

© 2000 г. Г.М. БОГОМАЗОВ

СОСУЩЕСТВОВАНИЕ ДВУХ ФОНОЛОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ В ЯЗЫКЕ РЕБЕНКА*

Многообразные формы речевого общения и взрослых, и детей обеспечиваются двумя основными процессами: восприятия речи и порождения речи [Леонтьев 1969]. Первый процесс строится, вероятно, на основе модели "текст – смысл", т.е. при восприятии процесс протекает в направлении от звуковой формы к содержанию. Во втором случае процесс ориентируется на модель "смысл – текст" и протекает в направлении реализации смыслового содержания в звуковой форме [Мельчук 1974].

Несомненно, что оба процесса взаимосвязаны и взаимообусловлены. Однако это не исключает и того, что механизм восприятия отличен от механизма порождения речи. Возможно, за счет их самостоятельного и различного характера действия повышается степень надежности человеческого общения. Подтверждением этой мысли, в частности, служат клинические наблюдения над больными анартрией: эти больные от рождения лишены собственной речи в результате церебрального паралича, однако они способны понимать речь в довольно широких пределах [Винарская 1971].

Можно предположить, что эти два глобальных процесса обслуживаются двумя фонетическими системами, которые могут отличаться друг от друга не только по своим целевым установкам, но и по количеству и характеру своих единиц.

Известно, что фонологический слух в целом опережает артикуляторные возможности ребенка. Если в процессе восприятия ребенок различает фонемы /б/ – /в/, /с/ – /ш/, /р/ – /л/, то в своей продуктивной речи он может долгое время не различать их [Бельтюков 1964]. Это свидетельствует о том, что фонологическая система, которую ребенок использует в процессе восприятия речи, не равна фонологической системе, которую ребенок использует в процессе порождения речи. Этим объясняются явления субституции звуков, сокращения групп согласных и другие явления детской речи [Гвоздев 1961]. И лишь с развитием продуктивных форм речи уравниваются возможности двух фонологических систем, обслуживающих процессы восприятия и порождения речи.

Раздвоение фонетической системы можно наблюдать и тогда, когда ребенок овладевает новым видом речевой деятельности, в частности, чтением. Каждый может убедиться в том, что интонационные возможности читающего ребенка резко отличаются от тех же его интонационных способностей в обычной речи [Эльконин 1998]. Если в обычной речи возможности фонетических систем, обслуживающих процессы восприятия и порождения речи, в целом равны друг другу, то при чтении фонетическая система, обслуживающая процесс порождения речи, интерферирует с письменной формой речи, в результате чего ее возможности сокращаются.

Уже при устных формах речи у ребенка появляются возможности устанавливать различные типы связей между живыми фонетическими чередованиями звуков, лежащими в основе фонологических обобщений, и значимыми единицами, в частности, морфемами. В одних случаях эти связи носят потенциальный характер. Они потенциальны в том смысле, что ряд чередующихся звуков входит в состав обобщенного образа

* Работа осуществляется при поддержке РФФИ, грант № 97-06-8033.

фонемы потому, что они могут ассоциироваться со значением определенной морфемы. Так, различные виды фонемы /а/ [а, 'а, а', 'а', ā, ʔ] ассоциируются с морфемой "а" как показателем ед. числа, жен. рода, им. падежа в словах типа *рука, дама, сказка* и т.п., а различные виды фонемы /л/ ассоциируются с морфемой л как показателем прошедшего времени, муж. рода, ед. числа в словах типа *читал, выключил* и т.п. В других случаях эти связи носят непосредственный характер и ряд чередующихся звуков представляет фонему в определенной позиции в конкретной морфеме. Так, предлог с ассоциируется с фонемой <с> и представлен в виде намерения, которое реализуется в потоке речи как ряд закономерно чередующихся звуков [с] с *Аней*, [с°] с *Улей*, [с'] с *Тимошей*, [з] с *Дашей*, [з'] с *Димой*, [ш] с *Шурой*, [ж] с *Женей*, [ш'] с *Чуком* и др.

Таким образом, потенциальные связи живых фонетических чередований звуков с морфемой способствуют формированию системы фонем, обеспечивающих процессы восприятия речи, а непосредственные связи ряда закономерно чередующихся звуков с конкретной морфемой обеспечивают формирование системы фонем, обслуживающих процессы порождения речи. При этом главная задача системы фонем, принимающих участие в процессе восприятия, – опознать слово и установить его содержание. Основная цель системы фонем, обслуживающих процесс порождения речи, – закрепить результаты мыслительного процесса в виде последовательности тождественных и отличных друг от друга морфем. Фонемы, входящие в систему первого типа, условно назовем семасиологическими фонемами. По своему лингвистическому содержанию они сходны с фонемами щербовской фонологии [Зиндер 1979]. Фонемы, образующие систему второго типа, условно назовем ономасиологическими фонемами. Их лингвистическое содержание сходно с фонемами в понимании Московской фонологической школы [Панов 1979].

