А.А. Остапенко, А.М. Кушнир, В.В. Гузеев

КАК НАУЧИТЬ ГРАМОТНОМУ РУССКОМУ ПИСЬМУ УЧАЩЕГОСЯ С НЕРОДНЫМ РУССКИМ

Методические рекомедации

А.А. Остапенко, А.М. Кушнир, В.В. Гузеев

КАК НАУЧИТЬ ГРАМОТНОМУ РУССКОМУ ПИСЬМУ УЧАЩЕГОСЯ С НЕРОДНЫМ РУССКИМ

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Москва
Фонд «Просветитель»
2019

УДК 811.161.1
ББК 81.2 Рус
О – 76

Рецензенты:
В.И. Слободчиков,
доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент Российской академии образования;
протоиерей Константин Зелинский,
кандидат педагогических наук, руководитель отдела
религиозного образования и катехизации Урюпинской епархии

Издание осуществлено при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации, грант из федерального бюджета в форме субсидии на реализацию мероприятий, направленных на полноценное функционирование и развитие русского языка, ведомственной целевой программы «Научно-методическое, методическое и кадровое обеспечение обучения русскому языку и языкам народов Российской Федерации» подпрограммы «Совершенствование управление системой образования» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования».

О-76 ***Остапенко А.А., Кушнир А.М., Гузеев В.В.*** КАК НАУЧИТЬ ГРАМОТНОМУ РУССКОМУ ПИСЬМУ УЧАЩЕГОСЯ С НЕРОДНЫМ РУССКИМ. Методические рекомендации. М: Фонд «Просветитель», 2019. 68 с.

В брошюре предложены методологические основания и методика обучения грамотному русскому письму учащихся, для которых русский язык неродной.

Методические рекомендации предназначены для преподавателей и преподавателей русского языка как неродного в регионах и странах бывшего советского пространства, когда-то объединённого государственным русским языком.

ISBN 978-5-906477-49-5

© Остапенко А.А., Кушнир А.М., Гузеев В.В., 2019

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ УЧАЩИХСЯ С НЕРОДНЫМ РУССКИМ ЯЗЫКОМ

В обучении русскому языку учащихся, для которых русский язык не родной, особенно трудно обеспечить овладение практикой письма. Обычно из-за сложного инструментального состава навыка письма этот процесс растягивается на длительный период. Н.А. Янковской выявлены 14 категорий ошибок в письменной речи, наиболее значимых и часто встречающихся при овладении учащимися русским языком. К ним относятся: 1) твёрдость – мягкость; 2) звонкость – глухость; 3) нарушение границ слов; 4) дифференциации предлог – приставка; 5) заглавная буква; 6) нарушение границ предложения; 7) безударная гласная; 8) замена букв, имеющих одинаковые элементы написания; 9) пропуски гласных; 10) пропуски согласных; 11) зеркальность письма; 12) пропуск слов, предложений; 13) угадывание; 14) окончания различных частей речи. Но проблемы овладения письменной речью на русском языке обусловлены не только сложностью самого языка, но и применяемыми способами обучения.

Навык письма можно условно разделить на две составляющие: 1) техническая – моторная – сторона навыка, выражающаяся способностью изображать слова символами-буквами с помощью двигательного управления специальным средством – авторучкой, карандашом, клавиатурой и т.п.; 2) содержательная сторона навыка – собственно письменная речь как способность выражать свои мысли в письменной форме.

Обе составляющие навыка формируются в определённой последовательности, нарушать которую нель-

зя. Разберёмся с каждой составляющей отдельно. Начнём с содержательной стороны навыка, а потом перейдём к технической.

Последовательность формирования содержательной составляющей навыка грамотного письма

Формированию содержательной составляющей навыка грамотного письма предшествуют ряд более простых, более легко осваиваемых речевых навыков, последовательность которых не следует нарушать. И эта последовательность, видимо, едина и для освоения навыка грамотного письма как на родном языке, так и «втором» (в нашем случае русском) языке.

Эта последовательность навыков обусловлена степенью их сложности. Вначале осваиваются более простые навыки, а затем из них «вырастают» более сложные речевые навыки. При этом девять десятых операционального состава деятельности письма должны быть сформированы в составе других деятельностей ещё на дописьменном этапе. Девять десятых грамматических навыков должны сформироваться в недрах деятельности ещё до введения грамматики в содержание обучения. Именно поэтому мы начали рассмотрение проблемы с содержательной стороны навыка грамотного письма.

Эта *последовательность речевых навыков* не всегда и не всем очевидна, поэтому её необходимо чётко вычленить. Для того, чтобы в дальнейшем понять в какой последовательности у взрослых формируются навыки устной и письменной иноязычной речи, необходимо понять, какова эта последовательность при освоении языка, который становится родным и первым. Поскольку родная речь осваивается, как правило, в детст-

ве (за исключением редких экзотических случаев), рассмотрим эту последовательность применительно к детям. У детей она такова.

1. Самый *первый* и самый простой возникающий у ребёнка *речевой навык* – это *умение понимать звучащий текст, звучащую речь*. Понимание речи – тоже речь (её называют импрессивной). Когда у родителей годовалого малыша спрашивают «Сколько слов знает Ваш ученик?», чаще всего они называют ориентировочное число слов, которые малыш может воспроизвести. Но ведь очевидно, что если у этого малыша трудно воспроизводимое имя, то он на него откликается, даже не умея его произнести (воспроизвести). Когда говорят ребёнку «Принеси ведёрко», и он точно выполняет это действие, то вовсе не обязательно, чтобы он умеет произносить (точно воспроизводить) слово «принеси» и слово «ведёрко». Понимать звучащее слово – это более простой речевой навык, чем умение это слово произносить. А освоение более простого навыка предшествует освоению более сложного. Понимать звучащее слово – это значит уметь связывать образ предмета (ведёрко) или образ действия (принеси) со звучащим из уст взрослого словом. Связь «образ предмета/действия + звучащее слово» образует первый и самый простой речевой навык ребёнка.

2. *Второй речевой навык* состоит в отработанном умении *связно воспроизводить звучащий текст*. Этот навык более сложен, чем первый, и называется он *говорение*. Количество понимаемых ребёнком слов многократно превышает количество слов, которые он умеет произносить. Понимание звучащего слова значительно опережает говорение. Это очевидность, не требующая доказательств.

3. *Третий речевой навык* – это *навык чтения текста, изображённого печатными буквами.* Здесь мы не будем долго останавливаться на подходах к обучению чтению, поскольку многократно об этом писали. Акцентируем внимание лишь на, казалось бы, очевидном утверждении, что *умение читать – это умение понимать графический текст* (печатный или рукописный). Увы, опыт работы с преподавателями начальных классов на курсах повышения квалификации убеждает нас в том, что под умением читать они, чаще всего, понимают что-либо другое (умение сливать буквы, звуки, слоги в слова, умение артикулировать и т.д.), но не умение понимать графический текст. Третий речевой навык состоит в отработанном умении понимать печатное слово, печатный текст. Понимать печатное слово – это значит уметь связывать образ предмета/действия не только со звучащим из уст взрослого словом, но с его графически изображённым печатным образом. Тройная связь «образ предмета/действия + звучащее слово + печатное слово» образует третий речевой навык ребёнка – чтение печатных текстов.

4. *Четвёртый речевой навык*, который непосредственно связан с проблемой нашего проекта, – *это связное воспроизведение печатного текста*. Обретение этого навыка никак не может опережать чтения печатного текста. Писать печатными буквами, воспроизводить (печатать) на клавиатуре текст, который ученик не понимает (не читает), бессмысленно. Но совершенно очевидно, что это требует неких дополнительных моторных навыков, соединённых с навыком чтения как понимания печатного текста. А это уже достаточно сложный синтетический навык и поэтому в ряду речевых навыков он стоит лишь четвёртым.

Русский язык обладает двумя видами графического представления – в виде печатной графики и в виде рукописной графики, связанной с каллиграфией. А это требует освоение двух дополнительных речевых умений – умения читать рукописные тексты и умения каллиграфично воспроизводить рукописный текст. Во многих европейских странах, отчасти в США и Канаде уже не один десяток лет как отказались от необходимости учить детей по прописям, учить детей каллиграфии. В этих странах дети не пишут только «печатают» и не пишут тексты рукописными буквами. На наш взгляд, это необычайно обедняет культуру языка и выхолащивает эстетическую воспитательную составляющую языка. Замена рукописных альбомов и тетрадок со стихами и пожеланиями, которые были значительной частью личной жизни девушки, личными страничками в социальных сетях не только уничтожило таинственность и загадочность, но и примитивизировало восприятие текста как содержательно, так и графически. Изысканность вензелей в альбомах перекочевала в примитивизм граффити на заборы.

Исчезновение каллиграфии в странах, пишущих на латинице, перекочевало и в нашу школу в преподавание иностранных языков. В преподавании каллиграфии русского языка это пока что выразилось в тенденции упрощения графики букв в сторону скорописи, что не столь сильно примитивизировало кириллическую письменность.

5. Совершенно очевидно, что прежде чем учить ребёнка осваивать прописи и каллиграфично писать, необходимо его научить читать рукописные тексты. Традиционная методика начального обучения просто опускает целый этап речевого развития ребёнка. Пускай этот этап не самый громоздкий, но он должен

быть. Но в школах мы не найдём книг с рукописными текстами. Их просто никто не издаёт якобы за ненадобностью. *Пятый речевой навык*, связанный с *освоением чтения рукописных текстов*, необходим для освоения каллиграфического письма. Пропускание этого этапа, перескакивание через него в дальнейшем серьёзно деформирует в первую очередь эстетическую сторону каллиграфии. Отсутствие богатого языкового опыта видения красивых каллиграфических рукописных текстов – одна из главных причин скверных почерков. В нашем опыте дети первого класса имеют несколько книг с готовыми рукописными текстами (книга сказок А.С. Пушкина, книги «Наши песни», «Бабушкины песни», «День Победы»), которые зачастую неверно называют прописями. Понимать рукописное слово – это значит уметь связывать образ предмета/действия не только со звучащим из уст взрослого словом и его графически изображённым печатным образом, но и с рукописным каллиграфическим словом. Четверная связь «образ предмета/действия + звучащее слово + печатное слово + рукописное слово» образует *пятый речевой навык ребёнка – чтение рукописных текстов*.

6. На основе умения читать рукописные тексты формируется *шестой навык – каллиграфическое письмо как способность графически воспроизводить рукописные тексты*.

7. На базе этих шести этапов происходит формирование *седьмого навыка – грамотного письма*. Но об этом навыке как истинно языковом мы поговорим ниже.

Таков общий алгоритм движения от простых к сложным речевым навыкам. Пренебрежение каким-то из этапов приводит к дефектам речевого развития.

Изобразим его в виде цепочки последовательных речевых навыков: **1) *умение понимать звучащий текст* → 2) *умение связно воспроизводить звучащий текст* → 3) *умение читать печатный текст* → 4) *умение воспроизводить печатный текст* → 5) *умение читать рукописный текст* → 6) *умение воспроизводить рукописный текст* → 7) *умение грамотно писать.***

Последовательность формирования технической (моторной) составляющей навыка грамотного письма

Описанная цепочка-последовательность формирования содержательных речевых навыков позволяет выделить параллельную последовательность технических (моторных навыков), без которых содержательная сторона немыслима.

Ещё раз напоминаем, что основная часть операционального состава деятельности письма должны быть сформированы на дописьменном этапе, поэтому мы ещё раз начинаем анализ речевой деятельности с дописьменных речевых навыков.

