

АГНОНИМИЯ & ДИЗОРФОГРАФИЯ: ГРАНИ КОРРЕЛЯЦИИ

С. Н. Глазкова

Челябинский государственный университет, Миасс, Россия

На экспериментальном материале доказываемая взаимосвязь агнонии и дизорфографии современного старшеклассника. Отмечается многоаспектность этой связи. Констатируется когнитивная недостаточность современных российских выпускников, спорадический характер орфографии, несистемная природа ментальной карты. Полученный материал показывает регулярность когнитивных сбоев и необходимость серьезной коррекции морфемно-семантической базы школьников.

Ключевые слова: *агнония, дизорфография, когнитивная недостаточность, школьник, ЕГЭ.*

Термин «дизорфография» появился не очень давно — в 1990-х гг. Дизорфография — это специфический вид нарушения письменной речи, объем которого не определен в науке однозначно. Однако чаще всего дизорфографию рассматривают как неумение использовать морфологический и традиционный принцип орфографии [3; 8; 9 и др.]. Ведущие психологи и методисты дизорфографическими считают ошибки в обнаружении орфограмм и решении орфографических задач, связывая это в первую очередь с недостаточным владением морфологическим и морфемным анализом слова, скудным лексическим запасом [5 и др.]. Среди причин возникновения дизорфографии называют физиологические, соматические, педагогические, медицинские, психические. Механизм дизорфографии лингвисты объясняют самыми разными факторами: дислалией, стертой дизартрией, поражением центральной нервной системы, общим нарушением речи разной степени, недостаточностью внимания, психосоматической ослабленностью, общей заторможенностью, задержкой в психическом развитии, умственной перегруженностью, даже низким иммунитетом, провоцирующим частые заболевания, педагогической запущенностью и др. [5 и др.]. В основном нарушение орфографических навыков — это комплекс нескольких причин. Данное исследование посвящено анализу причины, находящейся в ведении психолингвистики: речь идет о когнитивном дефиците. К значимым факторам этиологии дизорфографии относим когнитивную неустойчивость, несформированность когнитивного механизма, расплывчатость ментальной карты школьника. Изучению именно этих факторов посвящено исследование. Проводилось оно в средних образовательных школах № 44, 18, 5 Миасса. В анкетировании приняли участие 212 чел. из 9—11-х классов, что

составило 92% старшеклассников, обучающихся в названных школах. Сущность и результаты исследования приведены ниже.

Нас интересовал в первую очередь морфологический тип дизорфографии, при котором ученик знает правила, но не умеет их применять, в частности ошибается в написании безударной гласной, не может ее проверить, подобрать адекватное проверочное слово, не различает слова по семантике, не может самостоятельно найти ошибку и объяснить ее, имеет скудный словарный запас, ошибается в морфемном анализе, не понимает теоретической основы орфографического правила.

Эксперименты для исследования такого типа дизорфографии проводились ранее. Так, например, И. В. Прищепкова отмечает: «Среди школьников с дизорфографией ни один ребенок не может показать высокого уровня сформированности морфологических обобщений, безошибочно и аргументированно объяснить значение предъявленных слов» [9. С. 80]. Нашей задачей было установить связь агнонии и дизорфографии, конкретизировать, в какой мере влияет понимание — непонимание значения слова, умение эксплицировать смысл за счет видения внутренней формы слова на формирование дизорфографии, оценить, как влияет степень устойчивости когниции на дизорфографические ошибки.

А. В. Морковкина, предложившая термин научному сообществу, определяет агнонию через однокоренный термин — агноним: «Агнонимы [от др.-греч. ἀ — не, γνῶσις — знание, ὄνομα, ὄνυμα — имя] — лексические и фразеологические единицы родного языка, неизвестные, малопонятные или непонятные многим его носителям» [7. С. 6]. Г. М. Мандрикова констатирует, что агнонимические ошибки приводят к орфографическим сбоям [6. С. 13].

Очевидно, что «зоны агнонимической активности» [11. С. 296, 298] и зоны дизорфографической активности связаны. Необходимо установить характер этой связи.

Для обнаружения агнонимии в психолингвистике используются различные экспериментальные методики. Так, например, «широко используется метод прямого толкования текста. Некоторые психолингвисты определяют толкование слова как «синонимический» текст («перифразу»), передающий ту же информацию, что и толкуемое слово). Метод же прямого толкования слова представляет собой «текстовое» описание испытуемым содержания и варианта значения слова», дает возможность установить, «насколько в языковом сознании представлена внутренняя форма слова» [2. С. 313].