Эта специализация двух систем фонем особенно активизируется, когда дети начинают знакомиться с письменными формами речи в результате обучения чтению. До знакомства с письменными текстами внутренняя речь ребенка находилась под контролем прежде всего семасиологической системы фонем. При обучении чтению внутренняя речь ребенка все чаще опирается на закономерности ономасиологической системы фонем. К этому их подталкивают регулярные расхождения между звуковым и буквенным обликом слова. Косвенно об этом свидетельствует смена тактики субъективного слогоделения у детей. Так, дети, не обученные чтению, стремятся делить слова преимущественно на открытые слоги, а дети, обучаемые чтению, стремятся делить слова (там, где это возможно) на закрытые слоги. При этом слогоделение все чаще (там, где это возможно) совпадает с морфоделинием, например, до обучения чтению по-до-ко-нник, а после обучения: под-о-кон-ник и т.п. [Винарская и др. 1977]. Смена ориентиров внутренней речи ребенка и переход с семасиологической системы фонем на ономасиологическую у каждого ребенка происходит весьма индивидуально, хотя здесь, вероятно, существуют и общие закономерности.

Фонологические принципы организации внутренней речи ребенка приобретают особую роль в процессе стихийного и сознательного освоения им норм русского письма. Прежде чем написать любое слово дети проговаривают его про себя. Вероятно, между проговариванием слов про себя и внутренней речью ребенка существует определенная связь. По крайней мере, можно предположить, что во внутренней речи ребенка и при проговаривании слов про себя перед их написанием используется одна и та же система фонем. Вероятно, у каждого ребенка, который знакомится с нормами русской письменной речи, эта фонологическая система носит переходный характер и движется в направлении освоения ономасиологической системы фонем. Вероятно, освоение ономасиологической системы фонем каждым ребенком зависит от многих факторов психологического и лингвистического характера.

Изложенные здесь предположения вполне согласуются с наблюдениями других авторов. Так, отмечается, что в начальный период стихийного освоения норм письма ребенок проходит этап, когда "письмо для него... представляет собой фактически своего рода неосознанную "фонетическую транскрипцию" [Князев 1997; ПДР 1997;

Павлова 1998]. Н.П. Павлова замечает: "Большинство детей постепенно усваивают основной принцип русской орфографии, пишут сначала по произношению, нарушая при этом единообразие морфем, переходя затем к освоению морфологического принципа" [Павлова 1998].

Для подтверждения представленных выше взглядов и более детального рассмотрения перехода детьми от одного способа написаний к другим был проведен эксперимент в первых, вторых и третьих классах. В эксперименте приняло участие 48 учащихся первых классов, 134 учащихся вторых классов и 88 учеников третьих классов. Им было предложено написать диктант, состоящий из слов и словосочетаний. В первом случае дети записывали отдельные слова и сочетания прилагательных с существительными, например, *воробей, под елкой, широкая дорога* – всего 19 единиц. Во втором случае диктовались лишь отдельные слова, т.е. существительные без прилагательных, например, *воробей, под елкой, дорога* – по-прежнему 19 единиц. Следовательно, многие слова в обоих диктантах повторялись. В первом случае в словосочетаниях род, число и падеж существительных подчеркивался окончанием прилагательных, например, *широкая дорога*. Во втором диктанте ученики были лишены подобного рода дополнительной информации. Диктант проводился в два этапа в конце февраля – начале марта 1999 г. Разница между проведением двух диктантов могла равняться двум–трем дням, а максимально – неделе. Количество учащихся, принимавших участие в первом диктанте, могло незначительно отличаться от количества участников второго диктанта. Например, в первом диктанте принимало участие 134 учащихся вторых классов, а во втором – 121 ученик. Результаты диктантов анализировались, затем определялось количество отклонений от нормативного написания. Далее количество отклонений выражалось в процентах к общему количеству учащихся определенных классов, что дает возможность сопоставлять однотипные отклонения в написаниях учеников первых, вторых и третьих классов.

