

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕТСКОЙ РЕЧИ

МЕХАНИЗМЫ ОСВОЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Оригинальная статья/Original article

УДК 81'23

<https://doi.org/10.26907/2541-7738.2025.4.7-18>

Языковая интуиция или школьное правило: грамотное письмо и усвоение орфограммы одноязычными и двуязычными детьми

М.Б. Елисеева✉, Л.В. Ретюнских

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, Россия*✉ melyseeva@yandex.ru

Аннотация

В настоящем исследовании определены особенности усвоения одноязычными и двуязычными младшими школьниками правописания слов с безударными проверяемыми гласными в корне слова и выявлена роль двух факторов достижения грамотного письма: освоенности учениками орфограммы и языковой интуиции. В результате анализа эксперимента, в котором приняли участие 48 испытуемых, были сделаны нетривиальные выводы. Одноязычные первоклассники обнаружили довольно высокий уровень грамотности, однако корреляции между правильным написанием и постановкой правильного ударения, а также между правильным написанием и подбором проверочного слова не отмечено. У первоклассников-инофонов уровень грамотности ниже, однако выявлена статистически значимая зависимость между правильным написанием и подбором проверочного слова. Результаты второклассников (монолингвов и инофонов) гораздо лучше и примерно одинаковы. У монолингвов корреляций между грамотным написанием и использованием орфограммы не обнаружено, а у инофонов есть значимая корреляция между правильным написанием и подбором проверочного слова. Монолингвы больше читают и пишут не только на уроках, но и спонтанно, интуитивно открывая морфемный принцип русской орфографии. Билингвам предоставлен более ограниченный речевой инпут – слишком мало данных, чтобы открыть «процедурные» языковые правила, поэтому овладение орфограммой важнее для грамотного письма. Таким образом, опорой для билингвов являются школьные вербализованные («декларативные») правила, а для монолингвов в первую очередь языковая интуиция.

Ключевые слова: письменная речь, орфография, безударные проверяемые гласные в корне слова, детский билингвизм, инофон

Для цитирования: Елисеева М.Б., Ретюнских Л.В. Языковая интуиция или школьное правило: грамотное письмо и усвоение орфограммы одноязычными и двуязычными детьми // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2025. Т. 167, кн. 4. С. 7–18. <https://doi.org/10.26907/2541-7738.2025.4.7-18>.

Linguistic intuition or school-taught rules: Writing accurately and learning orthography in monolingual and bilingual children

M.B. Eliseeva✉, L.V. Retyunskikh

Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia

✉ melyseeva@yandex.ru

Abstract

This article examines the results of an experimental study of how mono- and bilingual elementary school students learn to spell words with stress-tested root vowels, emphasizing the role of orthographic knowledge and linguistic intuition in the development of writing proficiency. The findings are based on a descriptive analysis of 48 mono- and bilingual first and second grade students divided into 4 groups, each consisting of 12 participants. The analysis yielded several important and non-trivial conclusions. The monolingual first graders showed a fairly high level of writing proficiency, and no correlation was observed between correct spelling of words and either correct stress placement or the choice of an appropriate check word. Among the first graders who were non-native speakers of Russian, the overall level of writing proficiency was lower, and a statistically significant correlation was found between correct spelling and the choice of a check word. The second graders (monolinguals and inophones) outperformed the first graders considerably, with no significant differences between the native and non-native speakers. The monolingual children displayed no correlation between correct spelling and the use of orthograms, while the inophones relied on the choice of a check word to spell without mistakes. Generally, monolingual students tend to read and write more frequently, both in the classroom and spontaneously, thus intuitively discovering the morphemic principle of Russian orthography. For bilingual students facing the constraint of limited speech input (insufficient understanding of “procedural” language rules), mastering orthograms is more essential to achieve writing proficiency. Therefore, bilingual students depend on school-taught verbalized (“declarative”) rules. In contrast, monolingual students use mainly their linguistic intuition to learn writing.

Keywords: written language, orthography, stress-tested root vowels, children’s bilingualism, inophone

For citation: Eliseeva M.B., Retyunskikh L.V. Linguistic intuition or school-taught rules: Writing accurately and learning orthography in monolingual and bilingual children. *Kazan Journal of Historical, Linguistic, and Legal Research*, 2025, vol. 167, no. 4, pp. 7–18. <https://doi.org/10.26907/2541-7738.2025.4.7-18>. (In Russian)

Введение

Есть два основных пути освоения нормативного письменного облика слова: «сфотографировать» его целостно во время чтения или сделать вывод о правильном написании, используя изученную орфограмму.