1. Первому содержательному речевому навыку – пониманию звучащего текста – предшествует техническое *умение слышать и отличать речь от неречевых звуков.* Этот навык формируется на раннем этапе развития ребёнка и плохо вычленяется как отдельное действие, поскольку одновременно связан с одновременным овладением другими умениями (например, умением связывать звучащую речь с движениями губ матери). У слепых же детей освоение этого (не связанного со зрением) навыка дифференцируется и стано-

вится возможным для более точного вычленения и исследования.

2. Говорению как второму содержательному речевому навыку предшествует техническое *умение при помощи артикуляционного аппарата извлекать звуки и слова.* Хорошо известно, что какие-то звуки ученик осваивает без проблем, а какие-то без логопеда ему не даются. В психологии развития речи хорошо известен феномен, состоящий в том, что для младенца родным языком становится тот, на котором с ним говорят родители. При этом ему никто не объясняет то, как должен быть расположен язык между зубами, чтобы произнести тот или иной звук. Ученик как бы само собой (без технологического понимания устройства артикуляционного аппарата) научается ряду фонем языка, который для него становится родным. Как только он начнёт связно говорить на ставшем для него родным языке, возникает потрясающее явление – артикуляционный аппарат как бы «задубевает» и иные фонемы, которые не входят в строй родного языка, становятся трудными и иностранными. Ещё вчера ученик без труда мог освоить французский звук [r], [ʁ], греческий или английский [θ], [th], [ð], а сегодня после того, как он заговорил на родном языке, остальные звуки стали для него неродными и трудными. А для того, чтобы их освоить, приходится долго объяснять ребёнку, как и куда поставить язык. Это объясняется психологическим феноменом убывания количества степеней телесной свободы (в нашем случае, телесного артикуляционного аппарата) по мере обретения новых функциональных органов (в нашем случае, родной речи). Это явление точно описал В.П. Зинченко.

3. Чтению печатного текста как третьему содержательному речевому навыку предшествует техническое

умение узнавать печатные буквы и другие печатные речевые графические знаки. Привычно этот этап называют букварным периодом. Уточним, что под букварным периодом мы понимаем этап освоения печатных букв, а не период работы с учебной книгой под названием «Букварь» или «Азбука». При обучении русскому языку (хоть родному, хоть второму) этот период должен быть очень коротким. В русском языке всего лишь 33 буквы (в отличие от китайского, где тысячи иероглифов) и тратить на их освоение учебное полугодие и даже учебную четверть – непозволительная роскошь. Отдельно от букварного этапа и, как правило, непроизвольно, между делом осваиваются остальные знаки. Цифры, как правило, осваиваются раньше букв, а синтаксические знаки – позднее.

4. Соответственно, четвёртому содержательному навыку *воспроизводить связный печатный текст (писать текст печатными буквами)* предшествует *умение воспроизводить сами печатные буквы и другие печатные знаки* (цифры, синтаксические знаки). В современных условиях этот навык можно разделить на три отдельных навыка: 4а) традиционное привычное воспроизведение печатных знаков с помощью ручки (карандаша, мела и т.п.); 4б) воспроизведение печатных знаков с помощью пальцевой (клавишной или сенсорной) клавиатуры; 4в) воспроизведение печатных знаков с помощью мелкой клавиатуры со стилусом (как правило, это актуально для компактных электронных устройств). Каждый из этих навыков осваивается эффективно, если у ребёнка хорошо развита мелкая моторика руки, хорошо развиты мышцы кисти.

5. *Чтению рукописного текста* как пятому содержательному речевому навыку предшествует техническое *умение узнавать рукописные буквы и другие руко-*

писные знаки. Для детей с родным русским языком этот этап предельно краток и даже незаметен, а вот для части детей-инофонов он будет более длительным. Это может обуславливаться тем, что: а) графика родного письма не совпадает с кириллической графикой русского письма; б) в родном языке может вовсе отсутствовать рукописная графика и каллиграфия (пример с латиницей мы уже рассмотрели выше).

6. *Умению воспроизводить связный рукописный текст* как шестому содержательному речевому навыку предшествует техническое *умение воспроизводить рукописные буквы и другие знаки.* Этот громоздкий и трудный этап, связанный с моторикой кисти будет подробно изложен в технологической части проекта. Здесь же следует заметить, что для детей-инофонов он может усложняться по тем же причинам, которые были изложены в предыдущем пункте.

7. Отработка *навыка* не просто письма, а *грамотного письма* никаких дополнительных технических навыков не требует.

Таким образом, мы встроили параллельную содержательным навыкам цепочку-последовательность технических (моторных) навыков. Она такова: 1) *умение слышать и отличать речь от неречевых звуков* → 2) *умение при помощи артикуляционного аппарата извлекать звуки и слова* → 3) *умение узнавать печатные буквы и знаки* → 4) *умение воспроизводить печатные буквы и знаки* → 5) *умение узнавать рукописные знаки* → 6) *умение воспроизводить рукописные буквы знаки.*

Сведём обе последовательности в полную таблицу речевых навыков (см. табл. 1).

Таблица 1

Последовательность
освоения речевых навыков родного языка

Содержательный (С) навык	Условное обозначение навыка	Технический (Т) (моторный) навык	Условное обозначение навыка
умение понимать звучащий текст	1С	*умение слышать и отличать речь от неречевых звуков*	1Т
умение связно воспроизводить звучащий текст	2С	*умение при помощи артикуляционного аппарата извлекать звуки и слова*	2Т
умение читать печатный текст	3С	*умение узнавать печатные буквы и другие печатные речевые графические знаки*	3Т
умение воспроизводить связный печатный текст (писать текст печатными буквами)	4С	*умение воспроизводить печатные буквы и другие печатные речевые графические знаки*	4Т
умение читать рукописный текст	5С	*умение узнавать рукописные буквы и другие рукописные речевые графические знаки*	5Т
умение воспроизводить связный рукописный текст	6С	*умение воспроизводить рукописные буквы и другие рукописные речевые графические знаки*	6Т
умение грамотно воспроизводить связный текст.	7С		

Общая схема последовательности обретения речевых навыков изображена на рис. 1.

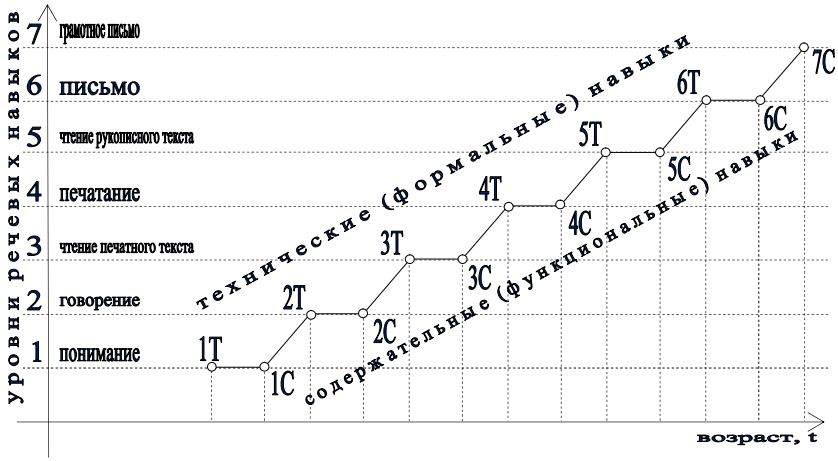


Рис. 1
Общая схема последовательности
обретения речевых навыков

Последовательность освоения всех показанных речевых навыков и для учащихся с родным русским языком и для учащихся-инофонов одинакова. Но поскольку для инофонов русский язык будет вторым и его освоение осуществляется на базе полноценной речевой деятельности учащегося на родном языке, в формировании формальной и функциональной грамоты будут определённые особенности. Эти особенности будут обусловлены тем, что некоторые из перечисленных речевых навыков уже были освоены для родного языка в детстве и при освоении русского языка их повторно осваивать не надо. Фонемы какого-то языка совпадают или близки к русскому и учащемуся не надо осваивать их повторно. Кто-то уже умеет писать кириллические буквы, так как многим народам, попавшим в круг

влияния русского народа, была дана кириллическая письменность. Ниже мы рассмотрим перечень факторов, позволяющих оценивать некие педагогические условия, предшествующие освоению русского языка обучающимися, представляющими разные народы. А эти начальные условия для разных национальных языковых сред очень различны и их надо уметь анализировать.

Если кратко, то при освоении второго (чужого) языка, эта последовательность сохраняется, но из неё «выпадают» некоторые этапы. В частности, для освоения иностранной речи точно нет необходимости в «повторном освоении» первого этапа различения шума и речи. А вот наличие остальных этапов зависит от степени схожести осваиваемого иностранного языка с родным. Разберём это подробнее ниже.

Факторы, обуславливающие особенности формирования формальной и функциональной грамоты инофонов

Обучение чтению и письму на русском языке инофонов, принадлежащих к различным языковым группам, имеет свои особенности. Эти особенности обусловлены следующими группами факторов.

А. *Степень схожести родного языка с русским*. Родной язык обучаемых может быть *схожим* или *несхожим* с русским. При этом степень схожести с русским языком может быть различной. Наиболее схожими с русским будут языки восточно-славянской группы индоевропейской семьи – украинский и белорусский. Учащиеся, которые на этих языках освоили письменную речь раньше, чем на русском, зачастую грамотное русское письмо осваивают быстрее и эффективнее, чем

учащиеся с родным русским языком. Это обусловлено особенностями родного языка. Так, в украинском языке доля слов, префиксов и аффиксов, которые совпадают с русским языком, необычайно высока. Но при этом, скажем, в украинском языке отсутствует проблема безударных гласных – всё пишется так же, как слышится. И если украинский ученик привык к тому, что в родном языке слово «молоко» и произносится как [молокó] (а не [малакó]), и пишется точно так же, то, осваивая русскую письменность, он никогда не напишет «малако». Для учащихся с родным украинским языком проблема правописания безударных гласных русского языка неактуальна.

Б. *Тип графики письма родного языка*. Графика письма (начертание знаков) родного языка обучаемых может быть *схожим* или *несхожим* с русским письмом. При этом степень схожести с русским языком может быть различной. Эффективность освоения русского письма инофонами будет напрямую зависеть от типа письма родного языка. Для огромного числа народов, проживающих на территории бывшего СССР, кириллица стала основой национального типа письма, хотя их языки по звучанию могут быть совсем не схожи с русским. Для учащихся, представляющих эти народы, снимается проблема освоения новой графики букв. Для народов, принявших в качестве основы письма латиницу, эта проблема существует, но она незначительна в сравнении с учащимися, которые изначально освоили иероглифическую письменность, арабское консонантное или еврейское курсивное письмо. Эта проблема усугубляется, если с детства усвоено иное направлением чтения и письма (справа налево), чем в русском языке.

К сожалению, ряд постсоветских стран полностью или частично отказался или отказывается от использования кириллицы, что создаёт дополнительные трудности обучаемым при освоении русского письма, если письменность родного языка осваивалась ими, скажем, на латинице. Так, в Узбекистане, с 1992 года параллельно используется и латиница и кириллица, что может вызывать дополнительную путаницу у обучаемых.

