

METODYKA

TATIANA SZMIELOWA

ЛИНГВИСТИЧНОСТЬ РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ И ПРИНЦИПЫ ЕЕ ПРЕПОДАВАНИЯ В РАЗНЫХ АУДИТОРИЯХ

Общеизвестно, что орфография - камень преткновения в овладении письменной речью для русских людей. Непостижимость ее для тех, кто решается русский изучать как иностранный, не требует доказательств. Это обстоятельство долгое время воспринималось как касающееся исключительно практиков лингводидактики. В последнее время орфография привлекает внимание лингвистов, становясь объектом серьезного исследовательского внимания¹. Анализ результатов известных мне работ и опыт преподавания орфографии² позволяет сформулировать некоторые соображения о ее свойствах и определяемых ими принципах работы над ней, что и составит содержание данной статьи.

Чем объясняется сложность русской орфографии? В первую очередь тем, что обозначено в названии статьи как ЛИНГВИСТИЧНОСТЬ. Используя этот, может быть, не очень привычный и не сразу понятный термин, я имею в виду вот какой факт: русская орфография такова, что решение ее практических задач требует осуществления серии лингвистических операций - морфемного и синтаксического анализа, поиска тонких семантических различий, учёта ряда других факторов. Русская орфография как бы рассчитана на то, что каждый владеющий ею человек в какой-то мере ЛИНГВИСТ, и есть системы обучения русскому языку в школе, основанные на пробуждении и постоянной тренировке лингвиста в каждом ученике³.

С позиций речеведения, составной частью которого должно быть учение о речевых ролях⁴, можно говорить о том, что орфографическое оформление текста предполагает владение особой речевой ролью, к которой не сводится роль пишущего и которую за неимением готового термина предлагаю назвать ролью ОРФОГРАФА. Исполнение этой роли возможно в двух режимах, первый из которых можно обозначить как режим ОРФОГРАФИЧЕСКОГО СМирЕНИЯ (знай, как пишется, и не рассуждай), а второй - как режим ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ⁵. Лингвистичность русской орфографии определяет предпочтительность второго, что, в свою очередь, требует внимания к орфографической рефлексии со стороны лингвистов.

Первое, что приходится отметить в этом смысле, - это недостаточность понятийного аппарата, с помощью которого возможно развитие лингвистического исследования орфографии. Предлагается включить в его состав понятие **ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ПРЕЗУМПЦИИ** - такого предварительного условия, которое должно быть исполнено до обращения к конкретным правилам⁶. Представляется, что в русской орфографии важнейшими являются презумпции: 1) недоверия произношению, 2) глубокого понимания семантики слова, 3) видения слова в парадигматической перспективе и синтагматическом пространстве.

Отметив, забегая вперед, что названными презумпциями задается такой высокий уровень лингвистической рефлексии, который оказывается не под силу школьнику, а тем более иностранцу, рассмотрим каждую из них.

ПРЕЗУМПЦИЯ НЕДОВЕРИЯ ПРОИЗНОШЕНИЮ укореняется в сознании русского человека очень рано, поскольку безударные гласные, согласные в слабой позиции встречаются пишущему буквально на каждом шагу в самом начале его общения с родным письмом. Не пиши, как слышишь, - первая заповедь орфографа, которую он усваивает часто, обжегшись на первых ошибках. Горечь этого первого орфографического опыта в том, что сначала ребенка учат слышать слово по звукам и искать букву для каждого из них, а как только он постигает это нелегкое для шести-семилетнего человека искусство, его приходится разочаровывать: слушать надо, но полагаться всецело на результаты своего слушания нельзя.

Ещё не усвоившие этой презумпции пишут, как слышат, - *сабака, заец, маркофь*; так же пишут дети, освоившие в системе развивающего обучения транскрипцию⁷. Усвоившие ее слишком хорошо - с точностью до наоборот - пишут НЕ так, как слышат, и тем самым впадают в орфографический грех, который историки языка называют **ГИПЕРКОРРЕКЦИЕЙ** (сверхправильностью): Е на месте всякого [и] - *мекрофон, песталет*; звонкую согласную на месте всякого согласного в слабой позиции - *винегред, автобуз*. В идеале точно усвоенная презумпция недоверия произношению вырабатывает привычку **ПРОВЕРЯТЬ** свои слуховые ощущения сопоставлениями или правилами.