Исследователи процесса усвоения детьми орфографии отмечают, что даже у дошкольников спонтанно, стихийно могут проявляться начала морфемного письма [1]. Дети пишут «без правил, но правильно» [2]. С.Н. Цейтлин указывает: «...правила выбора буквы человек способен постигать на уровне того, что обычно называют языковым чувством. Несомненно и то, что опыт чтения и письма играет большую роль в данном процессе, поскольку позволяет закреплять в памяти графический, точнее – орфографический (спеллинговый), образ морфемы и словоформы в целом с помощью зрительных, речедвигательных, а возможно,

и моторных (имеем в виду движение руки при письме) впечатлений, обобщенных в виде определенных стереотипов, закрепленных в нейронных связях» [3, с. 27].

Исследователи дают различные определения языковой (орфографической) интуиции, называя ее также языковым чутьем и чувством языка ([3–7] и др.). Рассуждая об интуитивной грамотности, Е.В. Антуфьева пишет: «Речь идет о способах применения в практике школьного преподавания русского языка концепции, апеллирующей к анализу особенностей индивидуальных показателей носителя языка (языковой способности, языкового вкуса, языкового чутья)» [6, с. 18]. Автор отмечает, что если будет известно, при каких обстоятельствах интуитивная грамотность возникает спонтанно, то тогда, создав эти условия, можно будет целенаправленно формировать эту способность [6, с. 20].

Откуда же ребенок, не обучающийся в школе, узнает, как писать слово? «Предпосылки успешного овладения орфографическими правилами закладываются уже в раннем возрасте, когда ребенок начинает осознавать единство морфемы, которое сохраняется при изменении ее звукового образа. В дальнейшем, при освоении навыка чтения, возникает представление и о сохранении орфографического образа морфемы – не только корня, но и флексии, приставки, а несколько позднее – и суффикса», – пишет С.Н. Цейтлин [3, с. 27]. Многие исследователи отмечают роль чтения в развитии интуитивной грамотности [4]. И.Г. Овчинникова считает, что «грамотность формируется на основе коммуникативного опыта в письменной речи, некоторой лингвистической эрудиции, метаязыковой компетенции, произвольного контроля за своей деятельностью»¹. Л.Н. Галактионова пишет о возможности имплицитного освоения орфографии дошкольниками на примере лонгитюдного исследования [8].

Языковая интуиция – это непреднамеренная обработка и обобщение накопленного языкового опыта. Интуитивные выводы, полученные на основе такой обработки, помогают носителю языка осуществлять выбор подходящей языковой единицы.

Важным опытом для формирования грамотного письма являются:

- восприятие устной речи, в том числе восприятие книги на слух (вследствие которого пополняется лексикон ребенка, слова бессознательно делятся на морфемы и создаются инновации),
- спонтанное детское письмо, способствующее языковому анализу и развивающее языковую рефлексия,
- самостоятельное чтение, когда ребенок видит и запоминает графический облик слов.

Вследствие вышесказанного естественно предположить, что первоклассники будут делать больше орфографических ошибок, чем второклассники (в силу возраста и меньшего опыта письма и обучения), а инофоны – больше, чем монолингвы (в силу более ограниченного инпута и лексикона). Однако остается неясным, в какой степени освоение соответствующей орфограммы во время школьного обучения влияет на грамотное письмо и есть ли различия между одноязычными и двуязычными учащимися.

Анализ учебников и методика проведения эксперимента

Для того чтобы понять учебную ситуацию, в которой находятся младшие школьники, сталкивающиеся с написанием проверяемых безударных гласных в корне слова, опишем, как представлено правило в школьных учебниках. В первом классе изучаются выделение ударного слога, дифференциация гласных и согласных звуков и букв, слов и слогов.

¹ Овчинникова И.Г. Характеристика принципов русской орфографии с позиций речевой деятельности // Филолог. 2004. Вып. 4. URL: http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_4_79, свободный.

Для выделения ударного слога детям предлагается произнести слово целиком с интонацией обращения или вопроса. Приведено много примеров слов с поставленными ударениями, однако не эксплицировано, что ударение падает именно на гласный, поскольку параграф об ударении предшествует параграфу о звуках речи. Есть примеры слов с ошибочно поставленными ударениями, но и в этом случае ударения стоят над гласными. Показана роль ударения в различении смысла омографов, обсуждаются орфоэпия и акцентологические ошибки. Таким образом, материал для наблюдения в указанной области представляется вполне достаточным.

В параграфе «Звуки и буквы» описаны особенности гласных звуков и букв для их обозначения; дается определение ударных и безударных гласных, указывается, что безударный гласный звук может обозначаться разными буквами. Формулировка о проверяемых (или не проверяемых) ударением буквах безударного гласного звука довольно сложна. Учеников знакомят с понятиями «проверяемое слово» и «проверочное слово», при этом даются формулировки и примеры, относящиеся пока что только к этой орфограмме. Упражнения с пропуском букв составлены таким образом, что нужно образовать либо форму единственного числа, либо форму множественного. Правило звучит так: «Чтобы проверить, какой буквой обозначен безударный гласный звук в слове, надо подобрать слово так, чтобы безударный гласный звук стал ударным» [9, с. 65]. Корень слова называется общей частью слов (термин «корень» не дается), приводятся ряды однокоренных слов с безударными проверяемыми гласными в корне как материал для наблюдения. Почти все примеры – существительные; в параграфе есть два прилагательных (*морской* и *лесной*) и один глагол (*стоит*). Таким образом, ребенок знаком с ситуацией, когда слово надо/можно проверить, но за этим стоит скорее интуитивное представление, чем знание.