В. *Наличие/отсутствие естественной двуязычной среды, одна из которых русская.* Эффективность освоения русской письменной грамоты во многом обусловлена наличием или отсутствием естественной двуязычной среды, одна из которых русская. Под естественным двуязычием мы понимаем наличие у обучаемого постоянной возможности слышать и общаться одновременно как на родном, так и на русском языке. *Наличие естественного двуязычия* обусловлено следующими факторами или их сочетанием: а) смешанный межнациональный брак родителей; б) проживание на территории со смешанным разноговорящим населением (чаще всего в местах межэтнических стыков и пересечений); в) проживание национальной семьи на русскоговорящей территории. Отсутствие этих факторов обуславливает *отсутствие естественной двуязычной среды* и тогда обучение русскому языку (включая письменную грамотность) сравнимо с обучением первому иностранному языку. Промежуточным вариантом, который можно считать *частичным наличием естественного двуязычия* можно считать случаи, когда ученик очутился в двуязычной среде не сразу и какое-то время воспитывался только в родной языковой среде (переезд семьи, появление русскоговорящего

члена семьи и т.п.) или пребывает в двуязычной среде время от времени.

Г. *Количество форм письменной речи родного языка.* Для большинства учащихся-инофонов перечисленные выше этапы необходимы для освоения всех навыков, связанных с родным языком. Но для учащихся, родной язык которых принадлежит к числу языков с «каллиграфической» письменностью (иероглифическая письменность, арабская и монгольская вязь), третий (умение читать печатные тексты) и четвёртый (умение воспроизводить печатные тексты) этапы неактуальны. В этих языках существует одна-единственная форма письменной речи. Назовём её «рукописной» (а не печатной). Пятый (умение читать рукописные тексты) и шестой (умение каллиграфично писать) этапы неактуальны для языков, в которых отсутствует (или со временем упразднилась) каллиграфия. Выше мы это рассмотрели на примере упрощения графики латиницы. В этих языках тоже существует одна-единственная форма письменной речи. Назовём её «печатной» (а не рукописной). Для языков с только каллиграфической или только печатной формами письменности два этапа описанного алгоритма, связанные с различением печатных и рукописных текстов, опускаются. Для таких учащихся процесс освоения письма на родном языке упрощается и сокращается во времени подобно тому, как при обучении китайцев исключается неверный опыт обучения чтению по слогам из-за отсутствия слогов в китайском языке. Несмотря на огромное количество иероглифов китайского языка, обучение чтению и письму в китайских школах требует меньше сил и времени из-за отсутствия послогового чтения и наличия единственного (иероглифического, а не печатного и рукописного). Поскольку русский язык обладает и пе-

чатной, и рукописной формами письма (подобно еврейскому квадратному и курсивному письму), то учащимся, освоившим с детства лишь одну форму письма (либо печатную, либо рукописную) родного языка, освоение второй формы будет составлять дополнительную проблему. Для учащихся с родным узбекским языком эта трудность не актуальна.

Все четыре группы факторов сведём в таблицу 2 и введём условные обозначения для степени влияния каждого фактора на эффективность освоения русского языка.

Таблица 2

Факторы, обуславливающие особенности формирования грамоты инофонов и степень их влияния на эффективность освоения неродного русского языка

	Факторы, обуславливающие особенности формирования грамоты инофонов	Степень влияния фактора на эффективность освоения неродного русского языка		
		Способствует	Отчасти способствует	Не способствует
		(1)	(½)	(0)
А.	Степень схожести родного языка с русским	Высокая (восточнославянские языки)	Средняя (иные славянские языки)	Низкая (иные языки)
Б.	Тип графики письма родного языка	Кириллица	Латиница	Иной
В.	Наличие/ отсутствие естественной двуязычной среды, одна из которых русская	Имеется	Имеется отчасти	Отсутствует
Г.	Количество форм письменной речи родного языка	Две (и печатная, и рукописная)	Одна (либо печатная, либо рукописная)	Иная (например, иероглифическая)

Всё многообразие факторов, обуславливающих особенности формирования письменной грамоты инофонов и их сочетания можно изобразить графически в виде логико-смысловой модели (рис. 2).

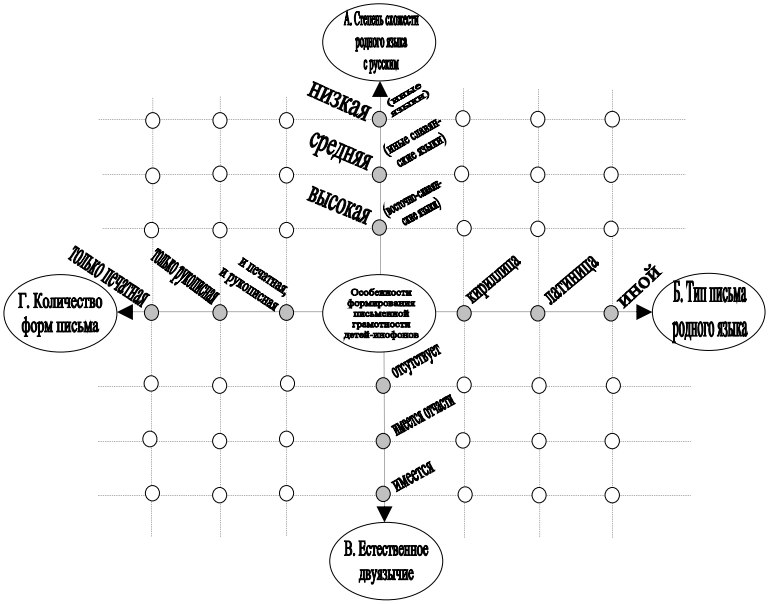


Рис. 2
Многообразие факторов, определяющих особенности формирования письменной грамоты инофонов

Принципы выявления особенностей формирования формальной и функциональной грамоты инофонов

Особенности формирования формальной и функциональной грамоты инофонов будут зависеть от сочетания четырёх перечисленных факторов: степени схожести родного языка с русским, типа графики пись-

ма родного языка, наличия или отсутствия естественной двуязычной среды и количество форм письменной речи родного языка.

1. Для начала рассмотрим самый неблагоприятный вариант освоения неродного русского языка: родной язык учащихся нисколько не похож на русский; графика письма родного языка не схожа ни с кириллицей, ни с латиницей; естественное двуязычие отсутствует; и рукописную, и печатную графику русской письменности надо осваивать с нуля. Этот вариант соответствует правой крайней колонке таблицы 2. В этом случае русский язык (включая грамотность и каллиграфическое письмо) осваивается почти как иностранный. Все этапы освоения речевых навыков русского как второго языка полностью повторяют этапы освоения родного языка, но с неким опозданием. Схематично это выглядит так (рис. 2).

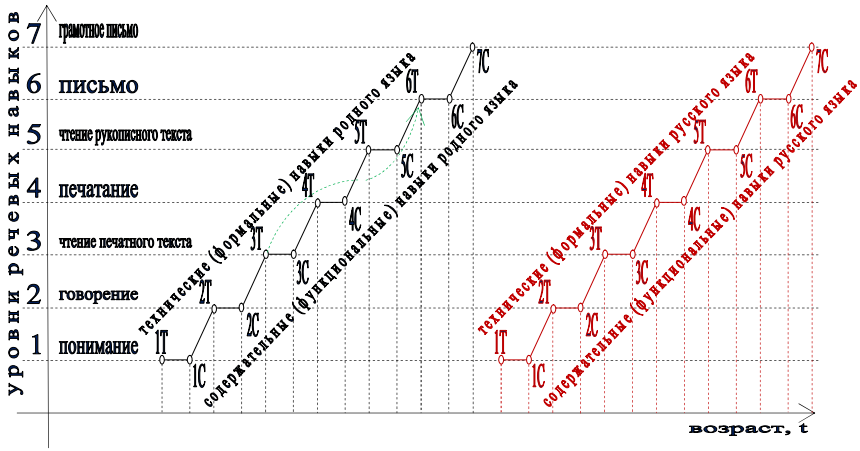


Рис. 2
Общая схема последовательности обретения речевых навыков родного и русского языка

Пунктирной стрелкой на левом графике отмечено уменьшение количества осваиваемых навыков, если в родном языке присутствует лишь одна-единственная, несхожая с русской, графика письменности (например, арабская).

2. Предложенная схема упрощается (рис. 3), если родной язык имеет высокую степень сходства с русским (например, украинский). В этом случае отсутствует (или резко упрощается) необходимость освоения навыков 1Т и 1С (навыки понимания речи). Тогда схема приобретает более простой вид (здесь и в следующем графике мы приводим только схему освоения навыков русского как неродного языка).

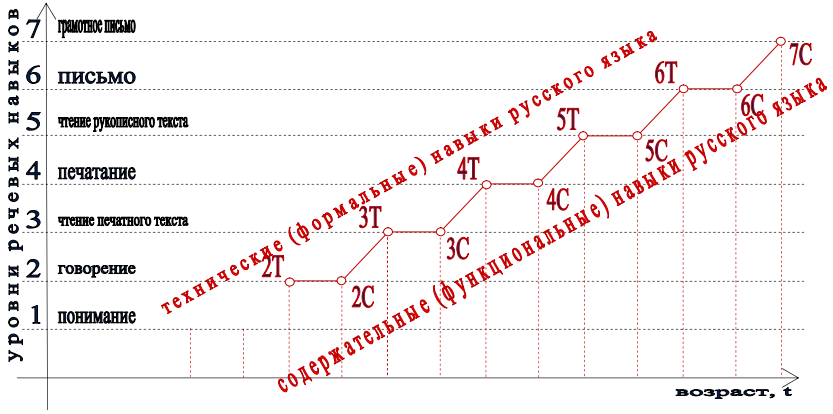


Рис. 3

Общая схема последовательности обретения речевых навыков неродного русского языка для учащихся, у которых родной язык схож с русским

3. Если письменность родного языка кириллическая или создана на базе кириллицы с добавлением неких дополнительных букв, надстрочных или подстрочных знаков, то отсутствует (или резко упрощается) необходимость освоения навыков 3Т, 4Т, 5Т, 6Т. Полно-

стью с русским совпадают мордовский (и эрзянский, и мокшанский) алфавиты. Так, в калмыцком языке буквы **ә, ө, ү, җ, ң, h** обозначают звуки, которые отсутствуют в русском языке и употребляются только в собственно калмыцких словах. Всего лишь три буквы добавлены к привычной русской кириллице в бурятском языке (**ү, ө, h**), четыре **–** в чувашском (**ӑ, ӗ, ӳ, ҫ**), и четыре в узбекском **(ў, қ, ғ, ҳ)** а в марийском (лугово-восточном) – всего одна (**ӊ**). Несмотря на то, что упомянутые языки относятся отнюдь не к славянской группе (калмыцкий и бурятский – монгольские, чувашский – тюркский, мордовский и марийский – финно-угорские), освоение технических навыков (в первую очередь письменных) учащимися, для которых эти языки родные, почти не представляет трудности.

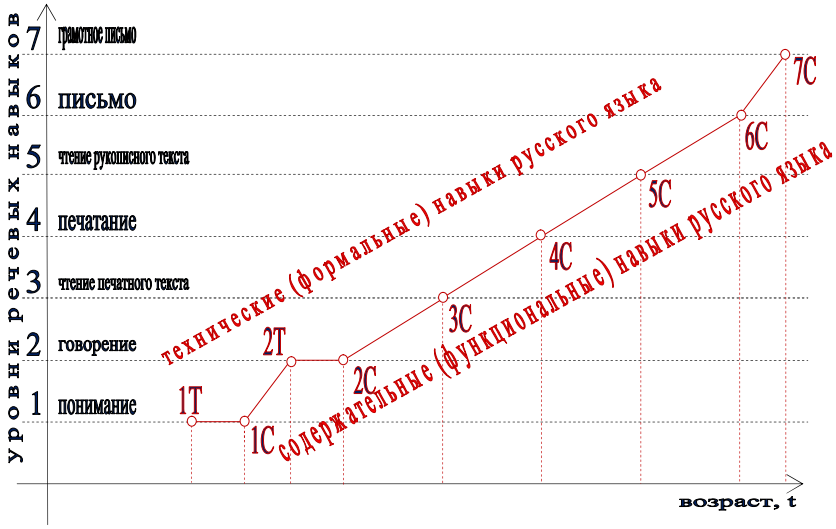


Рис. 4

Общая схема последовательности обретения речевых навыков неродного русского языка для учащихся, у которых родной язык имеет кириллическую письменность

4. Таким образом, схема освоения речевых навыков обретает ещё более простой вид (рис. 4). В случае естественного двуязычия графики двух процессов (освоения навыков и родного, и русского) просто совпадают и движутся синхронно. Схема выглядит ещё проще (рис. 5).