В. П. Глухов задается вопросом, играет ли «осознание внутренней формы слова (то есть его морфологической структуры)» определяющую роль в семантическом анализе слова, и утверждает: «С помощью этого метода такие проявления языкового сознания можно измерить с помощью специальных коэффициентов “идиоматизации”» [Там же]. С нашей точки зрения, если коэффициент идиоматизации слова очень высок, то наблюдается подобно тому, как это происходит при идиоматизации фразеологических сращений, невыводимость значения из компонентов, неделимость, целостность значения, его предположительный, приблизительный характер.

В рамках данного исследования помимо прямого толкования слова, использовалась группа приемов опосредованной проверки понимания лексического значения слова. В качестве лингвометодической базы использовались материалы задания 9—11 (более всего 9, 10) ЕГЭ по русскому языку. Эти задания информативны для психолингвиста.

В задании ЕГЭ от разработчиков предлагается выбрать строчки, в которых подобраны слова, объединенные одним принципом написания, то есть производится дифференциация чередующихся, проверяемых, непроверяемых гласных в корневых морфемах. «Базовым при выполнении данного задания является умение подбирать однокоренные слова, различать названные выше типы орфограмм. Подбор однокоренных слов — речемыслительная деятельность, она может рассматриваться в русле процессов понимания, речевосприятия, речепорождения, следовательно, в психолингвистическом аспекте. Подбор однокоренных слов — это процесс поиска и извлечения информации из внутреннего лексикона носителя языка, который обнаруживает

понимание или непонимание значения слова, его внутренней формы. В анализируемом задании слова даны рядами по три вне контекста и внутренней смысловой связи друг с другом, что значительно осложняет рецепцию слов и их внутренней формы: в условиях текстовой поддержки понимать агнонимы значительно легче» [1. С. 45—59]. Согласно данным аналитической справки ФИПИ за 2019 г. (данные за 2020 г. пока не опубликованы), процент выполнения задания 9 был традиционно невысок, к тому же в 2019 г. снизился на 10% (с 75 до 65% верных ответов) по сравнению с предыдущим годом. Зафиксирована отрицательная динамика (снижение верных ответов на 32%) результатов выполнения задания 11 на правописание суффиксов различных частей речи и задания 10 на правописание приставок (снижение на 22%). И. П. Цыбулько поясняет: «Ошибки возникают в результате неумения... определить морфемный состав слова. Чтобы экзаменуемые не допускали ошибок в морфемном анализе, они должны понимать, что анализ слова по составу является разновидностью смыслового анализа, в ходе которого вычленяются значимые части слова, то есть морфемы» [10. С. 10].

Таким образом, анализ выполнения орфографического блока теста ЕГЭ показал, высокую трудность для выпускников заданий, связанных с правописанием морфем — корневых, префиксальных и суффиксальных. Среди причин низкой лингвистической компетенции выпускников назовем когнитивную недостаточность, одним из частных случаев которой является агнонимия.

Целью эксперимента, проведенного в рамках данного исследования, было установить корреляцию понимания слова, видения его внутренней формы и грамотность написания, верный выбор типа орфограммы.

Системный подход к изучению семантики предполагает возможность исследования отдельных семантических компонентов и связей между ними: внутренних («между отдельными компонентами значения слова») и внешних («между лексемами в ментальном лексиконе») семантических связей [4. С. 3]. Отметим, что в работах психолингвистов последних лет взгляд на агнонимию усложнился: «Вместо дихотомии «слово принадлежит / не принадлежит индивидуальному лексикону» установлен некоторый континуум освоенности семантики слова» [Там же. С. 4]. Так, недоосвоенное слово «в ментальном лексиконе не обнаруживает богатых семантических связей», а неосвоенное слово «может вызывать у испытуемого случайную (с точки

зрения семантики) реакцию, например, на основе звукового сходства» [5. С. 6]. Это наблюдение стало стартовым при проведении эксперимента по исследованию соотношения агнонимии и дизорфографии. Кроме того, в основу легло утверждение психологов, которые рассматривают дизорфографию не столько как проблему обучения, сколько как проблему языковой некомпетентности детей [3; 5; 9].

