

КАК УЧИТЬ ГРАМОТНОМУ РУССКОМУ ПИСЬМУ УЧАЩИХСЯ С НЕРОДНЫМ РУССКИМ¹

Остапенко Андрей Александрович,

доктор педагогических наук, профессор Кубанского государственного университета

Кушнир Алексей Михайлович,

кандидат психологических наук, автор методик обучения чтению и письму

Гузеев Вячеслав Валерьянович,

доктор педагогических наук, профессор

МЕТОДИКА ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК НЕРОДНОМ. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ГРАМОТНОГО ПИСЬМА ЧЕРЕЗ ЛИКВИДАЦИЮ БЕЗГРАМОТНОСТИ.

• методология • русский язык • обучение чтению • разработка • символы-буквы • образы-действия • грамотное письмо • чтение • последовательность • речевые навыки

Часть 2. Методика эффективного обучения письму на русском языке как неродном

Если шесть технических и первые шесть содержательных навыков (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 вращание учащегося в совершенную письменную деятельность, осуществляемую взрослым. 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 колоссальной 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 письмо-понимание — 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 психо-

¹ Окончание. Начало в журнале «Школьные технологии», 2021, № 4.

моторного 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 со-

ставляющих 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 организационные 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, свойства и слова, их обозначающие. Показ, называние, узнавание букв или звуков может происходить только в слове, обладаю-

щем 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 — 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 психофизиологическому 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 копи-

рованием 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, т.к. 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 оцен-

ка «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, исключая 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. Понимается, 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 навыков 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 произвольное внимание к тексту-эталоноу. 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 работы 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 заняти-

ях 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 продвинутой формой 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 дик-

товку 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 де-

ятельности — 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 «прирастания» 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 «информационного 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 гипотетического 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, востребованную 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 инте-

реснейшее 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 собственные 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, должны 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 доминанты 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. Исполдволь, 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 преподавателем 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 произвольных 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 3. 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, позволяет 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). 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 произвольности письма. Над учащимся довлеет мысль о том, что его проверяют. Исчезает произвольность 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).

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 в суффиксах 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							

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 (табл. 4) для учащихся (представлены наиболее распространённые орфограммы). Полная карта может соответствовать перечню типовых ошибок, выявленных в исследовании Н.А. Янковской².

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

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 наглядности³. Закрепление происходит в процессе проговора учащимися правила по опоре, а также с помощью лото (рис. 5).

² Янковская Н. Готовность школьников к обучению: вторая ступень // Народное образование. 2009. № 6. С. 197.

³ Прохорова Н.Г. Крупноблочная наглядность по русскому языку / Под ред. А.А. Остапенко. Изд. 2-е, испр. / ФИРО. Краснодар, Закаменск, 2009. 32 с.

Сводная таблица систематизации типичных ошибок

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

<i>Ветреный</i>	<i>Безветренный</i>	<i>Нарисованный</i>
<i>Балованный</i>	<i>Решённый</i>	<i>Кошенный</i>
<i>Серебряный</i>	<i>Былинный</i>	<i>Раненый</i>

Рис. 5. Образец карточки лото

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. Комментарии к написанию слов

К лото прилагаются девять маленьких карточек с комментариями к написанию слов (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 многократного 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. Перфокарта

Орфографическое лото — кармашек с 14–18 карточками (чётное количество для удобства проверки). Учащиеся должны разложить

слова в два столбика в соответствии 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 (табл. 6).

На первый взгляд кажется, что такая работа требует от преподавателя больших

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 типичных ошибок, объединение учащихся в группы	1. Составление сводной таблицы. 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 индивидуальных карт на изучаемые орфограммы	Учащийся усваивает 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			

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. ■■

Spisok ispol'zovannyh istochnikov:

1. *Yankovskaya N.* Gotovnost' shkol'nikov k obucheniyu: vtoraya stupen' // Narodnoye obrazovaniye. 2009. № 6. S. 197.
2. *Prokhorova N.G.* Krupnoblochnaya naglyadnost' po russkomu yazyku / Pod red. A.A. Ostapenko. Izd. 2-ye, ispr. / FIRO. Krasnodar, Zakamensk, 2009. 32 s.