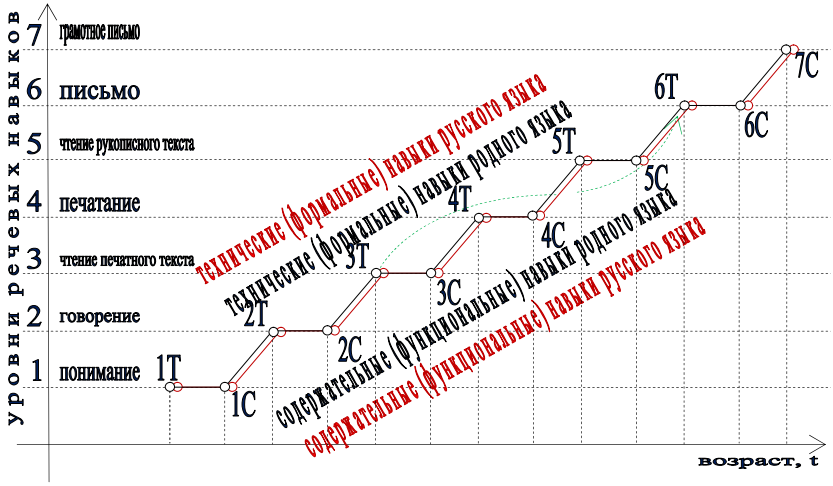


Рис. 5
Общая схема последовательности обретения речевых навыков неродного русского языка для учащихся, живущих в условиях естественного двуязычия

Рассмотрев эти примеры моделирования алгоритма освоения речевых навыков, можно моделировать педагогические процессы с наложением различных факторов. Если, скажем, необходимо создать схематическую модель, при которой родной язык славянский, кириллический, а сами учащиеся живут в условиях естественного двуязычия, то в этом случае два графика (см. рис. 5) не просто совпадут, а и сольются в части на-

выков и по сути превратятся в единый процесс освоения обоих (родного и русского) языков.

Таким образом, опираясь на таблицу 2, анализируя родной язык инофонов по четырём группам обуславливающих особенности формирования грамоты факторов, можно без проблем создать точный алгоритм освоения речевых навыков для любого языка. Суть составления алгоритма сводится к тому, чтобы из максимально сложного алгоритма (рис. 2) «вычесть» повторяющиеся и совпадающие навыки. Для наглядности создадим полную матрицу особенностей.

Матрица многообразия особенностей формирования формальной и функциональной грамоты инофонов

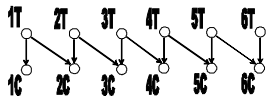
Поскольку выявлены четыре фактора, определяющих эти особенности, а сами эти факторы для разных родных языковых сред могут быть либо значимыми (1), либо отчасти значимыми (½), либо незначимыми вовсе (0), можно выявить все комбинации влияния этих факторов. Для упрощения понимания возьмём крайние варианты влияния факторов и обозначим их единицей (1 – фактор способствует освоению русского языка) и нулём (0 –фактор не способствует освоению русского языка). Из четырёх факторов для определения языковых ситуаций выберем первых три, поскольку их влияние несравнимо больше четвёртого. Поскольку каждый из факторов либо способствует освоению русского языка, либо нет, то вариантов сочетания факторов будет 8 (хотя не все из них актуальны для постсоветского пространства). И каждый будет иметь свой набор особенностей.

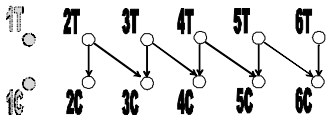
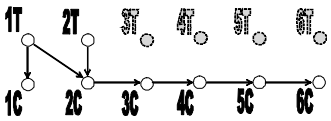
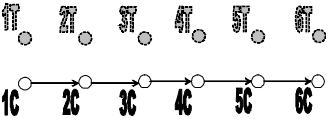
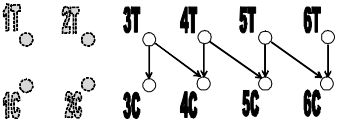
Все варианты представим в таблице 3.

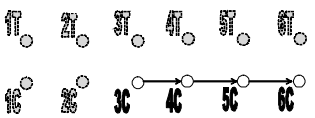
В первом столбце таблице представлено описание особенностей родного языка и родной языковой среды учащегося на основании трёх указанных факторов, что сокращённо выражено в виде факторной формулы (буквой обозначен фактор, цифрой – его влияние на изучение неродного русского языка), представленной во втором столбце. Третий и четвёртый столбцы показывают все технические (формальные) и содержательные (функциональные) особенности освоения русского неродного языка, которые представлены и описательно, и графически в виде граф-схем. Пунктиром в графах обозначены речевые навыки, которые неактуальны при освоении неродного русского языка, поскольку их освоение произошло на этапе освоения родного языка. Варианты в таблице расположены сверху вниз от самого сложного к самому простому по степени их реализации. Степень актуальности каждого варианта требует специального изучения.

Таблица 3

Матрица многообразия особенностей формирования формальной и функциональной грамоты инофонов

Описание особенностей родного языка и родной языковой среды учащегося	Факторная формула	Описание особенностей освоения русского неродного языка	Граф последовательности освоения навыков неродного русского языка
Язык несхож с русским (А0), письменность несхожа с кириллической (Б0), естественное двуязычие отсутствует (В0)	А0Б0В0	Ни единого навыка при освоении языка пропустить нельзя, русский язык изучается фактически как иностранный	

Язык схож с русским (А1), письменность несхожа с кириллической (Б0, естественное двуязычие отсутствует (В0)	А1Б0В0	Вариант неактуален в связи с отсутствием подобной языковой ситуации на постсоветском пространстве	
Язык несхож с русским (А0), письменность некирилли-ческая (Б0), естественное двуязычие имеется (В1)	А0Б0В1	Необходимо начинать с навыка 2Т	
Язык несхож с русским (А0), письменность кириллическая (Б1), естественное двуязычие отсутствует (В0)	А0Б1В0	Не надо осваивать технические навыки, необходимые для чтения и письма (3Т – 6Т)	
Язык схож с русским (А1), письменность кириллическая (Б0), естественное двуязычие отсутствует (В0)	А1Б1В0	Необходимо осваивать только содержательные навыки, поскольку технические полностью освоены при обучении родному языку	
Язык схож с русским (А1), письменность некирилли-ческая (Б0), естественное двуязычие имеется (В1)	А1Б0В1	Необходимо осваивать только навыки чтения и письма, начиная с навыка узнавать печатные буквы (3Т)	

Язык несхож с русским (А0), письменность кириллическая (Б1), естественное двуязычие имеется (В1)	А0Б1В1	Не надо осваивать специально осваивать навыки первых двух уровней и технические навыки, необходимые для чтения и письма (3Т – 6Т)	
Язык схож с русским (А1), письменность кириллическая (Б0), естественное двуязычие имеется (В1)	А1Б1В1	Все навыки родного и русского языка сливаются и осваиваются одновременно, специальное изучение русского языка не требуется (см. рис. 4)	

ЧАСТЬ ВТОРАЯ

МЕТОДИКА ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК НЕРОДНОМ

Если шесть технических и первые шесть содержательных навыков (см. табл. 1) для родного языка и для второго неродного русского языка могут формироваться по-разному в зависимости от особенностей родной языковой среды, то на базе этих шести уровней навыков седьмой навык грамотного письма формируется одинаково и для учащихся с родным русским языком и для инофонов. А зачастую инофоны оказываются в более выигрышном положении, так как их не надо переучивать в случае неверно сформированного языкового опыта. Это обстоятельство и позволяет предложить единую образовательную технологию.

В применении к русскоязычному письму мы должны обеспечить эволюционное врастание учащегося в совершенную письменную деятельность, осуществляемую взрослым. Овладение письменной грамотностью напрямую никогда не зависело от степени накопления филологических знаний (правил орфографии, пунктуации и т.д.). Наша стратегия развития отличается прежде всего тем, что мы концентрируем усилия на развитии структур и функций интеллекта, которые к началу работы хорошо развиты, разворачиваем динамику развитых функций и встраиваем в эту динамику функции лишь зарождающиеся. Эти зарождающиеся функции стягиваются в ритм хорошо развитых процессов, обретая в таком контексте динамические характеристики высокого уровня. Генетические, природно обусловленные последовательности психофизиологических и личностных новообразований обладают колос-

сальной устойчивостью. Поэтому базовой методологической посылкой для нас является народная педагогика, а источником инструментально-технологических решений – этнопедагогическое наследие народных культур в той мере, в какой оно сохранилось не искажённым глобализующейся цивилизацией.

Понимание речи других в традиционной культуре достигает вершины возможностей учащегося, а потому представляет собой совершенный инструмент развития других функций в этом возрасте, в том числе активной речи. Ученик понимает, если видит в воображении то, что звучит. Восприятие его объёмно и многомерно: поток речи трансформируется в поток образов. Понимание речи учащимся – это трансформация речевого потока в образный. Поскольку понимание говорящих всегда предшествует говорению, то письмопонимание – импрессивное письмо – должно предшествовать письму-сообщению. Тогда естественной базой письма будет чтение того, что написано другими. В условиях массового обучения в качестве опоры для освоения нового психомоторного и психоинтеллектуального комплекса – письма – выступает процесс, прямо связанный с внутренним содержанием письменной деятельности, являющийся его составной частью в операциональном плане, – чтение.

Перевод мысли в графическую знаковую систему и извлечение мысли из графического носителя – процесс, который необходимо воспринимать целостно, как единую цепь событий и единую функцию человеческой жизнедеятельности. Следует постепенно приближаться к искомой деятельности, следя за тем, чтобы на каждом шагу учащемуся противостояла единственная техническая трудность, а остальные были бы сняты. В качестве процесса, который служит опорой развития

навыка письма, используется чтение, операциональный состав которого в значительной степени совпадает с составом письменной деятельности. Отсюда следует, что необходимо обеспечить значительное опережение развития навыка чтения в сравнении с навыком письма. Поэтому первые недели обучения должны быть посвящены практике чтения.

В то же время отдельные операциональные элементы письма, не являющиеся составной частью чтения, также должны стать предметом развития с первых дней обучения.

Мы настаиваем на жёстко технологичном внедрении внешнего эталона в сознание, превращении его во внутренний ориентир деятельности и, наконец, его внешней реализации в форме постепенной эволюции от репродуктивного письма к продуктивному. Временная депривация письменного авторства посредством значительного объёма репродуктивного письма не представляет собой угрозы для личностной самореализации, если изыскать и предоставить учащемуся иной способ авторского бытия, что и реализовано в технологическом цикле обучения чтению, в частности, на уроках устного слова, прямое назначение которых – развитие авторской устной речи, из которой эволюционно будет произрастать авторское письмо.