В качестве лингвистического материала для эксперимента использовались примеры, взятые с учебных сайтов: «4 ЕГЭ», «Незнайка», «Решу ЕГЭ», ФИПИ. Реципиентами стали старшеклассники названных выше школ Миасса. Для установления корреляции агнонимии и дизорфографии школьникам были предложены шесть типов заданий:

- 1) подбор однокоренных слов (например: подбери однокоренные к словам *исцеление, чрезмерный, притворяться*);
- 2) выбор однокоренных слов из ряда созвучных (например: выбери только однокоренные из ряда слов *п.никнуть, паника, прон.кновение, сникший*);
- 3) прямое толкование слова с учетом введения однокоренных слов в толкование (например: объясни слово: *беспробудно* — значит...);
- 4) выбор толкования к слову (например: какие из значений слова *безотлагательный* даны невер-

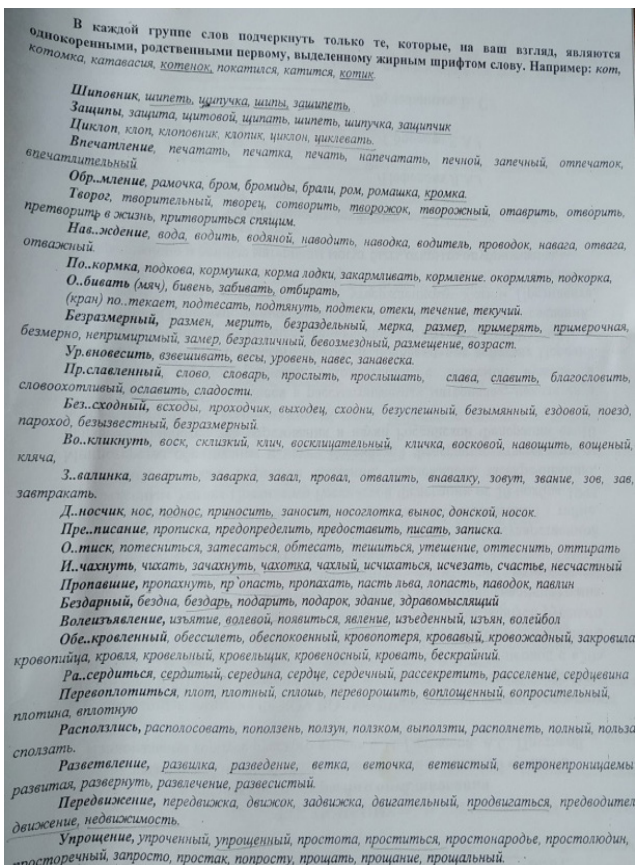
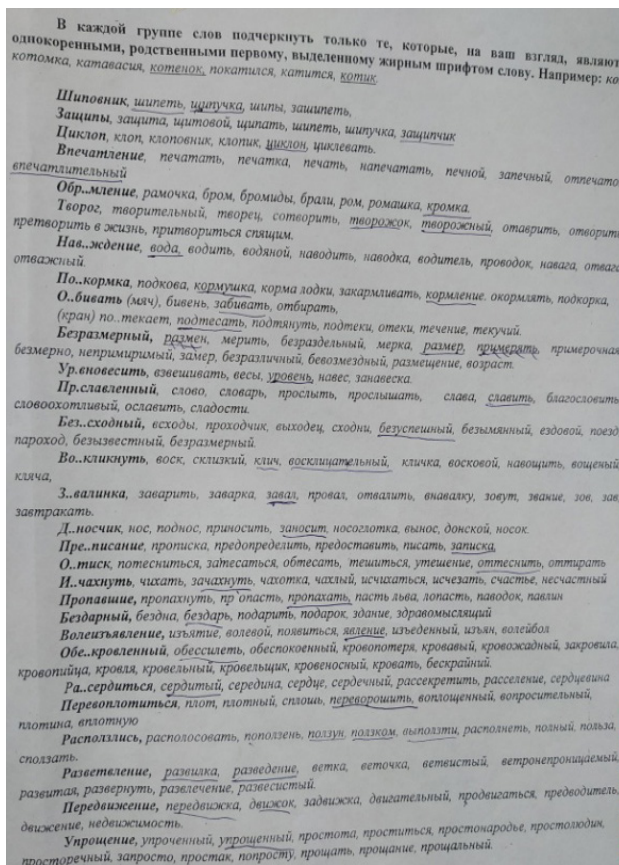
но: 1) *срочный*, 2) *тот, который отложит нельзя*, 3) *быстрый*, 4) *экстренный*, 5) *незамедлительный*, 6) *поспешный*, 7) *близкий*, 8) *сиюминутный*, 9) *неотложный*);