Характерен такой эпизод общения со второклассницей: "Если ты сомневаешься, какую писать букву, то..". Она в ответ: "А я не сомневаюсь". Диагноз: правила изучать рано, не усвоена презумпция "услышав, усомнись".

Но и хорошо знающий правила орфографии человек может оказаться в тупике, именно тогда принимаются гиперкорректные решения - и не только Е на месте И, О на месте А, но и написания с псевдонепроизносимыми согласными типа *учаВствовать, словесТность*.

Итак, первая презумпция русской орфографии устанавливает отношение орфографа к данным своего прослушивания - буквального в ситуации диктовки или

внутреннего при создании текста и его редактировании; отношение это должно быть критичным, оно исключает возможность полагаться только на свой слух.

ПРЕЗУМПЦИЯ ГЛУБОКОГО ПОНИМАНИЯ СЕМАНТИКИ СЛОВА предполагает, что пишущий не просто знает его референтную соотнесенность, но видит внутреннюю форму слова - прочитывает его поморфемно, ощущает его связи с другими словами, которые выявляют словообразовательную, а иногда и этимологическую историю слова. Действию этой презумпции сопротивляются хорошо известные лингвистам явления **ДЕЭТИМОЛОГИЗАЦИИ, ДЕКОРРЕЛЯЦИИ, ФРАЗЕОЛОГИЗАЦИИ СЛОВА**. Так, в слове **“ПРЕПОДНОСИТЬ”** человек явно, как ему кажется, видит значение **ПРИБЛИЖЕНИЯ** и пишет **ПРИ-**, а в слове **ПРИРОДА** вообще не видит никакого значения. И с такими трудностями приходится сталкиваться, решая повседневные орфографические задачи. При этом оказываются сложными, казалось бы, достаточно прозрачные в семантическом отношении слова: русские люди упорно пишут **ИЗВЕНИТЕ** и удивляются, когда им указываешь на связь этого слова с **ВИНОЙ**, предлагая наивные толкования типа **“извиниться - это как бы выйти из вины”**.

Понятно, что презумпция глубокого понимания семантики слова тем более твердо помещается в сознании человека, чем лучше он знает словарь, чем больше сведений исторического характера ему известно, чем лучше тренированы его, так сказать, семантико-аналитические мышцы.

ПРЕЗУМПЦИЯ ВИДЕНИЯ СЛОВА В ПАРАДИГМАТИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ И СИНТАГМАТИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ - одно из самых сложных условий русской орфографии.

Говоря о парадигме и синтагме, я имею в виду самое широкое толкование этих терминов; как учил нас когда-то М. В. Панов, парадигма - это то, что хочется записать в столбик, а синтагма - в линейку. И этого достаточно для наших рассуждений и для операций в интересах орфографии.

В парадигматической перспективе надо увидеть прежде всего формы данного слова, затем корневое гнездо в целом - однокоренные слова, при необходимости - ряды односуффиксальных слов и однофлексийных форм⁸. В каждом конкретном случае в одном из таких рядов обнаруживается слово, необходимое для орфографической проверки. Поиск в парадигматических рядах доступен каждому русскому, принцип орфографического оформления **“по прецеденту”** усваивается довольно хорошо, но это не гарантирует от ошибок: найти слово, которое можно принять за прецедент, бывает нелегко.

Парадигматическая перспектива видения слова может быть разной глубины, в максимуме она выходит за пределы одного языка. Так, чтобы убедиться, что в слове **ПАМЯТЬ** пишется **Я**, надо не только увидеть его в ряду **ПАСЫНОК, ПАВОДОК**, отделив тем самым приставку **ПА-**, но и соотнести со словами **МЕНТАЛЬНЫЙ**,

МЕНТАЛИТЕТ, увидев таким образом латинский корень *ment-*, которому соответствует славянский корень с носовым, на месте которого и оказывается Я. Из такого сопоставления выявляется семантика слова: память - это чужой ум, ср. у Пушкина - [за книги] “уселся он с похвальной целью себе присвоить ум чужой”, то есть запомнить, ввести информацию в свою память, как сказали бы те, кто имеет дело с компьютерами. Почти уверена, что такое объяснение - с экскурсами в историю, латынь и пушкинские тексты - многим покажется слишком сложным, и они предпочтут орфографическое смирение - запомнить Я без всяких комментариев; приводя этот пример, я хотела только показать глубину парадигматической перспективы, в которой можно увидеть слово в интересах орфографии.