Во втором классе вводятся понятия «лексическое значение», «родственные слова», а затем понятие «корень» как главная часть родственных (то есть однокоренных) слов, в которой заключено их общее значение. Отмечается, что корень чаще всего пишется одинаково, при этом нет примеров слов с неодинаковым написанием корней. В конце учебника приведена памятка, как найти корень в слове: подобрать родственные слова, сравнить их и выделить общую часть. Кроме того, есть словарь однокоренных слов, в который вошли в основном безусловные простые случаи, но попали так же *снег* и *снегирь* как слова с разными корнями.

Дано определение гласных звуков и описан способ их образования. Сформулировано правило «обозначения буквой безударного гласного звука в корне путем подбора проверочного слова или с помощью изменения форм слова таким образом, чтобы безударный гласный звук стал ударным» [10, с. 97]. Сделан вывод о том, что в проверочном и проверяемом словах гласные в ударном и безударных слогах корня пишутся одинаково.

Подведем итог. Для применения орфограммы необходимы как минимум четыре шага (или даже пять): 1) поставить ударение в проверяемом слове; 2) выделить корень; 3) подобрать проверочное – форму этого слова или однокоренное слово; 4) поставить в проверочном слове ударение (доказать, что оно проверочное); 5) если окажется, что корень безударный, то подобрать другое проверочное.

Чтобы проверить, насколько все обозначенные шаги являются обязательными для правильного написания слова, был разработан эксперимент. Отобрали девять слов с проверяемыми безударными гласными в корне (*земля*, *письмо*, *гнездо*, *свистеть*, *помогать*, *зелёный*, *столовая*, *писать*, *стрижи*). Слова предполагали разные способы проверки: образование формы числа существительного (*земля*, *стрижи*), образование формы глагола (*помогать*),

подбор однокоренного слова (*зелёный, столовая*). В нескольких случаях было возможно использование обоих путей проверки (*гнездо, писать, письмо, свистеть*).

Детям была дана следующая инструкция: 1) запишите слова в столбик под диктовку, каждое слово с новой строки; 2) поставьте ударение; 3) выделите корень; 4) подберите проверочные слова и напишите их рядом с проверяемым словом, поставьте ударение; 5) с новой строки запишите значение слова *стрижи*: *стрижи* – это... Ученикам первого класса вопрос о значении слова не задавался, поскольку не все дети могли бы написать толкование.

В эксперименте участвовало 48 учеников: четыре группы по 12 человек: 1) одноязычные ученики первого класса, 2) двуязычные ученики первого класса, 3) одноязычные ученики второго класса, 4) двуязычные ученики второго класса. Все дети обучались по программе «Школа России». Эксперимент был проведен в 2023 г. в начале четвертой четверти на базе трех школ: ГБОУ школы № 341 Невского района г. Санкт-Петербурга, ГБОУ школа № 543 Московского района г. Санкт-Петербурга, МОУ «Колтушская СОШ имени И.П. Павлова».

Полученные ответы подвергались качественному и количественному анализу.

Анализ результатов эксперимента с учащимися первого класса

Эксперимент с первоклассниками-монолингвами показал, что 83 написания из 108 возможных были правильными (77 %), однако все девять слов написал правильно только один мальчик (8 %), а по одной ошибке сделали четверо (три мальчика и одна девочка): двое в слове *столовая* и двое в слове *свистеть*. Условно можно считать подобный уровень грамотности высоким для первоклассников – таких учащихся было пятеро. Еще двое учеников (мальчик и девочка) сделали по две ошибки. Остальные пятеро учащихся сделали по три или четыре ошибки. Наиболее легкими для монолингвов первого класса с точки зрения правописания оказались слова *земля* и *зелёный*: оба слова были написаны правильно всеми детьми, хотя написание гласной противоречит произношению. Совокупность неправильно выделенных и не поставленных в проверяемых словах ударений составляет 52 %: не выделили ударный слог в 40 % слов, неверно выделили – в 12 % слов. Однако эти общие результаты имеют смысл дифференцировать.

