ел\о́в\ый

Кедр\о́в\ый

Клен\о́в\ый

Ковр\о́в\ый

Лед\о́в\ый

Б

бег\о́в\ой

берег\о́в\ой

бок\о́в\ой

га́з\о́в\ый

ге́рб\о́в\ый

голос\о́в\ой

гроз\о́в\ой

звук\о́в\ой

зерн\о́в\ой

игр\о́в\ой

круг\о́в\ой

II В торго́вом центре папа купил дубо́вый стол, ковр́вую дорожку и мехо́вую шапку.

В нашем саду растут фрукто́вые, клено́вые, ело́вые и ли́повые деревья, тигро́вые лилии и луго́вые цветы.

Мой брат любит есть перло́вую и ри́совую каши, медо́вые пряники, кедро́вые орехи и оре́ховый торт.

-ОТ-

I

А

о́т\пуск

о́т\блеск

о́т\дых* **о́т\звук**

о́т\зыв* **о́т\клик**

на\о́т\машь

Б

о́т\пустѳли*

о́т\бѳй

о́т\дыха́ть*

о́т\звуча́ть*

о́т\бо́р

о́т\кли́кнуться*

о́т\зыва́ться*

о́т\ва́р

о́т\грызть

о́т\дать

II Маму и папу в **о́тпуск** **о́тпустѳли**.

Мы долго будем помнить **о́тзвуки** и **о́тблески** праздника, хотя он давно **о́тшумѳл**.

Ура! У нас **о́тдых!** **О́тдыха́ть** будем!

- ПРО-

I

А	Б
прó\блеск	про\ход
прó\вод*	проводíть*
прó\иск	про\хлада
прó\мах*	про\махнúться*
прó\резь*	про\рэзать*
прó\пись*	про\писáть*
про\пуск*	про\пустíть
прó\ружь*	про\рубíть*
прó\сечь*	про\бэг
прó\черк	про\вáл
	про\гúб-про\гибáть

II Мы сегодня сделали много дел: **прóружь** **прорубíли**, **прóрезь** **прорэзали**, **прóвод** **провелú**.