При проектировании обучающих технологических циклов мы опираемся на линейное «расщепление» деятельности на ряд составляющих операциональных элементов таким образом, чтобы, двигаясь по этому ряду слева направо (условно), постоянно оставлять слева полностью освоенные элементы деятельности, а справа касаться лишь одного из ещё не освоенных. На нём и сосредоточиваются усилия обучаемого. При этом технологической проблемой становятся организаци-

онные и технические средства включения всех остальных неосвоенных элементов, находящихся справа, в деятельность таким образом, чтобы она протекала полноценно в мотивационном плане, в том числе имела предметный и значимый результат. В народной педагогике эту неосвоенную сторону деятельности осуществляет педагог. В работе над навыком чтения инструментом превращения первых шагов в полноценную деятельность является звуковой ориентир – голос читающего педагога, звучащий с соответствующего технического устройства. На уроках письма мы вновь отдадим приоритет пониманию написанного вместо самого написания – подобно тому, как это было сделано на уроках чтения.

Чтение прописного текста, точнее, его понимание, требует сформированности устойчивых структур, обеспечивающих распознавание графической символики рукописного шрифта на первом этапе, а затем мгновенное узнавание постоянно увеличивающегося числа слов в прописной графической форме. Мы используем значительное количество прописного материала, имеет также значение его качество – полноценные художественные или информационные тексты, написанные красивым каллиграфическим шрифтом, что создаёт ценностные ориентиры, которые станут внутренним регулятором деятельности – основой для самостоятельного письма. Понимание мысли, выраженной письменно, – естественная основа для овладения письмом как средством выражения собственной мысли.

Для учащегося в период начального обучения не существуют буква и звук в качестве самостоятельного феномена – объекта, обладающего смыслом. В мироощущении учащегося живут предметы, действия, свой-

ства и слова, их обозначающие. Показ, называние, узнавание букв или звуков может происходить только в слове, обладающем контекстуальным смыслом, и только в процессе оперирования ими для осуществления законченного действия, например, воспроизведения слова-эталона.

Примерно на второй-третьей неделе появятся прописной текст на экране, доске или плакате. Это должны быть развёрнутые хорошо знакомые сюжетные повествования. Преподаватель показывает указкой слово за словом и озвучивает текст, стараясь сохранить плавность и интонацию нормальной речи и побуждая учащихся следовать взглядом вместе с ним. После одного-двух уроков можно включить магнитофон. Педагог следует указкой по прописному тексту за звуковым ориентиром на экране, плакате или на доске, а учащиеся наблюдают происходящее и постепенно включаются в процесс, проецируя палец на текст. Феномен идентификации, в том числе моторной идентификации – естественнейший механизм развития человека. Немедленная и непосредственная обратная связь: показ – звучание – коррекция показа – улучшенное звучание – оптимальный темп показа – оптимальное звучание и т.д. быстро формирует правильный навык движений руки по строке. Рука «привязывает» взгляд к строке и выступает для глаз в роли тренера. Далее мы станем оттачивать этот, уже новый фрагмент навыка чтения – идентификацию звучащего текста с графическим.

Феномен идентификации вызываемого звучащим словом образа с текстом является наиболее фундаментальным фактором: этот новый для содержания учебной реальности процесс изменяет психологические параметры развития глобально. Благодаря своему образному вместо артикуляционного психофизиологическо-

му контексту он активизирует реликтовые механизмы памяти, мышления, воображения и интуиции.

Затем занятия полностью посвящаются графике – различным способам письма, для которого созрели необходимые предпосылки, прежде всего сформирован внутренний образ идеального почерка. Эталон красоты, сложившийся в культуре и присвоенный учащимся в процессе чтения книг, изданных прописными шрифтами, будет дополнительным механизмом его формирования, коррекции и развития письма в целом. Вслед за раскрашиванием и копированием с помощью кальки графических сюжетов, по мере того, как формируется способность прочитывать короткие фразы, появляется «печатание» по образцу, списывание печатными буквами коротких сообщений. В качестве образца следует использовать тексты, набранные специальным шрифтом, который более близок рукописи, нежели прямоугольные формы печатных гарнитур. Оптимальным содержательным материалом для этого вида работы является «печатание» текстов популярных русскоязычных песен.

Регламент освоения письма позволяет каждому учащемуся работать в своём темпе и не зависеть от успехов других, так как мы смоделировали деятельность каждого учащегося как только успешную и только как личностно значимую независимо от индивидуальных различий в развитии инструментальных навыков. Для отстающих нужны самые интересные и самые актуальные материалы. Категорически вредно заниматься с такими учащимися материалом, который уже пройден на занятиях или который запланирован на перспективу.

На смену копированию сюжетных картинок появляется копирование прописных текстов – письмо по

графическому образцу. Эти тексты позволяют учащемуся продемонстрировать их дома – они обладают бесспорной полезностью в хозяйстве или несут смысловую нагрузку. С точки зрения содержания деятельности здесь можно обнаружить все признаки развитого письма. В самом процессе присутствует полное понимание – осмысление и переживание содержания, красивое написание, развитая артикуляция, правильное движение руки. Графический ориентир имеет свою динамику:

- буквы без соединений; наиболее сложные в написании буквы имеют точку в том месте, откуда следует начинать движение карандаша, и стрелочку – куда двигаться;
- выделенные цветом соединения.

Ошибкой при копировании следует считать явный уход с линии графического ориентира – текста-эталона. В зачёт выполненной работы идёт число строк до первой ошибки или наибольший объём работы между двумя ошибками. Другим критерием будет композиционная красота письма. Эта оценка «вычисляется» с помощью двух операций: учащийся отделяет кальку от эталона, кладёт исписанный лист на белую поверхность и сравнивает с графическим ориентиром. Так он определяет абсолютную ценность своих усилий, затем сравнивает сегодняшний продукт со вчерашним и выясняет относительный рост своих умений. Очевидно, что при этом индивидуальный темп деятельности не влияет на оценку успешности учащегося.

С появлением беглости при письме по образцу учащиеся постепенно, один за другим переходят на следующий вид работы – списывание. Письменный эталон в прописной форме остаётся графическим ориентиром, но приобретает новую функцию – становится

ориентиром орфографическим, поскольку основная учебная задача на данном этапе – списывание без ошибок. Проблема, скрытому разрешению которой посвящён этот этап работы, формирование устойчивого внимания к тексту – предмету письма, которое впоследствии разовьётся в способность видеть текст мысленно, в памяти. При этом развиваются устойчивые двигательные автоматизмы, исключающие наиболее простые ошибки типа пропуска букв, фонетического переноса и некоторые другие. Мотив самосовершенствования и правильный опыт значительно опережают в своём движении «опыт совершения ошибок».

Преподаватель принимает решение о переходе учащегося на следующий уровень работы на основе уверенности, что предыдущая ступень автоматизирована и не вызывает затруднений – перешла в операционный состав деятельности.

Непосредственная и немедленная сравнимость продукта деятельности с её эталоном позволяет учащемуся быть автономным в своём движении. Предметность самоанализа выливается в объективность самооценки и своевременную самокоррекцию. Учащийся должен вырасти в своём мироощущении до состояния исследователя, испытывающего личный интерес к формальной логике языковой парадигмы. В конце каждого месяца не составит труда вычислить средние значения ежедневного объёма работы и прирост среднего объёма работы каждого учащегося за прошедший период, а затем проранжировать всю группу по этому критерию. Подобные оценки психологически прозрачны и объективны, не вызывают сомнений в своей валидности у учащихся. Используемый способ оценки грамотности позволяет свести эту процедуру к унифицированной простоте, перевести оценочный аспект в

плоскость автоматизированных процессов. Он имеет важное психологическое значение, поскольку на ранних этапах освоения письменной культуры формирует определённую диспозицию личности в форме привычек и привычных реакций. В дальнейшем при усложнении письменной деятельности собственная позиция личности в значительной мере заменит преподавателя. Мы изначально моделируем развитое, взрослое письмо без применения правил, поскольку наш способ работы – огромный объём письменной практики в условиях исключённой ошибки.

Следующий этап работы – списывание обычных печатных текстов. Из инструментария постепенно исчезает графический ориентир – прописной текст, и остаётся лишь орфографический – печатный. Подразумевается, что каллиграфическая трудность преодолена. В случае рецидива инфантильного начертания педагог без колебаний возвращает учащегося к предыдущему способу работы. Такие возвраты не должны влиять на оценку деятельности учащегося, но педагог должен чётко дифференцировать, на каком этапе освоения деятельности учащийся находится. Все технические усилия учащегося сосредоточены только на одном – писать без ошибок. В этих условиях навык быстро прогрессирует, автоматизируется, переходит в операциональный состав деятельности. Процесс письма (списывания на данном этапе) перестаёт осознаваться как трудность. Учащийся полностью сосредоточивается на актуальном тексте – на содержании, эмоциях и ассоциациях.

Технизация навыка как самостоятельная учебная задача по-прежнему сконцентрирована в лаконичной инструкции – писать без единой ошибки. Последовательное прохождение этапов, между которыми имеется

органичная преемственность, избавляет преподавателя от необходимости формировать умения – они формируются сами на основе эволюции правильного опыта. Последовательность видов работы задумана таким образом, чтобы каждый учащийся имел возможность двигаться индивидуальным темпом с максимальной для него скоростью. Педагог должен чётко дифференцировать успехи и соответственно задачи каждого учащегося в процессе работы: когда у одного всё ещё оценивается беглость и устойчивость письма, у другого – отсутствие ошибок по невнимательности.

Достаточно длительный период «списывания» позволяет сформировать устойчивое непроизвольное внимание к тексту-эталону. При этом постепенно формируются не только особое внимание, не только моторная память, но и достаточно сложный интеллектуальный комплекс, который можно было бы назвать «чувством языка», позволяющий учащемуся принимать правильные решения при письме под диктовку в случаях, когда трудность обусловлена ещё не изучавшимся грамматическим явлением. На этапе списывания уже можно смело оперировать множеством источников содержательного материала: это вырезки из периодики, энциклопедии и словари, песенники и сборники юморесок. Появляется возможность индивидуализировать процесс с учётом специализации интересов учащихся. Содержательный материал может иметь прикладное педагогическое значение – быть ориентированным на преодоление той или иной трудности, имеющейся у конкретного учащегося.

Последняя стадия списывания – написание рефератов, что является достаточно творческим и продуктивным видом деятельности. Благодаря урокам устного слова, проводимым до двух раз в неделю, этот вид ра-

боты не вызывает трудностей, поскольку к настоящему моменту учащийся имеет солидный опыт подготовки устных рефератов. Учащиеся, перешедшие на этот уровень, получают от педагога достаточно обширный материал для работы, но каждый что-то своё, не такое, как у других. Оценка работы прежняя – объём безошибочного письма в сравнении с предыдущим случаем. Навык реферирования информационных материалов имеет самостоятельное значение.

Большей частью рефераты лягут в основу двухминутных устных докладов на занятиях устного слова, теперь каждый доклад будет иметь свой письменный эквивалент. Занятие устного слова, представляющее собой динамичный событийный ряд, – каждый учащийся в течение одной-двух недель готовится к нему – несёт в себе не только функцию развития речи, выступления и способствует формированию значимой личностной позиции, но и служит организационной формой для развития в последующем навыка конспектирования. Именно здесь закладывается фундамент продуктивной авторской письменной речи, которая, согласно нашему замыслу, является итогом авторской устной речи. Устное сочинение – наиболее продвинутая форма подготовленного выступления. Редактирование внутренней речи – процесс, предваряющий авторское письмо. Доля репродуктивной деятельности – чтения, пересказа, интерпретации чужого текста неуклонно уменьшается, вытесняемая продуктивными, авторскими действиями, которые всё более приобретают устойчивый и постоянный характер.

Следующим основным видом работы будет написание диктантов. Эта деятельность также проходит ряд стадий:

- диктант со зрительной опорой (графическим ориентиром) – прописным текстом,
- диктант с орфографическим ориентиром – печатным текстом,
- диктант без графического ориентира,
- диктант с элементами изложения.