Кстати сказать, выход в другой язык в поисках прецедента - операция довольно естественная, она происходит как бы сама собой. Так, один филолог-романист рассказал как-то к слову о своем орфографическом конфузе: он написал ЭКЗАМИНАТОР, потому что по-французски *examineur*. А В. Г. Гак в отзыве на мою диссертацию указал на предпочтительность написания ДИМИНУТИВ (у меня было ДЕ-), сославшись на то, что хотя этимологически здесь действительно ДЕ-, но уже в поздней латыни произошла деэтимологизация, стали писать DI-, и такое написание принято во всех европейских языках. Понятно, что еще более естественное движение - обращение к родному языку для решения проблем орфографии на чужом, и об этом пойдет речь далее.

Что касается СИНТАГМАТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА, в котором надо увидеть слово, чтобы решить вопрос о его написании, то эта презумпция учитывается в практике обучения орфографии - вспомним старинный способ задавания вопросов от слова к слову, помогающий найти реальное окружение слова и тем самым определить его грамматический статус. О значимости этого фактора говорят такие данные: по подсчетам В. Я. Булохова, каждая пятая орфограмма проверяется в рамках предложения, столько же - в рамках подчинительного словосочетания; общая цифра - около 40% - не требует комментариев⁹.

Синтагматическое пространство, необходимое для орфографических проверок, может быть реальным и потенциальным, которое орфографу надо домыслить, дообразить.

Парадигматические и синтагматические координаты оказываются связанными между собой, слово надо увидеть как бы на их пересечении; так, сомневаясь в оформлении флексии формы ПЕСНЕ, надо определить, что это форма предложного падежа - по синтагматике (ПОЕТСЯ В ПЕСНЕ), а затем подобрать серию аналогичных форм (парадигматика), среди которых найти форму с ударной флексией - В СТЕНЕ.

С презумпцией парадигматико-синтагматического видения слова соотносится методическое понятие “поле орфограммы”, предложенное В. Я. Булоховым¹⁰. Он

обращает внимание на то, что для решения разных орфографических задач необходимо видеть поле различной протяженности - от двух букв до предложения: минимальное поле привлекается при решении вопросов о написании гласных после шипящих, максимальное - при оформлении глагольных флексий, суффиксов причастия или прилагательного¹¹.

Таким образом, сформулированные презумпции русской орфографии создают высокий уровень ее лингвистичности, что оказывается в противоречии с требованием АВТОМАТИЧНОСТИ письма. Все лингвистические операции, помогающие сделать выбор того или иного написания, выполнимы только в учебной ситуации или ситуации орфографической дискуссии, но не в практике создания или записи текста. Поэтому орфографические знания часто оказываются невостребованными, а уровень грамотности текста определяется тем, насколько пишущему знакомы орфографические портреты слов. Это обстоятельство хорошо известно любому учителю, с ним связан совет тем, кто страдает неграмотностью, больше читать. Грамотные люди знают, что в ситуации колебаний и размышлений над написанием какого-либо слова нужно закрыть глаза и написать его, а затем внимательно посмотреть: узнается? Это означает, что, прекратив орфографическую рефлекссию, не дающую несомненных результатов, мы включаем свою зрительную память, которая почти всегда оказывается надежнее.

Противоречие между лингвистичностью орфографии и автоматичностью письма как бы обесценивает тот огромный труд, который в течение многих лет затрачивается учащими и учащимися на освоение орфографии, что, конечно же, не увеличивает усердия обучаемых, часто не видящих прямой зависимости своих орфографических успехов от прилагаемых усилий.