Мальчик, написавший диктант без ошибок, ни разу не ошибся и в постановке ударения, как и девочка, сделавшая одну ошибку. Еще один ученик, сделавший только две ошибки, правильно поставил ударение во всех проверяемых словах. Таким образом, определенную закономерность мы обнаруживаем: самые грамотные дети научились ставить ударение. Однако есть и другой примечательный факт: двое мальчиков, сделавших всего по одной ошибке в диктанте, не умеют ставить ударение: один из них сделал шесть ошибок, причем трижды поставил ударение на согласную букву ударного слога: *свистеть, помога́ть, писа́ть*; другой верно поставил ударение только один раз, дважды неверно и шесть раз не указал вообще.

В каких словах легче было выделить ударение? Не было ошибок в постановке ударения в слове *земля* (оно же было и написано правильно всеми детьми). В другом легком для написания слове – *зелёный* – ударение на нужный слог было поставлено только трижды. Два раза было указано неверное ударение и семь раз не указано. Однако не исключено, что дети не поставили ударение в этом случае сознательно: в школе учат не ставить ударение над буквой *ё*: знак ударения не ставится в односложных словах и в словах с буквой *ё* [9, с. 40]. Из грубых ошибок у одной ученицы встретилась постановка ударения на все гласные буквы.

Девять первоклассников предприняли попытку подобрать проверочные слова. Половина испытуемых использовала для этого образование формы множественного числа, при

этом используя эту проверку и там, где она не подходит: *зелёный* – *зелёные*, *столовая* – *столовые*. Несмотря на то что первоклассников не знакомят со способом проверки с помощью однокоренных слов, двое учеников предложили проверить слово *свистеть* словом *свист*. К словам *помогать* – *помощник* (девочка написала *поможник*²), *столовая* – *стол*, *зелёный* – *зелень* однокоренные проверочные слова подобрала одна ученица. Интересно, что эта же девочка в целом оказалась склонна к гиперкорректным написаниям: слова *свистеть*, *писать* она написала через *е* (хотя два слова с фонетическими написаниями тоже воспроизвела верно: *письмо* и *стрижи*). Написания «против произношения» – отражение процесса развития языковой рефлексии ребенка при усвоении письменной формы речи [3]. Отметим, что упомянутая девочка верно поставила ударения во всех словах и правильно подобрала проверочные, что тем не менее не подтолкнуло ее к мысли исправить проверяемые слова: *гниздо* – *гнезда*, *свестеть* – *свист*, *песать* – *пишет*. Один из учеников (сделавший в диктанте всего одну (гиперкорректную) ошибку – в слове *свистеть*), написал в качестве проверочного *свест*, что дает основание предположить, что он, по сути дела, скопировал, не задумываясь, написанное неверно слово. Слово *столовая*, оказавшееся наиболее сложным для написания, проверили четыре ученика: двое правильно (*стол*), двое ошибочно: *столовые* и *стоят*. При подборе слова *столовые* в качестве проверочного ребенок действовал по знакомому первоклассникам алгоритму проверки – образование формы множественного числа. Подбор слова *стоят* можно рассмотреть как проявление языковой рефлексии – поиск этимологии слова. При этом этимология ложная, однако важен сам факт размышления о языке. Поиск этимологии и даже ошибочные установления словообразовательных связей учат детей самому принципу проверки написаний [11].

Заметим, что в проверочных словах никто из детей не ставил ударение (возможно, просто забыв об этом).

Предсказуемо, что у учеников первого класса правильное написание не связано с подбором проверочных слов и постановкой ударения. Так, слова *земля* и *гнездо* (ошибки в этом слове были сделаны только тремя учащимися) показали почти одинаковые достаточно высокие результаты по подбору проверочных слов и постановке ударения, а слово *зелёный* – столь же низкие, сколь и слово *столовая* (при стопроцентном грамотном написании слова *зелёный* и неправильном написании слова *столовая* почти половиной учеников). Слово *стрижи* 10 детей написали правильно, несмотря на неумение подобрать проверочное и поставить ударение.

Общее количество правильных написаний – 83; правильных ударений – 52, проверочных слов – 34. Таким образом, правильных написаний в полтора раза больше, чем правильных ударений, и почти в два с половиной раза больше, чем проверочных слов.

Рассмотрим результаты эксперимента, проведенного с первоклассниками-инофонами.

Количество правильных написаний – 58 % (63 раза из 108 возможных), что существенно ниже, чем у монолингвов. Только один ученик написал все слова правильно (как и в группе монолингвов – 8 %), при этом восемь раз правильно поставив ударение и восемь раз правильно подобрав проверочное слово. Заметим, что сначала одну ошибку ученик все же сделал, но после верно подобранного проверочного исправил ее (*не/исьмо* – *письма*). Затруднение в постановке ударения у него вызвало слово *столовая* – потеряв в этом слове ударный гласный, ребенок написал **столва́я*. Он же семь раз правильно указал ударение

² Слово *помощник* девочка написала через *ж*, возможно ориентируясь на чередование *з/ж*, ср. *поможет*.