Ниже приводится таблица с количественными данными, которые выражены в процентах, о типичных отклонениях в написаниях учащихся первых, вторых и третьих классов. В квадратных скобках указывается буква, которую ученик ошибочно использовал, а рядом стоящая цифра отмечает номер позиции, например, *до[1a]ро[2a] – гой*. В круглых скобках приводятся данные о количестве отклонений в процентах, которые допустили учащиеся во втором диктанте. Первый диктант из следующих слов и словосочетаний: 1) *дорогой друг*, 2) *карандаш*, 3) *под ёлкой*, 4) *воробей*, 5) *широкая дорога*, 6) *моё окошко*, 7) *под осиной*, 8) *белое облако*, 9) *наши дома*, 10) *голубая волна*, 11) *вкусные плоды*, 12) *высокие столбы*, 13) *голубые озёра*, 14) *голубое озеро*, 15) *тонкие болота*, 16) *тонкое болото*, 17) *высокая гора*, 18) *зелёная трава*, 19) *черные сапоги*. Второй диктант: 1) *друг*, 2) *карандаш*, 3) *под ёлкой*, 4) *воробей*, 5) *дорога*, 6) *окошко*, 7) *под осиной*, 8) *облако*, 9) *дома*, 10) *волна*, 11) *плоды*, 12) *столбы*, 13) *озёра*, 14) *озеро*, 15) *болота*, 16) *болото*, 17) *гора*, 18) *трава*, 19) *сапоги*.

Эксперимент лишний раз подтвердил, что в основе любого написания ребёнка лежит предварительное проговаривание того, что он должен написать. В связи с этим важно установить те основные факторы, под влиянием которых формируется это предварительное проговаривание. Вероятно, ключ к разгадке стихийной и осознанной грамотности ребенка и лежит в раскрытии основных закономерностей формирования этого предварительного проговаривания, которое предшествует написанию. Условно назовем такого типа проговаривания внутренней речью ребенка. Хотя заранее можно сказать, что внутренняя речь, которая фиксирует на определенном уровне результаты общего процесса порождения речи, представляет собой более сложное явление [Соколов, 1968].

Во время диктанта внутренняя речь ученика в значительной степени находится под влиянием звуковых образов тех слов, которые он последовательно воспринимает при диктовке и которые он должен записать. Однако трансформация звуковых образов во внутреннюю речь – это весьма самостоятельный процесс, который протекает тем