Второе противоречие, которое приводит к аналогичным ощущениям обучаемых, - это противоречие между буквоцентризмом обучения орфографии, словоцентризмом орфографического сознания и сложностью текстостроительных механизмов, определяющих в итоге уровень грамотности написанного. Иначе говоря, обучение орфографии идет от буквы (правописание гласных, согласных - так построены все пособия), в практике письма человек думает о слове. Уже это противоречие серьезно влияет на грамотность. Но главная сложность состоит в том, что написание текста управляется механизмами, не осознаваемыми ни самими пишущими, ни теми, кто оценивает уровень их грамотности. Это противоречие приводит к ситуациям глубокого недоумения: я же знал, как слово пишется, а сделал ошибку. Объяснение такого рода непониманий предложил в своей докторской диссертации В. Я. Булохов: изучив массу работ школьников с тысячами орфографических ошибок, он установил зависимость появления ошибки от места слова в высказывании - начало, конец, граница темы и ремы¹². На основе этих наблюдений, кардинально меняющих наши представления о механизмах грамотности, автор разработал систему упражнений и самопро-

верок, позволяющих орфографу противостоять действию выявленных факторов понижения грамотности. Насколько мне известно, при наличии публикаций результаты работы В. Я. Булохова не нашли широкого применения в российской школе, что не может не вызывать сожаления.

Итак, можно предложить ответ на поставленный в начале статьи вопрос, не уповая на его единственность и исчерпывающую полноту. Сложность русской орфографии определяется ее лингвистичностью, создаваемой тремя презумпциями, десятками правил и серьезными противоречиями между уровнем рефлексии, задаваемым ее лингвистичностью, и автоматизмом письма; тем, как построено обучение орфографии, ее осмыслением и реальным использованием в письменной речи.

Какие же практические выводы можно сделать из этого?

Понятие орфографической презумпции позволяет иначе взглянуть на место, которое отводится в обучении орфографии ПРАВИЛУ. Ситуации типа “правила знает, а пишет с ошибками” не будут казаться столь безысходными: воспользоваться правилами оказывается невозможным без усвоения презумпций. Значит, нужна методика усвоения презумпций.

Убеждает все сказанное и в том, что работа над орфографией должна не автономизироваться от других аспектов лингводидактики, а теснейшим образом увязываться с ними. Это означает, в частности, что на занятиях по грамматике надо учить не разборам ради разборов, а видению слова в парадигматической перспективе - построению разных парадигм, в составе которых может оказаться проверочное слово. На парадигматических основаниях можно построить и изучение лексики. Работа над лексикой - словарные поиски, коллекционирование слов заданного типа, составление картотек - хороша тем, что помогает запечатлению в сознании орфографического облика слова. При этом важно, чтобы, пронизывая все уровни и аспекты языка, орфографическая линия обучения как бы растворялась в них: ставя перед учеником задачу создания текста или лингвистического исследования, мы помещаем его в ситуацию, когда орфографические задачи встают перед ним как бы сами собой как вспомогательные, нужные для решения главной задачи. Такой принцип речевой заинтересованности кажется более плодотворным, чем принцип изучения орфографии ради орфографии, который преобладает в нашей лингводидактике¹³.

Важным кажется и вывод о приоритете позитивного орфографического опыта, который создается в обращении с правильными написаниями. Реально же изучающий орфографию постоянно умеет дело либо с дефектными орфограммами, либо находится в состоянии орфографического поиска, либо работает над ошибками, что формирует скорее негативный орфографический опыт и потому так мало помогает повышению уровня грамотности. Насколько мне известно, этот принцип культивировался русскими методистами в 20-е годы, но потом был отвергнут и забыт¹⁴.

И наконец, самый главный практический вывод: преподавание орфографии нельзя осуществлять без учета и в отрыве от реального языкового и речевого опыта обучаемых. Я имею в виду прежде всего необходимость по-разному строить обучение тех, для кого русский язык родной, и тех, кто изучает его как иностранный. Все презумпции русской орфографии рассчитаны на носителей языка, а для иностранца таковыми не являются: он может не знать, как звучит слово, если оно написано, и не слышать его в языковом смысле; не понимать значения слова, тем более не ощущать его глубоко; наконец, для него недостижимо видеть слово в богатстве его парадигматических отношений, учитывая при этом его реальное и потенциальное окружение. Уже в силу этого кажется малоперспективным преподавать орфографию нерусским так же, как русским¹⁵.

