

Министерство образования Российской Федерации
Алтайский государственный университет

На правах рукописи

Киселева Оксана Анатольевна

**Русская орфография в коммуникативном аспекте
(экспериментальное исследование)**

Диссертация на соискание ученой степени кандидата
филологических наук
по специальности 10.02.01 – русский язык

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

Барнаул – 2002

Содержание:

Введение	5 – 14
Глава 1. Русская орфография как предмет коммуникативной лингвистики	15 – 52
1.1. Предпосылки возникновения коммуникативной концепции русской орфографии	20 – 34
1.1.1. Освещение фактора стихийности в русской орфографии «донационального периода» (с XI века до начала XVIII века)	20 – 25
1.1.2. «Грамматическая» и «антиграмматическая» тенденции в теории преподавания русской орфографии	25 – 34
1.2. К основаниям теоретической модели коммуникативной орфографии русского языка	34 – 51
1.2.1. Нормативный аспект	34 – 42
1.2.2. Информационный аспект	42 – 51
1.3. Выводы	51 – 52
Глава 2. Экспериментальное изучение русской орфографии в коммуникативном аспекте	53–108
2.1. Теоретические проблемы экспериментального изучения коммуникативной орфографии	53 – 62
2.1.1. Онтологические параметры эксперимента	54 – 61
2.1.2. Гносеологические параметры эксперимента	61
2.1.3. Способы организации коммуникативно-орфографического эксперимента	61 – 62

2.2.	Экспериментальные исследования объективного влияния орфографических ошибок и описок на деятельность читающего	63 – 88
2.2.1.	Объективное влияние описок и орфографических ошибок на восприятие информации, заключенной в отдельном высказывании	64 – 70
2.2.2.	Объективное влияние описок и орфографических ошибок на восприятие связного текста	70 – 74
2.2.3.	Степень замечаемости орфографических ошибок и описок в связном тексте	74 – 82
2.2.4.	Объективное влияние орфографических ошибок на взаимопонимание	82 – 88
2.3	Экспериментальные исследования метаязыковых представлений участников орфографической деятельности	88–106
2.3.1.	Мотивация орфографически грамотного письма	88 – 91
2.3.2.	Отношение носителей русского языка к орфографическим ошибкам и опискам (к понятию «грубая/негрубая ошибка»)	91 – 99
2.3.3.	Субъективное мнение носителей языка о влиянии описок и орфографических ошибок на восприятие информации, заключенной в связном тексте	99
2.3.4.	Субъективное мнение носителей языка о влиянии орфографических ошибок на взаимопонимание	99–106

2.4. Выводы. Установление корреляционной зависимости между метаязыковыми представлениями и реальной орфографической деятельностью рядовых носителей русского языка	107–108
Заключение	109–111
Библиография	112–125
Приложение 1	126
Приложение 2	127
Приложение 3	128–131
Приложение 4	132–135
Приложение 5	136
Приложение 6	137

Введение

Несмотря на то, что в последние 20 – 30 лет учеными-языковедами активно исследуется функциональный аспект языка, деятельность пишущего и читающего в их взаимной направленности не получила достаточного освещения в работах отечественных и зарубежных лингвистов. В частности, совсем не разработаны (и даже не ставятся) вопросы о целесообразности затрат сил и времени пишущего по достижению единообразия написаний; о необходимой и достаточной, то есть востребуемой читающим, степени орфографической грамотности письма; о помехообразующей способности таких письменных явлений, как почерк, особенности сокращений, орфографические и пунктуационные ошибки, опiski, опечатки, физические дефекты письма и т.п.

Традиционная модель русской орфографии является предписательной; при этом предписания направлены на регулирование деятельности пишущего, а именно: на регулирование процесса решения пишущим той или иной орфограммы. В основании формулировок орфографических правил лежит идея отражательности, доминирующая над функционально-прагматическим аспектом: стихийные законы орфографической деятельности не изучаются теоретической лингвистикой. В такой модели практически отсутствует узус, вследствие чего термин «норма» подменяется термином «правило», а любое варьирование орфономы трактуется как ошибка, априори признаваемая коммуникативной помехой и, следовательно, подлежащая обязательному исправлению в любых проявлениях орфографической деятельности. Однако наблюдения над орфографической деятельностью рядовых носителей языка свидетельствуют о том, что несоблюдение орфографических норм не всегда приводит к взаимному непониманию общающихся, поскольку язык вообще (как в устной, так и в письменной формах) устроен по принципам самоорганизующейся и саморазвивающейся системы и обладает высокой степенью предсказуемости и помехоустойчивости.

Мы полагаем, что есть все основания для построения деятельностной (функциональной, коммуникативной) модели русской орфографии, которая сделала бы возможным естественно-научный (объективистский, по определению Н.Д. Голева [Голев 1999]) подход к данной сфере языка как к полноценному, многостороннему, саморазвивающемуся объекту лингвистического изучения. Такое изучение предполагает последовательное рассмотрение русской орфографии сквозь призму ряда антиномий типа «стихийное и рациональное, естественное и искусственное», «онтологическое и теоретическое, языковое и метаязыковое», «внешнее и внутреннее», «мотивированное и условное» [Голев 1997(1)], наиболее полно отражающих разные стороны и свойства единого **объекта**, каковым является реальная орфографическая деятельность рядовых носителей русского языка, и **предмета** нашего исследования – коммуникативного аспекта такой деятельности.

Актуальность настоящего исследования определяется отсутствием цельной и последовательной теории коммуникативной орфографии. Раскрывая этот тезис, отметим следующее.

1. Традиционная отражательная модель русской орфографии не является единственной; возможно и необходимо построение других моделей, и в частности коммуникативной модели русской орфографии, ориентированной на орфографическую деятельность читающего.

2. В рамках коммуникативной модели возможен не только аксиологический, но и объективистский подход к орфографической норме, которая сейчас часто ассоциируется в сознании рядовых носителей языка с орфографическим правилом, а орфография в целом – с языком во всем его многообразии. Такое постоянное отождествление языка и орфографии «можно объяснить недостатками методов преподавания русского языка в школе, когда практически не различаются понятия: язык – грамматика – орфография». Тот факт, что большинство занятий по изучению русского языка посвящено орфографии, «приводит к общей филологической

неграмотности населения» [см.: Букчина, Калакуцкая, Чельцова 1969: 54].

Принципиальная неизученность вопроса о том, как соотносятся метаязыковые (орфографоцентристские по своей сути) представления рядовых носителей русского языка с их реальной орфографической деятельностью, явилась еще одной причиной для обращения к заявленной нами теме.

3. Орфографические ошибки не имеют такого значения для восприятия информации, какое им придают в современной школе, а вслед за ней в широких кругах носителей современного русского языка; иногда они даже не замечаются читающим. Это наблюдение подтверждает нашу гипотезу о том, что частота того или иного нарушения нормы обратно пропорциональна его помехообразующей способности. Поэтому гораздо больший вред коммуникации наносят описки, поскольку они асистемны и непредсказуемы.

Мнение о том, что орфографические ошибки мешают чтению и восприятию текста, во многом субъективно, оно не подтверждено конкретными исследованиями и поэтому не отражает в полной мере реальной картины орфографической деятельности. Восполнить этот пробел и призваны наши экспериментальные исследования.

Научная новизна диссертационной работы состоит в том, что впервые делается попытка теоретического моделирования коммуникативного аспекта русской орфографии, основанного на экспериментальном изучении орфографической составляющей письменной речевой деятельности рядовых носителей русского языка с целью выявления ее мотивов, целей и результатов.

Наше исследование носит прежде всего теоретический характер: исторический экскурс и рассуждения дидактической направленности предпринимаются нами для иллюстрации и решения преимущественно теоретических задач. Хотя мы не предполагаем непосредственной и немедленной реализации выдвигаемых нами теоретических положений, однако материалы исследования могут найти **практическое применение** в

системе вузовского и послевузовского обучения (в курсе теории и методики преподавания русской орфографии), а также они могут быть использованы в качестве теоретико-экспериментальной базы решения вопросов усовершенствования как самой орфографии, так и методик ее преподавания. В связи с последним заметим, что еще Ф. де Соссюр утверждал: «Ошибочно думать, будто, признав обманчивый характер письма, надо первым делом реформировать орфографию...» [Соссюр 1977: 72].

Все сказанное определяет **цель** работы: в перспективе это построение коммуникативной модели русской орфографии; на данном этапе – выявление и описание некоторых, на наш взгляд, базовых (определяющих, основополагающих) аспектов орфографической деятельности носителей русского языка, определяемых ее влиянием на коммуникацию (коммуникативный успех, коммуникативную неудачу).

Обозначенная цель предполагает решение следующих **задач**:

- 1) выявление в отечественной литературе, посвященной проблемам русской письменности, предпосылок теории коммуникативной орфографии;
- 2) освещение нормативного и информационного подходов к правописанию как оснований построения теоретической модели коммуникативной орфографии;
- 3) установление объективного влияния (его наличия/отсутствия/степени в параметрах «больше – меньше») орфографии на эффективность реальной коммуникации в её письменной форме;
- 4) выяснение субъективного отношения носителей русского языка к орфографической составляющей письменной речевой деятельности (метаязыковой аспект);
- 5) установление корреляционной зависимости между метаорфографическими представлениями и реальной орфографической практикой рядовых носителей русского языка.

Положения, выносимые на защиту

1. Естественная орфография русского языка представляет собой системное образование, организуемое своим коммуникативным предназначением и функционирующее в соответствии со своими внутренними закономерностями. Естественно-научное (=объективистское) изучение коммуникативной орфографии обусловлено тем, что эти закономерности находятся не в части «дано», а в части «требуется доказать».
2. К последней части относится и влияние орфографии на коммуникативно-речевые характеристики деятельности общающихся: коммуникативный успех/коммуникативную неудачу/коммуникативные помехи. Мы полагаем, что априорное утверждение о высокой степени такого влияния преувеличено.
3. В этой связи особого внимания заслуживает орфографическая деятельность читающего, занимающая центральное место в системе коммуникативной орфографии, так как именно реакция читающего является критерием успеха или неудачи коммуникативного акта.
4. В метаязыковом сознании носителей языка сформировалось орфографоцентристское представление, в котором не находится места коммуникативной составляющей, так как традиционные орфографические правила, подменяющие орфографическую норму, адресованы прежде всего пишущему и лишены ориентации на читающего.
5. Концепция коммуникативной орфографии имеет ряд предпосылок в общей теории русской орфографии, в частности: 1) в истории становления русской правописной нормы; 2) в теории преподавания русской орфографии как школьного предмета.

В качестве **методов и приёмов** для решения поставленных задач нами были использованы:

- 1) лингвистический эксперимент, заключающийся в анкетировании, вопросах закрытого типа, касающихся формы и содержания печатного текста; тест на выбор лучшего резюме; мнемоническое изложение основной мысли текста или отрывка из текста;
- 2) количественный метод, используемый при количественной обработке экспериментальных данных: подсчёте реакций испытуемых и выявлении процентных соотношений;
- 3) логико-лингвистическое описание проблем и результатов эксперимента.

Материалом исследования послужили 1455 анкет, предложенных испытуемым. В ходе экспериментального изучения поставленных проблем было получено и обработано 9900 реакций. Для установления корреляционной зависимости между метаорфографическими представлениями носителей русского языка и их реальной орфографической практикой было проведено несколько экспериментальных исследований, посвящённых выяснению объективного влияния орфографии на восприятие информации и субъективного мнения носителей русского языка о значимости орфографической составляющей в письменной коммуникации.

Основные понятия, используемые в работе

Взаимопонимание – одна из важных составляющих человеческого общения, являющаяся целью любого коммуникативного акта и критерием коммуникативного успеха (или коммуникативной неудачи).

Восприятие – начальный этап понимания речевого произведения на уровне распознавания (= узнавания, опознания) речевых сигналов (= знаков). По Павилёнису, это операции идентификации и различения [Павилёнис 1986: 383].

Естественная (= стихийная) орфография – система правописных норм-закономерностей, складывающаяся в спонтанной речевой деятельности рядовых носителей языка.

Избыточность информации – полное или частичное повторение сообщения, которое обычно сопровождает получение новых данных и которое служит проверкой и корректировкой наших предсказаний (определение дано с опорой на [Блох 1963: 11; Гальперин 1974: 32; Теория передачи информации 1979: 14]).

Избыточность языка реализуется в избыточности текста.

Интуитивная орфографическая деятельность – орфографическая деятельность, базирующаяся на механизмах языкового чутья, памяти, на стихийном чувстве нормы.

Информативность языковой единицы – мера содержания данной единицы в конкретной реализации.

Коммуникативная норма – адекватность коммуникативного процесса ситуации общения, а также его соответствие целям коммуникативного акта, итогом (результатом) которого должно стать взаимопонимание.

Коммуникативный аспект русской орфографии – аспект, определяемый участием русской орфографии в осуществлении коммуникативного процесса; или, другими словами, аспект, определяющий участие орфографической составляющей письменной речевой деятельности в достижении взаимопонимания между коммуникантами.

Коммуникация – тип взаимодействия между людьми, предполагающий информационный обмен. В нашей работе мы придерживаемся классической линейной модели коммуникативного акта.

Модель коммуникативной орфографии – теоретическое построение (или описание) коммуникативного аспекта русской орфографии.

Объективистский подход к изучению орфографии – объективная точка зрения на орфографию, описание реального бытия (онтологической сущности) орфографии «как она есть». Противостоит аксиологическому подходу.

Описки – ошибочные написания, не связанные с решением орфограмм. В нашей работе они, наряду с опечатками, полиграфическими

дефектами и особенностями сокращений, рассматриваются как явление асистемное, незакономерное, как языковая аномалия.

Орфографическая деятельность – форма письменной деятельности носителей языка, связанная с написанием слов, содержащих орфограммы (орфографическая деятельность пишущего), а также с восприятием и пониманием таких слов (орфографическая деятельность читающего).

Орфографическая норма (= орфоформа, правописная норма) – объективное явление языка и речи, формирующееся в реальной орфографической практике носителей языка.

Пропускная способность – отношение наибольшего возможного количества информации, могущей быть переданной по каналу связи без искажений при наличии помех, ко времени её передачи (определение дано с опорой на [Гальперин 1974: 18; Теория передачи информации 1979: 15]).

Рациональность (русской орфографии) – рассудочное, установленное и обоснованное разумом, имеющее логичное, непротиворечивое объяснение, доступное пониманию решение орфограмм. Идеи рациональности русской орфографии отвечают формулировки орфографических правил.

Русская орфография – раздел языкознания, изучающий систему орфографических норм русского языка и их функционирование в письменной речи.

Содержание языковой единицы – совокупность признаков понятия, выраженного данной единицей (определение дано с опорой на [Колшанская 1987: 197]).

Стихийность (русской орфографии) – различные проявления орфографии, которые формируются в естественной письменной речи носителей языка вне осознанного отношения к ней. Обобщение языковых фактов в этом случае происходит не на рациональном, а на чувственном (= интуитивном) уровне.

Структура работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии и шести приложений. В текст диссертации включено 11 таблиц, наглядно организующих описываемый материал.

Первая глава диссертации посвящена теоретическим вопросам коммуникативной орфографии.

Во второй главе представлены теория орфографического эксперимента и некоторые экспериментальные исследования (как частичное ее воплощение).

В заключении подводятся итоги проделанной работы и намечаются перспективы возможных коммуникативно-орфографических исследований.

В разделе «Приложения» представлены экспериментальные материалы: образец анкеты; фразы с описками и орфографическими ошибками; тексты с описками и орфографическими ошибками и без них; тесты, вопросы и задания к текстам.

Апробация работы. Положения настоящего диссертационного исследования докладывались на научно-практических конференциях разного уровня:

на студенческих конференциях (Барнаул, апрель 1995г. и апрель 1998 г.);

на конференции студентов и аспирантов (Томск, апрель 1998 г.);

на краевой научно-практической конференции, посвященной памяти профессора И.А. Воробьевой (Барнаул, октябрь 1998 г.);

на региональной научно-практической конференции, посвященной памяти профессора И.А. Воробьевой (70 лет со дня рождения) (Барнаул, 7 – 9 октября 1999 г.);

на всероссийской научно-практической конференции «Лингвистика и школа» (Барнаул, 3 – 5 ноября 1999 г.);

а также на заседаниях кафедры современного русского языка АГУ (Барнаул, 1998 – 2002 г.г.); на семинаре «Естественная письменная речь»

(БГПУ, 31 октября 2001г.); на межвузовском аспирантском семинаре (БГПУ, 2 апреля 2002 г.).

Основные положения настоящей работы нашли отражение в семи публикациях.

Глава 1

Русская орфография как предмет коммуникативной лингвистики

Интерес к коммуникативному аспекту человеческой деятельности не возник на пустом месте. Его проявление вполне закономерно.

Если исходить из утверждения о том, что любая наука развивается по спирали, то можно констатировать, что лингвистика в своих исследованиях выходит сейчас на новый виток, обращаясь от имперсональных, чисто структурных построений к так называемому «человеческому фактору», непосредственно к языковой личности и ее деятельности (как в устной, так и в письменной формах). В этом направлении уже немало сделано представителями зарубежной и отечественной филологии (лингвистики, литературоведения, психо- и социолингвистики) [М.М. Бахтин 1998; Г.И. Богин 1987; И.А. Бодуэн де Куртенэ 1963; В.Я. Булохов 1993, 1999, 2000; Л.С. Выготский 1956, 1997; В.П. Григорьев 1979; Т.М. Дридзе 1976; Н.И.Жинкин 1998; А.А. Залевская 1987, 1999; И.А. Зимняя 1976(1), 1976(2); А.А. Леонтьев 1969, 1975, 1979(1), 1979(2); А.Н. Леонтьев 1975; Е.Ю.Мягкова 1990; Р.И. Павиленис 1986; Ж. Пиаже 1994; А.А. Потебня 1993; Э.Сепир 1993; Ю.А. Сорокин 1989: 103-123; Е.Ф. Тарасов 1989: 7 – 40; В.Хартунг 1989: 41 – 53; А.М. Шахнарович 1990; Л.В. Щерба 1957, 1974; Л.П. Якубинский 1986; и др.]. В своих работах эти исследователи обращаются к проблемам анализа речевого общения, к изучению смыслового восприятия речевого сообщения, к вопросам порождения и понимания речевого высказывания и т.д.

Однако, несмотря на повышенный интерес лингвистов к коммуникативно-прагматическим проблемам, письменная коммуникация (особенно *естественная* письменная речь) до сих пор оставалась за рамками исследовательских интересов; в частности, русская орфография практически

лишена функционального аспекта: реальная орфографическая деятельность «человека пишущего и читающего» (особенно взрослого) мало интересует современных ученых.

Между тем нам представляется весьма актуальным и вполне закономерным обращение к письменной стороне речевого общения рядовых носителей русского языка. Такое обращение предполагает постановку и решение достаточно широкого круга вопросов: чем руководствуется рядовой носитель языка, прибегая к письменной форме общения, каковы мотивы и цели его письменной деятельности, какие он ставит перед собой задачи, способствующие достижению желаемого результата, как он решает эти задачи (чем руководствуется, на что ориентируется), как рядовой носитель языка читает и как пишет, меняются ли тактики его речевого поведения в зависимости от жанра письменного сообщения, и как именно они меняются, какие факторы влияют на успех (или неудачу) коммуникативной деятельности и многие другие вопросы, предполагающие в свою очередь изучение этой многогранной проблемы – письменное речевое общение рядовых носителей языка – в лексическом, грамматическом (синтаксическом и морфологическом), орфографическом и ортологическом аспектах.

В диссертационном сочинении мы обратимся к орфографической составляющей этой обширной темы, а именно: к постановке основных задач и разработке методических подходов к изучению коммуникативной орфографии.

Объективистский подход к орфографической коммуникативной деятельности [Голев 1999(2)], ее результатам и их экспериментальное изучение являются новыми в теории орфографии; хотя нам известны работы, в которых представлены попытки реализации такого подхода [Аванесов 1978; Винокур 1959; Голев 1997(1); Голев 1997(2); Голев 1998; Голев 1999(2); Голев 2000(1); Голев 2000(2); Голев 2000(3); Бреусова, Осипов 2000; Осипов 1992; Бреусова 2000; Букчина, Калакуцкая 1974; Скворцов 1991], в основном же исследования современной русской орфографии имеют

дидактическую направленность или нацелены на обсуждение и решение вопросов реформирования правописания. В настоящее время отсутствие теории *коммуникативной* орфографии создало такую ситуацию, что вся *традиционная* теория русской орфографии базируется на дидактических вопросах, то есть на проблемах обучения орфографии, ставя во главу угла *овладение*, а не *владение* ею. Поэтому, по замечанию К.Г. Житомирского, «внутреннюю силу системы фиксации пытаются заменить регламентацией правописания» [Житомирский 1995: 47].

Представление о теории современной орфографии сосредоточено в этом случае на прикладных вопросах: дидактическом и «реформистском» (либо под знаком все той же дидактики: упрощение и унификация русской орфографии с целью облегчения процесса овладения ею, либо под знаком орфографического строительства: сознательное вмешательство ученых-лингвистов в стихийное развитие орфографической системы с целью ее упорядочения, рационализации, гармонизации и в конечном счете выработки общелингвистической объяснительной доктрины).

Таким образом, функциональный аспект русской орфографии – проблема новая, мало описанная и, в общем-то, только становящаяся. Наш интерес к ней продиктован не столько малой ее разработанностью и не столько актуальностью функционального аспекта и обращением лингвистики второй половины XX века к темам, традиционно составляющим область интересов психологии, философии, семиотики, информатики, сколько желанием увидеть в орфографии фундаментальную науку со своим объектом, предметом, методами исследования и подвергнуть ее теоретические утверждения практической (экспериментальной) проверке. Это означает, что мы стремимся вписать модель орфографической деятельности в общие процессы естественно-коммуникативной деятельности (в ее письменном варианте) рядовых носителей русского языка.

В связи с этим нас интересует историческое развитие русской орфографии, которое определяется диалектикой ее стихийного и

рационального начала. Наша гипотеза заключается в том, что развитие русской орфографии происходит по общелогической схеме: тезис – антитезис – синтез.

Ранний этап развития русской орфографии (XI – XVII века) характеризуется доминированием стихийно-коммуникативного начала: становление орфографических норм происходит спонтанно, в реальной практике древнерусских писцов; варьирование орфономы достаточно широко и вполне приемлемо для общающихся.

С XVIII века большую роль начинают играть кодификационные процессы, на первый план выдвигается рационально-отражательное начало русской орфографии: в специальных словарях и справочниках закрепляются единые, обязательные для всех и в любой ситуации орфографические нормы-правила, нередко сопровождаемые объяснительными лингвистическими легендами или мнемоническими приёмами¹; варьирование орфономы минимально и часто трактуется как отступление от установленного образца. Своего рода вершиной развития орфографии на этом этапе являются труды по проблемам русского правописания Я.К. Грота, считавшиеся наиболее авторитетными и научно обоснованными во второй половине XIX века.

С момента появления письменности на территории Древней Руси происходило накопление орфографического материала, отмечались положительные и отрицательные черты развития русского правописания. В начале XVIII века стихийное развитие русской орфографии подверглось пересмотру: был поставлен вопрос о достаточности (или недостаточности) только функционального параметра в регулировании орфографических норм. Начались теоретические поиски наиболее рациональных принципов правописания [Макарова, Шкатова 1993: 4]. Реформа 1917 – 1918 г.г. решила

¹ В качестве примера такого мнемонического приема Т.Л. Миронова в статье «Простые правила старой орфографии» приводит следующие незатейливые «стишки»:

Б Ълый, бл Ъдный, б Ъдный б Ъсь

Уб Ъжаль, б Ъдняга, въ л Ъсь.

Л Ъшимъ по л Ъсу онъ б Ъгал,

Р Ъдькой съ хр Ъномъ пооб Ъдаль... [См. также: Иванова, Тимофеева 1988: 54].

этот вопрос в пользу рационального параметра, что, вообще, было в духе коммунистической идеологии, технократической по своей сути. Насущные проблемы времени (необходимость коренных социальных перемен с приходом новой власти и всеобщая ликвидация безграмотности) выдвинули на передний план прикладные вопросы: дидактический (как быстро и эффективно обучить правописанию возможно большее количество людей?) и вопрос реформирования и унификации русского письма (что и как нужно изменить в старой орфографии, чтобы оптимально приблизить её к современному звучащему языку и чтобы обучение ей стало лёгким и доступным для всех?).

Однако проблему орфографической безграмотности решить до сих пор не удается: слишком часты случаи, когда человек, зная правила, не может эффективно использовать их в своей орфографической деятельности. Поэтому всегда подспудно зрела мысль о несостоятельности идеи чисто рационалистического развития русской орфографии и, как следствие, рождались сомнения в эффективности рациональных методик ее преподавания.

Результатом таких размышлений над русской орфографией и путями её развития являются работы (в основном по методике правописания), авторы которых уделяют внимание вопросам интуитивной грамотности, «неканонической», «ненормативной», неофициальной, индивидуальной орфографии [Глазков 1995; Голев 1997(2); Лобок 1995, 1996; Янакиев 1964; Граник, Бондаренко, Концевая 1991: глава «Память и грамотность»]. Все они лишь бегло касаются названных проблем, излагая их скорее на уровне гипотез, научных предположений, и не носят характера фундаментальных научно-исследовательских трудов. Однако сам факт их появления свидетельствует о значимости и актуальности заявленной нами проблемы: необходимости разработки теории коммуникативной орфографии, опирающейся на такие базовые компоненты, как орфографическая

деятельность читающего, коммуникативный успех/коммуникативная неудача, орфографическая помеха, взаимопонимание.

Согласно выдвинутой нами гипотезе о развитии русской орфографии по принципу: тезис – антитезис – синтез, обозначается логика изложения материала. Обращение к истокам орфографической системы русского языка, а также рассмотрение некоторых вопросов дидактического характера (так называемые «грамматический» и «антиграмматический» подходы к преподаванию русского письма в школе), представленные в первом разделе первой главы диссертации, наглядно демонстрируют борьбу стихийного и рационального, коммуникативного и отражательного, функционального и системного, объективного и субъективного в письменной речевой практике носителей языка. Диалектическое единство этих начал в рамках письменного речевого взаимодействия позволяет нам говорить об орфографической *деятельности* с присущими ей мотивами, целями, задачами и результатами. А потому естественным (и закономерным, логичным) представляется нам обращение к деятельности читающего в нормативном и информационном аспектах, чему и посвящён второй раздел первой главы диссертации.

1.1. Предпосылки возникновения коммуникативной концепции русской орфографии

Предпосылки построения коммуникативной теории русской орфографии можно обнаружить и в истории становления русской правописной нормы, и в развитии теории методик преподавания русской орфографии как школьного предмета с начала XX века и по наши дни.

1.1.1. Начальный этап развития русской письменности (с XI века до начала XVIII века), по свидетельству таких исследователей, как Н.Н. Дурново, Ф.П.Филин, А.А. Зализняк, Л.Ф. Копосов, В.А. Истрин, Н.А. Павленко, В.Л. Янин, О.А. Князевская, Б.И. Осипов, и др., отличался особой стихийностью в становлении правописных норм.

Для развития нашей гипотезы наиболее интересными представляются следующие наблюдения, сделанные историками языка.

На территории Древней Руси в XI – XV в.в. существовало несколько графико-орфографических систем письма, одна из которых условно рассматривалась как «стандартная» [Янин, Зализняк 1986: 93]. Однако она **фиксировала** только характер перехода от фонемной цепи к буквенной и наоборот, но отнюдь **не предписывала** какого-то постоянного графического облика каждой словоформе языка.

Писец обычно знал, как принято соотносить буквы с единицами фонемного уровня в стандартной системе, но не считал для себя стандартную систему обязательной, используя ее только в социально более ответственных случаях. Нечто подобное можно наблюдать и в орфографической практике рядового носителя современного русского языка: письменные тексты, несущие на себе печать официальности (документация, письмо в газету, на радио, обращение к вышестоящему лицу и т.п.) отличаются в орфографическом плане большей выверенностью и аккуратностью, нежели частная переписка, дневниковые или хозяйственные записи и т.п.