ТАБЛИЦА

	Первые классы	Вторые классы	Третьи классы
1. до[1а] ро[2а]гой друг	[1а] – 47% (23%) [2а] – 35% (23%)	[1а] – 3% (1%) [2а] – 2% (1%)	[1а] – 0% [2а] – 0%
2. ка[1о]ра[2о]ндаш	[1о] – 5% (0%) [2о] – 9% (0%)	[1о] – 8% (7%) [2о] – 7% (7%)	[1о] – 1% (1%) [2о] – 4% (0%)
3. под ёлко[1а]й	[1а] – 5% (0%)	[1а] – 6% (5%)	[1а] – 3% (4%)
4. во[1а]ро[2а]бей	[1а] – 4% (3%) [2а] – 12 (14%)	[1а] – 2% (3%) [2а] – 2% (2%)	[1а] – 0% (0%) [1а] – 0% (0%)
5. иш[1е]рокая до[2а]рога	[1е] – 41% (0%) [2а] – 30% (41%)	[1е] – 6% (0%) [2а] – 2% (7%)	[1е] – 0% [2а] – 1%
6. мо[1а]ё о[2а]кошко[3а]	[1а] – 59% (0%) [2а] – 17% (27%) [3а] – 35% (5%)	[1а] – 2% (0%) [2а] – 2% (3%) [3а] – 10% (12%)	[1а] – 2% [2а] – 0% [3а] – 6% (6%)
7. под о[1а]сино[2а, ы]й	[1а] – 29% (18%) [2ай] – 23% (9%) [2ый] – 12% (9%)	[1а] – 2% (1%) [2ай] – 2% (1%) [2ый] – 4% (3%)	[1а] – 0% [2ай] – 1% (1%) [3ый] – 1% (1%)
8. бело[1а]е обла[2о]ко[3а, ы]	[1а] – 0% [2о] – 88% (91%) [3а] – 12% (5%)	[1а] – 2% (0%) [2о] – 71% (38%) [3а] – 2% (1%) [3ы] – 1% (0%)	[1а] – 3% (0%) [2о] – 31% (38%) [3а] – 1% (3%) [3ы] – 1% (0%)
9. наши до[1а]ма	[1а] – 6% (9%)	[1а] – 3% (3%)	[1а] – 3% (0%)
10. го[1а]лубая во[2а]лна	[1а] – 6% (0%) [2а] – 6% (23%)	[1а] – 0% [2а] – 4% (3%)	[1а] – 1% (0%) [2а] – 5% (0%)
11. вкусные пло[1а]ды	[1а] – 1% (1%)	[1а] – 9% (5%)	[1а] – 1% (3%)
12. высокие сто[1а]лбы	[1а] – 1% (0%)	[1а] – 4% (7%)	[1а] – 1% (0%)
13. го[1а]лубые о[2а]зёра[3ы]	[1а] – 0% [2а] – 24% (55%) [3ы] – 0%	[1а] – 1% (0%) [2а] – 1% (0%) [3ы] – 6% (1%)	[1а] – 1% (0%) [2а] – 0% [3ы] – 3% (0%)
14. го[1а]лубое озеро[2а, ы]	[1а] – 0% [2а] – 24% (45%)	[1а] – 1% (0%) [2а] – 8% (7%) [2ы] – 1% (0%)	[1а] – 1% (0%) [2а] – 2% (3%)
15. топкие бо[1а]лота[2о, ы]	[1а] – 18% (36%) [2о] – 12% (0%)	[1а] – 8% (18%) [2ы] – 4% (0%)	[1а] – 1% (4%) [2ы] – 2% (4%)
16. топкое бо[1а]лото[2а, ы]	[1а] – 6% (36%) [2а] – 41% (23%) [2ы] – 5% (0%)	[1а] – 8% (14%) [2а] – 20% (4%)	[1а] – 1% (3%) [2а] – 22% (25%)
17. высокая го[1а]ра	[1а] – 17% (36%)	[1а] – 8% (5%)	[1а] – 0% (0%)
18. зе[1и]лёная тра[2о]ва	[1и] – 0% [2о] – 24% (59%)	[1и] – 1% (0%) [2о] – 12% (11%)	[1и] – 0% [2о] – 10% (4%)
19. чёрные са[1о]по[2а]ги	[1о] – 25% (14%) [2а] – 2% (1%)	[1о] – 17% (23%) [2а] – 5% (7%)	[1о] – 25% (14%) [2а] – 2% (1%)

успешнее, чем более понятны и близки жизненной практике ребенка значения воспринимаемых слов. Об этом свидетельствуют некоторые характерные замены слов при написании. Продиктовано: *высокие столбы, чёрные сапоги*. Записывается: *высокие сталы, черны батинки* (орфография оригинальной записи сохраняется). Для ребёнка в данном случае "столы" и "ботинки" более близки и понятны, чем "столбы" и "сапоги". С лингвистической точки зрения случаи "под ёлкой" и "под осиной" совершенно одинаковы, но с точки зрения жизненной практики ребёнка они различны: "под ёлкой" ассоциируется с новогодними праздниками, а "под осиной" – более абстрактная ситуация для ребенка. В связи с этим абстрактное "под осиной" заменяется более конкретным "подосиновик" (во вторых классах в 4% (0%) случаев, а в третьих в

1%(3%) случаев). Даже если записывается форма "под осиной", то допускается характерное отклонение, которое выражается в том, что предлог "под" не отделяется от слова ("подосиной"), например, в третьих классах такого рода отклонения составляют 4%(6%). В то же время написания "подёлкой" вместо "под ёлкой" по третьим классам составляют лишь 2%(3%). Вероятно, жизненная освоенность ситуации, с которой связано слово, оказывает существенное влияние на его трансформацию во внутренней речи, в частности, на его фонологическую трактовку и на его буквенную фиксацию.

Ряд других характерных отклонений от звуковых образов слов диктанта на письме свидетельствуют о том, что далеко не зеркально звуковой облик слова отражается во внутренней речи ребенка. Так, дети искажают ударные гласные: пишут "дорогай" вместо "дорогой", "карандош" вместо "карандаш", "воробой" вместо "воробей", "ширак-кая" вместо "широкая", "дорага" вместо "дорога", "домо" вместо "дома", "волно" вместо "волна", "горо" вместо "гора" и т.п. Такого рода отклонения для первых классов составляют 12%, для вторых – 5%, для третьих – 3%. Возможно, дело здесь не только в ослаблении внимания учащихся, но и причинах иного характера, которые требуют к себе большего внимания со стороны исследователей.