и в проверочных словах (в двух словах пропустил). Другой мальчик сделал только одну ошибку – в слове *помогать*, восемь раз правильно указав ударение и столько же раз правильно подобрав проверочное слово. Этот же ребенок во всех девяти проверочных словах правильно поставил ударение, в том числе в не подходящем для проверки слове *помощь* (**помощи*). Таким образом, высокий уровень грамотности и умение применять правило были зафиксированы у двух детей.

Следует отметить девочку, которая сделала две ошибки (однако «против произношения») – в словах *свистеть* и *стрижи*. Она же подобрала пять проверочных слов и в восьми случаях правильно поставила ударение в проверяемых (в проверочных словах трижды ударение было указано неверно, в остальных случаях не отмечено).

В работах остальных испытуемых было от трех до шести ошибок (у одноязычных сверстников – не более четырех ошибок) – эти же дети не умели поставить ударение и подобрать проверочное слово.

Наиболее легкими для двуязычных первоклассников оказались другие слова – не *земля* и *зелёный* (как у монолингвов), а *письмо* и *писать*: ошибок не было (у монолингвов в этих словах было по четыре ошибки). Вероятно, испытуемые опирались на фонетическое написание этих слов (тем более что буквы в слабых позициях в словах *земля* и *зелёный*, которые правильно написали монолингвы, не соответствуют произношению), однако это не мешало нескольким ученикам гиперкорректно написать слова *свистеть* (пять ошибок) и *стрижи* (две ошибки). Однако ошибок в словах с фонетическими написаниями гласных было меньше, чем в словах, где действуют закономерности неупотребления фонем О и Э в безударном положении и гласные пишутся вопреки произношению.

Совокупность всех неправильно выделенных и непоставленных ударений в проверяемых словах 62 %: в 22 % слов не был отмечен ударный слог, в 40 % – неверно выделен ударный слог, при этом много грубых ошибок: ударение проставлено на все гласные буквы слова (один ученик ошибся в восьми словах), на согласные (15 раз), на мягкий знак (два раза). Многочисленны случаи постановки ударения на согласные буквы и на мягкий знак разными детьми: *зимля́, гниздо́, сведте́, сестеть́, помагать́, писать́, пома́гт, зиленьи́й, ста́лве, стри́жъ, стри́ж, стри́жы*. Хотя процент ошибок в постановке ударения одноязычными первоклассниками немногим ниже (50 %), грубых ошибок у них почти не было. Отметим также, что именно у двуязычных первоклассников было много графических ошибок.

Итак, пять из 12 двуязычных учеников пытались подбирать проверочные слова (трое из них – написавшие диктант грамотно), но семь не предпринимали таких попыток ни разу. Два ребенка предложили проверить слово *земля* словом *зима/зема*. Два самых грамотных мальчика смогли проверить слова *свистеть*, *столовая* и *зелёный* путем подбора однокоренных слов. Встречающиеся в учебнике для первого класса пары слов *земля* – *земли*, *гнездо* – *гнёзда*, *письмо* – *письма* вспомнили тоже только эти ученики.

У двуязычных детей почти не встретилось различий в написании проверяемого и проверочного слов (один раз у девочки, сделавшей всего две ошибки), в то время как у монолингвов подобные случаи были нередки (восемь раз – 7.4 %): *гниздо/гнёзда* (у трех детей); *стрежи/стрижка, свестеть/свист, песать – пишет, песьмо/письмо* (у двух детей).

Вышесказанное подтверждает тот факт, что первоклассники-монолингвы интуитивно грамотнее, а школьное правило усваивают хуже: не все запомнили, что в проверяемом и проверочном словах буквы пишутся одинаково. Это не означает, что проверочное и проверяемое слова в их сознании живут отдельно друг от друга (в таком случае они просто

не подобрали бы проверочное), но написание одного слова из этой пары ребенок знает, а второго – нет, а правило о единообразном написании не усвоено. По сути ребенок, который по-разному пишет проверяемое и проверочное слова, не понимает, в чем смысл приведенного школьного правила.

Анализ результатов эксперимента с учащимися второго класса

Рассмотрим результаты эксперимента, проведенного с одноязычными второклассниками.

Процент правильности написания слов в целом очень вырос и составил 94.4 %. При этом справились без ошибок восемь детей (75 %); двое учеников сделали по одной ошибке, двое – по две. Выделение ударного слога теперь также не вызвало затруднений, причем процент правильности практически тот же, что и при написании слов, – 95 % (ср.: у одноязычных первоклассников ударный слог выделен правильно в 48 % случаев, у двуязычных – в 40 %). Пять слов из девяти были написаны правильно всеми детьми-монолингвами: не только *земля* и *зелёный* (как и у первоклассников), но и *письмо*, *гнездо*, *свистеть*. Трудными были слова *писать*, *помогать*, *стрижи* и *столовая*. Результаты подбора проверочных слов и выделения корня оказались низкими: проверочные слова правильно подобраны в 65 случаях (60.19 %), а корень был обозначен верно 53 раза (49.07 %).