Таким образом, исследователи констатируют наличие особой, «бытовой» (неофициальной) орфографической традиции, отличной от «книжной» (официальной) [Дурново 2000: 644, 667, 682; Осипов 1993: 31; Цыб 1998: 158].

Подход к письменной норме в древнем и средневековом русском языке был существенно иным по сравнению с современным. Старинная **орфографическая норма строилась по схеме «нельзя – можно»**. Причем «дальнейшая детализация этого «можно» (в каких именно случаях можно, можно ли по выбору писца или по какому-то добавочному критерию) могла быть или не быть, а если и была, то различалась по писцовым школам» [Осипов 1992: 215 – 216; см. также: Дурново 2000: 646 – 647].

Орфография в донациональную эпоху (до возникновения научного языкознания) обладала достаточно **широкой вариантностью**. Изучение

берестяных грамот XI – XV в.в. из Новгорода и Старой Русы обнаружило «огромное количество отклонений от привычных для историка русского языка написаний» [Зализняк 1984: 39]. В текстах XVII – XVIII в.в. встречаются различные способы передачи на письме одной и той же морфемы, причем такая вариантность могла быть представлена в одном и том же тексте [примеры вариативных написаний см. в работах: Копосов 1993; Янин, Зализняк 1986] и воспринималась не как аномалия, а как нормальное языковое явление [Князевская 1964; Копосов 1993; Филин 1982; Янин, Зализняк 1986].

Несмотря на то, что писцы в своей письменной деятельности опирались на собственный опыт, на свое языковое чутье и *развитие орфографических норм происходило стихийно*, «языковых катастроф, приводивших к распаду общества вследствие утраты взаимопонимания все же не было» [Филин 1982: 179]. Это замечание Ф.П.Филина представляется нам очень важным в свете теории коммуникативной орфографии: здесь во главу угла ставится не соответствие практического письма нормативным установкам ради самого этого соответствия, а ориентация на здравый смысл, на языковую интуицию пишущего, подсказывающую ему допустимые, не противоречащие понятию правильности и образцовости, хотя и не всегда совпадающие со стандартными, пути достижения стоящих перед ним целей, главной из которых всегда является обеспечение взаимного понимания, приводящего к успеху любой деятельности.

Таким образом, орфографическая нормативность определялась в XI – XVII веках практически, подчиняясь прагматическому критерию. Выражаясь терминологически, можно сказать, что древнерусский писец, часто даже не отдавая себе в этом отчёта, руководствовался принципом коммуникативной целесообразности, который, по Л.Н. Дзекиревской, гласит: «Нормативно то, что наилучшим образом выполняет коммуникативную функцию языка; неправильно то, что может быть неправильно понято или понимается с

трудом» [Дзекиревская, цит. по: Основы культуры речи 1984: 32; см. также: Горбачевич 1989: 30].

Совсем другой критерий нормативности стал доминировать в начале XVIII века, когда на орфографическую практику большое воздействие начали оказывать кодификационные процессы.

К XVIII веку возрастает роль печатных изданий и норм, принятых типографиями, усиливается влияние орфографической практики авторитетных писателей и общественных деятелей. Государство нуждается во все большем количестве обученных грамоте людей. Орфография начинает приобретать особое социальное значение, затрагивая интересы всего общества. Ее развитие в это время определяется не только и не столько лингвистическими, сколько социально-историческими причинами. Именно социально-исторические условия приводят к изменению ориентации пишущих на ту или иную орфографическую систему, обуславливают становление единых орфографических норм в период формирования нации. В это время складываются единые формы делопроизводства Московской Руси, вырабатываются правописные нормы, которые распространяются на всей территории Русского государства.

В связи с обретением орфографией социального статуса поднимаются вопросы сознательного регулирования русского правописания, появляются русские грамматики и орфографические руководства, формулирующие определенные орфографические правила и рекомендующие их носителям языка к употреблению в письменной деятельности.

Начиная с XVIII века, растет престиж русского языка как школьного предмета. Значительную часть в преподавании этой дисциплины занимает обучение грамотному письму.

Если судьбу русской орфографии XVII века в основном и главным решали еще не грамматические теории, а писцовая практика, то уже в XVIII веке, начиная с работ первых нормализаторов русского правописания

В.К. Третьяковского, В.Е. Адодурова, М.В. Ломоносова и др., все большую роль в освоении и научении орфографии начинают отводить именно грамматике – теории языка, призванной «*объяснить* лингвистическую интуицию» [Слобин, Грин 1976: 33].

Именно в это время, по нашему мнению, и зародилась школьная традиция требовать от ученика объяснения своих действий (в том числе, и особенно, письменно-речевых). Такое умение ученика *объяснять* якобы свидетельствует о сознательности принятого им решения и гарантирует прочность усвоения знания. Если ученик может подкрепить свой выбор того или иного написания соответствующим правилом, это характеризует его ответ как осознанный и квалифицированный; если же он написал верно, но объяснить не смог, такая «правильность» считается ущербной, а ответ бракуется как случайный.

Этот пример наглядно выявляет две тенденции, наметившиеся в преподавании правописания ещё в начале XX столетия и условно определяемые нами как «грамматическая» и «антиграмматическая».

Однако, прежде чем перейти к характеристике этих тенденций, хотелось бы подытожить все сказанное следующими замечаниями:

1. Отмечая тот факт, что на протяжении очень длительного времени русское правописание развивалось чисто эмпирически, мы далеки от мысли преувеличивать роль такого «единственного» развития письма. Вслед за Б.И. Осиповым мы полагаем, что в орфографии, не подверженной воздействию лингвистических доктрин, далеко не всегда все развивается гармонично. Роль подлинно научной лингвистической доктрины в развитии системы письма, если не сводить ее к «насилию», может быть в высшей степени позитивной [Осипов 1992: 220].

2. Следует заметить, что стихийность развития орфографических норм даже в донациональную эпоху носила лишь относительный характер. Кодификационные процессы, предполагающие сознательное вмешательство

отдельных людей, происходили и в то время, однако они не имели столь существенного значения, какое придадут им в дальнейшем.

2. При несомненном приоритете стихийного (эмпирического) начала в процессе становления орфографических норм донационального периода проявляло себя и рациональное (теоретическое) начало: пишущий человек сознательно ориентировался на те или иные правописные нормы, стараясь писать в соответствии с существующей орфографической традицией [Державин 1923: 64 – 65; Князевская 1964: 64; Панов 1964: 27, 29]. Известны даже случаи гиперкорректных написаний, примеры которых приводят в своей работе В.Л. Янин и А.А. Зализняк [Янин, Зализняк 1986: 96].

1.1.2. Сторонники грамматического направления считают, что русская орфография тесно связана с грамматикой языка и некоторые темы (например, правописание суффиксов причастий, прилагательных и наречий, окончаний глаголов I и II спряжения, существительных на шипящий и т.п.) не могут изучаться как чисто орфографические: «орфографическая задача всегда будет иметь грамматическое решение» [Разумовская 1992: 4 – 6, 13, 52; см. также: Дьяконов 1967; О современной русской орфографии 1964].

При таком подходе граница между грамматикой и орфографией, между языком (его структурой, строением) и правописанием практически стирается.

Следствием такой нивелировки является ряд фактов.

- Многим условным орфографическим правилам «грамматисты» придают «характер чего-то научного и обязательного» [Сакулин 1917: 8].

- Непременным условием процесса письма при этом становится его осознанность; происходит рационализация обучения правописанию: «для того чтобы приобрести механизм письма, необходимо заниматься языком и его грамматикой...» [Щерба 1957 (1): 59]. Постулируется утверждение: наше правописание отражает явления языка, поэтому рациональная методика обучения орфографии, включающая в себя предварительные наблюдения над

этими явлениями, наиболее приемлема для нашей школы [Петерсон 1927; см. также: Иванова 1967].

- Орфографическая ошибка рассматривается как грамматическая и оценивается «как что-то скандальное» [Алфёров 1916: 103].

- Для психологии чтения важным считается требование, «чтобы слова и морфологические принадлежности слов, сходные в звуковом отношении, но различные по значениям, различались и в письме» [Томсон 1903: 74; см. также: Волконский 1992; Дурново 1995; Кузьмина 1995; Шмелев 1993]. Больше количество графических знаков облегчает чтение, делая «каждое слово... характернее, индивидуальнее» [Лихачёв 1993: 46], а орфографию в целом – труднее для изучения.

- Владение такой орфографией, тесно связанной с грамматикой и историей языка, свидетельствует о более высоком уровне грамотности пишущего, развивая у него похвальное желание трудиться [Лихачёв 1993; Миронова 1993; Ушаков 1993].

- Грамотным в широком смысле является человек, вооруженный достаточными навыками для того, чтобы применять грамматические правила на практике, т.е. владеющий правописным минимумом [Энциклопедия «Русский язык» 1979: 144; см. также: Иванова, Тимофеева 1988].

- Именно на выработку у учащихся таких навыков направлены все усилия педагогов-словесников. Большое внимание на уроках языка в типовой школе уделяется метаязыковым «легендам», заключенным в орфографических правилах, которые постепенно начинают подменять в сознании пишущих сам язык, по природе своей вовсе не призванный обслуживать орфографию. Таким образом, в школе окончательно утверждается и канонизируется орфографоцентристское мышление, формирующее метаязыковое сознание широких масс носителей языка [Голев 1997(1): 74 – 75; Правила могут обесцениться, как деньги 2001: 2].

Из всего сказанного можно заключить, что в суждениях «грамматистов» находит своё частичное воплощение идея отражательности,

согласно которой языковые системы детерминированы извне. В данном случае это означает, что орфографическая система призвана обслуживать интересы других уровней языка²: фонетического, морфемного, морфологического, лексического, семантического, синтаксического, а шире – интересы других областей человеческой культуры: этики, эстетики и т.п. (письму нередко приписывают и сакральное значение, придавая ему статус хранителя православных ценностей, подчеркивая его этический и культурологический аспект и усматривая в нем воспитательно-патриотическое начало [Волконский 1992; Иванов 1994; Лихачев 1993; Мечковская 1998; Подольская 1994; Флеров 1995; Чудовский 1991; Шмелев 1993]).

Представители антиграмматического направления придерживаются мнения о том, что орфография не связана напрямую с грамматикой, не вытекает из языка, не детерминирована им однозначно и бесспорно.

В общем виде их взгляды можно представить следующим образом.

- Языковая система и система орфографии – это разные явления, в значительной степени не зависящие друг от друга. Язык развивается по своим законам, а правописание – вещь достаточно условная, развиваемая людьми – носителями языка; это дисциплина прикладная, служащая практическим целям человека: общению, передаче информации на расстоянии, когда время или пространство делают невозможной непосредственную коммуникацию [Щерба 1957 (2)]. Ср.: «Язык и письмо – явления двух разных категорий, и поэтому наше отношение к ним не может быть одинаковым» [Сакулин 1917: 46; см. также: Державин 1923].

- Методика преподавания орфографии не обязательно должна опираться на разум ребенка, на какие-то предварительные знания грамматики

² Здесь считаем необходимым оговорить тот факт, что поскольку в практике преподавания русского языка в общеобразовательной школе уже давно сложилась традиция излагать лингвистический материал «из-под орфографии» (т.е. к каждому разделу языка «прикреплять» якобы соответствующие ему разделы орфографии), то действительности больше соответствует обратное выражение: «Язык призван обслуживать интересы орфографии». И такой перекося в теории и особенно в методике преподавания русской орфографии отдельные исследователи отмечали уже в начале XX века. [См.: Алферов 1916; Брандт 1995; Житомирский 1995; Миртов 2000; Сакулин 1917; Соломоновский 1894; Ушаков 1911; Щерба 1957(1)].

языка, поскольку, как показывает школьная практика, «изучение грамматико-орфографической темы не всегда приводит к снижению числа ошибок в изучаемых орфограммах» [Булохов 1999: 26]. Согласно наблюдениям С.Ф. Жуйкова, количество правильных написаний в «дограмматический период» даже больше, чем после изучения правописания [Булохов 1999: 26]. Пользование речью (в том числе и письменной) совершается по бессознательному навыку, не требуя от нас никаких усилий мысли или сознания. Это теоретическое положение подтверждается практикой овладения процессом письма: задолго до поступления в школу ребенок пишет то с прописей, то с печатного текста, то под диктовку, а иногда и по собственному побуждению, самостоятельно. Мысль его не остается в бездействии: она подмечает сходные явления написаний, группирует их, обобщает и мало-помалу вырабатывает «своеобразную систему орфографии, не имеющую ничего общего с грамматическими правилами, но всегда целесообразную. Весь этот процесс совершается вполне бессознательно ... Известно, что бессознательная деятельность машинальна и потому всегда безошибочна. Ребенок, выработавший себе бессознательно орфографическое миросозерцание, никогда не поступит, не может поступить вопреки ему, хотя сам *решительно не знает, почему он так поступает, а не иначе...*» [Соломоновский 1894: 475; см. также: Глазков 1995; Лобок 1995; Янакиев 1964].

Поскольку «язык и письмо суть две различные системы знаков» [Соссюр 1997: 62], то изучение орфографии должно стоять отдельно от изучения языка, «чтоб она не мешала последнему» [Соломоновский 1894: 477]. Освоение грамматики будет более эффективным, если излагать ее «в своей системе, без излишних и напрасных забот о неуклонном применении ее на практике» [там же].

- При таком подходе меняется отношение и к орфографической ошибке: она признается вполне нормальным языковым явлением, необходимым в жизни языка (как своеобразный «толчок» к его развитию, как

возможный вариант будущей нормы [Глазков 1995; Норма: запрет или выбор 1997; Янакиев 1964]) и в жизни человека (как некий залог творческой, поисковой активности [Глазков 1997; Иванова, Тимофеева 1988; Лобок 1995]).

Репрессирование учеников за орфографические (и пунктуационные) ошибки может быть оправдано лишь в рамках чисто учебных задач, и недопустимо возводить орфографическую ошибку чуть ли не в ранг нравственного преступления.

- Поскольку письмо есть нечто условное по отношению к языку, являясь сугубо практическим способом фиксации речевого материала, оно «довольствуется и весьма неточным отображением фонемного состава словоформ, если эта неточность не настолько велика, чтобы перестать обеспечивать опознание словоформ в записанном тексте» [Осипов 1992: 214].³

Письмо, безусловно, предназначается для чтения, и фактор адресата необходимо учитывать. Правописание, по замечанию К. Житомирского, должно «как можно больше способствовать легкости чтения», но при этом «как можно меньше тормозить мысль пишущего» [цит. по: Сакулин 1917: 50]. Нет никакой надобности придумывать способы различения на письме однозвучных, но разнозначных форм, если и устная речь (произношение) не боится их смешения: практически любую омонимию разрешает контекст (в устной или письменной форме), кроме разве что надуманных учебных фраз типа «Осе/ѣл ме/ѣл пылью на полу» [Миронова 1993: 58].

Конечно, дифференциация представляет некоторые удобства для читающего, но выгода эта не столь велика; преувеличенное значение, обыкновенно придаваемое принципу различения смысла посредством начертания, легко объясняется силою привычки, а не законами языка [см.:

³ Ср. также близкое по духу высказывание проф. А.И. Томсона: «Ни изображение звуков речи само по себе, ни точность или последовательность в изображении их буквами нельзя считать непременным требованием теории или науки. С научной стороны оправдывается всякое письмо, посредством которого мы безошибочно передаем свои мысли» [Томсон 1903: 12]. В этом же ключе высказываются А.Д. Алферов 1916; Н.С. Державин 1923; Е.Ф. Карский 1995; П.Н. Сакулин 1917; Д.Н. Ушаков 1911.

Брандт 19011; Гвоздев 1961; Голев 1997(1); Голев 1999(2); Голев 2000 (1); Зиндер 1987; Рукавишников 1995; Сакулин 1917; Ушаков 1911; Шереметевский 1995]. Ср. также: Орфография как практическое (а не научное) знание «важно постольку, поскольку облегчает нам понимание мыслей других людей, и нам незачем искусственно повышать требования к этому знанию» [Алферов 1916: 107].

- Правописание предназначено для передачи наших мыслей собеседнику и не должно осложняться такими побочными задачами, как морально-нравственное воспитание учащихся или поддержание церковных ценностей. «Достоинство письма определяется лишь его практической целесообразностью: насколько с наименьшей тратой сил и времени достигается означенная цель и, кроме того, усваивается письмо» [Томсон 1903: 12].

- Жизнь, конечно, требует относительной грамотности, и школа с жизнью должна считаться, однако ей не следует забывать, что «в общем образовании и развитии человека роль правописания очень скромная» [Алфёров 1916: 109]. Грамотный человек – не тот, кто знает грамматические правила и легко применяет их на практике, а тот, кто научен ориентироваться в различных областях знания и способен самостоятельно искать и находить ответы на интересующие его вопросы. Содержание образования современного человека видится не столько в знании условностей жизни (каковыми, в частности, являются орфографические правила), которые в нашей власти изменять, «сколько в знании самой жизни, в умении идти к этому познанию все глубже, в умении работать, мыслить и сокращать ненужные условности в пользу действительно реального дела» [Алфёров 1916: 107].

- У преподавателя языка есть «в самом языке задачи гораздо более образовательные и существенные» [Алфёров 1916: 109], чем достижение абсолютной правильности письма у своих учащихся. Особенно если учесть, что в реальной практике это вообще невозможно.

Изучение грамматики языка и орфографии необходимо разделить для пользы обеих: орфография не есть язык, она должна занять свое достойное, но скромное место в системе преподавания словесности [см.: Алферов 1916; Брандт 1901; Державин 1923; Житомирский 1995; Лобок 1995; Сакулин 1917; Соломоновский 1894; Старолетов, Старолетова 2000; Ушаков 1911].

Синтезируя всё сказанное, подведём некоторые предварительные итоги.

Оба направления в преподавании русского правописания, выделенные нами и условно обозначенные как «грамматическое» и «антиграмматическое», не лишены некоторых внутренних (логических) и внешних (обусловленных самой природой обсуждаемых феноменов) противоречий, естественно возникающих при постановке таких сложных и многоаспектных проблем, как «язык и письмо», «язык и мышление», «письменная и устная речь: единство и различия», «психология чтения и письма» и т.п. В задачи нашего исследования не входит рассмотрение этих проблем. Здесь мы выделим ряд положений, которых придерживаемся в диссертационной работе.

- Далеко не каждое орфографическое явление однозначно и безусловно детерминировано языком (его фонетической, морфологической, семантической или синтаксической подсистемами).

- Поэтому методика преподавания орфографии не может быть полностью рационализованной: не все в правописании может быть объяснено с точки зрения грамматических правил, хотя их полезность в некоторых случаях мы не отрицаем. Наряду с рациональными методиками изучения орфографии весьма эффективными могут оказаться также методики, ориентирующиеся на интуицию, языковое чутье учащегося [Голев 2000 (4)]. Данное замечание подтверждается и педагогической практикой: знание правил не всегда обеспечивает грамотное письмо, и наоборот, не всякий грамотно пишущий человек сможет объяснить, каким правилом он пользуется при написании того или иного слова. Однако если рациональные

методики представлены в педагогической практике очень широко, то методики, ориентирующиеся на интуицию, – лишь эпизодически. Хотя, на наш взгляд, и те, и другие виды методик заслуживают одинакового внимания и нуждаются в экспериментальном апробировании.

- В таком же серьезном изучении нельзя отказать и орфографической ошибке: отношение к ней не должно быть ни скандальным, ни лояльным – но чисто исследовательским.

- Изучение же процесса чтения позволит определить реальные границы *замечаемости* и *степень помехообразующей способности* орфографических ошибок. Только в рамках научного эксперимента можно определить цену дифференциации смыслов на письме и установить практический вред, наносимый восприятию орфографическими ошибками (потеря времени, трата дополнительных усилий, неправильное понимание, невозможность понимания вообще).

- Что касается отражательной стороны русской орфографии (а именно: чем детерминировано то или иное написание: этимологией, традицией, требованием фонетической, морфемной, морфонологической систем русского языка), то мы вслед за Н.Д. Голевым придерживаемся мнения о том, что однозначного ответа на подобного рода вопросы современная теория орфографии дать не готова. Мы полагаем, что наряду с «языко-отражательным» взглядом на орфографические нормы имеет право на жизнь и функциональный, коммуникативный взгляд [Голев 1997(1): 36 – 37], который мы и пытаемся развить в своей работе. Своеобразным предварением, предвосхищением такой позиции, полагаем, можно считать высказывания А.И. Томсона, А.Д. Алферова, П.Н. Сакулина, Д.Н. Ушакова, Н.С.Державина, Е.Ф. Карского, Б.И. Осипова и некоторые другие, приводимые нами в качестве иллюстраций того или иного теоретического положения.

- Какой бы ни была наша орфографическая система, это никак не должно отражаться на качестве образования людей, заканчивающих наши

школы и вузы. В погоне за орфографической грамотностью нельзя жертвовать интересами самого языка и литературы. Грамматику нельзя отождествлять с орфографией. Орфография не может стоять в центре системы школьного образования – она должна занимать свое законное, соответствующее ее назначению место. Письменный язык, несомненно имеющий свои особенности и свои права, «в значительной степени такой же самостоятельный язык, как и устная речь, от посредства которого даже звуковое письмо более или менее эмансипируется» [Томсон 1903: 59]. Одним из таких прав письменного языка является право на беспристрастное и непредвзятое научно-исследовательское отношение. При таком подходе грамотным в широком смысле можно считать человека, владеющего умением ясно и четко (=грамотно) выражать свои мысли как в устной, так и письменной форме.

- Уроки русского языка как раз и призваны научить говорить и писать «складно, правильно, литературно» [Соломоновский 1894: 476]. Но чтобы такое научение стало успешным и эффективным, необходимо, чтобы на уроках словесности царил дух исследования; учитель должен с самого начала, как пишет А.М. Лобок, «закрутить мощную мотивационную пружину» общелингвистической грамотности [Лобок 1996: 27; см. также: Старолетов, Старолетова 2000: 68 – 69]. Каждый ребенок у такого учителя отвечает для себя на вопрос о целесообразности правильной речи (как в устной, так и в письменной форме): для чего я должен говорить/писать грамотно? Если подойти к этому вопросу с прагматической позиции (что в ситуации «учебного» исследования вполне естественно), то ответ о коммуникативной значимости такой деятельности, вероятно, будет занимать далеко не последнее место в ряду других: в конце концов, речь вообще дана человеку для общения с другими людьми, и здесь на передний план выдвигается проблема взаимопонимания.

Таким образом, анализ литературы, посвященной проблемам русской орфографии и методики ее преподавания, позволил выявить и

сформулировать ряд предпосылок построения теоретической модели коммуникативной орфографии: 1) ориентация древнерусских писцов на стандартную графико-орфографическую систему только в социально более ответственных случаях; 2) сохранение взаимопонимания на достаточном уровне при широком варьировании орфоном; 3) стихийный характер становления орфономы как в филогенезе, так и в онтогенезе.

2.1. К основаниям теоретической модели коммуникативной орфографии русского языка

В построении теории коммуникативной орфографии центральное место занимает рассмотрение деятельности читающего. Именно читающему адресовано любое письменное сообщение; именно о нем заботится пишущий, следуя тем или иным языковым и коммуникативным нормам. Предполагается, что грамотный, осознанный выбор орфографического варианта облегчает восприятие и понимание написанного текста [Кузнецова 2001: 36]. Так ли это на самом деле, может показать только речевая практика – естественное письменное взаимодействие.

Изучение орфографического «среза» естественной письменной речи – конкретная исследовательская задача, решение которой невозможно без разработки и постановки серии экспериментов. В этом разделе первой главы диссертационного сочинения мы рассмотрим **теоретические** предпосылки экспериментальных исследований, представленных во второй главе диссертации.

1.2.1. Чтение – процесс многогранный и многоаспектный. Объём понятия «чтение» чрезвычайно велик: чтение – это один из видов коммуникации; это сложный процесс приобретения и переработки информации из письменных символов; это одна из форм письменной деятельности, с психологической точки зрения, обратная процессу порождения письменного речевого высказывания; это процесс декодирования воспринимаемого письменного сообщения; это сложная

задача по обнаружению символов (начертаний, букв и слов) и наделению их значением; это процесс восприятия и понимания письменной речи; это основное средство обучения, инструмент познания окружающего мира [Андреев, Хромов 1991(1): 21, 23; Андреев, Хромов 1991(2): 9, 61; Белянин 2001: 52 – 60; Борисова 1976: 210 – 211; Голев 1997(1): 107; Гохлернер 1976: 87; Кузьменко 1976: 204; Лурия 1998: 270, 279; Солсо 1996: 33, 63, 65, 307 – 342; Чупина 1987: 84 – 85].

Стремление объяснить, проанализировать, что мы делаем, когда читаем, равносильно попытке объять необъятное. Именно поэтому современная наука (прежде всего психология и психолингвистика) до сих пор так и не смогла «разобраться в запутанных деталях самой замечательной и специфической деятельности, которую цивилизация освоила за всю свою историю» [Хьюи, цит. по: Солсо 1996: 307]. Кажется, что уяснение информации происходит при чтении практически одновременно со зрительным восприятием, и очень трудно точно определить его начальный этап. Однако для удобства принято считать, что последовательность переработки информации (как в устной, так и в письменной форме) начинается с восприятия, то есть с рецепции внешних (слышимых или видимых) элементов языка, с обнаружения, распознавания (или опознавания) сенсорных сигналов (слуховых или зрительных) [Андреев, Хромов 1991(1): 21, 23; Белянин 2001: 59; Брудный 1976: 154; Леонтьев 1979(1): 25; Лурия 1998: 374; Львов 2000: 37; Мурзин, Штерн 1991: 149 – 150; Реформатский 1996: 33; Солсо 1996: 31 – 32, 333; Сорокин 1985: 79 – 80].

Именно на начальном этапе обработки письменной информации мы остановимся более подробно, т.к., на наш взгляд, это отвечает принятой нами логике исследования.

Традиционно считается, что легче и адекватнее воспринимается текст, оформленный в соответствии с языковыми нормами: грамматическими, стилистическими, орфографическими, пунктуационными.

При этом нормативность, т.е. следование нормам литературного языка в процессе общения, в языковом сознании носителей языка регулярно идентифицируется как культура речи; напротив, любые нарушения нормы осознаются как наиболее неприемлемые отклонения – как ошибки [Ахманова, Беляев, Веселитский 1965: 96 – 97]. Недаром на вопрос о необходимости грамотного письма большинство опрошенных отвечает: «Правильно писать нужно для того, чтобы быть культурным, образованным или чтобы тебя считали таковым, не смеялись над тобой и уважали». Подробнее об этом – далее (см. п. 2.3.1.)

Однако, если основным и универсальным регулятором общения признавать принцип коммуникативной целесообразности, такой ответ нельзя считать вполне удовлетворительным. В этом случае весьма показательным оказывается «сопоставительный» принцип описания языковых норм, заявленный в работе Н.Д. Голева «Антиномии русской орфографии». Согласно наблюдениям автора, содержание ассоциативных, мотивационных, семасиологических, ономасиологических, орфоэпических, каллиграфических норм «представлено как некое социализированное, объективированное образование, как обобщенный функциональный образ единицы. ...По отношению к таким нормам не может быть корректным вопрос – правильны ли они, истинны ли они... или нет, они существуют как данность, которую лингвист может изучать, описывать, но ее нельзя или практически очень трудно предписать, «подправить». Они есть непосредственные факты языка как естественного образования. Коммуникативная природа и предназначенность норм снимает с носителей языка необходимость вопроса о том, почему у них такое, а не иное содержание..., главное, что они выполняют свою функцию – обеспечение автоматического и спонтанного (=экономного и удобного в речи) общения на родном языке» [Голев 1997(1): 59 – 60]. Форма их становления и функционирования – чувственная, а не рациональная, они функционируют в виде общих представлений,

обобщенных образов, поэтому следование им естественно⁴ и *нормально* не замечается носителями языка.⁵ На этом фоне отношение к орфографической норме часто носит пуританский, а иногда даже фидеистический характер [Бальмонт 1990; Иванов 1994; Калакуцкая 1974: 170 – 173; Лихачев 1993; Мечковская 1998; Чудовский 1991]: варьирование орфографической нормы минимально [Букчина 1981: 221, 223; Винокур 1959: 466; Глазков 1997: 1; Голев 1998: 84; Обнорский 1984: 249; Ожегов 1984: 227; Панов 1964: 39; Ушаков 1993: 70]; законы правописания жестки и декларативны, а порой излишне дифференцированы и непоследовательны [Волошинов 1988; Глазков 1995; Глазков 1997; Голев 1997(1); Дьяконов 1967; Русские писатели о языке 1955; Скворцов 1991; Янакиев 1964]; понятие правописной нормы нередко подменяется понятием «орфографическое правило», которому (по самому определению) необходимо следовать строго и без рефлексии [Ахманова 1969: 294 – 295; Гвоздев 1961: 5; Голев 1998: 85; Державин 1923: 62; Зиндер 1963: 144; Зиндер 1987: 58; Иванова 1967; Копосов 1993: 76; Мечковская 1998: 75; Миронова 1993: 57; Моисеев 1975: 220; Моисеев 1987: 95; Разумовская 1992: 18; Селезнёва 1988: 41, 49; Энциклопедия «Русский язык»: 184 – 185; Янакиев 1963: 47].