Написание большого количества диктантов с постепенным отказом от зрительной опоры служит развитию навыков письма, увеличению дистанции между учащимся и педагогом, который всё в меньшей степени присутствует в деятельности учащегося посредством звуковых, графических, орфографических и прочих ориентиров деятельности. Диктанты весьма значительны по объёму – 30-35 минут непрерывной работы. Темп диктовки не должен быть ниже темпа списывания у сильных учащихся. Кульминацией работы с диктантами в результате автоматизации навыка является появление в сознании у учащегося «свободного времени и пространства», где могли бы развернуться рассуждения, ассоциации, выводы, впечатления и воспоминания.

Наиболее сложной формой письма под диктовку является конспектирование звучащего материала. Как и реферирование текстов, возникшее из опыта списывания, конспектирование имеет самостоятельное значение и может быть востребовано как значимый навык.

Сменяющие друг друга динамичные выступления учащихся на занятиях устного слова – естественная среда для развития конспектирования.

Конспектирование, как и реферирование, становится одной из постоянных форм работы в учебное время и дома.

Следующий этап работы – изложения. Простейшая форма изложения – письменный пересказ произведения, которое услышано или прочитано один раз. Неудовлетворённость содержанием и формой собственного результата может быть частично компенсирована осознанием продвижения в количестве и грамотности работы – новой мотивационной доминантой.

Этап изложений также может быть представлен как последовательность усложняющихся форм работы:

- изложения со зрительной опорой (есть возможность пользоваться текстом-оригиналом),
- изложения с сюжетным ориентиром (пересказать прочитанный или прослушанный материал максимально близко к оригиналу по плану, предоставленному преподавателем),
- самостоятельное составление плана и воспроизведение на его основе содержания.

Индивидуальная работа педагога на этом этапе заключается в активном подсказывании учащимся ключевых моментов сюжета, слов, несущих ассоциативную нагрузку, характерных лексических оборотов, придающих повествованию художественную неповторимость. Технология контроля и планирования деятельности на основе рабочего ежедневника преподавателя позволяет обходиться без дополнительных временных затрат и усилий.

Постепенный отказ от помощи и накопление опыта подготовки изложений – основа для перехода на следующий этап деятельности – изложения-рассуждения, своего рода сочинения по поводу прочитанного, услышанного или увиденного произведения. Пересказ авторского текста ведётся фрагментами, которые предваряются и сопровождаются комментариями учащегося.

На этом этапе постоянно присутствуют четыре оценки деятельности: движение по линии «приращения» развитых фрагментов навыка, степень прироста орфографической грамотности (увеличение относительного объёма непрерывного правильного письма), правильность понимания и передачи авторского текста или сюжета фильма, объём и качество личной интерпретации авторского текста. Все оценки скрупулёзно фиксируются в рабочей тетради преподавателя и служат основой для отслеживания вместе с учащимся его движения.

Работа над рефератами – обработка нескольких первоисточников, выбор наиболее актуальной информации, композиционное манипулирование информационными блоками – создаст постепенно информационно-интеллектуальные структуры, способные поддерживать «сочинительский» режим работы. В то же время активное внедрение через серьёзные русскоязычные тексты в серьёзную русскоязычную жизнь способствует быстрой социализации учащегося-инофона, в том числе формированию внутренней личностной позиции по отношению к русскоязычной культуре. Преподаватель планирует для каждого учащегося индивидуальные информационные пространства в рамках единой темы, которые обживаются учащимися в процессе работы – подготовки реферата, доклада. Затем в процессе обмена информацией через формальные каналы взаимодействия создаётся общее информационное пространство всей группы. В него включается та часть знаний каждого учащегося, которая смогла обнаружить себя в пределах урока и отведённого времени. Более значительная часть знаний каждого, не совпадающая со знаниями остальных, создаёт в сумме более широкое пространство русскоязычного «инфор-

мационного тяготения», и разность информационных потенциалов рождает неформальные информационные потоки, разворачивающиеся за пределами учебного времени в русскоязычную среду. Информационные потоки различного качества и происхождения, вплоть до гипотетичного полевого взаимодействия, образуются спонтанно и поддерживаются во времени в той мере, в какой мы успеваем предлагать каждому учащемуся новый материал для реферирования и докладов.

Объём значимого материала, перенесённый из первоисточника в реферат-конспект, в качестве критерия оценки осваивается уже на первом этапе работы с изложениями, где оценивается степень точности передачи текста-оригинала.

Постепенно материал для рефератов на заданную тему научатся изыскивать сами учащиеся. По мере увеличения их автономности в этой сфере принятия решений могут обнаружиться пристрастия к определённой тематике. Когда такие пристрастия совпадают с увлечениями, учащиеся быстро становятся «экспертами» в отдельных областях русскоязычного знания, что обеспечивает им значимую социальную позицию в культурной среде родного языка. С того момента, когда ученик обретает отличную от других, объективно значимую, востребуемую позицию, сопровождаемую успехом, его личностное развитие переходит на новый уровень.

Рефераты не исчерпывают себя как форма работы до окончания школы, это ценное приобретение на всю оставшуюся жизнь. Поэтому переход к следующему этапу не обусловлен теперь отказом от предыдущих способов работы. Отныне работа над рефератами и конспектирование будут сочетаться с доминирующей деятельностью нового этапа – сочинениями, выступать

в качестве их подготовительной фазы, готовить цитируемую часть текста сочинений.

Дальнейшая эволюция обучения инофонов русскому языку неизбежно ведёт к сочинению как основному виду работы. Под сочинениями мы понимаем широкий спектр письменных заданий, предполагающих высокую степень автономности учащегося и большой объём самостоятельной подготовки. Самостоятельное чтение нужного материала, планирование, написание и представление сочинения – всё это интереснейшее поле для организационного творчества самого учащегося.

Сочинения – предмет активного, но постепенного освоения. Отныне учащиеся, перешедшие на этот уровень деятельности, будут сочинять на русском языке и сочинять каждый день. На этапе сочинений мы делаем шаг прежде всего от интеллектуальных актов к личностным, от репродуктивных к продуктивным. Сочетание занятий чтения, где мы читаем, а не учимся читать, и уроков письма, где мы пишем, а не учимся писать, где учащиеся – реальные деятели с ежедневными достижениями, доводит интеллектуальные притязания учащегося до уровня, когда продуктивная деятельность становится желаемой трудностью. В нашей системе обучения устное сочинение предваряет письменное. Это естественный ход развития как в историческом, так и в генетическом плане – письменная коммуникация возникает вслед за устной.

Сочинения строятся, как правило, на пройденном материале, прочитанных книгах, впечатлениях от событий, при этом повествование содержит пересказы фактов, событий, описания персонажей и прочую известную информацию, бывшую предметом уроков, текстов для чтения, выступлений детей на уроках устного слова, а также предметом оценки. В то же время собст-

венные идеи, суждения, метафоры начинают всё больше включаться в тексты, способствуя глубокому вхождению личной культуры учащегося в окружающую русскоязычную культуру.

Сочинение может быть одно в неделю. При этом с участием преподавателя готовится проект сочинения, где определяется замысел, очерчивается информационное поле, оговариваются границы, набрасываются эпизоды и ключевые мысли, подбираются языковые средства.

Наиболее сложная проблема на этом этапе – создать условия, при которых сочинение каждого учащегося обладало бы актуальностью, представляло бы ценность для других. Когда мы опирались на «серьёзные» источники информации, эта проблема была снята подбором текстов, обладающих высокой прикладной или художественной ценностью. Теперь сам учащийся – источник информации и субъект информирования. Необходимо обеспечить востребованность его продукта – сочинения.

Темп деятельности – важнейший критерий успешности человека в мире. Ориентация на продуктивное использование каждой минуты рабочего времени – важнейшее личностное новообразование, которое неизбежно будет воспитано в наших учащихся. Заметим, что затраты времени на обязательные домашние задания значительно уменьшаются, хотя физический объём работы может возрасти в связи с изменением темпа деятельности. При этом не возникает перегрузки, поскольку изменился характер деятельности: вместо вынужденной игровой и развлекательной атмосферы занятия реализована атмосфера офиса в успешной фирме, что особенно важно для последующей адаптации иноязычной молодёжи в русскоязычной деловой среде.

Таким образом, письменная работа к окончанию обучения состоит из нескольких основных видов деятельности. Это сочинения, рефераты и конспектирование.

Накопление такого позитивного (совершенного в практическом смысле) языкового опыта в контексте живой, внутренне детерминированной мотивации до некоей критической точки должно предшествовать освоению теоретических знаний об этом опыте. *Пользование письмом должно на порядок опережать владение письмом так же, как понимание речи на порядок опережает активное говорение.* Только в этом случае мы вправе ожидать возникновения позитивной внутренней) позиции учащегося по отношению к грамматике. Адекватные условия, должные пробудить в учащемся активную внутреннюю потребность овладеть формальными аспектами языка, – это такое погружение в живой язык, в глубины литературного повествования, представленные шедеврами художественного слова, которое пробудит переживания и острейшую потребность эмпатии, общения, самовыражения. Активизация речевой деятельности становится следствием пробуждения души, актуализация письменной речи – следствием потребности в самореализации и активизация грамматических знаний – следствием письменно-речевой экспансии. Чем более учащийся будет включаться в информационный обмен в роли носителя, транслятора и генератора идей, тем в большей степени проявится нужда в формальных средствах коммуникации, в том числе – в грамматике. Обусловленность личностной экспансии в жизнь языковедческими знаниями и является внутренней причиной, достаточной для их освоения. Без такой внутренней мотивационной до-

минанты обучение грамматике не может быть развивающим.

Спектр изучаемых грамматических явлений двойственен: феномены, знание которых поддерживает грамотность письма, и феномены, которые описывают формальную структуру языка, но не влияют прямо на грамотность письма. Не исключено, что для достижения практической грамотности (способности писать без ошибок) следует на начальном этапе обучения пожертвовать знаниями, имеющими теоретическое и описательное значение и непосредственно не влияющими на грамотность. Исподволь, в процессе информационного обмена, не отвлекая от него, учащемуся можно предложить формальные знания о языке в той их части, которая может быть востребована при письме.

Первый этап нашей работы над письменной грамотностью – это накопление письменного опыта и воспитание «орфографического сторожа». Все виды письма с графическим и орфографическим ориентирами становятся источниками правильного опыта, в недрах которого зарождается непроизвольный и неосознаваемый фундамент безошибочного письма – внутренний эталон, матрица, обеспечивающая автоматическое принятие правильного решения в беспроблемной ситуации и переключающая сознание в активный поисковый режим всякий раз, когда возникают сомнения.

Следующий этап – показ грамматического (орфографического) феномена.

Тренинг узнавания – третий шаг в освоении любого конкретного грамматического феномена и соответствующего правила.

Наличие плаката с правилом, карточки с объяснением правила, грамматического справочника с закладкой на нужной странице, постоянное обращение пре-

подавателем внимания учащегося на доступность и избыточность информации о том, как правильно писать, позволяют в большинстве случаев обойтись без преподавательских объяснений. Происходит пассивное объяснение – смысл правила раскрывается через интенсивный поток живого слова вместо мёртвых в содержательно-мотивационном смысле грамматических упражнений. Объяснение грамматического феномена должно быть кратким, но опираться на лаконичную и исчерпывающую графическую схему, описывающую конкретное грамматическое явление. Грамматика в качестве предмета изучения в нашей системе работы присутствует как инструмент осуществления основной деятельности и как значимый результат учебного процесса.