Как дети подбирали проверочные слова и какие ошибки делали? Для проверки написания они использовали изменение формы слова, которое во многих случаях было эффективным: *земля* – *земли* (12), *гнездо* – *гнёзда* (12), *письмо* – *письма* (12), *стрижи* – *стриж* (8). Но дети применяли такую же проверку и в других случаях: *зелёный* – *зелёные* (6), *столовая* – *столовые* (7), *писать* – *писали* (4), *помогать* – *помогали* (3). Количество таких псевдопроверочных слов (подобранных по морфемному принципу, но с безударными гласными в проверяемых корнях) – 32 (29 %). Представляется, что дети действовали вполне осмысленно, интуитивно понимая, что знание написания однокоренного слова или формы этого слова позволяет правильно писать проверяемое слово. Однако по школьным меркам это ошибка. Если суммировать безусловно правильные (с ударным гласным) и псевдоправильные (с безударным, но в другой форме этого слова) варианты, то результаты уже гораздо лучше, чем у первоклассников, – 89 %. Это свидетельствует о том, что второклассники усвоили требование учителя – безударный гласный в корне нужно проверить. Но то, что в проверочном слове гласный непременно должен быть ударным, не усвоено. Верно подобрали проверочные слова *зелень* и *стол* только трое учеников (одни и те же в обоих случаях), при этом, однако, один из них слово *столовая* написал неправильно.

Таким образом, результаты второклассников-монолингвов оказались лучше по уровню грамотности и умению поставить ударение, но не стали принципиально лучше по умению выделить корень и подобрать проверочное слово.

Рассмотрим результаты эксперимента, проведенного в группе двуязычных второклассников.

Количество учеников, написавших диктант без ошибок, точно такое же, что и у монолингвов, – восемь (75 %). С одной ошибкой так же написали диктант двое детей, с тремя – один ученик, с четырьмя – тоже один. Дети правильно написали слова в 100 случаях (92.59 %), то есть результаты лишь немногим хуже, чем у монолингвов (94 %). Выделение ударного слога в проверяемых словах тоже почти не вызвало затруднения: в 96 случаях (89 %) ответ был верный (у монолингвов – 95 %). Верные проверочные слова подобраны 56 раз (51.8 %). Самым сложным оказалось выделение корня: правильно это было сделано

только 46 раз (42.6 %). Напомним, что монолингвами корень был обозначен верно в 49 % случаев, а проверочные слова правильно подобраны в 60 % случаев – результаты хотя и лучше, но не принципиально.

Любопытно, что неправильное выделение корня многим детям не помешало не только правильно написать слово, но и верно подобрать проверочное. Например, все второклассники-монолингвы безошибочно написали слово *зелёный*, при этом только трое правильно подобрали проверочное слово *зелень* и только четверо верно выделили корень, причем это не одни и те же дети. Ребята в основном писали в качестве проверочного форму слова *зелёный* (мн. ч. или жен. род), а как корень отмечали фрагменты слова (*зе-*, *зелё-*, *зелёны-*). Только у одного мальчика было правильно всё: и написание, и ударение, и проверочное слово, и корень. У двуязычных учеников картина похожая.

Не знали значения слова *стриж* только двое: одна монолингвальная девочка («стрижи – это рыбы») и двое инофонов (один не дал ответа, а второй написал, что это «такое умное существо»).

Заключение

Одноязычные первоклассники показали довольно высокий уровень правильности написаний: 41.6 % написали диктант без ошибок или с одной ошибкой. Статистическая обработка данных (108 возможных написаний, ударений, подбора проверочных слов, выделения корня) одноязычных первоклассников с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена не обнаружил зависимости между правильным написанием и постановкой правильного ударения, а также между правильным написанием и подбором проверочного слова.

Детей с высоким уровнем грамотности среди первоклассников-инофонов было двое (написавших диктант без ошибок или с одной ошибкой) – 16.6 %. В целом у первоклассников-инофонов обнаружена (по Спирмену) значимость между правильным написанием и подбором проверочного слова ($p = 0.05$), а также между постановкой правильного ударения и подбором проверочного слова ($p = 0.01$).

Результаты диктанта второклассников гораздо лучше, чем у первоклассников, и схожи у монолингвов и инофонов – 83.3 % (безошибочное написание или допущение одной ошибки). У второклассников-монолингвов никаких значимых корреляций нет. У второклассников-инофонов обнаружен значимый уровень корреляции между правильным написанием и подбором проверочного слова ($p = 0.01$).

Одноязычные и двуязычные ученики примерно в половине случаев правильно выделяют корень в проверяемом слове, но корреляции с правильностью написания нет ни в одной из групп.