Языковая же реальность такова, что нормообразованием «занимается» сам язык, а правилотворчеством – ученые-лингвисты. Причем правилотворчество развивается в двух основных направлениях: это либо предписание, условность, алгоритм решения орфограмм, снабженный объяснительными легендами, исходящими якобы из самой системы языка [Булохов 1993; Иванова 1967; Петерсон 1927: 177; Русские писатели о языке 1955: 116; Селезнёва 1991: 9]; либо кодификация, закрепление в словарях и справочниках уже сформировавшейся, существующей в узусе нормы [Аванесов 1978: 227; Букчина, Калакуцкая 1974: 4 – 78; Букчина 1995:

⁴ Ср.: «... чувствами мы в состоянии различать значительно больше, чем мышлением с его системой вербализованных понятий» [Мигирин 1973: 19].

⁵ Ср.: «Пока мы не замечаем той или иной стороны языка, можно быть уверенным, что построение ее соответствует нормам употребления» [Лотман 1996: 63; см. также: Волошинов 1988: 297 – 298; Панов 1964: 20].

64 – 65; Глазков 1995: 68; Глазков 1997: 1 – 3; Калакуцкая 1974: 71 – 92; Кузьмина 1995: 83; Осипов 1992: 219 – 220; Разумовская 1992: 18; Русский ассоциативный словарь 1994: 205, 209; Филин 1982: 180; Янакиев 1964: 67].

Второй путь представляется нам более предпочтительным, более соответствующим провозглашаемой А.М. Пешковским объективной точке зрения на предмет (в данном случае – на орфографическую норму). Ср.: «...не только к целым языкам, но и к отдельным языковым фактам лингвист как таковой должен подходить только объективно-познавателью. Для него нет в процессе изучения ни «правильного» и «неправильного» в языке, ни «красивого» и «некрасивого», ни «удачного» и «неудачного» и т.д. В мире слов для него нет правых и виноватых» [Пешковский 1984: 239]. В соответствии с этой точкой зрения орфоформа определяется нами как объективное явление языка и речи, одновременно испытывающее влияние языковой системы и узуса, связанное с ними «отношениями взаимной детерминации» [Виноградов 1996: 124]. Ее зарождение и становление в реальной орфографической деятельности носителей современного русского языка выводит на передний план принцип коммуникативной *целесообразности, эффективности* функционирования орфоформы [Горбачевич 1989]. Признание собственно коммуникативной значимости орфографии позволяет избежать избыточной сложности орфографических норм, а также делает возможным иное (чем при традиционном подходе к орфографии) отношение к таким явлениям письменной речи, как орфографическая ошибка, описка, особенности почерка, сокращений, переноса из одной строки в другую и т.п.

Некоторые ошибочные (в традиционном понимании) написания предстают в ином свете, являя собой результаты функционирования в сознании пишущего другой орфографии, более экономной, чем официальная [Глазков 1995; Глазков 1997; Янакиев 1964]; ведь любое колебание нормы выступает как форма деятельностного проявления языка. Ср.: «Это такая форма функционирования языковой системы (и ее норм), в процессе которой

совершается *нормально не сознаваемая деятельность* массы говорящих или пишущих в русле *незаметных стихийных* изменений» [Граудина 1996: 179; см. также: Лотман 1996: 121].

С коммуникативной позиции возможен взгляд на ошибку как на проявление будущей орфографической нормы, как на языковую закономерность, нуждающуюся в глубоком лингвистическом изучении. Необходимость такого изучения признается многими исследователями – теоретиками письма и методистами [см.: Бреусова 2000; Бреусова, Осипов 2000; Булохов 1993; Булохов 1999; Булохов 2000; Глазков 1995; Глазков 1997; Норма: запрет или выбор 1997; Панов 1964; Парубченко 1997; Пешковский 1959; Русский ассоциативный словарь 1994; Скворцов 1991; Янакиев 1964]. Однако, как правило, оно сводится к тому, чтобы, наблюдая орфографический материал (реальную орфографическую деятельность носителей русского языка – прежде всего школьников), делать практические выводы и давать конкретные методические рекомендации по поводу того, как использовать знания об ошибках для их преодоления [см., например: Булохов 1993; Булохов 1999; Булохов 2000; Парубченко 1997]. Между тем результаты некоторых исследований показывают, что ошибки иногда более логичны, чем нормативные написания [Глазков 1995: 68], индивидуальная орфография может быть более экономной, чем официальная [Янакиев 1964: 67]; и в некоторых случаях нужно позволить пишущему определить для себя границу, внутри которой должна свято соблюдаться норма, а за пределами может быть простор для самовыражения [Глазков 1997: 1; см. также: Кузьмина 1995: 85; Правила могут обесцениться, как деньги 2001: 2]. Совершенно очевидно, что далеко не всякой орфографической ошибке выпадает честь утверждения ее в роли норматива, – внимательного лингвистического изучения заслуживают такие регулярные ошибочные написания, которые свидетельствуют о нарушении нормы, превосходящей порог естественной коммуникативной потребности. Интересно в этом плане изучение ошибок в дифференцирующих написаниях [Опыт такого изучения

см.: Голев 1997 (1); Голев 1999 (2)]. Однако пренебрегать орфографической ошибкой «в принципе, отмахнувшись от нее только как от *помехи*, не следует» [Русский ассоциативный словарь 1994: 209]⁶, поскольку орфографические погрешности чаще всего предсказуемы, закономерны, не заметны для рядового неискушенного читателя [Панов 1964: 73] и в этом смысле нормативны. Еще Л.В. Щерба, указывая на внутренние основания такого, по его выражению «отрицательного материала», отмечал: «Все эти ошибки социально обоснованы; их возможности заложены в данной языковой системе» [Щерба 1974: 36]. Как естественные и закономерные издержки работы речевого механизма определяли речевые ошибки в своих трудах и Г. Ваймер, И.А. Бодуэн де Куртенэ, В.А. Богородицкий, Ф. Кайнц, А.М. Пешковский и другие исследователи⁷. Частотность орфографических ошибок обеспечивает знакомость буквенных последовательностей, способствующую их опознанию, выполняющую роль фактора избыточности и повышающую предсказуемость языковых знаков.

Если придерживаться «коммуникативно-центристского» взгляда на явления письменной речевой деятельности, то мы вынуждены будем признать, что значительно большими, чем орфографические ошибки, «помехообразующими способностями» при восприятии текста обладают «описки, небрежности в каллиграфии и плохой почерк» [Голев 1999(2): 161], качество бумаги или чернил, а также полиграфические дефекты, особенности сокращений и т.п.: их нельзя считать проявлением каких-либо языковых закономерностей и нужно расценивать «не как свойство системы, а как аномалии» [Зиндер 1987: 37 – 38; см. также: Лотман 1996: 121]. Именно таким случайным характером перечисленных явлений обусловлено снисходительное отношение к ним пишущих и даже читающих. С точки

⁶ Мы намеренно выделили в цитате слово «помехи», подчеркивая нетерминологичность его употребления. Выяснение того, является ли в действительности орфографическая ошибка помехой, – задача специального экспериментально-теоретического исследования.

⁷ Вслед за Н.Д. Голевым письмо мы рассматриваем как разновидность речемыслительной деятельности, а орфографические ошибки – как разновидность речевых [Голев 1997 (1): 106 и далее].

зрения здравого смысла такое положение вещей представляется парадоксальным: непредсказуемость данных явлений снижает помехоустойчивость системы, что в свою очередь создает некоторое неудобство в процессе чтения и делает восприятие текста затруднительным. В частности, описка, искажая фонетический облик слова, делая его неузнаваемым, нарушает внутренние законы живого языка; ошибка же нарушает «метаязыковые правила», установленные определенной группой людей [Голев 1999(2): 161; см. также: Голев 1997 (2); Голев 2000 (2)]. Ср.: «...проблемность написания (иными словами, орфографическая трудность) связана не с чувством ясности или сомнительности звука при акустическом восприятии слова, а с его слабой позицией» [Граник, Концевая, Бондаренко 1988: 45]. Звукоряд, составляющий «парадигмо-фонему», ограничен, и поэтому выбор из возможных вариантов легко осуществим *для воспринимающего* письменный текст; причем искажение смысла сообщения при неверном выборе из *ограниченного ряда возможных вариантов* маловероятно⁸.

Гораздо сложнее быстро принять верное решение, когда мы имеем дело с опиской: здесь возможности выбора довольно широки и непредсказуемы. Однако в ситуации реальной речевой практики, если контекстная избыточность достаточна, то даже описки (или опечатки), полиграфические дефекты, неразборчивость почерка и особенности сокращений не служат для читающего непреодолимым препятствием (разумеется, при условии, что их проявление не выходит за определенные рамки, установление которых представляется нам конкретной научно-исследовательской задачей). Как показали результаты эксперимента Пиллсбери, проведенного им в 1987 году,

⁸ Мы полагаем, что задачу дифференциации языковых знаков естественным образом решает контекст («среда употребления» как в узком, так и в широком смысле). В устной речи это сочетание фонем, а не отдельная фонема, являющаяся минимальной звуковой строительной единицей языка; в письменной речи это сочетание букв, то есть слово как целая единица, а не отдельная буква, представляющая собой набор линий и кривых, которые сами по себе не имеют смысла [см.: Гаспаров 1996: 70 – 77; Мигирин 1973: 25; Солсо 1996: 33, 313].

слова с «дефектами» легко читаются, и всего в 14 – 22 % случаев дефект в них был замечен испытуемыми [см. Солсо 1996: 313].

Итак, налицо две точки зрения на орфографические явления: приверженцы одной из них (нормативной) настаивают на строгом соблюдении норм (отождествляемых с правилами) во имя сохранения единообразия написаний, обеспечивающего взаимопонимание; сторонники другой (информационной) утверждают, что в естественных условиях общения ошибки коммуникантами замечаются гораздо реже, чем об этом принято думать, и, следовательно, взаимопониманию не мешают.

Рассмотрим аргументы последних.

1.2.2. Удивительным свойством восприятия является его способность опознавать знакомые элементы информации. Именно благодаря этому свойству мы можем читать, опираясь на свой предшествующий опыт и память. Многочисленные эксперименты с чтением, описание которых можно найти в специальной литературе [Андреев, Хромов 1991 (1,2); Белянин 2001; Борисова 1976; Граник, Концевая, Бондаренко 1991 (1); Гохлернер 1976; Карпов, Карпова, Случевский 1976; Кузнецов, Хромов 1983; Кузьменко 1976; Мацковский 1976; Солсо 1996; Якубинский 1986], убедительно показывают, что чтение знакомых слов связано с единством слова, а не с распознаванием отдельных букв: опытные читатели чаще читают слова как целые единицы, а не букву за буквой⁹. Этот схватываемый читателем общий образ слова сразу вызывает в уме его значение. Отдельные буквы при восприятии письменного текста не играют большой роли: увлеченный содержанием читаемого, человек просто не замечает формы слов, бегущих перед его глазами [Алферов 1916: 116; Гаспаров 1996: 74, 82 и далее; Голев 1997 (1): 107; Постоловский, Семенов 1971: 170; Соссюр 1977: 72; Томсон 1903: 7 – 11;

⁹ То же самое замечает Б. Гаспаров относительно звукового восприятия: «Встретив то или иное узнаваемое выражение, мы не сверяем его звуковой облик с соответствующей ему инвариантной цепочкой фонем... в контрасте с абсолютно возможными минимальными коррелятами, но воспринимаем его как нечто непосредственно знакомое, во всей полноте включенности в данную ситуацию» [Гаспаров 1996: 74].

Томсон 1904: 5 – 6; Ушаков 1911: 70]¹⁰. Это явление имеет под собой психологическое основание: *нормального* человека интересуют только практические действия и реакции; «хотя он и пользуется речью и получает от этого значительные выгоды, он *не обращает на нее внимания*» [Блумфилд, цит. по: Белянин 2001: 23]. Речь коммуникантов (как в устной, так и в письменной форме) имеет, таким образом, практический (или прагматический) аспект: она является средством решения практических задач и ее основная функция – регуляция деятельности человека [см.: Леонтьев 1969]. Как разновидность речевой деятельности, чтение представляет собой систему «речевых действий, входящих в какую-либо человеческую деятельность – целиком теоретическую, интеллектуальную или частично практическую» [Леонтьев А.А., цит. по: Маркарян 1972: 82], являясь не самоцелью, а средством, орудием, используемым для достижения определенной (внешней по отношению к чтению) цели¹¹.

Соответственно и структура чтения как деятельности определяется через связь между последовательными этапами его осуществления: мотивационным, целевым и исполнительным. В качестве мотива чтения выступает потребность в информации (в широком ее понимании: не только как стремление к новому знанию, но и как обогащение эстетического, чувственно-эмоционального опыта субъекта). Мотив воплощается в целевую установку – достичь необходимого (для дальнейшего участия в совместной деятельности) уровня понимания читаемого. Глубина «погружения» в смысл письменного текста зависит от общей цели человеческой деятельности: чтение записки с просьбой ответить на заданный вопрос существенно иное, чем чтение художественного произведения с целью вхождения в мир образов того или иного автора. Исполнительный этап речевой деятельности

¹⁰ Вот почему методическая рекомендация: «Больше читай – будешь грамотно писать» – у многих вызывает серьезные сомнения. Если у ребенка не воспитать (или не разбудить?) орфографическую зоркость, то даже самое широкое чтение почти ничего не даст ему для орфографии.

¹¹ Аналогичным образом С.И. Виноградов определяет коммуникацию как «процесс особого знакового взаимодействия людей, обеспечивающего возможность осуществления ими всех других видов деятельности» [Виноградов 1996: 139].

представляет собой совокупность действий и операций по достижению поставленной цели, а именно – сам процесс чтения.

Чтение – это сложное волевое усилие, при котором от читающего требуется построить осмысленный образ из набора линий и кривых, которые сами по себе не имеют смысла. И помогает ему в этом сам язык.

Согласно утверждению И.Р. Гальперина [Гальперин 1974: 3 – 4], все единицы языка как средства передачи информации обладают свойством информативности, заложенным в их природе и выявляемым в процессе коммуникации. В классической линейной модели коммуникативного акта язык является кодом, которым пользуется отправитель информации с целью достижения определенного коммуникативного результата. В случае его достижения говорят о коммуникативном успехе (или коммуникативной удаче), составляющими которого являются правильное (адекватное) понимание получателем смысла речи и планируемая отправителем реакция получателя на понятый им смысл [Мыркин 1994: 55]. Перед получателем в таком случае стоит задача декодирования переданного ему сообщения с целью извлечения определенной информации [Колшанская 1987: 194; Моль 1966: 96; Современный философский словарь 1998: 414].

Язык, будучи саморазвивающейся и самонастраивающейся системой, стремится сохранить себя в состоянии эффективного функционирования, сам «заботится» о достижении успешного результата. И эта «забота» состоит в предупреждении тех причин искажения, которые вызывают несоответствие поданного сигнала с полученным и которые обычно называют помехами. К помехам относится все, кроме самого сообщения («сигнала») [Солсо 1996: 63]. Язык как система характеризуется достаточно высокой пропускной способностью, и даже наличие коммуникативных неудач, хотя и «...мешает общению, однако редко приводит к полному непониманию» [Ермакова, Земская 1993: 61]. Этот факт находит объяснение в самой природе языкового сообщения: оно всегда избыточно и предсказуемо.

Избыточность информации как признак, присущий любому высказыванию, придает языку помехоустойчивость и характеризует ситуацию, когда передается больше информации, чем необходимо для правильного декодирования [Гохлернер 1976: 95; Грибанов 1989: 50; Зиндер 1987: 34; Мандельброт 1957: 154; Панов 1983: 83; Панов 1963: 88; Солсо 1996: 322]. При обработке языковой информации избыточность возникает на двух уровнях: на уровне слова (последовательности букв) и на уровне текста (последовательности слов).

Все естественные языки обладают значительной избыточностью, что позволяет избежать массы ошибок различения похожих слов.

Основываясь на языковой избыточности (а именно: на знании последовательности букв и слов) читатель выстраивает определенные ожидания и формирует свою гипотезу о тексте, требующую в дальнейшем только подтверждения или отрицания его ожиданий, а не подробного детального анализа каждой буквы. У. Найссер назвал это явление «эффектом схватывания слова» [цит. по: Солсо 1996: 316]. Согласно этой схеме, восприятие понимается больше как подтверждение гипотезы о том, каким представляется текст, чем как просто первоначальное усвоение новых фактов¹². Таким образом, частотность и знакомость слов, способствуя их опознанию, предсказывают развитие текстовой информации.

Благодаря этим двум факторам (обязательной избыточности и предсказуемости информации), достигается автоматизация восприятия сообщений. Декодирование происходит без каких-либо усилий со стороны получателя информации. Язык, таким образом, как бы заранее запрограммирован на коммуникативный успех: будучи саморазвивающейся и самонастраивающейся системой, он обладает хорошей пропускной способностью и высокой степенью помехоустойчивости. Было замечено, что лишь 30% воспринимаемого сообщения составляют информативные

¹² Аналогично, воспринимая устную речь, мы воспринимаем события, а не просто звуки [Найссер 1981: 172].

элементы, которые сопоставляются по механизму различения, а 70% – *избыточные*, которые сопоставляются по механизму *узнавания*. [Зимняя 1976: 31; см. также: Горбаневский, Караулов, Шаклеин 2000: 201].

Однако для успешной коммуникации этого бывает недостаточно. Для того чтобы коммуникация была удачной, необходимо соблюдение коммуникативных норм, включающих как вербальные, так и невербальные элементы и в значительной мере обусловленные ситуацией общения [см.: Волошинов 1998: 361]. Под *коммуникативной нормой* мы понимаем адекватность коммуникативного процесса ситуации общения, а также его соответствие целям коммуникативного акта, итогом (результатом) которого должно стать взаимопонимание. Коммуникативные нормы репрезентируют коммуникативно-прагматический аспект этого процесса.

Успешность общения часто интерпретируется исследователями как эффективность коммуникации [Виноградов 1996: 140; см. также: Горбачевич 1989: 30]. В лингвопрагматике успешным принято считать такой коммуникативный акт, в котором результат соответствует цели. Успешная коммуникация – это также оптимальное общение по принципам коммуникации, среди которых:

- принцип последовательности, предполагающий релевантность (смысловое соответствие) ответной реакции, то есть ожидание реплики соответствующего типа;
- принцип предпочитаемой структуры, характеризующий особенности речевых фрагментов с подтверждающими и отклоняющими ответными репликами;
- принцип кооперации Г.П. Грайса, предполагающий готовность партнеров к сотрудничеству и заключающийся в требовании делать соответствующий принятой цели и направлению разговора вклад в речевое общение;
- принцип вежливости Дж.Н. Лича;

- принцип равной безопасности, предполагающий непричинение психологического или иного ущерба партнеру в информационном обмене;
- принцип децентрической направленности, означающий непричинение ущерба делу, ради которого стороны вступили во взаимодействие;
- принцип адекватности того, что воспринято, тому, что сказано, то есть непричинение ущерба сказанному путем намеренного искажения смысла [Введенская, Павлова, Кашаева 2000: 173 – 179].

Место и роль орфографической составляющей в этом иерархическом ряду принципов, на наш взгляд, не столь значительны, как это часто представляется. И все же они во избежание как недооценки, так и преувеличения статуса орфографии среди других лингвистических дисциплин нуждаются в серьезном теоретико-экспериментальном изучении. Однако можно априори сказать, что роль её (орфографии) значительно меньше тех усилий, которые приходится прилагать рядовым носителям русского языка в процессе письменного взаимодействия. Основанием для такого предположения служит, в частности, тот факт, что письменный текст обладает рядом специфических особенностей, связанных с формой фиксации содержания. Одним из первых обратил на это внимание И.А. Бодуэн де Куртенэ в работе «Об отношении русского письма к русскому языку». Он, в частности, подчеркивал, что знаки письменной речи «обладают гигантским ассоциативным потенциалом» [Бодуэн де Куртенэ 1963: 209 – 235]. При чтении человек активизирует богатую цепочку ассоциативных реакций, которые используются им для понимания того, что он читает. При этом он может контролировать темп поступления информации, возвращаться к уже прочитанному, самостоятельно производя сегментацию входного сигнала. Восприятию письменного текста способствует также знание правил графики (или правил последовательности букв – графем) и синтаксических правил

(или правил построения предложения: порядок слов, типы словосочетаний и предложений и т.д.) [Солсо 1996: 312, 315].

Весьма существенным фактором в восприятии письменного сообщения является его внешнее оформление: обложка и суперобложка, а также формат книги, типографские особенности исполнения иллюстраций [Брудный 1976: 158]; величина, интенсивность, цвет, положение, форма зрительных (писанных от руки или типографских) знаков [Мацковский 1976: 126; Солсо 1996: 33]; различные шрифты и почерки [Залевская 1999: 243].

Совокупность всех этих элементов письменного текста, которые тем или иным образом влияют на успешность его усвоения (опознания, восприятия, осмысления, понимания и интерпретации), характеризует читабельность письменного материала в рукописном, машинописном или компьютерном варианте.

Однако параграфемные особенности текста не всегда играют положительную роль в его восприятии. В этой связи симптоматичным представляется следующее замечание А.А. Залевской: «Вошедшее в обиход широкое использование возможностей оформления текста делает актуальным изучение этого вопроса через серию экспериментов, результаты которых должны оказаться полезными для разработки практических рекомендаций по максимально эффективному использованию параграфемных средств и избеганию тех или иных новшеств, позволяющих придать тексту «современный» вид, но вовсе не облегчающих его понимание» [Залевская 1999: 244]¹³.

Принято считать, что к письменному сообщению должно быть приложимо понятие читабельности, одним из аспектов которого является «разборчивость и четкость письменного текста» [Мацковский 1976: 126]. Читаемый текст воспринимается и понимается успешно (правильно,

¹³ В этом ключе написана статья С.П. Нестеренко [см.: Нестеренко 2001: 24 – 34]. На другом (а именно: орфографическом) материале и с другими (исключительно теоретическими) целями ту же самую проблему – выяснение влияния письменных особенностей на опознание и восприятие отдельных слов, высказываний и целых текстов – решают наши экспериментальные исследования (см. раздел 2.2 и 2.3.).

адекватно) при отсутствии в нем типографских дефектов, орфографических и пунктуационных ошибок, описок или опечаток и т.п. Однако, как свидетельствует повседневная практика, рядовой носитель языка успешно справляется с задачей перевода графем в осмысленный текст, даже если тот не отвечает некоторым из названных требований: разные части одного и того же текста могут быть выполнены различными шрифтами или разными почерками; в качестве помех возможны физические повреждения текста [Залевская 1999: 243]; слово может содержать в себе ошибку, опечатку / описку или быть неразборчиво написанным [Белянин 2000: 52; Найссер 1981: 7; Фрумкина 2001: 20]; в тексте могут быть пропущены некоторые знаки (буквы, слова и даже предложения) [Белянин 2000: 56; Красиков 1980: 32 – 39; Мурзин, Штерн 1991: 91; Носенко 1976: 242 – 244; Солсо 1996: 312 – 313; Якубинский 1986: 38 – 39]. Оpozнание слов в этих случаях возможно благодаря их знакомости и контексту. Интересными в этом плане представляются нам еще два замечания: первое касается «презумпции осмысленности» воспринимаемого сообщения и означает, что читатель априори убежден в наличии у текста какого-то смысла и демонстрирует тягу к его осмыслению, даже если ему намеренно предъявляется бессмысленный слоговой материал; второе касается порядка зрительной обработки воспринимаемого материала: опознание графем и складывающихся из них слов происходит, как правило, «сверху вниз», то есть от распознавания целого к опознанию его компонентов [Жинкин 1982: 49; Залевская 1999: 237; Солсо 1996: 318].

Конечно, при организации речевой коммуникации необходимо учитывать фактор адресата: «Суть не в том, что сообщает отправитель, а в том, что понимает получатель, ... то есть ответственность за точную коммуникацию лежит на отправителе» [Введенская, Павлова, Кашаева 2001: 185; см. также: Соссюр 1977: 72]. Однако воспринимающий информацию не является пассивным звеном коммуникации. Способность «видеть» и опознавать буквы и слова – это «активный процесс поиска перцептивных

объектов, репрезентации которых уже хранятся в памяти индивида» [Залевская 1999: 243]. Ср. также: «Очевидно, какую-то часть значений зрительных перцептов, включая идентификацию букв и слов, привносит сам читатель» [Солсо 1996: 321]. Таким образом, успех коммуникации зависит от обеих сторон (отправителя и получателя информации).

Исследователями выделяется ряд факторов успешного общения.

- Социокультурные условия общения, то есть совокупность социальных, идеологических, политических, правовых, экономических особенностей жизни данного социума.
- Способность коммуникаторов к достижению психологического, когнитивного и эмоционального контакта, что обуславливается их психологической совместимостью, общностью фоновых знаний и менталитета.
- Позитивная установка на кооперативное общение.
- Коммуникативная компетенция коммуникаторов – совокупность личностных свойств и возможностей, а также языковых и внеязыковых знаний и умений, обеспечивающих коммуникативную деятельность человека [Виноградов 1996: 146 – 147].

О коммуникативных неудачах имеет смысл говорить в тех случаях, когда общение не приносит желаемого и прогнозируемого его участниками результата, то есть когда не удается достичь тех целей и реализовать те ожидания, с которыми коммуниканты вступают во взаимодействие. Содержание коммуникативных неудач многообразно: 1) непонимание или неверное понимание одним участником общения другого; 2) отсутствие прогнозируемой реакции со стороны партнера коммуникации; 3) отсутствие интереса к общению; 4) изменение эмоционального состояния у адресата в нежелательном направлении и т.д.

Исследователи называют также ряд причин коммуникативных неудач: 1) нарушение коммуникативных норм; 2) создание ошибочного «образа партнера»; 3) непонимание ситуации общения; 4) отсутствие ориентации на

адресата; 5) разного рода коммуникативные помехи (среди которых социальные, ментальные, ситуационные, помехи канала, поведенческие, пресуппозиционные, текстовые) [Виноградов 1996: 150; см. также: Александрова 1996: 4; Апресян 1989: 195; Арутюнова 1981: 358; Болотнова 1994: 33; Ван Дейк 1989: 19; Винокур 1994: 19; Гак 1982: 15; Гальперин 1974: 17; Граник, Самсонова 1993: 72 – 80; Демьянков 1981: 372; Ермакова, Земская 1993: 32 – 34; Клеменцова 1996: 47 – 48; Кузнецова 1998: 25 – 32; Мыркин 1994: 57 и далее; Норман 1987: 136; Сухих 1988: 24].