Вероятно, о сочетании лингвистических причин с чисто психологическими говорят и замены в сильных позициях звонких шумных согласных на глухие в написаниях типа "осера", "сопоки" (орфография оригинала сохраняется) или замены глухих на звонкие, например, "зопоги", "собоги" (сапоги), "высогое" (высокая гора) и т.п. Во вторых классах отклонения такого рода встречаются в 7%(5%) случаев, а в третьих – 5%(3%). У детей детского сада при записи слов под диктовку таких отклонений наблюдается значительно больше. Они имеют более четкую направленность: замена шумных звонких на глухие, при этом преимущественно заменяются щелевые, а не смычные. Например, дети пишут печатными буквами "береса" (береза), "ёшик" (ёжик), "шизн" (жизнь) и т.п. Можно предположить, что в этом случае фонологическая система ребенка, обеспечивающая внутреннюю речь, интерферирует с письменной формой как новым видом речевой деятельности и в результате эта система деформируется. Деформированность фонологической системы выражается в том, что разные типы согласных по-разному проявляют свои признаки глухости/звонкости. Для смычных согласных, которые являются более краткими по сравнению с щелевыми, ведущим признаком является наличие или отсутствие работы голосовых связок. Это характерно для всей фонологической системы русского языка. Для щелевых же согласных, возможно, ведущим признаком является напряженность/ненапряженность в сочетании с работой голосовых связок. Это и ведет к замене звонких щелевых на глухие, т.к. корреляция между напряженностью артикуляторного аппарата и работой голосовых связок осваивается ребенком как бы заново при овладении навыками письма [Богомазов 1998]. Возможно, с подобными же явлениями лингвистического характера мы имеем дело и при анализе форм внутренней речи учеников начальных классов. Следует отметить, что подобного рода отклонения наблюдаются у слабых учеников, кроме того, они чаще встречаются в конечных словах диктанта, когда скапливается общее утомление учащихся. Таким образом, в такого рода написаниях проявляют себя лингвистические и психологические факторы.

Наиболее серьезные отклонения во внутренней речи ребенка, которые фиксируются на письме, связаны с нарушениями ритмической структуры слова, т.е. фиксируются на все слоги звучащего образца. Такого рода написания характерны для наиболее слабых учащихся. Например, в первом классе коррекционно-развивающего обучения, состоящего из 12 человек, отклонения подобного типа охватывают около 20% всех написанных слов, например, "балт" (болото), "влна" (волна), "вкусн" (вкусные), "палб" (плоды), "ако" (окошко), "топоки" (топкие) и т.п. У обычных учащихся нарушения в отражении ритмической структуры слова отмечаются значительно реже и составляют 2–3%. Естественно, что отклонения в написаниях учеников класса коррекционно-развивающего обучения не учитывались при общем подсчете отклонений обычных учащихся из-за их особой специфичности.

Итак, хотя внутренняя речь ребенка находится под существенным влиянием звуковых образов звучащих слов диктанта, она может значительно отличаться от этих звуковых образов и по количеству слогов, и по составу ударных гласных и отдельных согласных в сильных фонетических позициях. Подобные отклонения во внутренней детской речи могут быть вызваны лингвистическими и психологическими факторами различного рода. Ведущим из них является степень освоенности значения слова, а также уровень сформированности фонологической системы, которая используется при порождении речи и которая интерферирует с новой формой речевой деятельности, в частности, письменной формой.

Интересно сравнить количество отклонений в написаниях, которые допускаются детьми в первом и втором диктанте по всем трем классам. Учащиеся первых классов допускают приблизительно равное количество ненормативных написаний в первом и втором диктанте: в первом диктанте зафиксировано 146 случаев, а во втором – 159 случаев, хотя во втором диктанте количество слов сокращается. Следовательно, эффект обучаемости при написании второго диктанта у первоклассников не наблюдается. Иная картина складывается с учащимися вторых и третьих классов. Второклассники в первом диктанте допустили 326 отклонений, во втором – лишь 234 случая; ученики третьих классов: в первом диктанте – 121 отклонение, а во втором их встретилось 99 случаев. Таким образом, и в том и другом случае наблюдается определенный эффект обучаемости, который выражается в снижении количества ненормативных написаний в целом. На эффект обучаемости, вероятно, не оказывают существенного влияния те грамматические подсказки, которые заключены в формах прилагательных и местоимений, играющих роль согласованных определений. Полученные данные косвенно намекают и на то, что внутренняя речь первоклассника прежде всего находится под влиянием звуковых образов, а внутренняя речь учеников вторых и третьих классов формируется под влиянием иных факторов, в частности, под влиянием зрительных и моторных образов.