5) соотнесение корня и ряда слов (например: какие слова имеют корень –*дрож-*: *дрожать, дрожки, дорожка, драга, драже, дрожжи, задрожал, дрожь, подороже, дорогой*);

6) применение орфограммы (например: вставить пропущенную гласную: *сж..гать, орб..тальный, пол..мический, вызв..лить, напом..нание, предст..вительный, экз..меновать, асф..льтированный, изд..вать, разг..реться, укл..ниться, зар..сли*).

С первого по пятый типы заданий были призваны выявить зоны полной и частичной агнонимии, 6-й тип — зоны дизорфографии. Для экспериментальной работы из материалов ЕГЭ были отобраны методом сплошной выборки слова, предлагаемые для решения орфографической задачи дифференцировать проверяемые, непроверяемые, чередующиеся гласные в корне (задание 9, формат 2020 г.). Отобрано около 400 слов. Первые сто взяты для исследования. Ниже — фото двух выполненных работ с заданием второго типа.

Анализ результатов. Материалом для третьего и четвертого типа заданий стал обязательный минимум слов — «Перечень слов с непроверяемыми



гласными для запоминания к заданию 9 ЕГЭ по русскому языку 2020 г.», данный на сайте ФИПИ. В словнике школьники оценили как непонятные до 55% слов. Заметим, что для сравнения с исследованием, проведенным годом раньше, взят материал нового словника, что не повлияло на результат. Это доказывает, что агнонимия действительно является серьезной проблемой для школьников. В качестве примера приведем выявленные агнонимы (произвольно взяты слова на буквы а, б, в, г, д, к):

Авангард, авантюра, альманах, аляповатый, аномалия, антагонизм, апартаменты, атавизм, агроном, агломерат, ацетат, адаптация, агрегат, абориген, авангард, аккомпаниатор, абажур, абракадабра, апартейд, афоризм, абордаж, бойкот, бечева, бекас, богема, ботфорт, баррикада, бордюр, баталист, бостон, бакалавр, бакалея, балласт, бандероль, бефстроганов, бравада, бриолин, ватрушка, вестибюль, вазелин, вакцина, валидол, вандализм, ванилин, ворковать, вельвет, велюр, вираж, виртуоз, вискоза, верзила, вернисаж, водевиль, вояж, габариты, гарнизон, гиацинт, гегемония, гамак, гастролер, генерация, герметизировать, гобелен, дезертир, декларация, дефицит, дилетант, директива, досконально, дивертисмент, декламировать, диагональный, диадема, дизентерия, дилижанс, дифирамб, дегенерат, деликатес, диабет, диапазон, дивиденд, диорама.

Из предложенных для второго типа заданий слов агнонимы оказались и многие стартовые слова, и однокоренные, и созвучные с ними слова. Среди них полные (*обрамление, наваждение, завалинка, оттиск, доносчик, исчахнуть*) и частичные (*безысходный, безразмерный, обескровленные, перевоплотиться*) агнонимы. Они составили 31% предложенных слов. Толкование показывает, что даже при верном объединении дериватов, не всегда (около 60% случаев) имеется осознанное понимание слова, в частности его внутренней формы. Опора на внутреннюю форму слова при объяснении его не гарантируют верный выбор однокоренных слов (таких случаев чуть менее половины).

Задание пятого типа — выбор однокоренных слов при наличии ряда паронимичных и/или омонимичных (например: *обескровленный, кровля; гора, гореть*) корней, созвучных (*обескровленный, кровать; разветвление, развилка, разведение, развита, развесистый, развернуть*). Результаты тоже свидетельствуют об агнонимии: тесты содержат от 28 до 60% неверных ответов.