В соответствии с поставленными задачами особое значение имеет для нас рассмотрение коммуникативных помех канала, а именно: полиграфический брак, особенности почерка и сокращений, описки / опечатки, орфографические ошибки. Теоретически контекстное зрелое чтение не тормозится такими явлениями при условии, что они не превышают критической величины порога, установление которой мы считаем возможным только в условиях эксперимента, моделирующих ситуацию естественного письменно-речевого взаимодействия.

1.3. Выводы

1. Коммуникативная концепция орфографической деятельности возникла не на пустом месте. Она была подготовлена рядом исторических явлений, таких, как становление русской правописной нормы и формирование различных методик преподавания русской орфографии.

2. Орфографическая норма древних и средневековых памятников, строившаяся по схеме «нельзя – можно», носила стихийный характер, тогда как современная орфография более рациональна. На наш взгляд, стихийное и рациональное начала (как в разработке орфографической теории, так и в методике преподавания орфографии) не отрицают, а дополняют одно другое. Такое взаимодополняющее сочетание этих начал не должно быть эклектичным, надуманным и натянутым – его не нужно искусственно

создавать, а можно наблюдать в естественной письменной речевой деятельности рядовых носителей языка.

3. Начиная с XVIII века, когда появляются первые орфографические словари и справочники, складывается культура преподавания русского правописания, возникают два основных направления в методике обучения орфографии, условно обозначаемые как «грамматическое» и «антиграмматическое». К XX веку их противопоставление выливается в более конкретную оппозицию рационального (подкрепленного **грамматическим** объяснением, или шире – вообще **языковым**) и стихийного (не имеющим логического, рационального обоснования); и в этой борьбе побеждает рациональное начало.

4. С точки зрения восприятия сообщения также различаются два подхода: нормативный, согласно которому автор сообщения должен заботиться о четкости и разборчивости его написания; и информационный, согласно которому сам язык, благодаря избыточности и предсказуемости символов, обеспечивает необходимый уровень понимания. Мы считаем, что соблюдение отправителем информации языковых и коммуникативных норм облегчает опознание языковых знаков, однако определение места и роли орфографии в этом ряду норм нуждается в специальном экспериментальном исследовании.

Глава 2

Экспериментальное изучение русской орфографии в коммуникативном аспекте

Вторая глава диссертационного сочинения посвящена рассмотрению возможностей экспериментального изучения помехообразующих способностей русской орфографии, а также воплощению некоторых из этих возможностей в ряде экспериментальных исследований. В ней выделены основные аспекты, актуальные для исследователя при проведении того или иного вида орфографического эксперимента, и основные проблемы, возникающие при экспериментальном исследовании коммуникативной орфографии; а также представлены некоторые экспериментальные исследования, посвященные установлению корреляционной зависимости между метаязыковыми представлениями и реальной орфографической деятельностью рядовых носителей русского языка.

2.1. Теоретические проблемы

экспериментального изучения коммуникативной орфографии

В данном разделе рассматриваются возможности экспериментального изучения деятельности читающего с точки зрения помехообразующих способностей орфографического компонента текста (орфографических ошибок разного рода).

Мы исходим из того, что к русской орфографии можно подходить не только как к системе правил правописания, но и как к специфическому компоненту коммуникативной деятельности (в ее письменной разновидности), имеющему свои цели, задачи и результаты. Целью любой символической системы, предназначенной для коммуникации, и в частности письма, является обеспечение адекватной передачи смыслов. Задачи, которые ставятся и решаются в каждом конкретном случае, должны быть направлены на цель и

результат – достижение взаимопонимания. Однако итог может быть как положительным (коммуникативный успех), так и отрицательным (коммуникативная неудача). Принципиально важно рассмотреть орфографию в параметре «коммуникативный успех/коммуникативная неудача» и орфографическую ошибку в ряду других видов помех письменной деятельности.

Современный русский язык по своей природе избыточен (по некоторым данным, на 60 – 70% [Горбаневский, Караулов, Шаклеин 2000: 201]) и достаточно устойчив по отношению к каким-либо искажениям сообщений. Однако причины искажений – различного рода помехи – иногда могут вызывать некоторое несоответствие переданной информации с полученной.

Если спроецировать сказанное на теорию письма, то закономерно возникают вопросы: как общие (связанные с объективной и субъективной природой помех письма, качественной их типологией), так и частные (например: в какой мере являются помехами описки, орфографические ошибки, небрежность почерка и т. п.?, какова степень «помехообразующих способностей» каждого из названных факторов и разных типов орфографических ошибок?). Такая постановка вопросов меняет исследовательские презумпции: во главу угла ставятся не аксиологические и дидактические установки, характерные для нынешней теории орфографии, а установки объективистские: орфографическая деятельность рассматривается как реально действующий механизм в системе письменной деятельности.

Один из возможных фундаментальных путей изучения этого механизма – естественные тексты, созданные рядовыми носителями языка, другой – тексты (письменные речевые произведения), созданные в специально организованных ситуациях (то есть в эксперименте).

Далее излагаются основные методические позиции коммуникативной орфографии, которые мы кладем в основание наших экспериментальных разработок.

2.1.1. Обращение к онтологии эксперимента предполагает рассмотрение

ряда параметров, описываемых нами ниже.

1. Проявление помех на внешнем и внутреннем уровнях. На внешнем уровне помехи определяют поверхностное качество чтения: время, затраченное на чтение текста, написанного с ошибками и без ошибок; объем текста с ошибками и без ошибок, прочитываемого за определенный промежуток времени; количество энергии, затраченной на преодоление ошибок, степень утомляемости при чтении текста с ошибками. В отношении последнего заметим, что, хотя теоретически постановка вопроса о количестве затраченной энергии и степени утомляемости представляется весьма значимой, практически подсчет данных параметров с помощью имеющихся в нашем распоряжении технических средств невозможен.

На более глубинном (внутреннем) уровне помехи связаны с влиянием орфографических ошибок (или их отсутствия) на качество понимания. Здесь необходима предварительно разработанная методика установления того достаточного и необходимого порога понимания, при котором коммуникацию можно считать состоявшейся. Весьма желательно, чтобы такая методика была достаточно формализованной и полученные данные носили абстрактный характер.

2. Зависимость процесса чтения от ряда факторов. Процесс чтения зависит от ряда факторов: уровня воздействия помех, степени насыщенности текста ошибками, условий чтения.

Можно выделить несколько уровней воздействия помех: латентное воздействие на подсознание читающего; фиксация внимания на ошибках; осознание ошибок как помехообразующего фактора и т.п.

Степень насыщенности текста ошибками характеризует количественный параметр процесса чтения.

Среди условий чтения можно назвать следующие: психологический настрой читающего; степень усталости на момент начала чтения; физическое состояние (степень утомляемости в процессе чтения); привыкаемость к тексту; корректорские и некоторые другие профессиональные навыки; общая обстановка, в которой происходит чтение (достаточная или недостаточная освещенность, наличие или отсутствие шумов и других отвлекающих

моментов).

3. Содержание помех. В зависимости от содержания помех различаются экстраорфографическая и интраорфографическая парадигмы.

Экстраорфографическая парадигма – орфографические ошибки в ряду других помех: ошибка, описка, небрежность письма, непривычный размер почерка или шрифта. Сюда же следует отнести различного рода сокращения, элементы стенографии и разные виды скорописи. Важно проследить влияние такого рода помех на поверхностные параметры чтения и на понимание¹.

Принципиальный тезис в связи с экстраорфографической парадигмой: коммуникативный аспект орфографии необходимо отделяет ее от графики, морфемике, грамматике, семантики и т.п. (перечисленные детерминанты орфографической деятельности в нынешнем понимании механизмов владения и овладения ею рассматриваются в теории орфографии как ведущие) и сближает ее с такими дисциплинами, как, с одной стороны, культура общения (чистописание, этика письма²) и, с другой стороны, – техника легкого, быстрого письма (скорописи?), удобного для всех коммуникантов, в том числе, и в первую очередь, – адресата письменного текста.

Интраорфографическая парадигма подразумевает типы орфографических ошибок.

В методической литературе ошибки обычно классифицируются по принципам орфографии и орфографическим правилам.

Функционально-структурная типология включает в себя 4 класса ошибок: 1) ошибки в словах и их значимых частях (морфемах); 2) ошибки в случаях слитного, отдельного и дефисного написания слов; 3) ошибки в

¹ Ср. восприятие и понимание конспектов лекций и представление о «хорошем» и «плохом», «своем» и «чужом» конспекте в студенческой среде, где часто практикуется обмен конспектами лекций, переписывание пропущенных лекций, подготовка к занятиям по чужим конспектам, а также написание лекций для отсутствующих через копиру.

² Этика и культура понимаются здесь как непосредственные сущности, а не условности. Тезис важен в связи с тем, что нередко говорят об орфографии как знаке (условном?!) культуры: «Кто не умеет писать орфографически правильно, тот показывает свое бескультурье».

употреблении прописных и строчных букв; 4) ошибки в переносе слов с одной строки на другую.

В рамках этой общей типологии выделяется ряд частных классификаций по разным основаниям: 1) по частям слова (ошибки в префиксах, корнях, суффиксах, окончаниях); 2) по частям речи (ошибки в написании существительных, прилагательных, числительных, глаголов, наречий, предлогов и т.д.); 3) по принципам русской орфографии (нарушение морфологического, фонетического, дифференцирующего или традиционного (исторического) принципа).

С коммуникативной точки зрения большой интерес представляет классификация Ю.В. Красикова, в которой орфографические ошибки ставятся в ряд с другими коммуникативными помехами: 1) замена букв или слогов иными буквами или слогами; 2) пропуск букв или слогов; 3) лишняя буква в слове; 4) пропуск слов; 5) антиципации (мена звуков в парах гласный – согласный или согласный – согласный); 6) ошибки при переносе; 7) расчленение слова на значащие части и слитное написание двух самостоятельных слов; 8) пропуск строки; 9) перестановка рядом стоящих слов (авторская инверсия).

Принципиально важной представляется нам ориентация автора не на правила, которыми данные отклонения регулируются, а на тот эффект восприятия текста, который они производят. Ср.: «Относительно смысла набираемых слов, в которых произошел пропуск буквы, следует сказать, что пропуски в суффиксах и окончаниях лишь частично деформируют слово, а пропуски в корне в большинстве случаев делают слово локально бессмысленным. Реконструкция возможна за счет контекста и происходит не сразу» [Красиков 1980: 32].

4. Виды чтения. В зависимости от целей и установок читающего можно выделить несколько разновидностей процесса чтения: чтение вслух и про себя; беглое и вдумчивое чтение; целенаправленное и ознакомительное чтение; заинтересованное и немотивированное чтение; чтение для себя, для другого и

для аудитории; чтение в привычном, "своем", темпе и на время; чтение в обычной обстановке и в "экстремальных" условиях³.

5. Спектр "пониманий", уровни и стороны понимания. Проблема понимания является многоаспектной и не имеет однозначного решения. В результате исследований этого процесса возникло почти столько же моделей и теорий, сколько было исследователей.

Так, в психологической и философской литературе широко распространено мнение о некоммуникативности процесса понимания: оно наделяется атрибутами индивидуального, личностного, не конвенционального и не социального [Гумбольдт, Пауль в кн.: Белянин 2001; Потеня 1993; Сергеев 1990; Солнцев 1991]; понимание рассматривается как абсолютная субстанция, как функция разума, как нечто единственно и навсегда данное и неизменное [Розанов 1994]. С другой стороны, развивается идея М.М. Бахтина о «восполняющем понимании», предполагающем сотворчество общающихся и приводящем к относительным результатам, которые, однако, оказываются достаточными, чтобы продолжать взаимодействие [Васильев 1988; Гаспаров 1996; Ключанов 1988]. Понимание определяется и как интерпретация сообщения «на том или ином уровне в рамках собственной концептуальной системы» [Ван Дейк 1989: 14 – 22; Демьянков 1981: 368 – 376; Павилёнис 1986: 388; Чернышёва 1998: 171]; и как отличная от интерпретации форма когнитивного процесса, для которой характерно «установление соотношения между компонентом «акустическая оболочка – акустический образ» и актуальным в данной речевой ситуации компонентом когнитивной структуры» [Пищальникова 2001: 117]; и как процесс осмысленного восприятия [Клеменцова 1996: 46; Пищальникова 1997: 21; Сорокин 1985: 80, 100 и др.; Человеческий фактор в языке 1991: 5 – 6]; и как один из способов восприятия [Тодоров 1998: 21]; и как процесс осмысления [Рубинштейн, цит. по: Кузнецова 1998: 12]; и как продукт взаимодействия процессов восприятия,

³ Например, чтение текста учеником на открытом уроке и дома при выполнении домашнего задания; для себя и для младшего брата, не умеющего еще читать. См. также классификацию факторов человеческого взаимодействия в: [Якубинский 1986: 18].

мышления и памяти [Залевская 1999: 247]; и как результирующая стадия смыслового восприятия [Зимняя 1976 (2): 57 – 64]; и как положительный результат сложной перцептивно-мыслительно-мнемонической деятельности [Зимняя 1976 (1): 5]; и как высший уровень приема и переработки вербального сообщения [Жинкин 1982]; и как вид духовно-практической деятельности [Кузнецова 1998: 16]; и как одна из сторон логико-лингвистической деятельности [Клеменцова 1996: 45]; и как установление логической связи между предметами путём использования имеющихся знаний [Андреев, Хромов 1991(1): 56]; и как декодирование полученной информации [Васильев 1988: 34; Гальперин 1981; Клеменцова 1996: 47; Мыркин 1994: 28; Юнгве 1957: 265 – 266]; и как процедура преобразования одного текста в другой [Андрющенко 1989: 123; Васильев 1982: 92; Васильев 1983: 84]; и как движение от значения к смыслу [Залевская 1987: 24 – 28; Кузнецова 1998: 11]; и как озарение, приводящее к новому знанию [Как мы познаем 1984: 195]; и как подтверждение гипотезы о том, каким представляется мир [Пиаже 1999: 23; Солсо 1996: 336] и т.д.

Говорить о понимании вообще, безотносительно к какой-либо практической задаче, бессмысленно. Привести же сколько-нибудь полную и последовательную классификацию различных определений термина «понимание» не входит в наши задачи и вряд ли возможно. [Попытку такой классификации см.: Современный философский словарь 1998: 414 – 419. О некоторых предпосылках типологии понимания см.: Новое в зарубежной лингвистике 1983].

В нашем исследовании термин «понимание» используется как синоним термина «взаимопонимание».

Взаимопонимание – одна из самых важных составляющих человеческого общения (в устной и письменной форме, непосредственного и опосредованного различными инструментами – телефоном, телевидением, радио, печатным текстом и т.д.). Именно взаимное и (более или менее)

адекватное понимание является целью любого коммуникативного акта и критерием коммуникативного успеха (или коммуникативной неудачи).

В контексте нашей работы мы определяем термин «взаимопонимание» как цель и результат любой языковой деятельности, осуществляемые самим языком «постоянно и немедленно» [Соссюр 1990: 66].

6. Читающий / пишущий. Фактор адресата обладает первостепенной важностью в решении вопросов коммуникативной деятельности [Якубинский 1986: 54 и далее]. Однако, как это ни парадоксально, изучением реального процесса чтения в коммуникативно-орфографическом аспекте никто специально не занимается: все орфографические предписания адресованы пишущему, которому в качестве обоснования предлагается категорическое утверждение типа: "Будешь неграмотно писать – тебя не поймут". Так ли это на самом деле? Ответ на этот вопрос, мы полагаем, можно получить лишь при детальном исследовании деятельности читающего.

Важно подчеркнуть, что и позиция пишущего не выключена из тех коммуникативных параметров, которые мы очертили выше для читающего. Например, можно выдвинуть такую гипотезу: степень насыщенности орфограммами текста влияет на время (и энергетику) его записи под диктовку. Ср. также учет обеих позиций у Б.И. Осипова: «Л.В. Щерба был прав, утверждая, что писать правильно требует социальная порядочность, уважение к времени читающего, но та же самая порядочность требует и уважения к времени пишущего, учета того, имеет ли он возможности для орфографических штудий» [Осипов 1992: 219].

7. Типы орфографических личностей. Мы считаем возможным выделение типов орфографических личностей по следующим основаниям: 1) отношение к учебному процессу (обучающий/обучающийся/обученный орфографии); 2) отношение к образованию (высшее/среднее/среднее специальное); 3) профессиональная принадлежность (человек, обязанный/не обязанный по долгу службы грамотно писать); 4) социальная

определенность/неопределенность (выходец из семьи интеллигентной/неинтеллигентной/маргинальной); 5) психическая уравновешенность/неуравновешенность (человек спокойный, могущий сосредоточиться и действовать целенаправленно или склонный к аффектам, с рассеянным вниманием и плохой памятью); 6) половая принадлежность. Межполовые различия в орфографической сфере были выявлены В.Я. Булоховым [Булохов 1999].

Разумеется, основания классификации могут быть и иными, их список можно продолжить – важно подчеркнуть необходимость разработки такой типологии, так как совершенно очевидно, что различные типы орфографических личностей, будучи вовлеченными в письменную деятельность, имеют разные мотивы, преследуют разные цели, решают разные задачи и, соответственно, получают разные результаты.

2.1.2. Обращение к гносеологии эксперимента предполагает рассмотрение нескольких этапов проведения экспериментального исследования.

На первом этапе исследования коммуникативной стороны русской орфографии на передний план выдвигается задача обоснования самого факта участия орфографии в коммуникативном процессе и лишь затем измерения глубины проникновения орфографического компонента речевой письменной деятельности (приближения его к семантике и прагматике коммуникативного замысла). Основной способ экспериментального выявления коммуникативной роли орфографии на данном этапе – сопоставление количества и качества прочтения текстов, написанных с ошибками и без ошибок. Общая гипотеза в этих случаях одна: та или иная реакция на ошибки, отрицательно влияющая на процесс чтения, – свидетельство коммуникативной значимости орфографически безошибочного письма.

2.1.3. Среди способов организации коммуникативно-орфографического эксперимента отметим следующие.

1. С точки зрения целеустановки эксперимента можно выделить ненаправленный эксперимент, устанавливающий общее влияние на процесс чтения орфографических ошибок разного типа в тексте в целом, и направленный эксперимент, предполагающий составление специально организованных текстов, выявляющих определенные типы онтологических помех: внешних/внутренних, качественных типов ошибок, типов текстов, условий чтения и т.п.

При более широкой постановке экспериментальных задач необходимо определить влияние всех типов помех, образующих экстраорфографическую парадигму.

2. С точки зрения измерения характера воздействия помех очертим следующие общие подходы: а) количественный (измерение объема текста с ошибками и без ошибок, воспроизведенного за фиксированный отрезок времени; измерение количества времени, затраченного на прочтение текста с ошибками и без ошибок); б) качественный (измерение уровня понимания: поверхностного – по полноте и степени подробности; глубинного – по степени близости к смыслу, стилю, логике сюжета оригинала).

3. С точки зрения технологических способов выявления воздействия помех при чтении и воспроизведении в параметре их количественного измерения: "простое" прочтение, чтение с переписыванием, выучиванием с целью дальнейшего письменного воспроизведения, чтение с дальнейшим воспроизведением в форме диктанта, ответов на вопросы или по памяти.

В параметре качественного изменения коммуникативной значимости орфографии в процессе чтения решающую роль играет воспроизведение прочитанного текста (с ошибками или без ошибок) в форме изложений разного рода. Здесь возможны варианты как а) текстов: «естественные», реальные образцы письменной деятельности или «искусственные», созданные с определенными целями тексты, так и б) прочтения: вслух или «про себя», и в) воспроизведения: полностью или частично.

2.2. Экспериментальные исследования объективного влияния описок и орфографических ошибок на деятельность читающего

Главной целью ряда экспериментальных исследований, описываемых ниже, является установление объективного влияния (его наличия, отсутствия, степени в параметрах «больше / меньше») описок и орфографических ошибок на деятельность читающего в ее качественном и количественном аспектах.

В качестве приёмов экспериментальных исследований, описываемых нами в этом разделе, были использованы вопросы закрытого типа (с предлагаемым набором ответов после каждого вопроса) по форме и содержанию печатного текста, тест на выбор лучшего резюме [см. Мацковский 1976: 126], а также изложение основной мысли текста и мнемоническое изложение отрывка текста.

В качестве экспериментального материала выступили специально составленные тексты и отдельные фразы (см. Приложения 1 – 4). Отбор орфографического материала производился двумя способами:

1) в результате анализа соответствующей литературы [Букчина, Калауцкая 1974; Булохов 2000; Пешковский 1959; Разумовская 1992 и нек. др.] и опыта преподавания русской орфографии в школе (в том числе и собственного) были выявлены наиболее частотные случаи нарушения орфографической нормы;

2) был составлен текст⁴, куда вошли слова с выявленными орфограммами, отрывок из которого затем предлагался в разных аудиториях (ученикам 11-ых классов и слушателям подготовительных курсов) в качестве диктанта или мнемонического изложения. Далее, из полученных вариантов текста были выделены слова с орфографическими ошибками и ранжированы по частотности.

⁴ Текст имеет форму стилизованного письма дедушке от внука (см. Приложение 4. Автор текста—Н.Д. Голев). На наш взгляд, разговорный стиль сообщения, имитируя естественную коммуникативную ситуацию (личную переписку), облегчает восприятие текста и не создает трудностей для его запоминания и воспроизведения.

Таким образом, второй способ является своего рода верификацией (экспериментальным подтверждением) первого: полученные данные во многом соответствовали приводимому в литературе фактическому материалу.

Затем наиболее часто встречающиеся ошибочные написания были включены в анкеты и в этот же самый отрывок текста (см. Приложения 3, 5).

2.2.1. Первое экспериментальное исследование из этого ряда направлено на выяснение влияния описок и орфографических ошибок на восприятие информации, заключенной в отдельном высказывании.

Наша гипотеза утверждает, что не орфографическая ошибка, а именно описка, к которой большинство носителей русского языка относится со снисхождением, являясь грубым нарушением языковых закономерностей, создает помехи в общении, приводит к коммуникативным неудачам.

Данное утверждение было подвергнуто экспериментальной проверке, результаты которой легко прогнозируемы: фраза с ошибками в коммуникативном смысле практически не вызвала затруднений, тогда как фраза с описками адекватно была воспринята менее чем в 5 % случаев.

Участникам эксперимента было предложено две фразы, написанные с равным числом описок одного типа и разнотипных ошибок (см. Приложение 1. Автор фраз Н.Д. Голев).

Результаты эксперимента сведены в Таблицы 1 и 2.

Они могут быть интерпретированы по-разному. В интересующем нас аспекте мы выделили следующие моменты:

1) адекватность восприятия в первом случае (фраза с описками) ниже, чем во втором (фраза с ошибками). В процентном отношении это составляет 4,1 % : 83,2 %;

2) степень узнаваемости каждого слова в отдельности оказалась различной, что можно трактовать по-разному, однако для слов с ошибками она выше, чем для соответствующих слов с описками:

дочь – 94,3% : 75 %;

видели – 92,2% : 35,7%;

мачеха – 69,8 % : 32 %;

сову – 32 % : 5,4 %.

Комментарии к Таблицам 1 и 2

1. Сначала в таблицах помещаются восстановленные участниками эксперимента фразы: первыми те, что стопроцентно совпадают с оригиналом (авторским вариантом – ДОЧЬ И МАЧЕХА ВИДЕЛИ СОВУ), за ними – те, которые свидетельствуют об отсутствии адекватного понимания реципиентом высказывания в целом (сюда же относится и прочерк – отказ испытуемого по тем или иным причинам выполнять задание).

Потом следует пословный анализ полученного материала. При этом слова, составляющие выше перечисленные фразы, не учитываются, так как они не входят в данный разряд восстановленных высказываний – частично совпадающих с авторским вариантом. Порядок расположения слов в списках аналогичен расположению фраз: сначала – слова, полностью совпадающие с оригинальными, затем – все остальные.

2. Чистота обработки эксперимента нарушалась в данном случае в связи с тем, что обработка каждой фразы велась пословно, а слова участниками эксперимента часто не дописывались, некоторые слова во фразах опускались.

3. Величина «общее количество испытуемых» изменялась в зависимости от того, сколько человек из тех, чьи фразы частично совпадали с авторской, восстановили соответствующее слово.

4. Мы высказываем предположение, что испытуемые, правильно восстановившие фразу с описками, восприняли задание как своего рода шараду и, овладев ключом (все описки были однотипными), просто расшифровали, а не прочитали эту фразу. В этом случае они пользовались иным (нежели естественный язык) типом кода. Такой процесс декодирования не является автоматизированным, рассчитан на некоторое усилие и время, так как предполагает подстановку других символов вместо данных, которые получателю информации заранее неизвестны [Гальперин 1974: 20].

2.2.2. Два следующих экспериментальных исследования имели целью изучение влияния описок и орфографических ошибок на восприятие

информации, заключенной в связных текстах. Здесь процент адекватного восприятия, как и можно было предположить, оказался выше.

Сама структура текста определенным образом способствует адекватному восприятию его содержания [Клеменцова 1996: 46; Мурзин, Штерн 1991: 119]. Поскольку основными характеристиками текста являются цельность и связность, уже сам факт, что перед нами текст, создает определенную установку на поиск смысла в нем. Необходимо учитывать и роль контекста в опознании отдельных лексем. За счет расширения валентностей слова в связном тексте степень предсказуемости (угадываемости каждого последующего речевого элемента) и избыточности информации в нем выше, чем в отдельном высказывании. Следовательно, и пропускная способность такой речевой системы лучше, поскольку она обладает хорошей помехоустойчивостью.

Участникам эксперимента было последовательно предложено два текста одинакового содержания: сначала – текст с описками, затем – с орфографическими ошибками (См. Приложение 2).

Текст был получен в результате анализа сочинений, написанных учениками 8 «А» класса школы-лицея № 73 г. Барнаула. Насыщение его описками и орфографическими ошибками было проведено по методу, описанному нами выше. Разработанный нами эксперимент проводился с целью подтверждения (или опровержения) гипотезы о том, что описки обладают большей степенью помехоспособности, чем орфографические ошибки, и в гораздо большей мере способствуют возникновению коммуникативных неудач, обуславливая неадекватность понимания и (как следствие) поведения авторским ожиданиям.

Задачу эксперимента составлял сопоставительный анализ восприятия текстов (с описками и с орфографическими ошибками).

Норма эксперимента, то есть заданная в инструкции последовательность операций, предполагала:

- 1) прочтение текста за фиксированное экспериментатором время (5 минут);

2) изложение основной мысли текста.

Эксперимент проводился среди школьников 8-х – 11-х классов различных школ г. Барнаула и с отдельными испытуемыми. В эксперименте приняло участие всего 147 человек.

Результаты эксперимента сведены в Таблицу 3.

Комментарий к Таблице 3

То, что в качестве метода экспериментального исследования в данном случае нами выбрано изложение основной мысли текста, обусловлено нашим пониманием механизма его восприятия.

Восприятие – активное действие, обеспечиваемое рядом механизмов: антиципации, апперцепции, ассоциации и другими. Необходимым уровнем восприятия является осмысление [Мурзин, Штерн 1991: 147 – 150]. Ср.: «Чтобы слушающий (читающий) мог понять текст, он должен, основываясь на знании языка и объективной действительности, используя способы мышления, выработанные человечеством, отразить в сознании и переработать информацию, поставляемую некоторым материальным объектом, и получить при этом порожденный им смысл» [Симашко 1989: 99].

Судить о понимании текста реципиентом можно, сравнивая исходный и полученный в результате эксперимента продукты речевой деятельности [Жинкин 1958: 124]. Чтобы понять чужой текст, нужно создать свой, тождественный ему. Полное тождество текстов (производящего и воспринимающего) на практике неосуществимо, и можно говорить лишь об «...условной эквивалентности интерпретирующего текста интерпретируемому, то есть о приблизительном совпадении» [Мурзин, Штерн 1991: 41]. Однако и такого приблизительного совпадения вполне достаточно, чтобы в условиях эксперимента фиксировать положительный результат (то есть говорить об адекватности восприятия авторскому замыслу)⁵, поскольку достижение идеала понимания не является целью речевой коммуникации, а взаимопонимание на необходимом и достаточном уровне в данном случае обеспечивается.