Значительный прогресс детей от первого класса ко второму в овладении всеми испытуемыми грамотным письмом не соответствует незначительному прогрессу монолингвов в овладении многокомпонентной орфограммой. Билингвам овладение орфограммой важнее для грамотного письма: постановка ударения и подбор проверочного слова значимо коррелируют с правильным написанием.

Все ученики испытывают затруднения в применении правила, поскольку для этого необходимо умение использовать все его компоненты. К концу второго класса большинство учеников умеют правильно поставить ударение, однако подбор проверочного слова и особенно выделение корня более, чем для половины учеников, представляют проблему. Заметим, что ударение в проверочном слове ни разу не было поставлено ни монолингвами,

ни билингвами, хотя такое задание было. Подобрал проверочное слово (правильно или неправильно), ребенок считает свою задачу выполненной.

Умение выделять корень малозначимо для правописания. Достаточно обнаружить безударную гласную, которую необходимо проверить, подобрать проверочное слово, а то, где именно границы корня, не имеет значения для правильного написания. Возможно, как раз «усвоение ребенком алломорфного варьирования, осознание единства фонологического облика морфемы с учетом чередований, усечения или наращения основы» [3, с. 28] иногда является причиной неверных представлений о корне. Незначима также постановка ударения в проверочном слове, поскольку проверочным для ребенка часто является слово с тем же, но безударным корнем.

Дети, накопившие достаточный графический лексикон, часто не проверяют безударную гласную в корне, а воспроизводят по памяти правильный ответ: «В процессе графического кодирования и декодирования устной речи, т. е. при чтении и письме, формируется некий банк готовых словоформ в их графическом представлении (графический лексикон), который... позволяет извлекать словоформу как нечто целое» [3, с. 29]. Ребенок пишет слово правильно, а затем выполняет необходимый школьный алгоритм: поставить ударение, подобрать проверочное (озаботившись тем, чтобы корень был ударный), выделить корень. Это по сути дела является доказательством, объяснением уже представленного верного написания, но не путем к нему.

Монолингвы в большой степени опираются на языковую интуицию и воспроизводят нормативный письменный облик слова, не применяя правило. Для инофонов овладение правилом важнее, чем для монолингвов, так как имеет более значимое влияние на грамотное письмо.

Возможно, изучение правил орфографии в школе необходимо не столько для формирования грамотности, сколько для систематизации интуитивных знаний, развития логического и аналитического мышления ребенка.

С.Н. Цейтлин пишет: «Существует два, по крайней мере, пути освоения орфографических правил – в одних случаях они действительно осваиваются логическим путем, что предполагает их обязательное описание (кодификацию) и так называемое “актуальное сознание” (термин А.Н. Леонтьева). Это касается, например, правил выбора между *н* и *nn*, слитного или раздельного написания наречных выражений, выбора одного из двух возможных разделительных знаков и т. п. В других же случаях (гораздо более многочисленных, чем это может показаться на первый взгляд) человек осваивает их самостоятельно, спонтанно, в процессе собственной речевой деятельности... Разумеется, граница между этими путями у каждого человека своя; люди, наделенные так называемым языковым чутьем, способны осваивать эмпирическим путем те правила, которые другие постигают только через описания и объяснения» [3, с. 27].

Путь к грамотности, способы развития языковой интуиции – спонтанное детское письмо параллельно с обучением чтению. Ребенок пишет с удовольствием, с интересом и получает положительный эмоциональный опыт самостоятельного письма. Нередко такое письмо сопровождается игровыми и творческими моментами. Ребенок пишет, анализируя слово или текст, которые хочет написать, и тем самым сам себя учит такому анализу и развивает языковую рефлексию. При этом неизбежны ошибки, графические и орфографические, – и ребенок привыкает не бояться ошибок и положительно воспринимать исправления взрослого. Как и в устной речи, в которой у детей в возрасте около двух лет уже появляются само-

исправления, здесь они тоже есть. Необходимое условие такого обучения – чтение ребенку вслух разнообразной интересной литературы: самостоятельное чтение становится желанной и понятной целью. И письмо, и чтение способствуют развитию лингвокреативности, а лингвокреативность, в свою очередь, помогает освоению письма.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of Interest. The authors declare no conflicts of interest.