Известно, что лексические и грамматические значения четко противопоставлены в русском языке, что проявляется на всех уровнях, в том числе и на фонетическом уровне. Анализ ритмической структуры русского слова приводит к выводу о том, что предударно-ударная (стержневая) часть слова по своему фонетическому устройству резко противопоставляется заударной: в стержневой встречаются преимущественно контрастные, а в заударной – неконтрастные слоги [Бондарко 1977]. С функциональной точки зрения это объясняется тем, что стержневая часть слова отвечает за лексические, а заударная – за грамматические значения слова. Это подтверждается рядом статистических и экспериментальных данных. Например, ударение в русском слове чаще падает на корень и суффикс и значительно реже на окончание [Зубкова 1984]. Этим можно объяснить и то, что носитель русского языка способен читать тексты без заударной части, где в основном сосредоточена повторяющаяся и менее важная для него грамматическая информация [Богомазов 1996].

В связи с этими положениями важно установить, где чаще встречаются ненормативные написания гласных: в предударной или заударной части слова, т.е. лексические или грамматические значения в большей мере связаны с данным явлением. Подсчеты показывают, что в первом варианте диктанта 33 гласные фонемы находятся в предударной позиции, а в заударной тоже 33 гласные, т.е. равное количество; во втором варианте диктанта (без прилагательных и местоимений) 22 гласные находятся в предударной позиции и 11 гласных – в заударной, т.е. в предударной позиции в два раза больше, чем заударной. Статистические данные по первому диктанту показывают, что первоклассники допускают больше ненормативных написаний гласных в предударной позиции по сравнению с заударной: 90 предударных к 63 заударным, т.е. грамматические в 0,7 раза слабее оказывают влияние на внутреннюю речь и написания, чем лексические значения. Следовательно, основные орфографические проблемы у первоклассников связаны с лексическими значениями, а не грамматическими. Иное соотношение наблюдается у второклассников и третьеклассников: у второ-

классников 129 (в предударной) к 181 (в заударной), у третьеклассников 49 (в предударной) к 70 (в заударной). Следовательно, в данные периоды орфографические навыки приблизительно в 1,4 раза больше зависят от грамматических значений, чем лексических: у второклассников в 1,4 раза, а у третьеклассников в 1,43 раза. Об этом свидетельствуют и ненормативные написания учеников вторых и третьих классов типа: *под осиный, белое облакы, голубые озёры, топкие болты* и др. (статистические данные по классам см. в таблице). Во втором диктанте тенденции приблизительно те же, хотя имеются и серьезные отличия. Полученные расхождения свидетельствуют о различном влиянии грамматической подсказки, заключенной в прилагательных и местоимениях, которая отсутствовала во втором варианте диктанта. Для первоклассников такого рода подсказки важны, т.к. грамматические значения превалируют над лексическими в 1,06 раза (в первом диктанте они составляли лишь 70% от лексических). У второклассников роль подсказки не обнаруживается, т.к. соотношение между заударными и предударными отклонениями снижается: в первом диктанте оно составляет 1,4 раза, а во втором 1,14 раза. Здесь обнаруживается незначительное увеличение роли лексических значений. Особенно ярко обнаруживается отсутствие грамматической подсказки у третьеклассников. Об этом свидетельствует резкое возрастание соотношения между предударными и заударными отклонениями. Если в первом диктанте соотношение равно 1,14 раза, то во втором 5,08 раза. Это явно свидетельствует о резком возрастании влияния грамматического фактора на формирование внутренней речи и ономастологической системы фонем учащегося, сформированность которой во многом определяет орфографические навыки ребенка в данный период сознательного овладения русским языком.