2.2.3. Отличие данного экспериментального исследования от предыдущего состоит в том, что описки и орфографические ошибки присутствовали здесь сразу в одном тексте, который и предъявлялся

⁵ Умение формулировать главную идею, основной замысел, основную концепцию текста говорит об адекватной его интерпретации [Маруга 1979: 100].

испытуемым.

Если в первом случае экспериментальная задача состояла в сопоставлении адекватности восприятия текста с ошибками и текста с описками, то во втором она усложняется и заключается в сопоставлении не столько адекватности восприятия отрывка одного и того же текста с разного рода орфографическими ошибками и описками, сколько степени их замечаемости рядовыми носителями русского языка.

В эксперименте был использован отрывок из упоминавшегося выше текста письма дедушке в трёх вариантах (плюс четвертый, условно названный нами «контрольным»): в каждом из них содержались ошибочные написания (описки и орфографические ошибки) в одном и том же количестве (по 12), но разного качества (типа). В первый текст они вводились по методу сплошной выборки, а в каждый последующий – в зависимости от того, какие результаты были получены на предыдущем шаге эксперимента.

Норма эксперимента предполагала:

1) чтение отрывка текста с орфографическими ошибками и описками, нацеленное экспериментатором на выяснение его основной мысли (см. Приложение 3);

2) ответы на вопросы теста по содержанию и форме предложенного отрывка с опорой только на память – не на текст;

3) восстановление по памяти слов из текста, в которых были допущены ошибки или описки;

4) выписывание из текста слов с ошибками и описками.

В задачи данного экспериментального исследования входило:

1) установление степени замечаемости/незамечаемости описков и орфографических ошибок рядовыми носителями языка при обычном («нормальном») чтении, нацеленном на содержание сообщения;

2) установление влияния орфографических ошибок и описков на восприятие текста.

Наша гипотеза такова: описки, будучи явлением асистемным,

встречаются в письменных текстах реже и замечаются при чтении чаще, нежели орфографические ошибки, возможности которых заложены в самой системе языка. Однако восстановление искаженных слов и в том и в другом случае при контекстном чтении (то есть при чтении связного отрывка текста, а не отдельной фразы или слова) не вызывает непреодолимых затруднений.

Эксперимент проводился среди студентов разных факультетов и курсов Алтайского государственного университета и с единичными испытуемыми. Всего приняло участие 213 человек.

Текст **2в** был получен из текста **2а** введением в отрывок последнего слов с правописными погрешностями: 10 слов с орфографическими ошибками и 2 слова с описками (см. Приложение 3). С текстом работали 45 человек. На вопросы теста адекватно авторскому замыслу испытуемые ответили в 88,1% случаев. По памяти было восстановлено 166 из 540 слов с погрешностями (30,7%). Среди них:

- момока – 68,9%
- гемаглобин – 62,2%
- бобушкины – 60%
- полезать – 55,5%
- в деревни – 44,4%
- колитка – 28,9%
- обжератель – 24,4%
- всякойй-всячины – 8,9%
- жаренной – 6,7%
- не разу – 4,4%
- на счет – 2,2%
- бесчиленные – 2,2%.

Из текста было выписано 347 из 540 слов с погрешностями (что составляет 64,3%). Среди них:

- бобушкины – 97,8%
- момока – 93,3%

полезать – 93,3%
 колитку – 86,7%
 гемаглобин – 80%
 в деревни – 77,8%
 бесчисленные – 77,8%
 жаренной – 73,3%
 обжератель – 48,9%
 на счет – 42,2%
 не разу – 37,8%
 всякой-всячины – 24,4%.

В обоих случаях по степени замечаемости лидируют слова с описками. Реже других названы неверные написания: «на счет», «не разу», «всякой-всячины», относящиеся к смыслодифференцирующим.

В тексте 2г была использована другая группа ошибочных написаний (9 слов с орфографическими ошибками и 1 слово с опиской) и 2 слова из этой же группы («гемаглобину» и «всякой-всячины») для уточнения их места в ряду других ошибочных написаний (см. Приложение 3). В эксперименте приняло участие 50 человек. На вопросы теста адекватно авторскому замыслу ответило 79% испытуемых.

По памяти было восстановлено 125 из 600 слов с погрешностями (20,9%). Среди них:

моркоки – 92%
 гемаглобину – 54%
 безчисленные – 26%
 полевать – 22%
 позагарать – 14%
 лежибока – 12%
 подовиться – 8%
 всякой-всячины – 8%

наподобии – 6%
 восемдесят – 6%
 ни какой-нибудь – 2%
 в волю – 0%.

Из текста было выписано 370 из 600 слов с погрешностями (61,7%).

Среди них:

моркоки – 98%
 полевать – 84%
 гемаглобину – 82%
 восемдесят – 80%
 подовиться – 76%
 безчисленные – 68%
 наподобии – 62%
 лежибока – 58%
 позагарать – 50%
 в волю – 36%
 всякой-всячины – 34%
 ни какой-нибудь – 12%.

Как видно из приведенных цифр, в обоих случаях опять лидирует слово с опiskeй. Реже других названы неверные написания: «в волю», «всякой-всячины», «ни какой-нибудь», относящиеся к группе дифференцирующих.

Здесь же считаем необходимым отметить два интересных наблюдения, сделанных нами в ходе обработки результатов эксперимента:

1. В тексте **2г**, предъявляемом испытуемым, случайно была допущена опечатка: «сним» (слитно). По памяти это неверное написание было восстановлено в 33,3% случаев; из текста выписано в 72,2% случаев. Можно предположить, что опечатка была замечена не всеми испытуемыми по той причине, что читатель воспринимает текст не по буквам, а по словам и даже по целым смысловым отрезкам: «сним» в данном случае воспринимается как единый содержательный элемент (и произносится он тоже в одно слово). При

этом слитное написание предлога и местоименной формы не искажает буквенного и звукового облика и поэтому не тормозит внимания читающего.

2. Из большого числа полученных нами реакций (490) выделяется ответ одного (!) испытуемого: «В тексте было замечено неверное написание *моркоки* и *ряд менее грубых ошибок*». Это замечание созвучно нашему утверждению о том, что ошибка в коммуникативном плане является менее грубой помехой, чем описка.

Следующая группа орфографических погрешностей в количестве 11 ошибок и 1 описки (всего 12) была использована для проведения эксперимента с текстом 2д. В эксперименте приняло участие 57 человек.

На вопросы теста адекватно авторскому замыслу испытуемые ответили в 81,3% случаев.

По памяти было восстановлено 164 из 684 слов с погрешностями (24%).

Среди них:

- бобушкины – 77,2%
- полижать – 54,4%
- корова звездочка – 38,6%
- порного – 28,1%
- нается – 26,3%
- по-русскому языку – 26,3%
- гемоглабина – 22,8%
- подавится – 5,3%
- на подобие – 3,5%
- никакой-нибудь – 3,5%
- всячены – 1,7%
- киллограммов – 0%.

Из текста было выписано 444 из 684 слов с погрешностями (64,9%).

Среди них:

- бобушкины – 100%

нается – 96,5%
 полижать – 93%
 порного – 78,9%
 киллограммов – 77,2%
 корова звёздочка – 66,7%
 по-русскому языку – 57,8%
 подавится – 57,8%
 на подобие – 54,4%
 гемоглабина – 42,1%
 всячены – 36,8 %
 никакой-нибудь – 22,8%.

В обоих случаях (при восстановлении по памяти и при выписывании из текста) лидирует слово с опиской «бббушкины». Реже других замечены в обоих случаях следующие неверные написания: «на подобие», «никакой-нибудь», относящиеся к дифференцирующим, словарное слово «гемоглабина» и слово «всячены».

Примечания:

1. При первичном прочтении не было замечено неверное написание слова «киллограммов» (0%), хотя после установки на поиск орфографических ошибок оно было отмечено в 77,2% случаев.

2. Абсолютным лидером во втором списке является слово с опиской «бббушкины»: оно было восстановлено в 100% случаев.

Эти два крайних случая (0% и 100%) еще раз подтверждают утверждение о том, что «если человек сделал ошибку, то он может... спокойно перечитать текст, видеть ошибку – и все же ее не заметить... Описку при внимательном чтении... замечают без всяких правил» [Панов 1964: 73].

Схема следующего экспериментального шага такова: текст **2е**, который являлся своего рода «контрольным», был получен введением в отрывок текста

2а выявленных на предыдущих этапах «слов-аутсайдеров», т.е. наименее замечаемых из всех слов с погрешностями. Их оказалось всего пять: одно слово с опiskой и четыре слова с орфографическими ошибками.

Некоторые изменения были введены и в текст анкеты-теста: вместо вопроса об имени автора письма был введен вопрос: *«Какие погрешности Вы заметили при прочтении текста: а) никаких; б) орфографические, а именно...; в) опечатки / описки, а именно...; г) Ваш вариант?»*

После того как тесты были сданы, испытуемым предлагалось ответить на этот же вопрос на отдельном листе с опорой на текст.

В эксперименте принял участие 61 человек. Адекватно авторскому замыслу на вопросы теста испытуемые ответили в 84,3% случаев.

По памяти было восстановлено 35 из 305 слов с погрешностями (11,5%).

Среди них:

момока́ – 50,8%

я ни ни какой-нибудь – 4,9%

не не разу – 1,6%.

Слова с погрешностями «в волю» и «на счёт» не были замечены ни одним испытуемым. 11 человек из 61 участвовавших в эксперименте не заметили никаких погрешностей (это составляет 18% от общего числа испытуемых).

Из текста было выписано 100 из 305 слов с погрешностями (32,8%).

Среди них:

момока́ – 73,8%

не не разу – 39,3%

в волю – 22,9%

ни ни какой-нибудь – 21,3%

на счёт – 6,5%.

В обоих случаях лидирует слово с опiskой – «момока́».

Экспериментальные исследования с текстами **2в**, **2г**, **2д** и **2е** показали,

что:

1) описки замечаются чаще и запоминаются лучше, чем орфографические ошибки;

2) в ряду орфографических ошибок реже замечаются ошибки в дифференцирующих написаниях (типа «в волю» – «вволю», «на счёт» – «насчёт») и в словах, написание которых нужно запоминать (в так называемых словарных словах типа «гемаглобин», «килдограммов»);

3) степень замечаемости/незамечаемости погрешностей в тексте прямо пропорциональна их количеству (процент замеченных сразу и выписанных потом из текста **2е** слов с погрешностями ниже (11,5% и 32,8%), чем из текстов **2в** (30,7% и 69,3%), **2г** (20,9% и 61,7%) и **2д** (24% и 64,9%)), а также, как мы и предполагали, – качеству (в тексте **2е** все орфографические погрешности относятся к так называемым дифференцирующим написаниям);

4) несмотря на встречающиеся в текстах погрешности, испытуемые в основном верно воспринимали и отражали в своих ответах на вопросы теста их содержание: процент адекватности авторскому замыслу достаточно велик по всем текстам и составляет в среднем 83,2%.

Примечание. Степень адекватности авторскому замыслу устанавливалась следующим способом: тест с вопросами по тексту был предложен автору текста и затем этот «образец» был использован в качестве оригинала, с которым сопоставлялись все другие анкеты-тесты; анкеты обрабатывались по каждому вопросу в отдельности: каждый ответ из анкеты испытуемых сопоставлялся с соответствующим ответом из анкеты-оригинала (или «образца»); подсчитывалось общее количество совпадающих ответов и вычислялся процент от числа предложенных вопросов по всем анкетам вообще (например, для текста **2д**: 6 вопросов × 57 анкет = 342, из них «адекватных» 278, что составляет 81,3% от общего количества ответов).

2.2.4. Следующим шагом нашего экспериментального исследования явилось установление факта наличия у орфографически безграмотного письма помехообразующей способности.

Цель эксперимента состояла в подтверждении или опровержении гипотезы о том, что орфография участвует в процессе письменной коммуникации, и несоблюдение орфографических правил приводит к искажению смысла сообщения, к нарушению взаимопонимания между коммуникантами или тормозит общение как-либо иначе.

В задачи эксперимента на этом этапе не входило выявление степени помехоспособности разного рода орфографических ошибок (качественный фактор), а также установление влияния насыщенности текста ошибками на его понимание (количественный фактор).

Качественный подход представлен в данном случае измерением поверхностного уровня понимания текста (по полноте и степени подробности); а количественный – измерением количества времени, затраченного на прочтение текста с орфографическими ошибками и без ошибок.

Для проведения эксперимента нами были использованы два текста – письма: племянницы к тете и внука к деду. В них были введены орфографические ошибки (см. п. 2.2.). Таким образом, получилось четыре текста: два, написанные грамотно, и два с ошибками (см. Приложение 4).

Испытуемым – учащимся 10-х и 11-х классов школ г. Барнаула и отдельным реципиентам – предлагался один из текстов. Задание состояло в том, чтобы ознакомиться с текстом за определенный промежуток времени (время фиксировалось экспериментатором). При этом была дана установка на уяснение основной мысли (темы, идеи) текста. Затем листы с текстами собирались, раздавались чистые листы бумаги и испытуемым предлагалось изложить по памяти последний абзац текста.

Результаты эксперимента сведены в Таблицу 4.

Таблица 4. Мнемоническое изложение отрывков двух текстов: с орфографическими ошибками и без ошибок (сопоставительный аспект)

Количество ответов	Текст с ошибками			Текст без ошибок		
	изложен		не изложен	изложен		не изложен
	адекватно авторскому замыслу	неточно, частично		адекватно авторскому замыслу	неточно, частично	
числовое выражение	63	40	18	52	37	13
процентное отношение	52,1 %	33 %	14,9 %	50,9 %	36,3 %	12,8 %

Комментарии к Таблице 4

1. На наш взгляд, мнемоническое изложение текста, выбранное нами в качестве одного из методов изучения орфографической деятельности читающего, позволяет судить о правильном (в смысле совпадения читательского восприятия с авторским) понимании испытуемым текста. Простое воспроизведение текста может быть достигнуто путем запоминания и потому не свидетельствует о его понимании. Переписывание может быть чисто механическим и также не задействует мыслительных процессов. Другое дело, если адресат, чтобы подтвердить правильность своего понимания, должен сначала декодировать свое сообщение, а затем, используя другой язык или другую часть того же языка (иные лексические, стилистические средства и т.д.), закодировать его вновь и представить в виде нового текста. Такая процедура дает нам некоторый критерий для определения уровня или степени понимания, поскольку позволяет сравнить оба текста и установить, в какой мере их смыслы тождественны и адекватны друг другу [см.: Васильев 1988].

Этим условиям, кроме мнемонического изложения, соответствует также следующее задание: после того, как испытуемые ознакомятся с текстом письма, попросить их написать ответ на это письмо. Совершенно очевидно, что без осмысления содержания текста (чисто автоматически) сделать это невозможно. У нас уже есть опыт апробации подобных этому

экспериментальных заданий, однако из-за отсутствия четких критериев обработки полученного экспериментального материала эти данные здесь не приводятся.

2. По предварительным итогам проведенного нами эксперимента взаимное понимание между участниками письменного общения достигается, несмотря на насыщенность текста орфографическими ошибками. Так, из 102 человек, которым были предложены тексты без ошибок, с заданием справились 89 (87,2 %). Текст с ошибками из 121 случая был воспринят без значительных искажений в 103 (85,1 %). Разница, таким образом, составила всего 2,1 %.

Для удобства интерпретации результатов эксперимента мы используем здесь двучленное (а не трехчленное, как в таблице) противопоставление показателей, складывая те из них, что расположены в первой и второй колонке таблицы, и противопоставляя их тому, что расположен в третьей, для каждого текста в отдельности:

$$85,1 \% \longleftrightarrow 14,9 \%;$$

$$87,2 \% \longleftrightarrow 12,8 \%.$$

А затем производим сравнение этих показателей по текстам и вычисляем разницу (в процентах): $87,2 \% - 85,1 \% = 14,9 \% - 12,8 \% = 2,1 \%$.

Аналогичным образом можно противопоставить показатель первой колонки сумме показателей второй и третьей колонок таблицы:

$$52,1 \% \longleftrightarrow 47,9 \%$$

$$50,9 \% \longleftrightarrow 49,1 \%.$$

Тогда разница по текстам составит всего 1,2 %:

$$52,1 \% - 50,9 \% = 49,1 \% - 47,9 \% = 1,2 \%.$$

В эксперименте по осуществлению количественного подхода к изучению помехообразующих способностей русской орфографии приняло участие всего 15 человек. То, что в этом экспериментальном исследовании приняло участие такое небольшое количество испытуемых, обусловлено

объективными причинами: норма эксперимента предполагала индивидуальную работу с его участниками, а это занимает много времени и затрудняет проведение исследования в больших аудиториях.

Малое количество опрошенных не позволяет делать какие-либо окончательные выводы и формулировать итоговые заключения обобщающего характера. Однако мы решили не пренебрегать полученными результатами и, рассматривая этот эксперимент как начальный этап целой серии подобных экспериментальных исследований, привести здесь некоторые цифры.

В качестве испытуемых выступили ученики 10-х и 11-х классов школы-гимназии № 85 г. Барнаула.

Шести испытуемым для прочтения «на время» был предоставлен текст **1а** (см. Приложение 4); девяти испытуемым – текст **1б** (см. Приложение 4), соответственно – без ошибок и с орфографическими ошибками.

Тексты в обоих случаях читались «про себя», что, на наш взгляд, соответствует естественной ситуации чтения для взрослого человека.

Время фиксировалось экспериментатором с помощью секундомера (с точностью до сотых долей секунды).

Перед чтением испытуемым давалась следующая установка: «Вам нужно прочесть предложенный текст про себя на время, стараясь не возвращаться к уже прочитанному. Ваша цель – уловить общий смысл текста для последующего ответа на вопросы по его содержанию».

В качестве задания испытуемым предлагались вопросы закрытого типа (см. Приложение б), вопрос об основной мысли (теме, идее) текста и дополнительный вопрос об индивидуальном характере чтения (ретроспективное чтение, чтение с проговариванием отдельных слов и предложений и т.п.).

Текст **1а** в среднем был прочитан испытуемыми за 1,57185 мин.; при этом основная мысль текста была изложена более или менее адекватно в 66,7% случаев; на вопросы теста адекватно авторскому замыслу испытуемые ответили в 50% случаев.

Текст **1б** в среднем был прочитан испытуемыми за 1,49874 мин.; при этом основная мысль текста была изложена более или менее адекватно в 88,9% случаев; на вопросы теста адекватно авторскому замыслу испытуемые ответили в 51,9% случаев. Орфографические ошибки были замечены участниками эксперимента в 77,8% случаев, при этом они, по мнению испытуемых, мешали читать и воспринимать текст в 33,3% случаев.

Почти всех участников эксперимента характеризует ретроспективное чтение с проговариванием слов «про себя», «мысленно» (формулировка испытуемых).

Еще раз отметим, что приведенные результаты эксперимента не претендуют на законченность, глубину и полноту охвата проблем, возникающих при изучении процесса чтения в количественном и качественном аспектах, ведь на качество и количество чтения влияет большое число разнородных факторов, учет которых в рамках одного экспериментального исследования – задача непростая.

Результаты описанных в этом разделе работы экспериментальных исследований приводят к следующим выводам.

1. Подтвердилась наша гипотеза о том, что описки обладают значительно большими, чем орфографические ошибки, помехообразующими способностями при восприятии информации, содержащейся как в отдельном высказывании (тем более – в слове), так и в связном тексте.
2. Это объясняется, в частности, тем, что описки реже встречаются в письменно-речевой деятельности читающего, чаще замечаются им и, таким образом, обращая на себя внимание читающего, отвлекают его от содержания текста, тормозя восприятие, а иногда и искажая сообщение.

3. Было установлено, что орфографические ошибки практически не влияют на адекватность восприятия текста, а некоторые из них вообще не замечаются носителями языка.
4. Экспериментальное исследование количественного параметра чтения показало, что разница во времени, потраченном на прочтение текстов с ошибками и без них, составила всего $\approx 0,07311$ мин.

2.3. Экспериментальные исследования метаязыковых представлений участников орфографической деятельности

В этом разделе диссертации приводятся экспериментальные исследования коммуникативно-орфографической деятельности носителей русского языка в ее метаязыковой составляющей. Логика (или последовательность) их проведения такова: 1) выявление мотивов орфографической деятельности носителей современного русского языка и установление их отношения к опискам и орфографическим ошибкам; 2) определение оценки коммуникативной значимости орфографически грамотного письма: исследование субъективного мнения носителей языка о степени влияния ошибок и описок на восприятие письменного сообщения.

В качестве методов экспериментальных исследований были использованы опрос, анкетирование и метод вопросов закрытого типа.

В качестве экспериментального материала выступили специально составленные анкеты и тексты (см. Приложение 2 – 5). Отбор орфографического материала производился способами, описанными выше (см. п. 2.2).

2.3.1. Как мы уже отмечали, в настоящее время доминирует взгляд на орфографию как дисциплину сугубо прикладного характера.

В сознании носителя современного русского языка господствует представление об орфографии как явлении общеобязательном, жизненно необходимым, однако необходимость эта объясняется не реальной

потребностью в достижении коммуникативной цели, а аксиоматичным утверждением: «Так надо». Орфография, таким образом, превращается в нечто вроде уголовного кодекса, нарушение которого чревато нежелательными (для нарушителя) последствиями, грозит наказанием и осуждается общественностью.

Приведем несколько примеров – метафорических определений русской орфографии, данных ученицами 10-го и 11-го классов школы-гимназии № 85 г. Барнаула, – подтверждающих это положение: «орфография – это воздух, без которого не прожить», «незнание орфографии равносильно потере жизненного опыта, эти явления одинаково губительны для человека», «орфография – это минное поле», «орфография – это запрещенный удар».

По данным проведенного нами опроса, характер мотивации орфографически грамотного письма может быть различным.

Мы выделили 8 основных, наиболее часто встречающихся мотивов и сгруппировали полученные ответы под рубриками: «общеобразовательный, общекультурный» (чтобы быть грамотным, образованным, культурным, развитым)⁶; «коммуникативный» (чтобы легче, понятнее было читать, чтобы лучше понимать написанное); «чисто практический, утилитарный» (чтобы проще поступить в вуз, чтобы грамотно заполнять документы); «патриотический» (чтобы сохранить русский язык, чтобы не позорить русскую нацию, для повышения уровня грамотности в стране); «этический» (чтобы не было стыдно, чтобы не краснеть); «эстетический» (чтобы приятнее было читать, так красивее, для красоты); «жестко консервативный» (так надо, чтобы было, для порядка, для соблюдения традиции); «репрезентативный» (чтобы показать свою грамотность, человек должен знать и уметь все, что ему дается).

В рамках опроса испытуемым было предложено 4 вопроса:

1. Для чего детей в школе учат орфографии?

⁶ В скобках приводятся примеры ответов, иллюстрирующие выделенные нами мотивы орфографической деятельности.

2. Для чего нужно уметь грамотно писать?

3. Можно ли обойтись без орфографии?

4. Как вы относитесь к орфографическим ошибкам в объявлениях, личных письмах, записках, в средствах массовой информации?

Первые три вопроса по сути представляют собой один вопрос – о назначении орфографии. Такое его дробление было предпринято нами в целях облегчения задачи реципиентов. На наш взгляд, оно могло бы помочь разорвать тот порочный круг, который характеризует сформировавшуюся в обществе орфографоцентристскую ментальность и который словами можно представить примерно так: «детей учат орфографии для того, чтобы они были грамотными, а грамотным нужно быть для того, чтобы уметь правильно (то есть по правилам) писать», и наоборот: «грамотно писать нужно, чтобы быть грамотным».

Поэтому при обработке эксперимента мы свели все три вопроса к одному – о мотивах орфографически грамотного письма.

Всего в эксперименте приняли участие 146 человек, было получено 297 ответов. Результаты эксперимента сведены в Таблицу 5.

Таблица 5. Мотивация орфографической деятельности

Характер мотивации	Количество ответов	
	числовое выражение	процентное отношение
Общегуманитарный:		
• общеобразовательный, общекультурный	184	61,9 %
• патриотический	3	1,1 %
• этический	16	5,6 %
• эстетический	5	1,8 %
Коммуникативный	49	16,5 %
Чисто практический, утилитарный	25	8,4 %
Жестко консервативный	5	1,7 %
Репрезентативный	6	2 %

Комментарий к Таблице 5

Как видно из таблицы, удельный вес коммуникативного мотива в общей массе разновидностей мотивов, побуждающих человека писать грамотно, «правильно», невелик: в процентном отношении он составляет 16,5 % (49 из 297 ответов). Большая часть пишущих усматривает в грамотном письме общекультурную, общеобразовательную ценность: в процентном отношении это составляет 61,9 % (184 из 297 ответов). Четыре человека (в процентном отношении – 2,7 %) вообще не знали, как ответить на поставленные вопросы. Таким образом, вырисовывается достаточно ясная картина: у подавляющей части пишущих людей отсутствует четкое представление об особом, собственном назначении орфографии.

Мы утверждаем, что такое назначение у нее имеется, и состоит оно в обеспечении взаимопонимания между участниками общения в его письменной разновидности: орфография не должна мешать восприятию сообщения, тормозить его.

Однако преувеличивать степень участия орфографии в процессе письменной коммуникации, во избежание ее излишней сложности и вследствие этого неоправданных затрат времени и невостребованных усилий пишущего, не стоит.

Данный тезис, как нам кажется, находит свое подтверждение в ряде описанных нами выше экспериментальных разработок (см. п. 2.2.3 и п.2.2.4).

2.3.2. Ряд следующих экспериментальных разработок посвящен выявлению отношения носителей языка к таким нарушениям нормы, как орфографическая ошибка и описка.

На первом этапе экспериментального исследования были использованы анкеты, в которые кроме слов с орфографическими ошибками, расположенных по типам орфограмм (гласные в корне: проверяемые, непроверяемые, чередующиеся; удвоенные согласные в корне; одно и два *Н* в суффиксах прилагательных и причастий и т.д.), были включены три слова с описками причем они намеренно были даны вразброс (см. Приложение 5).

Испытуемым было предложено охарактеризовать ошибочные написания по степени грубости: грубое / негрубое / промежуточный вариант (или спорный случай) и объяснить свой выбор: почему Вы так считаете? Предварительно оговаривался тот факт, что все ошибки допущены вполне грамотными людьми – выпускниками школ города; однако вид работы (диктант, изложение), во избежание нежелательной установки у испытуемых, не назывался.

Традиционно грубыми считаются орфографические ошибки «на изученные в школе правила»; в школьной практике к ним относят ошибки в написании безударных проверяемых гласных в корне слова (*заказы следует оплаОтить в срок*), ошибки в написании безударных чередующихся гласных в корне слова (*предлОгаемые услуги*), ошибочное написание падежных окончаний существительных (*в телевизорИ*), ошибки в личных окончаниях глаголов (*хохочАт*), неправильное написание суффиксов существительных и прилагательных (*проживание в гостиНнице, свиная тушОнка, серебряННая свадьба*), ошибки в написании исторически чередующихся гласных в глагольных корнях (*лепить – липнуть, сесть – сидеть – сяду, внимает – внемлет*). Утверждается, что наличие грубых орфографических ошибок в письменных текстах любого содержания и назначения значительно снижает качество речи, существенно влияя на степень адекватности восприятия письменного текста [Кузнецова 2001: 32].

Мы согласны с тем, что грубые орфографические ошибки действительно затрудняют понимание написанного. Однако грубыми мы считаем написания, нарушающие не орфографические правила, а коммуникативные нормы и тем самым препятствующие достижению между общающимися взаимопонимания на необходимом и достаточном уровне. Представить их список мы пока не готовы. Выявление грубых нарушений коммуникативной нормы в ее орфографическом срезе, по нашему мнению, должно происходить в экспериментальных условиях, максимально приближенных к ситуации естественного общения в письменной форме. Одним из результатов таких

экспериментальных исследований и должна явиться типология письменных помех.