Актуализируется при работе в иноязычной аудитории и проблема отбора лексики, по отношению к которой есть смысл воспользоваться критерием речевой востребованности, согласовав состав лексического минимума с преподаванием других аспектов языка.

Что касается конкретно польских студентов, то хотелось бы отметить следующее.

Как и для носителей других языков, для поляков оказываются неисполнимыми все презумпции русской орфографии, что настойчиво толкает к поискам особой дидактической стратегии и тактики. Специфические моменты выявляются буквально на первых занятиях.

Различие ударных и безударных гласных, воспринимаемое русскими как хорошая слышимость одних и плохая других, поляками ощущается очень слабо. Причины этого достаточно очевидны - неразвитость акцентологического слуха, который у русских тренирован непостоянством ударения и сложностью безударного вокализма. Значит, нужна особая работа по развитию такого слуха.

В работе с поляками над любым аспектом русского языка невозможно отвлечься от того, что можно назвать ЭХО РОДНОГО ЯЗЫКА, которое оказывает свое и позитивное, и негативное воздействие на грамотность письма по-русски.

Эхо родной орфографии может подсказывать верные решения и давать неверные подсказки. Так, в решении вопроса о гласной в приставке (*при-* или *пре-*) поляки могут обращаться к родной орфографии и смело писать ПРИРОДА, ПРИСЛОВЬЕ, ПРИСЯГА, ПРИСЛУГА, потому что эти слова узнаваемы для них и в их морфемную структуру входит приставка *przu-*. Но бесполезно и даже опасно обращение к родному языку в вопросах правописания согласных в заимствованных словах: польская орфография не признает двойных согласных, ср.: *kolega* - *коллега*, *beletrystyka* - *беллетристика* и т. п. Орфографические различия могут касаться и конкретных лексем: *dyżur* - *дежурство*, *flamaster* - *фломастер*, *balwan* - *болван*.

В явлении орфографического несовпадения семантически и морфемно совпадающих слов можно видеть аналог явлению межъязыковой омонимии¹⁶. Если слова, таящие в себе обманчивое смысловое сходство, называют ложными друзьями переводчика, то слова, о которых идет речь, можно назвать **ЛОЖНЫМИ ДРУЗЬЯМИ ОРФОГРАФА**. Кажется вполне реальным и небесполезным для изучающих русский язык поляков подготовить словарь таких слов, где бы в одной части были собраны слова, дающие верные подсказки для русской орфографии, а в другой - те, которых слушать нельзя. Можно предложить и ненаучное название для такого словаря - **ОРФОГРАФИЧЕСКИЙ СУФЛЕР**.

Разумеется, выявлены только некоторые сложности работы над орфографией с поляками, но и они убедительно показывают, насколько необходимы и перспективны исследования в этой области лингвистики и дидактики.

Итак, при всей своей практической сложности русская орфография обнаруживает лингвистическую и методическую привлекательность, побуждающую к ее изучению и разработке дидактических подходов с учётом фактора адресата. Осмысление новых исследовательских результатов и дидактического опыта откроет, как кажется, новые стороны русской орфографии и новые возможности ее преподавания.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ Имеются в виду докторские диссертации, основные результаты которых изложены в книгах: Булохов В. Я.: *Повышение орфографической грамотности учащихся*, Красноярск 1993; Григорьева Т. М.: *Русское письмо: от реформы графики к реформе орфографии*, Красноярск 1997; ряд публикаций Л. Б. Парубченко: *О научном отношении к методам обучения орфографии*, W: Русская словесность, 1997, № 4; *О генезисе одной орфографической ошибки*, W: Человек - коммуникация - текст. Вып. 1. *Человек в свете коммуникативного самоосуществления*, Барнаул 1997.
- ² Этот опыт сложился в работе над орфографической культурой студентов Красноярского университета - см.: Шмелёва Т. В.: *Практикум по русскому языку: Метод. Указания для студентов филол. ф-та*. Красноярск 1992; Шмелёва Т. В.: *Безграмотность, о ликвидации которой так долго говорили большевики, кажется, восторжествовала*, W: "Свой голос", 1994, № 1-2; в преподавании культуры речи студентам Новгородского университета; обучении началам русского письма своего сына и, наконец, занятиях по орфографии со студентами Высшей педагогической школы в г. Быдгощ.
- ³ Имеется в виду концепция развивающего обучения, основные положения которой изложены в работах: Давыдов В.В.: *Проблемы развивающего обучения*, Москва 1986; Жедек П.С.: *Вопросы теории и методики обучения фонетике, орфоэпии, графике и орфографии*, Томск 1992.
- ⁴ См. работы автора: *Речеведение: теоретические и прикладные аспекты*, Новгород 1996; *Речеведение: в поисках теории*, W: *Stylistyka*. VI. Opole 1997. s. 301-313.