Грамматические значения выражаются прежде всего в окончаниях существительных и прилагательных. Возникает вопрос, какие значения усваиваются первыми: морфологические свойства прилагательных, носящие более абстрактный и формальный характер, или морфологические параметры существительных, имеющие определенную семантическую значимость и поэтому менее абстрактные. Здесь важен учет и объективных, и субъективных показателей. Разброс в ненормативных написаниях окончаний прилагательных весьма широк, например, "высокае", "высокос" гора; "высокия" столбы; "зелёная" трава; "черный", "черной" сапоги; "вкусный" плоды; "голубый", "голубое" озера и т.п. Однако такого рода написания носят одиночный характер и их количество незначительно. Гораздо больше отклонений встречается в написании окончаний существительных, хотя они более однообразны (количественные данные приводятся в таблице). И субъективно окончания прилагательных воспринимаются учащимися как более простые и понятные по сравнению с окончаниями существительных. Этот вывод подтверждается количественными данными эксперимента. В одном из первых классов, состоящего из 20 учащихся, ученики обязаны в диктанте ставить прочерк на месте безударных гласных, т.к. здесь возможны неверные написания. Однако учащиеся этого класса далеко не всегда прочеркивают безударные гласные. В первом диктанте встретилось 203, а во втором 35 подобных случаев. Косвенно это свидетельствует о том, что в этих позициях у них не возникает сомнений в орфографически правильном отражении безударных гласных на письме. Непрочеркнутые гласные следующим образом распределились по морфологическим позициям: 45 случаев встретились в основе, 24 – в окончаниях существительных, 134 – в окончаниях прилагательных (всего 203 случая); во втором диктанте: 17 – в основе, 18 – в окончаниях существительных (всего 35 случаев). Следовательно, учащиеся первых классов больше сомневаются в написании безударных гласных в окончаниях существительных, чем прилагательных.

Итак, на формирование внутренней речи ребенка оказывает влияние степень освоенности значения слова; прежде всего, насколько это значение соответствует его жизненной практике. Внутренняя речь в большой мере зависит и от языковой компетенции ребенка: на более раннем этапе она связана с лексическими, а на более продвинутом – с грамматическими значениями. Именно на этом фоне происходит

дальнейшее формирование и совершенствование двух фонологических систем (семаσιологической и ономаσιологической) и более четкое противопоставление их функций: первая из них обслуживает прежде всего процессы восприятия речи, а вторая – порождения речи, поэтому оказывает непосредственное влияние на формирование детской внутренней речи и соответствующих навыков закрепления ее в письменных формах.

На основе полученных данных постараемся проиллюстрировать динамику этого процесса. В первом диктанте 30 букв "о" и 11 букв "а" находятся в безударной позиции, во втором диктанте соответственно 21 буква "о" и 8 букв "а". Будем считать, что замена буквы "о" на "а" свидетельствует о том, что внутренняя речь ребенка и соответствующие ей написания формируются под влиянием звуковых (слуховых) образов, т.е. орфографические навыки формируются под влиянием семаσιологической системы фонем, или, иначе говоря, под влиянием "транскрипционного" принципа. Замена же буквы "а" на "о" свидетельствует о том, что детская внутренняя речь и соответствующие ей написания находятся под влиянием развивающейся ономаσιологической системы фонем, формирующейся на основе морфологических ассоциаций, или, в более обычных формулировках, орфографические навыки связаны с усвоением морфологического (морфематического) принципа русской орфографии.

В первом диктанте у первоклассников замены "о" на "а" составили 94 случая, т.е. 3,13 отклонения на каждую букву "о" диктанта в безударной позиции; замены "а" на "о" в том же диктанте составили 35 случаев, т.е. 3,18 соответствующих отклонения. Таким образом, в количественном отношении оба типа отклонений практически равны, или отношение второго типа к первому составляет 1,0159. Во втором диктанте наблюдается подобная же картина: замены "о" на "а" составляют 105 случаев, т.е. 5 отклонений на букву; обратная замена – 45 случаев, т.е. 5,6 замены на букву, т.е. соотношение между ними составляет 1,12. Равенство замен в количественном отношении в обоих направлениях свидетельствует о том, что звуковые (слуховые) и морфологические образы слов в равной мере принимают участие в формировании внутренней речи и орфографических навыков ребенка. У второклассников мы имеем дело с иными соотношениями. В первом диктанте: замены "о" на "а" – 144 случая (4,8 отклонения на букву), обратные замены – 153 случая (13,9 отклонения на букву), т.е. соотношения второго к первому – 2,8958. Во втором диктанте замены "о" на "а" – 130 случаев (6,19 отклон. на букву); обратные замены – 105 случаев (13,13 отклон. на букву), т.е. соотношение второго к первому – 2,1212. Следовательно, морфологические ассоциации более чем в два раза преобладают над звуковыми. Это можно расценить так, что ономаσιологическая система фонем активно формируется и становится ведущей в процессах порождения речи и усвоения морфологического (морфематического) принципа написаний. Подобная тенденция стремительно набирает темпы у третьеклассников. О чем свидетельствуют следующие количественные показатели. В первом диктанте замены "о" на "а" – 50 случаев (1,6 отклон. на букву); обратные замены – 61 случай (5,54 отклон. на букву), т.е. соотношение второго к первому – 3,4625. Во втором диктанте замены "о" на "а" – 39 случаев (1,86 отклон. на букву); обратные замены – 47 случаев (5,88 отклон. на букву), т.е. соотношение второго к первому – 3,1613. Таким образом, у третьеклассников морфологический фактор более чем в три раза опережает звуковой при влиянии на внутреннюю речь и отражении ее на письме.