К негрубым орфографическим ошибкам по действующим общеобразовательным стандартам относятся ошибки, не имеющие существенного значения для характеристики грамотности, практически не влияющие на правильное восприятие письменного текста. К таким негрубым ошибкам относятся ошибки во всех случаях исключений из орфографических правил, вариантное использование прописной (большой) буквы в собственных наименованиях (*Н (н)ижегородская ярмарка*), ошибки в редко употребляемых наречиях и в написании отдельных заимствованных слов [Кузнецова 2001: 34]. Негрубыми также считаются ошибки с различением *НЕ* и *НИ* в оборотах «*никто иной не... / ничто иное не...*», «*не кто иной, как... / не что иное, как...*»; слитных и отдельных написаниях *НЕ* с прилагательными и причастиями в роли сказуемых [Письменный экзамен по русскому языку и литературе (изложение) 1998: 5]; а также ошибки в написании *Ы* и *И* после приставок, в собственных именах нерусского происхождения [Программа средней общеобразовательной школы. Русский язык 1986: 36].

На наш взгляд, практическое приравнивание таких разных логических оснований для различения грубых и негрубых орфографических ошибок, как значение для характеристики грамотности и влияние на восприятие письменного текста, не корректно, поскольку современные методики преподавания орфографии во главу угла ставят не коммуникативный, а отражательный принцип. Будут ли именно эти (перечисленные выше) ошибки грубыми или негрубыми, с точки зрения их влияния на восприятие текста, может и должен показать специальный эксперимент, моделирующий определенную коммуникативную ситуацию.

Наша гипотеза заключается в следующем: частотность того или иного ошибочного написания (в широком смысле, включая сюда и описки) обратно пропорциональна степени его влияния на восприятие текста (или даже отдельного слова). Другими словами, чем чаще встречается ошибочное

написание в письменной речевой деятельности рядовых носителей языка, тем реже оно замечается ими, тем незначительнее его участие в опознании букв и слов, тем меньше его влияние на восприятие сообщения, и наоборот.

Все экспериментальные исследования, изложенные ранее и излагаемые ниже, направлены на подтверждение или опровержение этой гипотезы.

В эксперименте приняли участие 34 учителя русского языка и литературы, 18 слушателей подготовительных курсов, 7 учеников 11 класса, отдельные испытуемые (учителя математики, студенты различных вузов, резчики по дереву, медицинские работники, домохозяйки, пенсионеры, юристы, строители, химики, инженеры, спортсмены, работники культуры, портнихи – всего 30 человек).

Результаты эксперимента были сведены в 3 таблицы.

Таблица 6. Ранжирование орфографических ошибок по степени грубости, определяемой реципиентом

№	Слово с ошибкой	Количество анкет с данным словом	Количество ответов						Кол-во отказов	
			грубая		спорный случай		негрубая		числ. выраз	проц. отн.
			числ. выр.	проц. отнош.	числ. выраз	проц. отнош.	числ. выраз	процент отнош.		
1	полевать	88	78	88,6	0		7	8	3	3,4
2	зделать	61	53	86,9	0		6	9,8	2	3,3
3	наесца	88	76	86,3	0		10	11,4	2	2,3
4	хочу наестся	89	76	85,4	0		12	13,5	1	1,1
5	чесно	58	49	84,5	0		8	13,8	1	1,7
6	позогорать	60	50	83,3	1	1,7	8	13,3	1	1,7
7	полезать сметанки	88	73	83	0		9	10,2	6	6,8
8	могу подавится	88	73	83	0		15	17	0	
9	безчисленные	89	72	80,9	0		16	18	1	1,1
10	посаветовать	89	71	79,8	0		12	13,5	6	6,7

11	подовить- ся	61	48	78,7	0		11	18	2	3,3
12	по больше	88	69	78,4	0		17	19,3	2	2,3
13	восемдесят	87	68	78,2	0		16	18,4	3	3,4
14	бесчисле- ные	89	64	72	2	2,2	22	24,7	1	1,1
15	корова звёздочка	87	62	71,3	0		18	20,7	7	8
16	смамой	60	42	70	0		18	30	0	
17	бесчис- ленные	89	62	69,6	0		24	27	3	3,4
18	жаренная рыба	82	56	68,3	1	1,2	24	29,3	1	1,2
19	позагарать	61	41	67,2	0		15	24,6	5	8,2
20	ниразу	61	41	67,2	0		19	31,2	1	1,6
21	колитка	89	59	66,3	0		29	32,6	1	1,1
22	наподобии	87	53	60,9	1	1,2	31	35,6	2	2,3
23	не разу	58	35	60,3	0		19	32,8	4	6,9
24	затеряные	88	53	60,2	2	2,3	26	29,5	7	8
25	обжератель	89	53	59,6	0		27	30,3	9	10,1
26	на счёт мастерства не беспокойся	89	52	58,4	1	1,1	33	37,1	3	3,4
27	проблеммы	88	51	57,9	2	2,3	30	34,1	5	5,7
28	киллограм- мов	89	45	50,6	1	1,1	33	37,1	10	11,2
29	всякой — всячины	86	41	47,7	1	1,2	39	45,3	5	5,8
30	я ни какой- нибудь...	59	28	47,5	0		25	42,4	6	10,1
31	в волю на- питься	61	28	45,9	1	1,6	28	45,9	4	6,6
32	гемоглобин	89	37	41,6	0		49	55	3	3,4
	Общее коли- чество получен- ных реакций	2535	1759	69,4	13	0,5	656	25,9	107	4,2

Таблица 7. Ранжирование описок по степени грубости, определяемой реципиентом

№	Слово с опиской	Кол-во анкет с данным словом	Количество ответов						Кол-во отказов	
			грубая		спорный случай		негрубая		числ. выражение	проц. отношение
			числ. выр.	проц. отнош.	числ. выр.	проц. отнош.	числ. выр.	проц. отнош.		
1	бббушкин (= бабушкин)	82	22	26,8	0		60	73,2	0	
2	момока́ (= молока́)	82	14	17,1	0		66	80,5	2	2,4
3	моркóки (= морковки)	82	13	15,9	0		67	81,7	2	2,4
	Общее количество полученных реакций	246	49	19,9	0	0	193	78,5	4	1,6

Комментарии к Таблицам 6 и 7

1. Для удобства обработки полученной информации слова с орфографическими ошибками (в Таблице 6) и описками (в Таблице 7) размещены по степени их грубости в порядке убывания. В анкетах для испытуемых они имели иную последовательность: слова с орфографическими ошибками были разбиты на группы (в зависимости от типа орфограммы), а слова с описками разбросаны по всей таблице, чтобы не акцентировать на них внимание участников эксперимента.
2. Как видно из таблиц, орфографические ошибки, в общем, чаще, чем описки, оцениваются большинством испытуемых как грубые (в процентном соотношении 69,4 % : 19,9 %) и реже – как негрубые (25,9 % : 78,5 %).

3. Полученные данные могут быть интерпретированы различным образом; в частности, их можно использовать для разработки типологии орфографических ошибок и описок.

Таблица 8. Реакции испытуемых на вопрос о причине выбора того или иного ответа

Ответы, иллюстрирующие принцип отражательности			Ответы, иллюстрирующие принцип коммуникативной детерминированности		
Примеры	Количество		Примеры	Количество	
	числ. выраж.	проц. отнош.		числ. выраж.	проц. отнош.
Элементарное незнание русского языка, незнание правила, не знает морфемной особенности частей речи, не выучил правило, незнание грамматической формы, не понял смысл, незнание частей речи и т.п.	1960	70,5 %	Искажает слово (<i>бóбушкин</i>), нет такого слова (<i>моркóки, момокá, наесца</i>), режет ухо, меняется образ слова, главное – понятен смысл, не влияет на восприятие слова (<i>затеряные, жаренная рыба</i>); смысл понятен (<i>моркоки</i>); неважно, ничего не меняет (<i>всякой-всячины, наподобии</i>).	47	1,7 %

Отказы от ответа	
числовое выражение	процентное отношение
774	27,8 %

Комментарий к Таблице 8

Как показывает таблица, ответы «отражательной направленности» преобладают над ответами «коммуникативной направленности».

Данные Таблицы 8 коррелируют в этом отношении с данными

Таблицы 5: те и другие наглядно демонстрируют орфографоцентризм обыденного сознания носителей современного русского языка. [Подробнее об этом см.: Голев 1997(1): 71 – 81].

Примечание к Таблицам 6 – 8

Вопреки сложившемуся представлению о несовпадении мнений специалистов (в данном случае учителей русского языка) и рядовых носителей языка, полученные нами экспериментальные данные свидетельствуют о том, что в этом вопросе (отношение к орфографическим ошибкам и опискам) их взгляды практически полностью совпадают.

В описанном выше эксперименте приняли участие две группы испытуемых: учителя русского языка и литературы и некоторые другие испытуемые, которых мы условно обозначим как «рядовые носители русского языка». Приведем полученные результаты по этим группам.

Учителя охарактеризовали орфографические ошибки как грубые в 69,8% случаев, как негрубые – в 26,6 %; соответственно описки – в 8,6 % случаев и в 91,4 %.

Рядовые носители русского языка к грубым нарушениям нормы отнесли 69,2 % орфографических ошибок и 25,5 % описок; и соответственно к негрубым – 25,5 % ошибок и 72,1 % описок. Разница есть, но она незначительна.

Далее: на долю ответов отражательной направленности пришлось 99,2 % ответов учителей и 97 % ответов рядовых носителей русского языка; соответственно на долю ответов коммуникативной направленности пришлось 0,8 % и 3 %.

Разница составляет всего 2,2 %, и ей вполне можно пренебречь.

Принимая во внимание все вышесказанное, мы вслед за Н.Д. Голевым считаем, что орфографоцентристское мышление утверждается и канонизируется в школе «и в таком виде формирует метаязыковое сознание широких масс носителей языка» [Голев 1997 (1): 74], чем и объясняется такое

поразительное совпадение взглядов.

2.3.3 Данное экспериментальное исследование было предпринято с целью выяснения субъективного мнения носителей русского языка о влиянии описок и орфографических ошибок на восприятие информации, заключенной в связном тексте.

Задача эксперимента заключалась в сопоставительном анализе восприятия текстов с описками и орфографическими ошибками (см. Приложение 2).

Норма эксперимента предполагала:

- 1) прочтение текста за определенно фиксированное время с установкой на выделение его основной мысли;
- 2) после того как оба текста (сначала с описками, а потом – с орфографическими ошибками) были прочитаны, предлагалось ответить на вопрос: *Какой текст Вам показался легче?*

Эксперимент проводился среди школьников различных классов и школ г. Барнаула и с отдельными испытуемыми. В эксперименте приняло участие всего 120 человек. Результаты эксперимента сведены в Таблицу 9.

Таблица 9. Субъективные характеристики восприятия текстов с описками и с орфографическими ошибками

Количество ответов	Легче текст с ошибками	Легче текст с описками	Оба трудные	Оба легкие
Числовое выражение	113	3	1	3
Процентное отношение	94,2 %	2,5 %	0,8 %	2,5 %

2.3.4. Два следующих экспериментальных исследования были предприняты с целью выявления субъективного мнения носителей русского языка о влиянии орфографических ошибок на взаимопонимание.

Для проведения первого эксперимента было использовано два текста-

письма: племянницы к тете, внука к бабушке (см. Приложение 4). В них были введены орфографические ошибки способом, который мы описывали выше (см. п. 2.2). И таким образом было получено четыре текста: два, написанные грамотно, и два с ошибками.

В эксперименте приняло участие всего 197 человек: учащиеся 10-х и 11-х классов школ г. Барнаула и отдельные испытуемые. Каждому из них предлагался один из четырех текстов. Задание состояло в том, чтобы ознакомиться с текстом за определенный промежуток времени, приблизительно – пять минут (время фиксировалось экспериментатором), и ответить затем на вопросы:

1. Мешало ли Вам что-либо при выполнении задания? Что именно мешало?
2. Заметили ли Вы орфографические ошибки в тексте? Мешали ли они Вам?

Вопросы задавались поочередно: следующий после ответа на предыдущий. Результаты эксперимента сведены в Таблицу 10.

Таблица 10. Субъективные характеристики восприятия текстов с орфографическими ошибками и без них

Код текста	а			б			Количество ответов
	При восприятии текста мешало		ничего не мешало	При восприятии текста мешало		ничего не мешало	
	ошибки	что-то другое		ошибки	что-то другое		
1	1	10	28	61	24	15	числовое выражение
	2,6 %	25,6 %	71,8 %	61 %	24 %	15 %	процентное отношение
Всего ответов	39			100			
2	7	16	38	29	11	14	числовое выражение
	11,5 %	26,2 %	62,3 %	53,7 %	20,4 %	25,9 %	процентное отношение
Всего ответов	61			54			

Комментарии к Таблице 10

1. В эксперименте приняло участие всего 197 человек. Было получено 254 ответа. Такое несоответствие в цифрах объясняется тем, что предложенные испытуемым вопросы не предполагают (по крайней мере, с точки зрения участников эксперимента) однозначного ответа. Так, на первый вопрос можно ответить, что, кроме ошибок, мешало и что-то другое. Часто испытуемыми нарушалась логика: так, отвечая отрицательно на первый вопрос, они давали положительный ответ на второй.

Поэтому, чтобы избежать фальсификации фактов, мы при обработке эксперимента, возможно, иногда поступаясь его чистотой, учитывали каждый ответ, так как прояснить ситуацию в непосредственном общении с реципиентом не представлялось возможным.

2. В таблице представлены результаты по четырем текстам, каждый из которых фигурирует здесь под своим кодом: **1** – текст «Письмо племянницы к тете»; **2** – текст «Письмо внука к бабушке»; **а** – текст без ошибок; **б** – текст с орфографическими ошибками; соответственно: **1а** – письмо от племянницы к тете без ошибок; **1б** – письмо от племянницы к тете с ошибками и т. д.

3. Как видно из таблицы, орфографические ошибки довольно часто, по мнению участников эксперимента, являются помехами в общении людей посредством письма: для текста **1б** – в 61 из 100 случаев (что составляет 61%), для текста **2б** – в 29 из 54 случаев (53,7%).

Мы затрудняемся интерпретировать результаты, полученные по текстам **1а** и **2а**, т.к. в них орфографических ошибок вообще не было.

4. Среди прочих (помимо орфографических ошибок) помех назывались такие, как: обстановка, полнейшая тишина, нестройность текста, плохая пропечатка букв, неисправность пишущего инструмента, желание поговорить с соседом, простуда, разговорный стиль текстов, красная черта, ограничение по времени, обилие непонятных слов и слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами, неясность цели. Относительно последнего ср.: «... глубина понимания речевой информации прямо пропорциональна степени

осознаваемой реципиентом необходимости ответа на нее, то есть понимание осуществляется эффективно, когда перед испытуемым поставлена... задача» [Леонтьев 1979 (1): 22; см. также: Невельский 1965: 95].

В отдельности они никак нами не интерпретировались, а в своей совокупности были сведены в общий разряд «чего-то иного», что, кроме ошибок, мешало восприятию текста.

Легко заметить, что многие из них характеризуют психическое состояние участников эксперимента или относятся к технической стороне дела; некоторые могли бы быть проинтерпретированы с точки зрения психо- и социолингвистики.

Однако цель нашего исследования не предполагает анализа данных психических процессов, неязыковых явлений, а также учета социальных факторов, влияющих на выход эксперимента и в какой-то степени нарушающих его чистоту.

Задача второго эксперимента сводилась к выявлению субъективного мнения рядовых носителей русского языка о помехообразующей роли орфографической ошибки.

Для проведения эксперимента было использовано 4 текста: **2в**, **2г**, **2д** и **2е** (см. Приложение 3).

В эксперименте приняло участие 213 человек: ученики 10-х – 11-х классов школ г. Барнаула, слушатели подготовительных курсов АГУ, студенты I – IV курсов разных факультетов АГУ и отдельные испытуемые.

Испытуемым предлагался один из четырех текстов. Задание звучало следующим образом: «Прочтите, пожалуйста, отрывок из текста, стараясь понять, о чем он, и при этом не возвращаясь к уже прочитанному. По содержанию текста Вам будет предложен тест. На чтение Вам дается пять минут; кто справится раньше, поднимите руку: по окончании чтения текст надо сдать».

Использование такой словесной формулировки продиктовано необходимостью создания правильной (= нужной) установки у читающих: испытуемый должен быть ориентирован именно на содержание текста, т.к., по нашему мнению, такая ориентировка отвечает условиям естественной коммуникации, когда форма сообщения нормально не замечается.

После того как испытуемые ознакомились с текстом, им был предложен тест с вопросами по содержанию и форме текста (см. Приложение 3). В этом подразделе диссертации приводятся результаты анализа ответов на вопрос № 7 (обработка ответов на вопросы № 1 – 6, 8 приведена выше (см. п. 2.2.3.)).

Результаты эксперимента сведены в Таблицу 11.

Комментарии к Таблице 11

1. В эксперименте приняло участие 213 человек; было получено 239 ответов. Такое несоответствие объясняется тем, что каждый испытуемый имел возможность выбирать не по одному ответу, а по два и более ответов из числа предложенных, а также предлагать свои варианты ответов.

2. В текстах **2в** – **2е**, кроме орфографических ошибок, встречаются и описки, однако в вопросе № 7 внимание испытуемых на этом обстоятельстве не акцентируется. Поэтому при обработке данных обе разновидности нарушения нормы обозначаются общим термином «ошибки» (в широком смысле).

3. Полученные результаты можно интерпретировать различными способами. В рамках наших интересов можно отметить следующее:

1) общее количество ответов в процентном отношении по параметрам анализа:

Мешали ошибки – 37,66 %

Мешало что-то другое – 42,26 %

Ничего не мешало – 20,08 %.

Из этого сопоставления видно, что ошибки по степени помехообразующей способности сопоставимы с суммой всех иных (помимо ошибок) помехообразующих факторов (среди последних: трудная, незнакомая лексика, особенности стиля сообщения, обстановка в аудитории, плохое настроение, нежелание отвечать на поставленный вопрос и т.п.);

2) явная противопоставленность текста **2е** всем остальным текстам по параметрам «*мешали ошибки*» и «*мешало что-то другое*» (см. Таблицу 11): помехообразующая степень ошибок в тексте **2е**, по мнению большинства испытуемых, ниже, а остальных факторов – выше, чем в других текстах.

На наш взгляд, это можно объяснить тем, что в тексте **2е** ошибок меньше (количественный аспект) и они представляют собой нарушения в так называемых дифференцирующих написаниях (качественный аспект). Такие нарушения замечаются реже других (см. п. 2.2.3.), а следовательно, не

привлекая к себе внимания, не создают серьезных помех при чтении и восприятии сообщения.

Результаты описанных выше экспериментальных исследований позволяют сделать следующие выводы.

1. В сознании рядового носителя современного русского языка господствует представление об орфографии как о культурной ценности, национальном достоянии русского народа. Чаще всего орфография отождествляется с самим языком. На первый план выдвигается просветительская функция правописания; коммуникативно-прагматическая его суть практически не замечается. Доминирующую роль в такого рода представлениях о назначении русской орфографии играет школа.
2. Большинство испытуемых полагает, что орфографические ошибки являются более грубыми погрешностями письма, чем описки.
3. Однако при этом большая часть опрошенных считает, что текст с орфографическими ошибками читать и воспринимать легче, нежели такой же текст с описками. Из этого можно заключить, что при ответе на вопрос о степени грубости описок и орфографических ошибок испытуемыми руководят не коммуникативные, а чисто образовательные установки: испытуемые отвечают на вопрос не о том, как влияют эти письменные погрешности на восприятие сообщения, а о том, какое они имеют значение для оценки грамотности допустившего их человека по тем критериям, которые приняты в школе.
4. Большинство принявших участие в эксперименте носителей русского языка убеждены в том, что орфографические ошибки влияют на взаимопонимание, мешая чтению и восприятию письменного сообщения.

2.4. Выводы. Установление корреляционной зависимости между метаязыковыми представлениями и реальной орфографической деятельностью рядовых носителей русского языка

Результаты проведенных нами экспериментальных исследований позволяют сделать следующие выводы.

1. Несмотря на то, что большинство опрошенных считают орфографические ошибки более грубыми письменными погрешностями по сравнению с описками, проведенные нами исследования показывают обратное: текст с описками воспринимается труднее, фраза с описками угадывается, а не читается, а слова с описками вне контекста понять вообще невозможно. Такое расхождение «слов с делами» свидетельствует о том, что испытуемые при ответе на вопрос о степени грубости ошибок и описок руководствуются отнюдь не коммуникативным критерием.

Когда же им предлагается экспериментальное задание и они оказываются в ситуации, близкой к естественной ситуации общения, руководящую роль начинает играть именно коммуникативный критерий. Отсюда такое единство «слова и дела»: текст с орфографическими ошибками читается легче, чем с описками, и воспринимается, соответственно, с большей степенью адекватности.

2. Что же касается сопоставительного анализа восприятия текстов с ошибками и без ошибок, то он показывает, что здесь сломать сложившийся стереотип еще сложнее. Хотя экспериментально было установлено, что орфографические ошибки практически не влияют на адекватность восприятия как отдельных слов, фраз, так и целых текстов, большинство испытуемых полагает, что орфографические ошибки служат серьезным препятствием в достижении конечной цели общения – взаимопонимания.

Такое несоответствие метаязыковых представлений испытуемых реальной действительности (их речевой практике в ее письменной разновидности) является отражением сформированных школой представлений о тождественности орфографии и языка в целом и об априорной

необходимости следования всем орфографическим догмам как нормам литературного языка.

3. Таким образом, корреляционная зависимость между метаязыковыми представлениями и реальной орфографической деятельностью рядовых носителей русского языка весьма противоречива.

Заключение

Итак, в нашей диссертационной работе были определены некоторые направления изучения русской орфографии в коммуникативном аспекте; осуществлен обзор литературы, посвященной теоретическим вопросам русской орфографии; проведен ряд экспериментальных исследований, работающих на нашу гипотезу.

В результате были выявлены общие тенденции развития русской орфографии в ее теоретической и дидактической составляющей (последней – лишь в той мере, в какой это было необходимо для решения поставленных в диссертации задач).

До возникновения научного языкознания становление орфографической нормы происходило стихийно, в процессе письменноречевой деятельности носителей языка.

С начала XVIII века на развитие правописной системы русского языка существенное влияние начинают оказывать кодификационные процессы, а после революции 1917 года в ней окончательно утверждается приоритет рациональной составляющей.

В наше время, как в теории, так и в методике преподавания орфографии, сосуществуют оба начала – стихийное и рациональное – при явном доминировании последнего.

Однако, как показывает анализ работ, посвященных проблемам преподавания орфографии в школе, нерациональная, интуитивная орфография может быть в высшей степени эффективной, и следовательно, она заслуживает такого же внимания и нуждается в глубоком изучении сама по себе, как отдельный феномен, а не как аномалия, которая должна быть исправлена или, по крайней мере, объяснена (санкционирована?) рациональными выкладками.

Независимо от того, навыками какого письма (рационального или интуитивного) владеет пишущий, язык, посредством которого он выражает свою мысль, организован по принципам самонастраивающейся

информационной системы: он всегда избыточен и предсказуем. Сбои в такой системе – достаточно редкое явление, и роль (или вина?) орфографии здесь не настолько велика, чтобы перестать обеспечивать взаимопонимание между общающимися.

Однако можно предположить, что «плохая» орфография отрицательно влияет на процесс чтения, а это, в свою очередь, свидетельствует о коммуникативной значимости орфографически безошибочного письма.

Нами было проведено несколько экспериментальных исследований, объединенных общей задачей обоснования самого факта участия орфографии в коммуникативном процессе. Основным способом экспериментального выявления роли русской орфографии в обеспечении взаимопонимания явилось сопоставление качества прочтения и восприятия текстов, написанных с описками, опечатками, орфографическими ошибками и без них.

В диссертационной работе был представлен лишь начальный этап экспериментальных исследований, который показал, что роль орфографии в обеспечении взаимопонимания между общающимися часто и неоправданно преувеличивается как рядовыми носителями языка, так и специалистами в области лингвистики.

Причем формирование метаязыковых (орфографоцентристских по своей сути) представлений происходит в школе, где доминируют рационалистические методики преподавания.

В результате мнения разных групп испытуемых о преимущественно некоммуникативном предназначении русской орфографии совпадают, а корреляционная зависимость между метаязыковыми представлениями и реальной орфографической деятельностью носителей языка весьма противоречива.

В перспективе есть возможность и необходимость продолжения подобной работы с более широкой (и глубокой) постановкой экспериментальных задач: 1) определение влияния всех типов помех

(внешних или внутренних; на поверхностном или глубинном уровнях восприятия письменного текста; небрежности письма, особенности сокращений, размер почерка или шрифта) на исход письменного речевого взаимодействия; 2) установление зависимости влияния помех на восприятие от условий и видов чтения, от уровня понимания текста, от типа орфографической личности (см. п. 2.1.); 3) составление типологий и классификаций письменных помех в зависимости от степени их помехообразующей способности; 4) продолжение разработки оптимальных методик изучения орфографии в коммуникативном аспекте; и другие.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Аванесов Р.И. Заметки по теории русской орфографии // Восточно - славянское и общее языкознание. – М., 1978. – 288 с. – С. 220 – 230.
2. Агеенко Ф.Л. По страницам Словаря ударений // Русская речь. – 1990. – № 1. – С. 77 – 81.
3. Александрова О.В. Единство прагматики и лингвопоэтики в изучении текста художественной литературы // Проблемы семантики и прагматики. – Калининград, 1996. – 111 с. – С. 3 – 7.
4. Алферов А.Д. Родной язык в школе (опыты методики). – М., 1916. – С. 103 – 117.
5. Амирова Т.А. Функциональная взаимосвязь письменного и звукового языка. – М., 1985. – 286 с.
6. Андреас С., Андреас К. Средоточие интеллекта. Стратегические модули НЛП в радикальной психотерапии. – Харьков, 2001. – 312 с.
7. Андреев О.А., Хромов Л.Н. Техника быстрого чтения. – Свердловск, Москва. – 1991(1). – 159 с.
8. Андреев О.А., Хромов Л.Н. Учитесь быстро читать. – М., 1991(2). – 159 с.
9. Андриющенко Т.Я. Структура текста как инструмент в исследовании смыслового восприятия речевого сообщения // Общение. Текст. Высказывание. – М., 1989. – 176 с. – С. 122 – 130.
10. Антонова О.В., Мурзин Л.Н. Компрессия в юмористических текстах // Речевые приемы и ошибки: типология, деривация, функционирование. – М., 1989. – 133 с. – С. 110 – 119.
11. Апресян Ю.Д. Тавтологические и контрадикторные аномалии // Логический анализ языка: проблемы интенциональных и прагматических контекстов. – М., 1989. – 288 с. – С. 186 – 196.
12. Апресян Ю.Д. Языковые аномалии: типы и функции // Res philologica. – М.-Л., 1990. – 470 с. – С. 50 – 70.
13. Арутюнова Н. Д. Фактор адресата // Известия Академии наук СССР: Серия «Литература и язык». Т. 40. – 1981. – № 4. – С. 356 – 367.
14. Ахманова О.С., Беляев В.Ф., Веселитский В.В. Об основных понятиях «нормы речи» (ортология) // Филологические науки. – 1965. – № 4. – С. 88 – 98.
15. Бальмонт К. Русский язык // Русская речь. – 1990. – № 2. – С. 41 – 69.
16. Бахтин М.М. Тетралогия. – М., 1998. – 608 с.
17. Белянин В.П. Введение в психолингвистику. – М., 2001. – 127 с.
18. Бергельсон М.Б., Кибрик А.Е. Прагматический «принцип приоритета» и его отражение в грамматике языка // Известия Академии наук СССР: Серия «Литература и язык». Т. 40. – 1981. – № 4. – С. 343 – 355.
19. Блох Э.Л. Помехоустойчивость систем связи с переспросом. – М., 1963. – 172 с.
20. Богин Г.И. Современные проблемы и методы исследования литературного текста // Литературный текст: проблемы и методы исследования. – Калинин, 1987. – 168 с. – С. 6 – 15.

21. Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по языкознанию. В 2-х т. – М., 1963. – Т. 1. – 384 с.
22. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по языкознанию. В 2-х т. – М., 1963. – Т. 2. – 391 с.
23. Болотнова Н.С. Коммуникативный потенциал слова и его реализация в художественном тексте // Явление вариативности в языке. – Кемерово, 1994. – 315 с. – С. 32 – 33.
24. Бондарко А.В. К проблеме интенциональности в грамматике (на материале русского языка) // Вопросы языкознания. – 1994. – № 2. – С. 29 – 42.
25. Борисова Т.А. Скорость чтения и стратегия смыслового выражения // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М., 1976. – 264 с. – С. 210 – 220.
26. Брандт Р. О лженаучности нашего правописания // Филологические записки. – 1901. – № 1 – 2. – С. 1 – 50.
27. Бреусова Е.И. Работа над усовершенствованием русского правописания в послеоктябрьский период и вопросы общей теории орфографических реформ. Дисс. на соискание уч. ст. кандидата филологических наук. – Омск, 2000. Рукопись.
28. Бреусова Е.И., Осипов Б.И. К вопросу об экспериментальном изучении проблем письма // Лингвистическое наследие И.А. Бодуэна де Куртенэ на исходе XX столетия. – Красноярск, 2000. – С. 12 – 13.
29. Брудный А.А. Подтекст и элементы внетекстовых знаковых структур // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М., 1976. – 264 с. – С. 152 – 159.
30. Брудный А.А. Понимание как философско-психологическая проблема // Вопросы философии. – 1975. – № 10. – С. 109 – 117.
31. Брунер Дж. Психология познания. – М., 1977. – 416 с.
32. Букчина Б.З. Орфографические варианты // Литературная норма и вариантность. – М., 1981. – 271 с. – С. 220 – 224.
33. Букчина Б.З. Человеко-день, койкоместо... – как их писать? // Русская речь. – 1995. – № 6. – С. 63 – 65.
34. Букчина Б.З., Калакуцкая Л.П. Сложные слова. – М., 1974. – 151 с.
35. Букчина Б.З., Калакуцкая Л.П., Чельцова Л. К. Письма об орфографии. – М., 1969. – 136 с.
36. Булохов В.Я. Межполовые различия орфографической грамотности учащихся. – Красноярск, 1999. – 104 с.
37. Булохов В.Я. Повышение орфографической грамотности учащихся (в свете теории речевой деятельности). – Красноярск, 1993. – 182 с.
38. Булохов В.Я. Словарь ошибочных написаний школьников. – Красноярск, 2000. – 378 с.
39. Булыгина Т.В. О границах и содержании прагматики // Известия Академии наук СССР: Серия «Литература и язык» Т.40. – 1981. – № 4. – С. 333 – 342.
40. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. – М., 1989. – 312 с.

41. Васильев Л.Г. Об одном подходе к анализу высказываний слушающим // Прагматические и текстовые характеристики предикативных и коммуникативных единиц. – Краснодар, 1987. – 118 с. – С. 50 – 53.
42. Васильев Л.Г. Языковое сообщение и человеческий фактор // Языковое общение: процессы и единицы. – Калинин, 1988. – 132 с. – С. 29 – 36.
43. Васильев С.А. Синтез смысла при создании и понимании текста. – Киев, 1988. – 237 с.
44. Васильев С.А. Уровни понимания текста // Общественные науки. – 1983. – № 3. – С. 83 – 96.
45. Введенская Л.А., Павлова Л.Г., Кашаева Е.Ю. Русский язык и культура речи. – Ростов-на-Дону, 2000. – 544 с.
46. Виноградов В.В. Проблемы культуры речи и некоторые задачи русского языкознания // Основы культуры речи. – М., 1984. – 312 с. – С.121 – 152.
47. Виноградов М.Ф. Прагматика в толковом словаре? // Прагматические аспекты функционирования языка. – Барнаул, 1983. – 186 с. – С. 24 – 30.
48. Виноградов С.И. Нормативный и коммуникативно-прагматический аспекты культуры речи // Культура русской речи и эффективность общения. – М., 1996. – 448 с. – С. 121 – 152.
49. Винокур Г.О. Культура языка. О пуризме // Основы культуры речи. – М., 1984. – 312 с. – С. 163 – 173.
50. Винокур Г.О. Орфография как проблема истории языка // Винокур Г.О. Избранные работы по русскому языку. – М., 1959. – 491 с. – С. 463 – 467.
51. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. – М., 1993. – 175 с.
52. Винокур Т.Г. Норма, стиль, язык писателя // Литературный язык и культурная традиция. – М., 1994. – 282 с. – С. 9 – 25.
53. Волков А. А. Грамматология. Семиотика письменной речи. – М., 1982. – 175 с.
54. Волконский С.М. О русском языке // Русская речь. – 1992. – № 2. – С. 31 – 48.
55. Волобуева А.С. Лексический и контекстуальный способы выражения значения ошибочности в современном немецком языке // Семантика языковых единиц разных уровней. – Ростов-на-Дону, 1987. – 184 с. – С. 84–94.
56. Волошинов В.Н. Марксизм и философия языка: основные проблемы социологического метода в науке о языке. // Бахтин М.М. Тетралогия. – М., 1998. – 600 с. – С. 297 – 456.
57. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования.– М., 1956. – 519 с.
58. Выготский Л.С. Психология искусства.– М., 1997. – 415 с.
59. Гак В.Г. Прагматика, узус и грамматика речи // Иностранные языки в школе. – 1982. – № 5. – С. 11 – 17.
60. Гак В.Г. Сравнительная типология французского и русского языков. – М., 1983. – 288 с.
61. Гальперин И.Р. Информативность единиц языка. – М., 1974. – 174 с.

62. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981. – 140 с.
63. Гаспаров Б. Язык, память, образ. – М., 1996. – 352 с.
64. Гвоздев А.Н. К вопросу об основном принципе русской орфографии // Вопросы теории и методики изучения русского языка. – Куйбышев, 1961. – С. 5 – 21.
65. Гиндин С.И. Понятие текста и единицы литературной коммуникации // Литературный текст: проблемы и методы исследования. – Калинин, 1987. – 168 с. – С. 18 – 23.
66. Глазков А.В. Ошибка как языковое явление // Русский язык, еженедельное приложение к газете «Первое сентября». – 1997. – № 40. – С. 1 – 3.
67. Глазков А.В. Правила о разделительных знаках в «нормативной» и «ненормативной» орфографии // Русский язык в школе. – 1995. – № 1. – С. 63 – 68.
68. Голев Н.Д. Антиномии русской орфографии. – Барнаул, 1997 (1). – 148 с.
69. Голев Н.Д. Когнитивный аспект русской орфографии: орфографоцентризм как принцип обыденного метаязыкового сознания // Отражение русской языковой картины мира в лексике и грамматике. – Новосибирск, 1999 (1). – 288 с. – С. 97 – 106.
70. Голев Н.Д. Коммуникативная орфография русского языка (на примере неразличения на письме Е и Ё) // Человек. Коммуникация. Текст. – Барнаул, 2000 (1). – Вып.3. – 223 с.– С. 47 – 52.
71. Голев Н.Д. Неканоническая орфография современного русского языка (к постановке проблем) // Известия Алтайского государственного университета: Серия «История. Педагогика. Филология и журналистика. Философия». – Барнаул, 1997(2). – С. 52 – 58.
72. Голев Н.Д. Некоторые проблемы «объективистского» изучения русской орфографии в функционально-прагматическом аспекте // Языковая ситуация в России конца XX века. – Кемерово, 1999 (2). – С. 158 – 167.
73. Голев Н.Д. Ошибка или описка: что хуже? К основаниям функциональной орфографии русского языка // Речевое общение. – Вып. 3(11). – Красноярск, 2000 (2). – С. 36 – 43.
74. Голев Н.Д. Помехи письменной речи как проблема коммуникативной орфографии русского языка // Методология современной лингвистики: проблемы, поиски, перспективы. – Барнаул, 2000 (3). – С. 58 – 65.
75. Голев Н.Д. Русская орфография как «вещь в себе» // Человек. Коммуникация. Текст. – Вып. 2. – Ч. 1. – Барнаул, 1998. С. 83 – 85.
76. Голев Н.Д. Тексты и тесты: комплексный анализ текста и тестирование в школе и вузе. – Барнаул, 2000 (4). – 192 с.
77. Горбаневский М.В., Караулов Ю.Н., Шаклеин В.М. Не говори шершавым языком. – М., 2000. – 272 с.
78. Горбачевич К.С. Нормы современного литературного языка. – М., 1989. – 208 с.

79. Гохлернер М.М. Зависимость смыслового восприятия от синтаксической структуры высказывания // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М., 1976. – 264 с. – С. 87 – 96.
80. Грайс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI: Лингвистическая прагматика. – М., 1985. – 502 с. – С. 217 – 238.
81. Граник Г.Г. Психологические закономерности формирования орфографической грамотности // Вопросы психологии. – 1995. – № 3. – С. 28 – 37.
82. Граник Г.Г., Концевая Л.А., Бондаренко С.М. Психологические механизмы формирования грамотного письма // Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР. – 1988. – № 12. – С. 42 – 46; 1991. – № 3. – С. 38 – 41.
83. Граник Г.Г., Концевая Л.А., Бондаренко С.М. Секреты орфографии. – М., 1991. – 224 с.
84. Граник Г.Г., Самсонова А.Н. Роль установки в процессе восприятия текста (на материале художественного текста) // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 72 – 79.
85. Граудина Л.К. Проблемы нормирования русского языка: реальность и прогнозы // Культура русской речи и эффективность общения. – М., 1996. – 448 с. – С. 177 – 198.
86. Грибанов И.А. К проблеме коррекции и сегментации при автоматическом распознавании слитной речи // Речевые приемы и ошибки: типология, деривация, функционирование. – М., 1989. – 133 с. – С. 50 – 55.
87. Григорьев В.П. Культура языка и языковая политика // Русская речь, 1990. – № 1. – С. 70 – 76.
88. Григорьев В.П. – Поэтика слова. – М., 1979. – 344 с.
89. Демиденко Л.П. Речевые ошибки. – Минск, 1986. – 336 с.
90. Демьянков В.З. Ошибки продуцирования и понимания (интерпретирующий подход) // Речевые приемы и ошибки: типология, деривация, функционирование. – М., 1989. – 133 с. – С. 22 – 34.
91. Демьянков В.З. Прагматические основы интерпретации высказывания // Известия Академии наук СССР: Серия «Литература и язык». – Т. 40. – 1981. – № 4. – С. 368 – 377.
92. Державин Н.С. Основы методики преподавания русского языка и литературы в трудовой школе. – М. – Петроград, 1923. – С. 3 – 65.
93. Диброва Е.И. Вариантность фразеологических единиц в современном русском языке. – Ростов, 1979. – 192 с.
94. Добровольский Д.О. Прагматические правила как языковая универсалия // Прагматические аспекты функционирования языка. – Барнаул, 1983. – 186 с. – С. 3 – 13.
95. Дридзе Т.М. Текст как иерархия коммуникативных программ (информативно-целевой подход) // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М., 1976. – 264 с. – С. 48 – 57.
96. Дурново Н.Н. К вопросу о реформе русского правописания // Хрестоматия по методике русского языка. – М., 1995. – 351 с. – С. 57 – 58.

97. Дурново Н.Н. Славянское правописание X – XII вв. // Дурново Н.Н. Избранные работы по истории русского языка. – М., 2000. – 780 с. – С. 644 – 682.
98. Дьяконов И. Какой должна быть орфографическая реформа? // Новый мир. – 1967. – № 11, С. 280 – 282.
99. Ермакова О.П., Земская Е.А. К построению типологии коммуникативных неудач (на материале естественного русского диалога) // Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект. – М., 1993. – 224 с. – С. 30 – 64.
100. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М., 1958. – 470 с.
101. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М., 1982. – 160 с.
102. Житомирский К.Г. Молох XX века (правописание), 1915 г. // Хрестоматия по методике русского языка. – М., 1995. – 351 с. – С. 46 – 48.
103. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. – М., 1999. – 384 с.
104. Залевская А.А. Понимание текста как актуальная психолингвистическая проблема // Литературный текст: проблемы и методы исследования. – Калинин, 1987. – 168 с.
105. Зализняк А.А. Наблюдения над берестяными грамотами // Вопросы русского языкознания. Вып. V. – М., 1984. – 240 с. – С. 36 – 153.
106. Зимняя И.А. Смысловое восприятие речевого сообщения // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М., 1976. – 264 с. – С. 5 – 34.
107. Зимняя И.А. Предметный анализ текста как продукта говорения // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М., 1976. – 264 с. – С. 57 – 64.
108. Зиндер Л.Р. К вопросу о фонологической интерпретации данных древней письменности // Вопросы теории и истории языка. – Л., 1963. – 342 с. – С. 143 – 148.
109. Зиндер Л.Р. Очерк общей теории письма. – Л., 1987. – 112 с.
110. Зинченко В.П. Продуктивное восприятие // Вопросы психологии, 1971. – № 6. – С. 27 – 42.
111. Иванов В.И. Наш язык // Иванов В.И. Родное и вселенское. – М., 1994. – 432 с. – С. 396 – 400.
112. Иванова В.Ф. Развитие теории русской орфографии в трудах советских лингвистов // Развитие русского языка после Великой Октябрьской социалистической революции. – М., 1967. – 176 с. – С. 146 – 175.
113. Иванова В.Ф. Современная русская орфография. – М., 1991. – 192 с.
114. Иванова В.Ф., Тимофеева Г.Г. Октябрь и реформа русского правописания // Русская речь. – 1988. – № 5. – С. 50 – 54.
115. Как мы познаем. – М., 1984. – 256 с.
116. Калакуцкая Л.П. Орфография фамилий // Нерешенные вопросы русского правописания. – М., 1974. – 304 с. – С. 68 – 93.
117. Карпов Б.А., Карпова А.Н., Случевский И.С. Количественные характеристики движений глаз при чтении и факторы смыслового восприятия текста // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М., 1976. – 264 с. – С. 219 – 228.

118. Карский Е.Ф. К вопросу о реформе русской орфографии, 1904 г. // Хрестоматия по методике русского языка. – М., 1995. – 351 с. – С. 40 – 41.
119. Ким С.С.-Д. Судьба родного языка // Русская речь, 1990. – № 2. – С. 150 – 154.
120. Клеменцова Н.Н. Текст: смысловая структура и структура понимания // Проблемы семантики и прагматики. – Калининград, 1996. – 111 с. – С. 45 – 49.
121. Клюканов И.Э. Единицы речевой деятельности и единицы языкового общения // Языковое общение: процессы и единицы. – Калинин, 1988. – 134 с. – С. 41 – 47.
122. Князевская О.А. Орфография и отражение в письме явлений языка (на материале рукописей XI – XIV вв.) // Источниковедение и история русского языка. – М., 1964. – 224 с. – С. 59 – 67.
123. Колшанская Ю.Г. Избыточность и энтропия // Семантические и прагматические аспекты изучения языковых единиц. – Барнаул, 1987. – Т.2. – 115 с. – С.193 – 197.
124. Коммуникация в современной науке. – М., 1976. – 440 с.
125. Копосов Л.Ф. Из истории русской орфографии // Русский язык в школе. – 1993. – № 3. – С. 76 – 81.
126. Кочергина В.А. Краткий очерк истории письма. – М., 1955. – 40 с.
127. Красиков Ю.В. Теория речевых ошибок (на материале ошибок наборщика). – М., 1980. – 123 с.
128. Крылова В.В. Прагматика языковых подсистем // Прагматические аспекты функционирования языка. – Барнаул, 1983. – 186 с. – С. 140 – 146.
129. Кузнецов О.А., Хромов Л.Н. Техника быстрого чтения. – М., 1983. – 176 с.
130. Кузнецова Н.А. Понимание учебного текста как дидактическая проблема. – Барнаул, 1998. – 84 с.
131. Кузнецова Н.А. Учебный текст как учебная задача: диалогичность понимания // Человек. Коммуникация. Текст.– Вып.1.– Барнаул, 1997.– 234 с.– С. 27 – 31.
132. Кузнецова Н.И. Правильность речи // Хорошая речь.– Саратов, 2001. – 320 с.– С. 30 – 36.
133. Кузьменко О.Д. Стратегии и тактики чтения и категории чтецов // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М., 1976. – 264 с. – С. 204 – 210.
134. Кузьмина В.А. О новой редакции правил русской орфографии и пунктуации // Русская словесность. – 1995. – № 2. – С. 81 – 86.
135. Кулыгина М.П. Выработка орфографической зоркости и навыков грамотного письма // Русский язык в школе. – 1989. – № 2. – С. 34 – 36.
136. Ланин Д.А. Является ли язык средством коммуникации? «Дон Кихот» и проблема значения // Коммуникации в культуре. – Петрозаводск, 1996. – 127 с. – С. 50 – 52.
137. Львов М.Р. Основы теории речи. – М., 2000. – 248 с.

138. Леонтьев А.А. Знак и деятельность // Вопросы философии. – 1975.– № 10.– С. 118 – 125.
139. Леонтьев А.А. Восприятие текста как психолингвистический процесс // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. – Киев, 1979 (1). – 248 с. – С. 22 – 26.
140. Леонтьев А.А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации // Синтаксис текста. – М., 1979 (2). – 368 с. – С. 19 – 35.
141. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность.– М., 1969. – 214 с.
142. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.– М., 1975. – 304 с.
143. Лернер И.Я. Проблемы понимания учебного текста // Советская педагогика. – 1984. – № 10. – С. 129 – 131.
144. Лихачев Д.С. Доклад о старой орфографии // Русская речь. – 1993. – № 1 – С. 44-51.
145. Лобок А. Вероятностное образование // Народное образование. – 1995. – № 10. – С. 151 – 155; 1996. – № 1. – С. 26 – 31.
146. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста: Структура стиха // Лотман Ю.М. О поэтах и поэзии. – Спб, 1996. – 846 с. – С. 18 – 132.
147. Лурия А.Р. Язык и сознание. – Ростов-на-Дону, 1998. – 415 с.
148. Макарова Р.В., Шкатова Л.А. История унификации русской орфографии. – Челябинск, 1993. – 60 с.
149. Малаховский В.А. Очерки по методике русского языка, 1927 // Хрестоматия по методике русского языка. – М., 1995. – 351 с. – С. 53 – 54.
150. Мандельброт Б. О рекуррентном кодировании, ограничивающем влияние помех // Теория передачи сообщений. – М., 1957. – 272 с. – С. 139 – 157.
151. Маркарян Э.С. Системное исследование человеческой деятельности // Вопросы философии, 1972. – № 10.– С. 77 – 86.
152. Мартынова М.А. К проблеме взаимопонимания учащегося и преподавателя в процессе учебной деятельности // Человек. Коммуникация. Текст. – Вып. 2. Часть 2. – Барнаул, 1998. – 204 с. – С. 34 – 35.
153. Маруга Э.В. Опыт обучения адекватной интерпретации смыслового содержания текста // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. – Киев, 1979. – 248 с. – С. 100 – 104.
154. Мацковский М.С. Проблемы читабельности печатного материала // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М., 1976. – 264 с. – С. 126 – 142.
155. Мельников Г.П. Бодуэновское понимание системности языка // Языковая практика и теория языка. – М., 1978. – 204 с. – С. 42 – 46.
156. Мечковская Н.Б. Язык и религия. – М., 1998. – 352 с.
157. Мигирин В.Н. Язык как система категорий отображения. – Кишинев, 1973. – 240 с.
158. Миронова Т.Л. Простые правила старой орфографии // Русская словесность. – 1993. – № 3. – С. 57 – 59.

159. Миртов А.В. Как научить и научиться грамотно писать? Общеизвестная методика орфографии (републикация). – Барнаул, 2000. – 102 с.
160. Моисеев А.И. Звуки и буквы, буквы и цифры. – М., 1987. – 192 с.
161. Моисеев А.И. Русский язык. Фонетика. Морфология. Орфография. – М., 1975. – 240 с.
162. Моисеев А.И. Основной принцип современной русской орфографии: морфологический или фонемный? // Русский язык в школе, 1995.– № 1.– С. 59 – 63.
163. Моль А. Теория информации и эстетическое восприятие. – М., 1966. – 351 с.
164. Мурзин Л.Н. Норма, речевой прием и ошибка с динамической точки зрения // Речевые приемы и ошибки: типология, деривация, функционирование. – М., 1989. – 133 с. – С. 5 – 13.
165. Мурзин Л.Н., Штерн А.С. Текст и его восприятие. – Свердловск, 1991. – 171 с.
166. Мыркин В.Я. Язык – речь – контекст – смысл. – Архангельск, 1994. – 98 с.
167. Мягкова Е.Ю. Эмоциональная нагрузка слова: опыт психолингвистического исследования. – Воронеж, 1990. – 106 с.
168. Найссер У. Познание и реальность. – М., 1981. – 230 с.
169. Налимов В.В. Теория эксперимента. – М., 1971. – 208 с.
170. Налимов В.В., Голикова Т.И. Логические основания планирования эксперимента. – М., 1981. – 151 с.
171. Невельский П.Б. Объем памяти и количество информации // Вопросы психологии. – 1965. – № 4. – С. 85 – 97.
172. Немец Г.П., Байкова Л.И. О прагматике модальности полипредикативного предложения // Прагматические и текстовые характеристики предикативных и коммуникативных единиц. – Краснодар, 1987. – 118 с. – С. 24 – 34.
173. Нестеренко С.П. Гарнитура шрифта как фактор регуляции восприятия текста // Текст: структура и функционирование. – Вып. 5. – Барнаул, 2001.– 150 с.– С. 24 – 34.
174. Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XII: Прикладная лингвистика. – М., 1983. – 464 с.
175. Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI: Лингвистическая прагматика. – М., 1985. – 504 с.
176. Норма: запрет или выбор // Русский язык, еженедельное приложение к газете «Первое сентября». – 1997. – № 40 (112). – С. 14.
177. Норман Б.Ю. К типологии речевых ошибок (на синтаксическом материале) // Речевые приемы и ошибки: типология, деривация, функционирование. – М., 1989. – 133 с. – С. 14 – 22.
178. Норман Б.Ю. Язык: знакомый незнакомец. – Минск, 1987. – 224 с.
179. Носенко Э.Л. Влияние состояния эмоционального напряжения на восприятие речи // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М., 1976. – 264 с. – С. 233 – 247.

180. О современной русской орфографии. – М., 1964. – 160 с.
181. О состоянии русского языка // Русская речь. – 1992. – № 4. – С. 50 – 55.
182. Обнорский С.П. Правильности и неправильности современного русского литературного языка // Основы культуры речи. – М., 1984. – 312 с. – С. 249 – 267.
183. Ожегов С.И. Очередные вопросы культуры речи // Основы культуры речи. – М., 1984. – 312 с. – С. 213 – 230.
184. Осипов Б.И. История русской орфографии и пунктуации. – Новосибирск, 1992. – 253 с.
185. Осипов Б.И. Основные этапы истории русского письма // Язык и письмо. – Волгоград, 1988. – 132 с. – С. 4 – 21.
186. Осипов Б.И., Гейгер Р.М., Рогожникова Т.П. Язык русских деловых памятников XV – XVIII вв. Фонетический, орфографический и стилистический аспекты. – Омск, 1993. – 96 с.
187. Основы культуры речи. – М., 1984. – 312 с.
188. Павилёнис Р.И. Понимание речи и философия языка // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVII. – М., 1986. – 424с. – С. 380 – 388.
189. Павленко Н.А. Краткий очерк истории письма. – Минск, 1965. – 177 с.
190. Панов Е.Н. Знаки, символы, языки. – М., 1983. – 248 с.
191. Панов М.В. И все-таки она хорошая. Рассказ о русской орфографии. – М., 1964. – 168 с.
192. Панов М.В. Об усовершенствовании русской орфографии // Вопросы языкознания. – 1963. – № 2. – С. 81 – 93.
193. Парубченко Л.Б. О научном отношении к методам обучения орфографии // Русская словесность. – 1997. - № 4. – С. 58 – 63.
194. Петерсон М. К вопросу о рациональной методике обучения орфографии // Родной язык в школе. – 1927. – № 5. – С. 177.
195. Петрановская Л. Игры на уроках русского языка. – М., 2000. – 144 с.
196. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. – М., 1988. – 208 с.
197. Петров В.В., Переверзев В.Н. Прагматика: формальная репрезентация или логическая модель? // Логический анализ языка: проблемы интенциональных и прагматических контекстов. – М., 1989. – 288 с. – С. 227 – 241.
198. Пешковский А.М. Объективная и нормативная точка зрения на язык // Основы культуры речи. – М., 1984. – 312 с. – С. 238 – 249.
199. Пешковский А.М. Цели и методы учета орфографических ошибок // Пешковский А.М. Избранные труды. – М., 1959. – 252 с. – С. 192 – 215.
200. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М., 1999. – 528 с.
201. Пиаже Ж. Роль действия в формировании мышления // Вопросы психологии. – 1965. – № 6 – С. 33 – 51.
202. Пищальникова В.А. К основаниям динамической теории значения // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты: сб. статей под общ. ред. В.А. Пищальниковой. – Барнаул, 2001. – С. 108 – 122.

203. Пищальникова В.А. Схемы понимания: операциональные возможности и сфера применения // Человек. Коммуникация. Текст. – Барнаул, 1997. – Вып. 1. – 234 с. – С. 19 – 26.
204. Подольская Н.В. Заглавная и строчная буквы в культовых словах // Русская речь. – 1994. – № 1. – С. 50.
205. Постовалова В.И. Язык как деятельность (опыт интерпретации концепции В. Гумбольдта). – М., 1982. – 222 с.
206. Постоловский И.З., Семенов Е.Г. Проблема ускоренного чтения в США // Вопросы психологии, 1971. – № 6. – С. 169 – 180.
207. Потебня А.А. Мысль и язык. – Киев, 1993. – 192 с.
208. Правила могут обесцениться, как деньги. (Интервью с Н.Д. Голевым) // Вечерний Барнаул. – № 118 (1444) 4 августа 2001. – С.2.
209. Прохвятилова О.А. Возможности интонационно-звуковой интерпретации художественного текста // Язык и письмо. – Волгоград, 1988. – 150 с. – С. 110 – 117.
210. Пшенкина Т.Г. Реализация прагматического аспекта функционирования устойчивых словесных комплексов в рамках узуальных стилистических конфигураций в тексте англоязычной сказки // Семантические и прагматические аспекты изучения языковых единиц. – Барнаул, 1987. – Т. 2. – 228 с. – С. 208 – 212.
211. Разумовская М.М. Методика обучения орфографии в школе. – М., 1992. – 190 с.
212. Реформатский А.А. Введение в языковедение. – М., 1996. – 536 с.
213. Розанов В.В. О понимании. – Спб, 1994. – 544 с.
214. Рукавишников С.С. Изучение устаревшего правописания приводит к снижению грамотности, 1962 г. // Хрестоматия по методике русского языка. – М., 1995. – 351 с. – С. 61 – 62.
215. Русские писатели о языке. – Л., 1955. – 460 с.
216. Русский ассоциативный словарь. Книга 1. Прямой словарь: от стимула к реакции. – М., 1994. – 224 с.
217. Сакулин П.Н. Реформа русского правописания. – Пгг. – 1917. – 69 с.
218. Санников В.З. Лингвистический эксперимент и языковая игра // Вестник Московского университета: Серия 9 «Филология». – 1994. – № 6. – С. 25 – 28.
219. Селезнева Л.Б. Мотивация написания и графическая норма в современном русском языке // Язык и письмо. – Волгоград, 1991. – 150 с. – С. 8 – 13.
220. Селезнева Л.Б. Принцип написаний в современном русском языке // Язык и письмо. – Волгоград, 1988. – 132 с. – С. 31 – 52.
221. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии – М., 1993. – 656 с.
222. Сергеев А.М. Некоммуникативность понимания и феномен символического обмена в культуре // Коммуникации в культуре. – Петрозаводск, 1996. – 127 с. – С. 22 – 28.