Литература

1. Павлова Н.П. К вопросу об общих закономерностях освоения письма ребенком // Рус. яз. в shk. 2016. № 5. С. 19–25.
2. Сальникова О.С. Без правил, но правильно: нормативные написания детей дошкольного возраста // Уральский филологич. вестн. Сер.: Психоллингвистика в образовании. 2014. № 2. С. 14–21.
3. Цейтлин С.Н. Некоторые факторы, обеспечивающие возможность спонтанного освоения орфографических правил // Рус. яз. в shk. 2018. Т. 79, № 6. С. 27–30. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2018-79-6-27-30>.
4. Аввакумова Е.А., Голев Н.Д. Морфемно-derivационные основания интуитивной орфографической деятельности детей // Вестн. алтайской науки: Образование. Вып. 1. Барнаул, 2001. С. 78–83.
5. Львова С.И. Развитие языкового чутья и опора на него в обучении родному языку // Рус. словесность. 2005. № 3. С. 41–45.
6. Антупьева Е.В. Теория интуитивной грамотности как методологическая база обучения русскому языку в школе // Научно-педагогическое обозрение. Pedagog. Rev. 2017. № 1 (15). С. 18–26. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2017-1-18-26>.
7. Галактионова Л.Н. К вопросу об использовании способности детей к имплицитному освоению орфографии в школьном обучении // Филология и культура. 2025. № 2 (80). С. 224–230. <https://doi.org/10.26907/2782-4756-2025-80-2-224-230>.
8. Галактионова Л.Н. О возможности имплицитного освоения орфографии дошкольниками: путь к грамотности одного ребенка // Изв. РГПУ им. А.И. Герцена. 2020. № 196. С. 69–75. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2020-196-69-75>.
9. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык: 1 кл.: учебник. М.: Просвещение, 2023. 144 с.
10. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык: 2 кл.: учебник: в 2 ч. М.: Просвещение. 2023. Ч. 1. 144 с.
11. Галактионова Л.Н. Языковая рефлексия детей дошкольного и младшего школьного возраста при освоении письменной формы речи // Начальная школа. 2024. № 6. С. 28–34.

References

1. Pavlova N.P. General patterns of mastering spelling by a child. *Russkii Yazyk v Shkole*, 2016, no. 5, pp. 19–25. (In Russian)
2. Sal'nikova O.S. Without rules but correctly: Preschool children's normative spellings. *Ural'skii Filologicheskii Vestnik. Seriya: Psikholingvistika v Obrazovanii*, 2014, no. 2, pp. 14–21. (In Russian)
3. Tseitlin S.N. Some factors arranging for spontaneous learning of orthography rules. *Russkii Yazyk v Shkole*, 2018, vol. 79, no. 6, pp. 27–30. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2018-79-6-27-30>. (In Russian)
4. Avvakumova E.A., Golev N.D. Morphemic and derivational foundations of children's intuitive spelling activity. *Vestnik Altaiskoi Nauki: Obrazovanie*, 2001, no. 1, pp. 78–83. (In Russian)
5. L'vova S.I. Developing linguistic intuition and relying on it while learning the native language. *Russkaya Slovesnost'*, 2005, no. 3, pp. 41–45. (In Russian)

6. Antuf'eva E.V. The theory of intuitive literacy as methodological framework of learning Russian at school. *Nauchno-Pedagogicheskoe Obozrenie (Pedagogical Review)*, 2027, no. 1 (15), pp. 18–26. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2017-1-18-26>. (In Russian)
7. Galaktionova L.N. On using children's ability to implicitly master spelling in school education. *Filologiya i Kul'tura (Philology and Culture)*, 2025, no. 2 (80), pp. 224–230. <https://doi.org/10.26907/2782-4756-2025-80-2-224-230>. (In Russian)
8. Galaktionova L.N. On implicit learning of spelling rules by preschoolers: A child on the way to literacy. *Izvestiya RGPU imeni A.I. Gertsena*, 2020, no. 196, pp. 69–75. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2020-196-69-75>. (In Russian)
9. Kanakina V.P., Goretskii V.G. *Russkii yazyk: 1 kl.: uchebnik* [Russian Language: Grade 1: Textbook]. Moscow, Prosveshchenie, 2023. 144 p. (In Russian)
10. Kanakina V.P., Goretskii V.G. *Russkii yazyk: 2 kl.: uchebnik* [Russian Language: Grade 2: Textbook]. Pt. 1. Moscow, Prosveshchenie, 2023. 144 p. (In Russian)
11. Galaktionova L.N. Linguistic reflection in preschool and elementary school children mastering written speech. *Nachal'naya Shkola*, 2024, no. 6, pp. 28–34. (In Russian)

Информация об авторах

Елисеева Марина Борисовна, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой языкового и литературного образования ребенка, руководитель НИЛ онтолингвистики, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

E-mail: melyseeva@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0564-668X>

Ретюнских Лидия Викторовна, магистрант, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

E-mail: lika.ret@yandex.ru

Author Information

Marina B. Eliseeva, Cand. Sci. (Philology), Head of Department of Language and Literary Education of Children, Head of Research Laboratory of Ontolinguistics, Herzen State Pedagogical University of Russia

E-mail: melyseeva@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0564-668X>

Lidiya V. Retyunskikh, Master's Student, Herzen State Pedagogical University of Russia

E-mail: lika.ret@yandex.ru

Поступила в редакцию 20.05.2025

Принята после рецензирования 10.07.2025

Принята к публикации 20.08.2025

Received May 20, 2025

Revised July 10, 2025

Accepted August 20, 2025