Итак, у первоклассников – равенство факторов, а у второклассников наблюдается преимущество морфологического над звуковым более чем в два раза, у третьеклассников этот разрыв достигает более чем трехкратной величины.

Таким образом, статистические данные в определенной степени подтверждают выдвинутые вначале положения. Хотя полученные количественные показатели можно интерпретировать и в иных аспектах и направлениях. Статистика демонстрирует направленность процесса и динамику его развития. Однако статистические выводы не мешают поиску основ самого процесса. И здесь выводы могут быть различными. Здесь

лишь предлагается один из возможных вариантов объяснения сути самого процесса стихийного и сознательного овладения грамотностью. Уже сейчас ясно, что это многофакторное явление. У каждого ребенка процесс овладения навыками письма протекает весьма индивидуально, т.к. при одной и той же комбинации факторов на первый план на определенном этапе у отдельного ребенка могут выступать разные факторы. Вероятно, общие тенденции основываются на общих закономерностях развития внутренней речи ребенка. Возможно, именно с этих позиций следует давать оценку сложности тех или иных орфограмм. Именно с этих позиций нам станет ясно, почему слова "облако", "сапоги", "травя" вызывают особые трудности у учеников всех классов при их написании, а в словах "дорогой", "дорога", "карандаш", "окошко", "воробей" таких трудностей не возникает. И здесь дело не только в классификации орфограмм: орфограммы в сильных позициях – в слабых позициях, теоретические – практические. Главное состоит в том, что при прогнозировании написаний следует более полно учитывать психолингвистические аспекты: степень освоенности значения слова, подсознательная и сознательная способность противопоставлять лексические значения грамматическим, уровень владения теми и другими видами значений, насколько полно усвоена фонологическая система языка ребенком, является ли она единой или функционально противопоставлена по своим основным характеристикам, как формируются звуковые (слуховые) образы слов у детей, как эти образы взаимодействуют с морфологическими ассоциациями, каким образом на такого рода ассоциации влияют буквенные образы печатного текста, насколько подобного типа процессы протекают сознательно и т.д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бельтюков В.И. 1964 – Об усвоении детьми звуков речи. М., 1964.
- Богомазов Г.М. 1996 – Информативная значимость ритмической структуры слова // Тезисы II Международного симпозиума МАПРЯЛ "Фонетика в системе языка". Москва, 19–22 ноября 1996 г. М., 1996.
- Богомазов Г.М. 1998 – О вариативности фонологической системы ребенка, овладевающего различными видами речевой деятельности // Проблемы детской речи-1998. Доклады всероссийской научной конференции. Череповец, 1998.
- Бондарко Л.В. 1997 – Звуковой строй современного русского языка. М., 1977.
- Винарская Е.Н. 1971 – Клинические проблемы афазии. М., 1971.
- Винарская Е.Н., Лепская Н.И., Богомазов Г.М. 1977 – Правила слогаделения и слоговые модели (На материале детской речи) // Проблемы теоретической и экспериментальной лингвистики. М., 1977.
- Гвоздев А.Н. 1961 – Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка // Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961.
- Зиндер Л.Р. 1979 – Общая фонетика. 2-е изд. М., 1979.
- Зубкова Л.Г. 1984 – Части речи в фонетическом и морфологическом освещении. М., 1984.
- Князев Ю.П. 1997 – Спонтанная орфография дошкольника как фонетическая транскрипция // Проблемы детской речи. СПб., 1997.
- Леонтьев А.А. 1969 – Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969.
- Мельчук И.А. 1974 – Опыт теории лингвистических моделей "Смысл $\Leftrightarrow$ Текст". М., 1974.
- Павлова Н.П. 1998 – Нарушение морфологического принципа в письме школьников. Череповец, 1998.
- Панов М.В. 1979 – Современный русский язык. Фонетика. М., 1979.
- ПДР 1997 – Проблемы детской речи. Материалы межвузовской конференции. СПб., 1997.
- Соколов А.Н. 1968 – Внутренняя речь и мышление. М., 1968.
- Эльконин Д.Б. 1998 – Развитие устной и письменной речи учащихся. М., 1998.