223. Симашко Т.В. Речевые приемы юмористических текстов // Речевые приемы и ошибки: типология, деривация, функционирование. – М., 1989. – 133 с. – С. 99 – 109.
224. Скворцов Л.И. Как переносить? (машинный набор и правила переноса) // Наука и жизнь. – 1991. – № 12. – С. 101 – 102.
225. Слобин Д., Грин Дж. Психоллингвистика. – М., 1976. – 351 с.
226. Солженицын А.И. Русский словарь языкового расширения // Русская речь, 1990. – № 3. – С. 42 – 68.
227. Солнцев В.М. О лингвистических мифах // Знание языка и языкознание. – М., 1991. – 184 с. – С. 56 – 71.
228. Соломоновский И. О постановке русского языка в средней школе // Педагогический сборник, издаваемый при главном управлении военно-учебных заведений. – Спб, май 1894. – С. 470 – 478.
229. Солсо Р.Л. Когнитивная психология. – М., 1996. – 600 с.
230. Сорокин Ю.А. Психоллингвистические аспекты изучения текста. – М., 1985 – 167 с.
231. Сорокин Ю.А., Уфимцева Н.В. Психоллингвистика и семантика: итоги исследований // Общение. Текст. Высказывание. – М., 1989. – 176 с. – С. 103 – 120.
232. Соссюр Ф. де Заметки по общей лингвистике. – М., 1990. – 280 с.
233. Соссюр Ф. де Труды по языкознанию. – М., 1977. – 695 с.
234. Старолетов М.Г., Старолетова Н.М. Физик... совершает открытия. Лингвист... пишет правильно ЧА, ЩА // Педагогические взгляды К.Д. Ушинского и современная научная образовательная практика. Тезисы докладов научно-практической конференции 20 – 21 марта 2000 г. – Барнаул. – 240 с. – С. 67 – 71.
235. Степанов Ю.С. В поисках прагматики (Проблема субъекта) // Известия Академии наук СССР. Серия «Литература и язык». Т. 40. – 1981. – № 4. – С. 325 – 332.
236. Сусов И.П. Деятельность, сознание, дискурс и языковая система // Языковое общение: процессы и единицы. – Калинин, 1988. – 134 с. – С. 7 – 13.
237. Сухих С.А. Структура коммуникантов в общении. Языковое общение: процессы и единицы. – Калинин, 1988. – 134 с. – С. 22 – 29.
238. Схоутен Ж.Ф. Незнание, знание и информация // Теория передачи сообщений. – М., 1957. – 272 с. – С. 19 – 27.
239. Гамерьян Т.Ю. Принципы вербальной коммуникации // Человек. Коммуникация. Текст. – Барнаул, 1998. – Вып. 2. Ч.2 – 204 с. – С. 127 – 128.
240. Тарасенко Ф.П. Введение в курс теории информации. – Томск, 1963. – 240 с.
241. Тарасов Е.В. Проблема анализа речевого общения // Общение. Текст. Высказывание. – М., 1989. – 176 с. – С. 7 – 40.
242. Теория передачи информации. Терминология. Вып. 94. – М., 1979. – 24 с.

243. Годоров Ц. Теории символа. – М., 1998. – 408 с.
244. Томсон А.И. К теории правописания и методологии преподавания его в связи с проектированным упрощением русского правописания. – Одесса, 1903. – С. 1 – 167.
245. Томсон А.И. Реформа в ущерб грамотности и правописанию. – Одесса, 1904. – 36 с.
246. Ушаков Д.Н. О современном русском правописании // Русская речь. – 1993. – № 1. – С. 64 – 71.
247. Ушаков Д.Н. Русское правописание. Очерк его происхождения, отношения его к языку и вопроса о его реформе. – М., 1911. – 102 с.
248. Филин Ф.П. Несколько слов о языковой норме и культуре речи // Филин Ф.П. Очерки по теории языкознания. – М., 1982. – 336 с. – С. 179 – 186.
249. Фрумкина Р.М. Психолингвистика. – М., 2001. – 320 с.
250. Хартунг В. Деятельностный подход в лингвистике: результаты, границы, перспективы // Общение. Текст. Высказывание. – М., 1989. – 176 с. – С. 41 – 53.
251. Хорошая речь.– Саратов, 2001.– 320 с.
252. Цыб С.В. Представление о письменной коммуникации в Древней Руси // Человек. Коммуникация. Текст. – Вып. 2. Часть 2. – Барнаул, 1998. – 204 с. – С. 156 – 159.
253. Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. – М., 1991. – 240 с.
254. Чернышева Н.Ю. Ритмомелодия и понимание текста (психолингвистический аспект) // Человек. Коммуникация. Текст. – Вып. 2. Часть 2. – Барнаул, 1998. – 204 с. – С. 170 – 171.
255. Чудовский В. За букву ъ // Вестник Московского университета: Серия 9 «Филология». – 1991. – № 6. – С. 68 – 72.
256. Чупина Г.А. Принцип деятельности и язык.– Красноярск, 1987.– 192 с.
257. Шахнарович А.М. Концепция анализа текста Г.В. Степанова: психолингвистическая интерпретация // Res philologica. – М.-Л., 1990. – 470 с. – С. 30 – 50.
258. Шеннон К. Работы по теории информации и кибернетике. – М., 1963. – 832 с.
259. Шереметьева С.О. Прагматика синтаксиса текста в условиях специфической коммуникации в условиях специфической коммуникации // Предложение и текст: семантика, прагматика и синтаксис. – Л., 1988. – 168 с. – С. 80 – 90.
260. Шереметевский В.П. К вопросу об однообразии орфографии, 1883 г. // Хрестоматия по методике русского языка. – М., 1995. – 351 с. – С. 38 – 39.
261. Шмелев А.Д. Об орфографических воззрениях А.И. Солженицына // Русская речь. – 1993. – № 5. – С. 119 – 121.
262. Шмелева Т.В. Повседневная речь как лингвистический объект // Русистика сегодня. Функционирование языка: лексика и грамматика. – М., 1992. – 175 с. – С. 5 – 15.

263. Щерба Л.В. Безграмотность и ее причины // Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. – М., 1957(1) – 188 с. – С. 56 – 62.
264. Щерба Л.В. Литературный язык и пути его развития (применительно к русскому языку) // Основы культуры речи. – М., 1984. – 312 с. – С. 204 – 213.
265. Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – 428с. – С. 24 – 39.
266. Щерба Л.В. Теория русского письма // Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. – М., 1957(2) – 188 с.– С. 144 – 179.
267. Эсауленко Ю. Графика, или азбука Жоржа. – Барнаул, 2001. – 59 с.
268. Юнгве В.Х. Автоматический перевод с одного языка на другой при помощи машин // Теория передачи сообщений. – М., 1957. – 272 с. – С. 255 – 269.
269. Якубинский Л.П. О диалогической речи // Якубинский Л.П. Избранные работы. Язык и его функционирование. – М., 1986. – 208 с. – С.17 – 58.
270. Ямшанова В.А. Прагматический аспект предложения, описывающего результативную фазу деятельности (На материале русского и немецкого языков) // Прагматический аспект предложения и текста. – Л., 1990. – 132 с. – С. 112 – 121.
271. Янин В.Л., Зализняк А.А. Новгородские грамоты на бересте. Из раскопок 1977 – 1983 гг. – М., 1986. – 309с.
272. Янакиев М. Основы теории орфографии // Вопросы языкознания. – 1963. – № 5. – С. 47 – 57.
273. Янакиев М. Теория орфографии и речь // Вопросы языкознания. – 1964. – № 1. – С. 61 – 74.

НОРМАТИВНО-ИНСТРУКТИВНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Письменный экзамен по русскому языку и литературе (изложение). Пособие для поступающих в Алтайский государственный университет.– Барнаул, 1998.– 39 с.
2. Программы средней общеобразовательной школы. Русский язык. – М., 1986.– 48 с.

СПРАВОЧНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М., 1969. – 608 с.
2. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – 685 с.
3. Психология. Словарь. – М., 1990. – 494 с.
4. Современный философский словарь под ред. Кемерова В.Е. (Статья «Коммуникация»). – М., 1998. – С. 414 – 419.
5. Терминологический словарь по основам информатики и вычислительной техники. – М., 1991. – 160 с.
6. Философский энциклопедический словарь. – М., 1997. – 576 с.
7. Энциклопедия «Русский язык». – М., 1979. – 432 с.

Исходная фраза:

ДОЧЬ И МАЧЕХА ВИДЕЛИ СОВУ.

Фраза с описками:

ДОДЬ И МАМЕХА ВИВЕЛИ СОСУ.

Фраза с орфографическими ошибками:

ДОЧ И МАЧИХА ВИДИЛИ САВУ.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Исходный текст:

Незаметно подошла осень, рассыпавшая золото и багрянец по дубравам, еще недавно пестрящая великолепными цветами.

Как хороши букеты из листьев и цветов с вечнозелёными еловыми веточками.

Летний букет пышен цветами и красками. Весенний хорош своей свежестью. Осенний отличается от своих собратьев: здесь и сочные плоды, и оранжевая листва, и красота разнообразных цветов: бордовых, синих, розовых.

Если бы букетам давали призовые медали, то весенний заработал бы бронзовую, летний – серебряную, а осенний букет – золотую. Да он и сам золотой.

Текст с описками:

Незалетно бодошла онень, роскипорщая золото и прогрянес по дубровам, еще недвно пестреющая биликалетными зветами.

Как шороши пукеты из листьев и светов с вечнозелёными лиловыми вотечками.

Летний пукет бышен цетами и касками. Весенний шорош свой свежестью. Оссенний отличается от своих собратье: здес и сочныеь плоды, и оронжевая пестра, и красото нообразных зветов: бортовых, синьих, розывых.

Елли бы пукетам дадали призовые медали, то вессенний забота бы брозновую, летний – зеребряную, а оссенний пукет – золотую. До он и сам золотай.

Текст с орфографическими ошибками:

Не заметно подашла осинь, расыповшая золота и богрянец па дубравом, ещё не давно пистрящая вилекалепными цветами.

Как хороши букеты из листьев и цветов с вечно зелёными еловыми ветачками.

Летний букет пышин цветами и красками. Весенний хорош своей свежистью. Осенний отлечается от своих со-братьев: сдесь и сочные плоды, и аранживая лества, и красата разно образных цветов: бардовых, синех, розавых.

Еслибы букетом довали презовые мидали, то весенний зороботал-бы бронзавую, летний – серебрянную, а асенний букет – залатую. Да он исам залатой.

Текст 2в:

А в деревни у тебя я хочу наесться всякой-всячины растительной из сада и огорода. Мне врач посоветовал, когда мы с мамой были у него на приеме. Сказал, что у меня мало гемоглобину и надо есть побольше морковки, редиски, капусты и жаренной рыбки. Я их за каникулы могу килограммов восемьдесят съесть и не разу не подавиться. А еще он порекомендовал напиться вволю парного момока. Я ему рассказал про нашу корову Звездочку, и мы с ним решили, что мне на каникулах нужно полезать свеженькой сметанки и сливок.

Ты ведь, наверное, помнишь, что я люблю полежать на песочке и позагорать слегка на вечернем солнце.

Но ты думай, я не какой-нибудь обжератель и не лежебока, я буду тебе помогать. Но бобушкины грядки я поливать не люблю, пусть сама на них ковыряется. Я хочу помочь тебе сделать колитку. Красивую, наподобие соседской. На счет моего мастерства не беспокойся, у меня на уроках труда одни пятерки. У меня только по русскому языку проблемы. Ну еще, если честно, по истории тяжело запоминаю даты, всяких императоров, сражения бесчисленные.

Текст 2г:

А в деревне у тебя я хочу наесться всякой-всячины растительной из сада и огорода. Мне врач посоветовал, когда мы с мамой были у него на приёме. Сказал, что у меня мало гемоглобину и надо есть побольше моркоки, редиски, капусты и жареной рыбки. Я их за каникулы могу килограммов восемьдесят съесть и ни разу не подовиться. А еще он порекомендовал напиться в волю парного молока. Я ему рассказал про нашу корову Звездочку, и мы сним решили, что мне на каникулах нужно полизать свеженькой сметанки и сливок.

Ты ведь, наверное, помнишь, что я люблю полежать на песочке и позагарать слегка на вечернем солнце.

Но ты думай, я ни какой-нибудь обжиратель и не лежибока, я буду тебе помогать. Но бабушкины грядки я полевать не люблю, пусть сама на них ковыряется. Я хочу помочь тебе сделать калитку. Красивую, наподобии соседской. Насчёт моего мастерства не беспокойся, у меня на уроках труда одни пятерки. У меня только по русскому языку проблемы. Ну ещё, если честно, по истории тяжело запоминаю даты, всяких императоров, сражения безчисленные.

Твой внучок Олег.

Текст 2д:

А в деревне у тебя я хочу наестся всякой всячины растительной из сада и огорода. Мне врач посоветовал, когда мы с мамой были у него на приеме. Сказал, что у меня мало гемоглабина и надо есть побольше морковки, редиски, капусты и жареной рыбки. Я их за каникулы могу киллограммов восемьдесят съесть и ни разу не подавится. А еще он порекомендовал напиться вволю порного молока. Я ему рассказал про нашу корову звездочку, и мы с ним решили, что мне на каникулах нужно полизать свеженькой сметанки и сливок.

Ты, дедуля, наверное, помнишь, что я люблю полижать на песочке и позагорать слегка на вечернем солнце.

Но ты думай, я никакой-нибудь обжиратель и не лежебока, я буду тебе помогать. Но бобушкины грядки я поливать не люблю, пусть сама на них ковыряется. Я хочу помочь тебе сделать калитку. Красивую, на подобие соседской. Насчет моего мастерства не беспокойся, у меня на уроках труда одни пятерки. У меня только по-русскому языку проблемы. Ну еще, если честно, по истории тяжело запоминаю даты, всяких императоров, сражения бесчисленные.

Твой внучок Олежка.

Текст 2е:

А в деревне у тебя я хочу наестся всякой всячины растительной из сада и огорода. Мне врач посоветовал, когда мы с мамой были у него на приеме. Сказал, что у меня мало гемоглобина и надо есть побольше морковки, редиски, капусты и жареной рыбки. Я их за каникулы могу килограммов восемьдесят съесть и не разу не подавиться. А еще он порекомендовал напиться вволю парного момока. Я ему рассказал про нашу корову Звездочку, и мы с ним решили, что мне на каникулах нужно полизать свеженькой сметанки и сливок.

Ты, дедуля, наверное, помнишь, что я люблю полежать на песочке и позагорать слегка на вечернем солнце.

Но ты думай, я ни какой-нибудь обжиратель и не лежебока, я буду тебе помогать. Но бабушкины грядки я поливать не люблю, пусть сама на них ковыряется. Я хочу помочь тебе сделать калитку. Красивую, наподобие соседской. На счет моего мастерства не беспокойся, у меня на уроках труда одни пятерки. У меня только по русскому языку проблемы. Ну еще, если честно, по истории тяжело запоминаю даты, всяких императоров, сражения бесчисленные.

Твой внучок Олежка.

**Список вопросов закрытого типа и тест на лучшее резюме к
текстам 2в – 2е:**

1. Какое название, на Ваш взгляд, больше всего соответствует содержанию текста:
 - а) Планы на лето;
 - б) Письмо бабушке;
 - в) Откровение;
 - г) Ваш вариант?

2. Как Вы думаете, сколько лет автору текста:
 - а) 14 – 16;
 - б) 6 – 9;
 - в) 11 – 12;
 - г) Ваш вариант?

3. Грамотно ли написан текст:
 - а) да;
 - б) нет: есть орфографические погрешности;
 - в) не заметил(а);
 - г) Ваш вариант?

4. Какие погрешности Вы заметили в тексте:
 - а) никаких;
 - б) орфографические (а именно: _____);
 - в) опечатки / описки (а именно: _____);
 - г) Ваш вариант?

5. Определите уровень интеллектуального развития мальчика:
 - а) низкий;
 - б) высокий;
 - в) средний;
 - г) Ваш вариант.

6. Чего не любит внук:
 - а) позагорать слегка на вечернем солнце;
 - б) поливать бабушкины грядки;
 - в) ходить на рыбалку;
 - г) Ваш вариант?

7. Что мешало Вам читать и понимать текст:
 - а) трудная (незнакомая) лексика;
 - б) своеобразный стиль письма;
 - в) орфографические ошибки;

г) Ваш вариант?

8. Какова основная мысль текста:

а) внук пишет деду о своей нелегкой жизни;

б) мальчик делится впечатлениями о проведенных в деревне каникулах;

в) внук посвящает дедушку в свои планы, сообщая о приезде к нему в деревню на летние каникулы и о том, что он собирается там делать;

г) Ваша формулировка?

1а – Письмо племянницы к тете без ошибок.

Здравствуй, дорогая тетенька!

Сердечный привет шлет тебе твоя племянница Оксана.

Сегодня утром я хотела тебе позвонить, но, оказывается, к тебе тяжело дозвониться. Очень уж далеко, видать, до твоей деревеньки. Я говорила-говорила в трубку, но все напрасно: никто не отвечает. Приходится вот писать письмо, а я на письма ленивая, ты же знаешь.

Сначала сообщу, что отчим приобрел мне, наконец, аквариум. Он, вообще-то, малость скуповатый, но на мой день рождения раскошелился на полсотню тысяч – и я ему очень благодарна. На своих рыбок я сейчас не налюбуюсь. Такие красавицы! Есть золотые, позолоченные, серебряные, а одна, по-моему, даже бриллиантовая, чешуя у нее так и сверкает.

А сбоку отчим кислородный насосик приклеил каким-то суперклеем. Когда я кислород внутрь накачиваю, водяные растения шевелятся и песок на дне баламутится, сверху тропические водоросли начинают дрожать. А рыбкам хоть бы что – они знай себе веселятся.

Теперь мне лениться некогда. Стекло надо протирать, воду еженедельно по субботам менять, кормежку в зоомагазине приобретать. Рыбешки мои хоть и невелики, но прожорливые, чертенята!

Да чего тут расписывать! Ты же сама собиралась в будущем месяце в Барнаул заглянуть на пару дней. Приезжай, тетечка, поскорей: сама моих рыбок увидишь, насмотришься на них. Покормишь их ракушками, личинками разными, червячками и прочими рыбьими “витаминами”. Ужасно уморительно они дерутся за добычу. Как будто черепашки-ниндзя. Премиленькие рыбочки!

Спасибо тебе за старинное колечко бирюзовое. А правда ли, что оно из “бабушкиного сундучка”, как ты написала? Оно, наверное, недешево стоит. Мне моя подружка Анжелика сказала, что у ее мачехи такое же, так она его за девяносто тысяч на барахолке у цыганки купила. Но я твое колечко чудесное продавать никогда не стану ни за какой миллион.

Да, вот еще что. Приезжай, пожалуйста, на ноябрьские праздники, когда у меня будут каникулы. Я тогда ничем не буду занята. Вот и пообщаемся вволю.

С нетерпением буду ожидать. Твоя белобрысая и веснушчатая

Оксана.

16 – Письмо племянницы к тете с орфографическими ошибками.

Здравствуй, дорогая тётенька!

Сердечный привет шлет тебе твоя племянница Оксана.

Сегодня утром я хотела тебе позвонить, но, оказывается, к тебе тяжело дозвониться. Очень уж далеко, видать, до твоей деревеньке. Я говорила, говорила в трубку, но все напрасно: никто не отвечает. Приходится вот писать письмо, а я на письма ленивая, ты-же знаешь.

Сначала сообщу, что отчет преобрел мне, наконец, аквариум. Он, вообще то, малость скуповатый, но на мой день рождение роскошелелся на полсотню тысяч – и я ему очень благодарна. На своих рыбок я сей час неналюбуюсь. Такие красавицы! Есть золотые, позолоченные, серебрянные, а одна, по моему, даже бриллиантовая, чишуя у нее так и сверкает.

А с боку отчет кислородный насосик приклеел каким то Супер клеям. Когда я кислород внутрь накачиваю, водянные растения шевелются и песок на дне болонутится, с верху тропические водоросли начинают дрожать. А рыбкам хоть-бы-что – они знай себе веселятся.

Теперь мне ленился некогда. Стекло надо протерать, воду еженедельно по субботам менять, кармешку в зоо-магазине преобритать. Рыбешки мои хоть и не велики, но прожёрливые, чертинята!

Да чего тут расписывать! Ты-же сама собиралась в будущем месяце в Барнаул заглянуть на пару дней. Приезжай, тетечка, по скорей: сама моих рыбок увидешь, насмотришься на них. Покормишь их ракушками, лечинками разными, червичками и прочими рыбьими “витаминами”, ужасно уморительно они дируются за добычу. Как-будто черепашки Ниньзя. Примилинькие рыбочки!

Спасибо тебе за сториное калечко берюзовое. А правдоли, что оно из “бабушкиного сундучка”, как ты написала? Оно, наверное, не дешеого стоит. Мне моя подружка-Анджелика сказала, что у ее мачихе такое-же, так она его за девяносто тысяч на борохолки у циганке купила. Но я твое калечко чудесное продавать никогда не стану незакакой миллион.

Да, вот еще что. Приезжай, пожалуйста, на ноябрьские праздники, когда у меня будут каникулы. Я тогда не чем не буду занята. Вот и пообщаемся вволю.

С нетерпением буду ожидать. Твоя белобрысая и веснучитая
Оксана.

2а – Письмо внука к деду без ошибок.

Приветствую моего дорогого дедулечку! Пишет тебе в ваш таежный поселок твой внук-озорник Олежка. Спешу сообщить тебе, что я договорился с родителями и, наверное, летом на каникулах снова приеду к тебе. Договориться было нелегко: отцу с матерью разные ужасные истории мерещатся, как будто я по дороге пропаду, обворуют или похитят. Ты же знаешь их.

Прибуду в твой поселок, посмотришь, как я здорово вырос. Мама, когда в настроении, говорит, что я стал уже настоящим мужчиной. Ты, конечно, понимаешь, что она по-женски преувеличивает, но все равно приятно. До каникул я еще постараюсь подрасти немножко, буду налегать на пельмени, сосиски и китайскую вермишель – ее в городе теперь везде продавать стали.

А в деревне у тебя я хочу наестся всякой всячины растительной из сада и огорода. Мне врач посоветовал, когда мы с мамой были у него на приеме. Сказал, что у меня мало гемоглобину и надо есть побольше морковки, редиски, капусты. Я их за каникулы могу килограммов восемьдесят съесть и ни разу не подавлюсь. А еще он порекомендовал напиться вволю парного молока. Я ему рассказал про нашу корову Звездочку, и мы с ним решили, что мне на каникулах нужно полизать свеженькой сметанки и сливок.

Ты ведь, наверное, помнишь, что я люблю полежать на песочке и позагорать слегка на вечернем солнце.

Но ты не думай, я не какой-нибудь обжиратель и не лежебока, я буду тебе помогать. Но бабушкины грядки я поливать не люблю, пусть сама на них ковыряется. Я хочу помочь тебе сделать калитку. Красивую, наподобие соседской. Насчет моего мастерства не беспокойся, у меня на уроках труда одни пятерки. У меня только по русскому языку проблемы. Ну еще, если честно, по истории тяжело запоминаю даты, всяких императоров, сражения бесчисленные.

А еще я думаю заняться собачьей конурой. Починить надо стены и крышу, чтобы хвост у нашего Полкана не примерз зимой к земле. Я собираюсь Полканову конуру раскрасить. Нарочно акварельные краски берегу, хочу сэкономить.

До свидания, дедуля. Всего тебе наилучшего в твоей немолодой жизни.

Твой внучок Олег.

26 – Письмо внука к деду с орфографическими ошибками.

Приветствую моего дорогова дедуличку! Пишет тебе в ваш Таежный поселак твой внук озарник Олешка. Спешу сообщить тебе, что я договорился с родителями и, наверное, летом на каникулах снова приеду к тебе. Договорится было не легко: отцу с матерью вечно разные ужастные истории мерещутся, как-будто я по дороге проподу, обваруют или похитят. Ты же знаешь их.

Прибуду в твой поселак, посмотришь, как я здорового вырос. Мама, когда в настроение, говорит, что я стал уже настоящим мужчиной. Ты, конечно, понимаешь, что она поженски приувеличивает, но все-равно приятно. До каникул я еще постораюсь подрости немножко, буду налигать на пелимени, сосиськи и китайскую вермешель – ее в городе теперь везде продовать стали.

А в деревни у тебя я хочу наестся всякой-всячены растительной из сада и огорода. Мне врач посоветовал, когда мы с мамой были у него на приеме. Сказал, что у меня мало гимаглабину и надо есть побольше морковки, редиски, капусты. Я их за каникулы могу киллограмов восемьдесят съесть и неразу не подовится. А еще он порекомендовал напиться в волю порного молока. Я ему рассказал про нашу корову звездочку, и мы с ним решили, что мне на каникулах нужно полизать свеженькой сметанки и сливок.

Ты веть, наверное, помнишь, что я люблю по лежать на песочке и по загарать слегка на вечернем солнце.

Но ты не думай, я ни какой-нибудь обжератель и не лежибока, я буду тебе помогать. Но бабушкины грядки я полевать не люблю, пусть сама на них ковыряется. Я хочу помочь тебе сделать колитку. Красивую, на подобии соседской. На счет моего мастерства не беспокойся, у меня на уроках труда одни пятерки. У меня только по русскому языку проблемы. Ну еще, если честно, по истории тяжело запоминаю даты, всяких императоров, сражения безчисленные.

А еще я думаю заняться собачей канурой. Поченить надо стены и крышу, чтобы хвост у нашего Полкана не премерз зимой к земле. Я собираюсь полканову кануру раскрасить. Нарошно акварельные краски берегу, хочу съэкономить.

Досвидания, дедуля. Всего тебе наилучшего в твоей не молодой жизни.

Твой внучёк-Олег.

Заполните, пожалуйста, таблицу.

Слово с ошибкой	Характер ошибки		Объяснение выбора ответа
	грубая	негрубая	
Под <u>о</u> виться Ко <u>л</u> итка Поса <u>в</u> етовать Гема <u>г</u> лобин Позага <u>р</u> ать Обже <u>р</u> атель Поле <u>в</u> ать Поле <u>з</u> ать сметанки Морко <u>к</u> и (= морковки) Киллогра <u>м</u> мов Пробле <u>м</u> мы Бобуш <u>к</u> ин (= бабушкин) Бесчисле <u>н</u> ые Зате <u>р</u> яные Жаре <u>н</u> ная рыба Моמו <u>к</u> а (= молоко́) Могу подави <u>т</u> ся Хочу нае <u>ст</u> ся Нае <u>с</u> ца <u>З</u> делать Без <u>ч</u> исленные Бес <u>с</u> численные Позо <u>г</u> орать <u>В</u> волю <u>С</u> мамой <u>На</u> счет мастерства <u>По</u> больше <u>Ни</u> разу Всяко <u>й</u> -всячины Я <u>ни</u> какой-нибудь Не <u>р</u> азу Наподоб <u>и</u> Чес <u>н</u> о Корова <u>з</u> вездочка Восем <u>д</u> есят			

Список вопросов закрытого типа к текстам 1а и 1б:

1. Какое название, на Ваш взгляд, больше всего соответствует содержанию текста:
 - а) Планы на осенние каникулы;
 - б) Письмо тёте;
 - в) Откровение;
 - г) Ваш вариант?

2. Как Вы думаете, сколько лет автору текста:
 - а) 14 – 16;
 - б) 6 – 9;
 - в) 11 – 12;
 - г) Ваш вариант?

3. Грамотно ли написан текст:
 - а) да;
 - б) нет: есть орфографические погрешности;
 - в) не заметил(а);
 - г) Ваш вариант?

4. Определите уровень интеллектуального развития девочки:
 - а) низкий;
 - б) высокий;
 - в) средний;
 - г) Ваш вариант.

5. Какие погрешности Вы заметили в тексте:
 - а) никаких;
 - б) орфографические;
 - в) опечатки / описки;
 - г) Ваш вариант?

6. Что мешало Вам читать и понимать текст:
 - а) трудная (незнакомая) лексика;
 - б) своеобразный стиль письма;
 - в) орфографические ошибки;
 - г) Ваш вариант?