- ⁵ Близко к этому противопоставление интуитивной и дискурсивной стратегий письма, предлагаемое в работе: Окладникова Т.В.: *Две стратегии грамотного письма*, [W:] *Фонетика - орфоэпия - письмо в теории и практике*. Вып. I, Красноярск 1997, с. 97-103.
- ⁶ Ср. понятие презумпции, используемое в юриспруденции (презумпция невиновности) и лингвистической семантике - Арутюнова Н. Д.: *Понятие пресуппозиции в лингвистике*, W: Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз., 1973. Вып. I.
- ⁷ См. об этом: Окладникова Т.В., у каз. соч., с. 101.
- ⁸ О различных типах парадигм см.: Шмелёва Т.В.: *Системность сквозь призму парадигматики*, W: *Системный анализ значимых единиц русского языка. Парадигматика в лексике и словообразовании*, Красноярск 1987, с. 5-20.
- ⁹ Булохов В.Я.: *Поле орфограммы*, W: *Фонетика - орфоэпия...*, с. 83.
- ¹⁰ Там же, с. 77-85.
- ¹¹ Там же, с. 82.
- ¹² Булохов В.Я.: *Повышение...*
- ¹³ Обоснование принципа приоритета речи и речевой заинтересованности изложено в работе: Мовшович Н.И., Шмелёва Т.В.: *Русский язык: через активную грамматику - к речи*, W: "Русский язык". Приложение к газете "Первое сентября", 1997, № 5.
- ¹⁴ Этими сведениями я обязана Л.Б.Парубченко, в частности, знакомству с подготовленной ею к публикации книгой: Миртов А.В.: *Как научить и научиться правильно писать* (в печати).
- ¹⁵ См. напр.: *Zasady pisowni rosyjskiej i ćwiczenia ortograficzne*. Opracowały T.Cwejman, W.Torzecka, Warszawa 1979.
- ¹⁶ Гросбарт З.: *Обманчивые межъязыковые сходства (ОМС) в системе обучения русистов*, W: *Проблемы подготовки и повышения квалификации преподавателей русского языка и литературы*. Материалы междунаrod. симпозиума русистов, Люблин 1979, с. 186-195.

LINGWISTYCZNOŚĆ ORTOGRAFII ROSYJSKIEJ I ZASADY JEJ NAUCZANIA W RÓŻNYM AUDYTORIUM

Streszczenie

W artykule omówiono aspekty ortografii rosyjskiej, które warunkują trudności w opanowaniu jej przez Rosjan oraz osoby uczące się języka rosyjskiego jako obcego. W tym celu wprowadzono pojęcie presumpcji ortograficznych, tworzących wysoki poziom jej charakteru lingwistycznego, co pozostaje w opozycji wobec wymogu automatyczności pisma. Autor zwraca uwagę na sprzeczność między literocentryzmem nauczania ortografii, słowocentryzmem świadomości ortograficznej i złożonym charakterem mechanizmów tworzenia wypowiedzi i tekstu, co komplikuje problemy ortograficzne piszącego i uczącego się. W artykule sformułowano zasady nauczania ortografii rosyjskiej w obcojęzycznym, konkretnie w polskim, audytorium.