Смысл освоения грамматического тезауруса заключается в том, чтобы наметить соединение непроизвольных грамматических навыков с формальной структурой языка. Использование системы оценивания, стимулирующей мотивацию достижений, акцентирующей внимание учащегося на изменении его собственного состояния в различных сферах активности, позволяет рассчитывать на то, что ученик не останется безразличным и к своему «грамматическому» росту.

Основной признак используемой нами системы контроля и оценки успешности учащихся – это отслеживание только одного критерия в любой деятельности, в любом знании – степени роста относительно предыдущего уровня. Таким образом обеспечивается исключительная объективность оценки, социальная справедливость оценивания, создаётся мотивационный потенциал личностного развития.

Качественная реализация предложенной технологии возможна лишь при наличии соответствующей

технологической оснастки – комплекса средств обучения, который должен включать:

– готовые формы (карточки) для сборки слов,

– сюжетные картинки для раскрашивания,

– комплекты прописных текстов (на бумажном носителе каждому учащемуся и на электронном для проецирования на доску или представления на интерактивной доске),

– аудиозаписи текстов, дублирующих тексты на бумажных носителях,

– сюжетные картинки (типа рисунков Бидструпа) для копирования на кальку или электронный аналог, реализованный в виде программы для планшетного компьютера,

– короткие тексты для копирования на кальку или электронный аналог, реализованный в виде программы для планшетного компьютера,

– прописные тексты без соединений между буквами и со знаками (точка и стрелка), обозначающими начало и направление движения в наиболее сложных для написания графемах, для копирования на кальку,

– прописные тексты для чтения и копирования на кальку,

– содержательные прописные тексты с выделенными цветом соединениями,

– оборудование для аудиозаписи занятий устного слова и тиражирования записей,

– комплекты актуальных печатных текстов для чтения и списывания,

– аудиозаписи диктантов,

– плакаты с правилами (грамматический атлас),

– карточки с объяснениями правил («опорные конспекты»),

– электронные грамматические справочники с встроенным механизмом размещения закладок,

– комплекты печатных текстов с выделенными (цветом, шрифтом) грамматическими явлениями (к каждому правилу),

– диски со звуковым или видео сопровождением к грамматическим схемам,

– комплект грамматических тестов.

Все эти средства могут быть размещены в качестве специального программного обеспечения в планшетном компьютере, в соответствии с новыми образовательными стандартами выдаваемом учащемуся на время обучения.

Эффективность предлагаемой технологии обучения письму на русском языке многократно возрастёт, если эту же технологию использовать для обучения письму на родном языке.

ЧАСТЬ ТРЕТЬЯ

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ГРАМОТНОГО ПИСЬМА ЧЕРЕЗ ЛИКВИДАЦИЮ БЕЗГРАМОТНОСТИ

Мы вначале упомянули *седьмой навык грамотного письма*, но далее принципиально о нём не говорили. Это связано было с тем, что наша методологическая установка состоит в том, что письменная грамотность почти полностью зависит от богатства языкового опыта учащегося. Если за первые годы учёбы в школе перед глазами учащегося прошли тысячи страниц захватывающих книг и его память (и слуховая, и зрительная) впитала десятки тысяч слов, которые прошли перед ним многократно, его орфографический «сторож» будет нетренирован на точное воспроизведение печатных и рукописных слов. Неверно написанное слово «царапает» взгляд. И именно эта «царапина», а не знание десятков правил позволяют не делать орфографических ошибок.

Для инофонов эта закономерность справедлива вдвойне. Прежде чем переходить к формированию навыка грамотного письма, необходимо создать условия для обретения учащимся богатого языкового опыта слушания, говорения и чтения.

Хорошо известно, что обучение грамотности – дело индивидуальное и его продуктивность мало связана с накоплением знаний правил орфографии и пунктуации. Филологам хорошо известен дидактический парадокс: *учащийся не делает тех или иных орфографических ошибок до тех пор, пока не выучит соответствующее правило*. До изучения правила, он пишет *верно, не задумываясь*, а, применяя правило, начинает делать ошибки. Но упорно из года в год все учат правила, хотя

практическая задача – научить грамотному письму, а не набору правил. А русский язык привычно стоит в ряду «трудных» предметов.

Овладение письменной грамотностью напрямую никогда не зависело от степени *накопления* филологических знаний (правил орфографии, пунктуации и т.д.) Учащийся должен в своём развитии пройти через стадию, когда очевидность нужности грамматических правил откроется ему самому, а не будет навязана умным преподавателем. Накопление позитивного (совершенного) языкового опыта в контексте живой, внутренне детерминированной мотивации до некоей критической точки должно предшествовать освоению теоретических знаний об этом самом опыте. И первый этап работы над письменной грамотностью – это накопление письменного опыта и воспитание «орфографического сторожа». Овладение грамотностью на втором этапе состоит в процессе *исключения* неточностей и ошибок из живой, развитой устной и письменной речи учащегося. А у каждого ошибки свои. Один не «слышит» безударных гласных, другой не «дружит» с шипящими, третий не «чувствует» знаков препинания. Одинаковое обучение грамотности всех – процесс мало результативный. В отличие от других предметов, овладение которыми состоит в *накоплении* знаний, умений, овладение письменной грамотностью предполагает *вычитание, исключение ошибок (ликвидацию безграмотности).* Работа преподавателя русского и родного языка схожа с работой врача, логопеда, избавляющих учащегося от «болезней» и дефектов, в нашем случае, письменной речи. А разных «больных» нельзя лечить одинаковыми средствами.

И в этом случае актуальна идея реализации *индивидуальной траектории* при овладении письменной грамотностью.

Алгоритм индивидуальной работы с каждым учащимся в процессе овладения письменной грамотностью, который мы назвали *«вычитанием» ошибок*, состоит из нескольких этапов.

Первый этап – *выявление типичных ошибок.* Привычно, что самый распространённый способ выявления ошибок – диктант. Мы полагаем, что диктант как раз не может дать объективной картины письменной грамотности по причине того, что он исключает фактор непроизвольности письма. Над учащимся довлеет мысль о том, что его проверяют. Исчезает непроизвольность действия, письмо перестаёт быть средством, а становится целью. Уходит мысль учащегося о содержании текста, он думает о том, как написать без ошибок, и… делает их на каждом шагу. Мы считаем, что источником информации о ошибках должны быть *непроизвольно* написанные учащимся тексты (не для преподавателя языка).

Помочь в систематизации типичных ошибок может предложенная нами индивидуальная карта, которая представляет собой таблицу, где по горизонтали расположены названия основных орфограмм, по вертикали – источники информации о типичных ошибках. В столбцах записываются слова, в которых ученик допустил ошибки. Ниже представлена часть индивидуальной карты (см. табл. 4) для учащихся (представлены наиболее распространённые орфограммы). Полная

карта может соответствовать перечню типовых ошибок, выявленных в исследовании Н.А. Янковской[1].

Таблица 4

Индивидуальная карта систематизации типичных ошибок

Фамилия, имя учащегося		Типичные ошибки						
		О-Ё после шипящих	Корни с чередованием	Личные окончания глагола	Суффиксы действительных причастий настоящего времени	Н-НН всуффиксах прилагательных	Н-НН в суффиксах причастий	… и т.д.
Источники ошибок	Тетради по устным предметам							
	Тетрадь по литературе							
	Рабочая тетрадь по русскому языку							
	Контрольная тетрадь по русскому языку							
	Иные тексты							

Карту заполняет преподаватель по мере проверки письменных работ учащегося. Заполненная карта даёт достаточно полную картину грамотности. Она открыта

[1] *Янковская Н.* Готовность школьников к обучению: вторая ступень // Народное образование. 2009. № 6. С. 197.

и учащемуся, и родителю. Как правило, «средний» ученик делает ошибки на 5-9 орфограмм.

Второй этап *– классификация и выявление типичных ошибок, объединение учащихся в группы со сходными «диагнозами».* Для того чтобы иметь общую картину типичных ошибок по группе следует заполнить сводную таблицу 5, в которой в первом столбике расположен список группы. Далее по горизонтали название самых распространённых орфограмм, ниже пометки, показывающие количество ошибок того или иного учащегося в соответствующих орфограммах. Это может быть цифра, соответствующая количеству слов, в которых допущены ошибки, возможно использование значков («*» – ошибок много, «+» – ошибки есть, «–» – ошибок практически нет).

Таблица 5

Сводная таблица систематизации типичных ошибок

Ф.И. учащихся класса	О-Ё после шипящих	Корни с чередованием	Личные окончания глагола	Суффиксы действительных причастий настоя-	Н-НН в суффиксах прилагательных	Н-НН в суффиксах причастий	… и т.д.
1. Иванов	+	+	+	*	*	–	
2. Петров	+	*	–	*	–	*	
3. Сидоров	*	+	*	+	*	+	
….	….	….	….	….	….	….	….
N. Яковлев	*	–	–	+	+	*	

На основании таблицы 5 можно объединить учащихся в малые группы для работы над усвоением той или иной орфограммы, меняя количество групп, их состав сообразно проведённой диагностике.

Третий этап *– объяснение необходимого правила по опоре преподавателем (либо подготовленным учащимся) индивидуально, а также в парах или группах сменного состава.* Объяснение осуществляет преподаватель или ученик-консультант при помощи специально подготовленного комплекта крупномодульной наглядности[2]. Закрепление происходит в процессе проговора учащимися правила по опоре, а также с помощью лото (см. рис. 5).

Ветреный	Безветренный	Нарисованный
Балованный	Решённый	Кошеный
Серебряный	Былинный	Раненый

Рис. 5. Образец карточки лото

К лото прилагаются девять маленьких карточек с комментариями к написанию слов (рис. 6).

[2] *Прохорова Н.Г.* Крупноблочная наглядность по русскому языку / Под ред. А.А. Остапенко. Изд. 2-е, испр. / ФИРО. – Краснодар, Закаменск, 2009. – 32 с.

исключение	**-ЕНН-**	**От глагола с приставкой**
-ОВА-	**От глагола совершенного вида без приставки**	**От глагола несовершенного вида без приставки**
-ЯН-	**От основы на Н**	**исключение**

Рис.6

Учащиеся располагают карточки с комментариями под соответствующими словами.

Четвёртый этап *– практическая работа по закреплению орфограммы.* Первоначально выполняются задания, не предполагающие написания слов: перфокарты, орфографическое лото, тестовые задания. Перфокарта представляет собой карту с 15-20 словами с пропущенными буквами (рис. 7). Для многоразового использования центральную часть можно вырезать. Работа выполняется, как правило, в конце тетради.

о-ё после шипящих		
Стаж		р
Дириж		р
Маж		р
Беч		вка
Чеч		тка
Трущ		ба

Рис.7

Орфографическое лото – кармашек с 14-18 карточками (чётное количество для удобства проверки). Учащиеся должны разложить слова в 2 столбика в соот-

ветствии с орфограммой. Например, в первый столбик слова, где вставляется **н**, во второй – **нн**.

В заключение возможны диктанты, творческие работы, предполагающие написание слов полностью.

Пятый этап *– контроль в форме диктантов и/или тестов.*

Шестой этап *– индивидуальная коррекция для учащихся, не усвоивших соответствующих орфограмм.*

По мере усвоения учащимися орфограммы группы меняются.

Таким образом, ученик, избавляясь от той или иной ошибки, постепенно переходит из одной группы в другую, а его личная карта становится всё чище и чище.

Описание предложенных этапов работы сведём в единый алгоритм процесса ликвидации безграмотности.