Не стало неожиданностью смешение омонимичных корней (задания второго и пятого типов) в опи-

санных ранее в методической литературе словах, например: *нос, поднос, донской, носок, заносит, доносчик*. Однако налицо неверная дифференциация корней в большинстве рядов слов: *завалинка, заварить, провал, внавалку, завтракать, зовут, звание; перевоплотиться, плот, плотный, сплошь, переворошить, плотина, вплотную, воплощенный, вопросительный; чахнуть, исчахнуть, чихать, чахотка, чахлый, исчихаться, исчезать, счастье, несчастный; безысходный, безымянный, пароход, безызвестный, всходы, безуспешный, проходчик, выходец, сходни, безразмерный; циклоп, циклон, циклевать, клоп, клоповник, клопик; предписание, прописка, предопределить, предоставить, писать, записка* и др. Это доказывает, что явление семантической недостаточности не касается отдельных слов, а является системным, пронизывает всю семантическую сеть реципиентов. Ментальный лексикон имеет не вполне системную организацию, во всяком случае она не совпадает со сложившейся в языке ментальной сетью. Полученный материал показывает регулярность когнитивных сбоев. Морфемно-семантическая база (особенно корневая и приставочная) школьников требует серьезной коррекции, привлечения для работы актуализации межуровневых связей. Справедливым считаем замечание И. П. Цыбулько о том, что «в практике работы учителя должны в большем объеме использоваться такие учебные действия, которые рассчитаны на комплексное использование языковых единиц, с учетом межуровневых связей и отношений, с оценкой лексических, словообразовательных и грамматических особенностей порождаемого текста и с целенаправленными наблюдениями над значениями, функциями и уместностью употребления языковых единиц» [10. С. 10].

Понимание морфемной структуры слова, семантических компонентов лексемы, безусловно, улучшает орфографическую зоркость. Однако шестой этап работы (вставить безударные гласные) дал дополнительный материал для размышления: оказалось, что даже при верном или частично верном выборе группы дериватов слово во многих случаях написано школьниками неверно. Таким образом, умение верно подобрать дериваты связано с орфографическим верным письмом не напрямую, а опосредованно. Сопоставление результатов первого — пятого с шестым типом заданий показало: понимание внутренней формы влияет на грамотное написание, однако это не единственное условие безошибочного письма, то есть понимание внутренней формы важно, но не является гарантией

верного написания. Неумение верно вычленять корень и другие морфемы связано с агнонимией не напрямую, опосредованно. Непонимание и незнание особенностей русской морфематики (в частности, морфологических чередований в корнях, на стыке корня и суффикса) ухудшают качество работы, но не являются главной и единственной причиной дизорфографии.

На заключительном этапе был проведен словарный диктант. В него были включены слова, с которыми проводилась уже аналитическая работа. Орфографический результат улучшился, однако несущественно.

Сквозное сравнение работ каждого школьника и сравнительный анализ работ каждого типа показали следующее. Агнонимия и дизорфография опосредованно взаимосвязаны. Непонимание морфемной структуры слова, агнонимия делают письмо спорадическим, случайным, нестабильным, неосознанным. Понимание внутренней формы слова, морфемного состава, семантики является базовым условием формирования механизма грамот-

ного письма, но при этом не гарантирует верного написания. Вероятно, на правописание влияет тип агнонимии (полная, частичная). Механизм дизорфографии требует дополнительных исследований с привлечением медицинского оборудования. В основе дизорфографии лежит не только, как представлялось ранее, недоразвитие словесно-логического мышления и речеслуховой памяти, ограниченный объем словаря и его недостаточная актуализация, сниженный интерес к языковому оформлению речи, неумение дифференцировать лексическое и грамматическое значение слова, недоосвоенность грамматических закономерностей. Очевидно, что при дизорфографии наиболее нарушен языковой уровень порождения речи, но психофизиология грамотного письма и дизорфографии ждут детального изучения.

Исследование показало, что ментальная карта школьника несистемна: в ней отсутствуют важные связи между лексическими единицами. У среднего школьника недостаточно сформированы языковые грамматические обобщения, редуцированы языковые и метаязыковые навыки.

Список литературы

1. Глазкова С. Н. Агнонимия как причина орфографической беспомощности выпускника школы // Вестник Челябинского государственного университета. 2019. № 6 (428). Филологические науки. Вып. 117. С. 47—54.
2. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учебник для вузов. М.: АСТ: Астрель, 2005. 351 с.
3. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: монография. СПб.: МиМ, 2007. 286 с.
4. Кулакова Н. И. Внутренние и внешние связи в семантике слова: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб, 2004. 32 с.
5. Лалаева Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: монография. СПб.: Союз, 2011. 224 с.
6. Мандрикова Г. М. Русская лексическая система в теоретическом и прикладном рассмотрении: категории агнонимии и таронимии: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2011. 39 с.
7. Морковкина А. В. Русские агнонимы в теоретическом и прикладном рассмотрении: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1993. 19 с.
8. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей: монография. СПб.: Детство-Пресс, 2011. 140 с.
9. Прищепкова И. В. Дизорфография младших школьников: пособие. СПб.: Каро, 2006. 240 с.
10. Цыбулько И. П. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2019 года по русскому языку // Педагогические измерения. 2019. № 3. С. 3—23.
11. Черняк В. Д. Агнонимы в лексиконе языковой личности как источник коммуникативных неудач // Русский язык сегодня: сб. ст. Вып. 2. М.: Азбуковник, 2003. С. 295—304.