Таблица 6

Алгоритм ликвидации безграмотности

Этап	Действия		Предполагаемый результат
	преподавателя	учащегося	
1. Выявление типичных ошибок.	1. Составление индивидуальной карты. 2. Помощь учащемуся в заполнении карты.	1. Обучение составлению индивидуальной карты. 2. Составление индивидуальной карты.	Учащийся обретает умение соотносить слова с соответствующими орфограммами. Учащийся обретает умение классифицировать ошибки.
2. Классификация и выявление ти-	1. Составление сводной таблицы		

пичных ошибок, объединение учащихся в группы.	2. Объединение учащихся в группы.		
3. Объяснение правила по опоре, закрепление теории.	1. Объяснение правила по опоре.	1. Объяснение правила по опоре учащимся-консультантом. 2. Проговор по опоре. 3. Закрепление теории с помощью лото.	Учащийся усваивает правила.
4. Практическая работа по закреплению орфограмм.	1. Проверка выполнения заданий по перфокартам и лото у «сильных» учащихся. 2. Координация действий учащихся.	1. Работа с перфокартами, орфографическим лото. 2. Взаимопроверка. 3. Выписывание ошибок. 4. Выполнение карточек (возможно использование индивидуальных карт) с предварительным проговором по группам. 5. Составление индивидуальных перфокарт. 6. Словарные взаимодиктанты из ин-	Учащийся усваивает орфограммы.

		дивидуальных карт на изучаемые орфограммы.	
5. Контроль в форме диктантов и/или тестов.		1. Написание диктантов на изучаемую орфограмму. 2. Выполнение тестов, в том числе с помощью интерактивной доски.	Выявление степени усвоения материала.
6. Индивидуальная коррекция			

На первый взгляд кажется, что такая работа требует от преподавателя бóльших временных затрат (для изготовления индивидуальных карт, сводной таблицы, методического обеспечения и пр.). Это действительно имеет место на первоначальном этапе работы, что впоследствии быстро окупается высокой результативностью работы и высокой самостоятельностью учащихся.

Овладение письменной грамотностью **родного языка состоит в** ***не в накоплении*** **лингвистических знаний, а в индивидуальном** ***избавлении от типичных ошибок, в ликвидации безграмотности.***

Если шесть технических и первые шесть содержательных навыков для родного языка и для второго неродного русского языка могут формироваться поразному в зависимости от особенностей родной языковой среды, то на базе этих шести уровней навыков седьмой навык грамотного письма формируется одинаково и для детей с родным русским языком и для

инофонов. А зачастую инофоны оказываются в более выигрышном положении, так как их не надо переучивать в случае неверно сформированного языкового опыта. А это частое явление для территорий с диалектным русским языком.

Как правильно провести и проверить обучающий диктант

А.А. Остапенко

Из своего опыта посещения уроков в бытность лицейским завучем вспоминаю курьёзную, но попреподавательную историю. Присутствуя на уроке русского языка в 3-м классе, наблюдал такой сюжет.

Опытная преподавательница красивым каллиграфическим почерком пишет на доске слово «воробей» и с выразительно-интригующей интонацией задаёт учащегосям вопрос:

– Ребята, где в этом слове можно сделать ошибку?

…Ситуация обычная. В педучилищах и в пединститутах из года в год говорили о том, что детей необходимо учить распознаванию «опасных» слов, в которых чаще всего можно допустить ошибки. Эти слова надо разбирать, записывать, обводить рамочкой, предварительно штудируя правила про безударные гласные…

А тут вдруг сидящая на первой парте девочка Соня неожиданно для преподавателя, но вполне уверенно отвечает:

– Нигде!

Преподавательница растерялась. Такой ответ ученицы в её планы не входил, и она настойчиво повторила вопрос:

– Всё-таки, где в этом слове можно сделать ошибку?

Соня оказалась не менее упрямой:

– Нигде, Елена Валерьевна!!!

…До этого момента девочке Соне не приходило в голову, что слово «воробей» можно писать как-то ина-

че. Она его писала верно, не задумываясь. А вот теперь, помня, что в этом слове *можно* сделать ошибку, она начнёт задумываться и… делать ошибки.

В каком случае любой человек (и ученик в частности), не задумываясь, пишет те или иные слова без ошибок? Неужели, если он выучил правила правописания? Ответ лежит на поверхности. *Человек не делает ошибок в словах, если он обладает богатым языковым опытом*, если он эти слова тысячекратно слышал правильно произнесёнными и тысячекратно видел (читал) правильно напечатанными и написанными. В этом случае слова отчеканиваются в подсознании человека и формируют у него «функциональный орган» (термин А. А. Ухтомского), именуемый преподавателями «орфографическим сторожем». Человек, многократно видевший верно написанное (напечатанное) слово, внутренне напрягается, когда встречает это слово с ошибкой. Неверно написанное слово «царапает глаз», ибо оно не соответствует отчеканенному в подсознании образу этого слова, и тогда срабатывает «орфографический сторож», сформированный по законам психологии установки (Д. Н. Узнадзе). Человек видит ошибку не потому, что он примеряет каждое слово к заученным правилам правописания, а потому, что оно его подсознательно настораживает своим несоответствием прежнему, многократно виденному. Вспомним, что установка формируется многократно повторяемым опытом действия. И здесь каждый преподаватель (и каждый родитель) должен помнить, что ***богатый языковой опыт значительно важнее знания десятка аналитических правил орфографии***. Да, в этом опыте могут быть прорехи, могут быть неточности. И задача преподавателя – «штопать» прорехи, «вычитать» ошибки, исправлять неточности, а не штудировать десятки

правил, после заучивания которых дети начинают делать ошибки в тех словах, которые до этого писали верно. Ведь подлинно преподавательская задача состоит в том, чтобы ученик писал грамотно, а не знал набор правил орфографии.

Одно из средств формирования этого языкового опыта – обучающий диктант.

Как провести обучающий диктант?

Мы привыкли к тому, что диктант – это такое страшное средство контроля, во время которого, чаще всего, звучат преподавательские реплики «Не подглядывай!», «Не подсказывай!», «Не списывай!». А тут мы заходим в класс и видим совершенно иную картину, с трудом укладывающуюся в голове проверяющего (как когда-то говорили, инспектора), если он вдруг окажется на таком уроке.

Так вот, преподавательница входит в класс, открывает «крылья» доски, и взору ребятишек предстаёт красивый, каллиграфично написанный полный текст диктанта. Потом она раздаёт учащегосям по два откопированных листа бумаги, на одном из которых полный печатный текст диктанта, а на втором – рукописный. Преподавательница просит ребят положить один листок слева от тетради, другой – справа, чтобы было удобно в них смотреть в тех случаях, когда у учащихся вдруг возникнут какие-либо затруднения.

Убедившись, что всем хорошо видна доска, что у всех есть выданные ею «шпаргалки», в которые можно в любой момент подсмотреть, Мария Ивановна неспешно начинает диктовать: «К**о**-ро-ва да-ёт м**о**-л**о**-ко. Не потеряйте, пожалуйста, две точки над буквой ё». При этом и слово «корова», и слово «молоко» она, окая,

произносит орфографически правильно. И так до конца урока она читает весь текст.

Представьте себе выражение лица привыкшего к иным требованиям проверяющего, присутствующего на таком диктанте.

А между тем, совершенно очевидно, что преподавательница сделала все предельно правильно, следуя логике, согласно которой *каждый ребёнок должен как можно чаще видеть правильный текст без ошибок*. Сделано всё для того, что ребёнок написал текст верно, без ошибок. Все каналы восприятия включены и обеспечены верной текстовой информацией: и слуховой, и зрительной.

Интересно, задумывались ли преподавателя над тем, что упражнения, в которых надо вставить пропущенные буквы, несут в себе больше педагогического вреда, чем пользы? Также как и диктанты, в которых подчёркнуто произносятся слова «кАрова» и «мАлАко».

Как правильно проверить детские работы?

И вот наша Мария Ивановна собрала тетрадки и села за столом в преподавательской, чтобы их проверить…

Как обычно проверяют диктант? Берут красную ручку, исправляют ошибки и выставляют отметку, обратно пропорциональную количеству ошибок.

А теперь представьте ребёнка, получившего в руки проверенную тетрадь. Первое, что он видит, открыв тетрадь, – исправленные красным ошибки. Мне вспоминается реплика известнейшего психолога академика Валерии Сергеевны Мухиной в одной из телепередач: «Что запомнит ученик, увидев в тетради исправленные яркой красной ручкой ошибки? Конечно же, ошибки!»

А ведь преподавательница ещё потребует сделать дома работу над ошибками! «А зачем её делать, если преподавательница уже все ошибки исправила?» – подумает ученик.

А что же наша Мария Ивановна? Она помнит простое правило – ***учащегося надо максимально избавить от неправильного языкового опыта***. Ошибки надо «вычесть», «спрятать», убрать, удалить напрочь, чтобы ученик их больше не увидел. И достаёт она из своего нехитрого преподавательского скарба вместо красной ручки средство для корректировки текста (некоторые его называют «штрих», другие – «корректор текста», а иные – просто «белая замазка») и «прячет» все до единой ошибки. В ученической тетрадке появляются «белые пятна», количество которых определяет оценку.

Ученик получает тетрадь и уже не видит всех своих глупостей, не фиксирует их в своём сознании и памяти. Но знает, что он должен сделать работу над ошибками. Тогда он достаёт из портфеля полученный на уроке от преподавателя текст-шпаргалку и *делает настоящую работу над ошибками*, «штопая» «белые пятна». При этом «штопаются» прорехи в языковом опыте не только в тетради, но и в сознании учащегося. Он вместе с преподавателем «вычитает» допущенные ошибки.

А потом Мария Ивановна собирает тетради (без единой ошибки в них!), «замазывает» отметки, которые были ниже «пятёрки», и поверх выставляет теперь-то честно (пусть и не с первого раза) заработанные отличные оценки… И все довольны!

СОДЕРЖАНИЕ

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ УЧАЩИХСЯ С НЕРОДНЫМ РУССКИМ ЯЗЫКОМ 3

Последовательность формирования содержательной составляющей навыка грамотного письма 4

Последовательность формирования технической (моторной) составляющей навыка грамотного письма 9

Факторы, обуславливающие особенности формирования формальной и функциональной грамоты инофонов 15

Матрица многообразия особенностей формирования формальной и функциональной грамоты инофонов 25

ЧАСТЬ ВТОРАЯ. МЕТОДИКА ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК НЕРОДНОМ 29

ЧАСТЬ ТРЕТЬЯ. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ГРАМОТНОГО ПИСЬМА ЧЕРЕЗ ЛИКВИДАЦИЮ БЕЗГРАМОТНОСТИ 51

Приложение для школьных преподавателей. Как правильно провести обучающий диктант 62

Учебное издание

Остапенко Андрей Александрович
Кушнир Алексей Михайлович
Гузеев Вячеслав Валерьянович

КАК НАУЧИТЬ ГРАМОТНОМУ РУССКОМУ ПИСЬМУ УЧАЩЕГОСЯ С НЕРОДНЫМ РУССКИМ
Методические рекомендации

Вёрстка и дизайн обложки А.А. Остапенко
Корректор М.Г. Федорова

Благотворительный фонд содействия деятельности в сфере просвещения, духовного развития личности «Просветитель»

http://prosvetitel.com/
105318, Москва Измайловское шоссе д.2
Тел.: +7-922-164-64-24
prosvetitel.fond@yandex.ru

Подписано в печать 10.10.2019
Формат: 60x90 1/16. Бумага офсетная.
Печать цифровая. Гарнитура «Cambria» Усл.
печ. л. 4,25. Тираж 1000 экз.

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии Свято-Симеоновского
Архиерейского подворья

620086, г. Екатеринбург, ул. Репина, д. 6а