Сведения об авторе

Глазкова Светлана Николаевна — доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры филологии Челябинского государственного университета, Миасс, Россия. snglaz@rambler.ru

Bulletin of Chelyabinsk State University.
2021. No. 1 (447). Philology Sciences. Iss. 123. Pp. 33—38.

AGNONYMY & DYSORTHOGRAPHY: ASPECTS OF CORRELATION

S. N. Glazkova

Chelyabinsk state University, Miass, Russia. snglaz@rambler.ru

Based on experimental material, the author proves the relationship between agnomy and dysorthography of modern schoolchildren. The multidimensionality of this connection is noted. Agnomy and dysorthography are interrelated, but not as unambiguously as it seemed. Agnomy makes writing sporadic, random, unstable, unconscious. Understanding the internal form of a word, morphemic composition, semantics is a basic condition for the formation of a competent writing mechanism, but at the same time it does not guarantee correct spelling. The spelling is probably influenced by the type of agnomy (full ~ partial). The study showed that the mental map of the middle school student is non-systemic: it lacks important connections between lexical units. The middle school student has insufficiently formed linguistic grammatical generalizations, language and metalanguage skills are reduced. The material obtained shows the regularity of cognitive failures and the need for serious correction of morphemic-semantic base of schoolchildren.

Keywords: *agnomy, dysorthography, cognitive impairment, schoolchildren, Unified State Exam*

References

1. Glazkova S. N. (2019) *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*, no. 6 (428), pp. 47—54 [in Russ.].
2. Glukhov V. P. (2005) *Osnovy psikholingvistiki* [Fundamentals of psycholinguistics]. Moscow, AST: Astrel. 351 p. [in Russ.].
3. Kornev A. N. (2007) *Narusheniya chteniya i pis'ma u detej* [Reading and writing disorders in children]. St. Petersburg, MiM. 286 p. [in Russ.].
4. Kulakova N. I. (2004) *Vnutrennie i vneshnie svyazi v semantike slova* [Internal and external relations in the semantics of a word. Abstract of thesis]. St. Petersburg. 32 p. [in Russ.].
5. Lalaeva R. I. (2011) *Diagnostika i korrekciya narushenij chteniya i pis'ma u mladshih shkol'nikov* [Diagnostics and correction of reading and writing disorders in younger students]. St. Petersburg, Union. 224 p. [in Russ.].
6. Mandrikova G. M. (2011) *Russkaya leksicheskaya sistema v teoreticheskom i prikladnom rassmotrenii: kategorii agnomimii i taronomimii* [Russian lexical system in theoretical and applied examination: categories of agnomy and taronymy. Abstract of thesis]. Moscow. 29 p. [in Russ.].
7. Morkovkina A. V. (1993) *Russkie agnomimy v teoreticheskom i prikladnom rassmotrenii* [Russian Agnomys in Theoretical and Applied Consideration. Abstract of thesis]. Moscow. 19 p. [in Russ.].
8. Paramonova L. G. (2011) *Preduprezhdenie i ustranenie disgrafii u detej* [Prevention and elimination of dysgraphia in children]. St. Petersburg, Detstvo-Press. 140 p. [in Russ.].
9. Prishchepkova I. V. (2006) *Dizorfofografiya mladshih shkol'nikov* [Dysorthography of primary schoolchildren]. St. Petersburg, Karo. 240 p. [in Russ.].
10. Tsybulko I. P. (2019) *Zhurnal Pedagogicheskie izmereniya*, no. 3, pp. 3—23 [in Russ.].
11. Chernyak V. D. (2003) *Agnomimy v leksikone yazykovej lichnosti kak istochnik kommunikativnykh neudach. Russkij yazyk segodnya*. Iss. 2. Moscow, Azbukovnik. Pp. 295—304 [in Russ.].