

ТЕОРИЯ ДЛЯ ПРАКТИКОВ

Концепция эффективного обучения письму на русском языке как неродном

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

В обучении русскому языку детей младшего школьного возраста, для которых русский язык неродной, особое значение придается практике письма. Формирование и автоматизация навыка письма растягиваются на достаточно длительный период, что связано с его психофизиологической динамикой и сложным инструментальным составом. Н. Янковской выявлены 14 категорий ошибок в письменной речи, наиболее значимых и часто встречающихся при овладении детьми 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 речи¹.

Проблемы овладения письменной речью на русском языке обусловлены не только сложностью языка, но и применяемой методологией обучения. Традиционное превалирование в обучении элементов языкознания и дробность в последовательном формировании навыков лишь затрудняют естественный процесс «вращения» в языковую среду, поскольку такое содержание обучения может быть интересно лишь тем, кто на бытовом уровне уже владеет языком. В случае неродного языка такое обучение становится дополнительным препятствием в овладении русским языком. Письменная речь, реализуемая в упраж-

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

нениях, для иноязычного ребёнка бессмысленна и бессодержательна: склонения и спряжения, пропущенные буквы, состав слова и предложения мертвы сами по себе. Традиционная методика пытается оживить их сказочными и игровыми сюжетами, удержать к ним интерес частой сменой видов упражнений, дисциплиной и послушанием, страхом перед наказанием-оценкой, перед родителями, соревновательными и самоутверждающими мотивами у детей. Но всё это не имеет отношения к содержанию собственно грамматического явления. Языковой феномен не вычленен ребёнком из собственного актуального опыта как «значимость чего-то в мире», поэтому для него беспредметен.

На практике знакомство с грамматическими феноменами начинается не на уроке русского языка или письма, как принято считать. В шесть лет ребёнок правильно строит предложения на родном языке, использует верные окончания слов, даже обладает собственным стилем. Пользование родным языком уже достигло высокого уровня и сопоставимо с речевым поведением взрослого. В определённом смысле речь ребёнка даже более креативна, чем речь пожилого человека.

Таким образом, есть все основания исходить из ситуации изначальной грамотности ребёнка на родном языке, а не из его ущербности на русском. Такая постановка задачи существенно меняет смысл, способы, содержание и приоритеты обучения. Вместо изучения правил для пользования ими в дальнейшем мы станем интенсивно пользоваться языком правильным образом подобно тому,

как используется родной язык, с тем чтобы правила всплыли на поверхность через понимание закономерности их существования.

Русский язык обладает двумя видами графического представления — в виде печатной графики и в виде рукописной графики, связанной с каллиграфией. А это требует освоения двух дополнительных речевых умений — умения читать рукописные тексты и умения каллиграфично воспроизводить рукописный текст. Совершенно очевидно, что прежде чем учить ребёнка осваивать прописи и каллиграфично писать, необходимо его научить читать рукописные тексты. Речевой навык, связанный с освоением чтения рукописных текстов, необходим для освоения каллиграфического письма. 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 важнейший речевой навык ребёнка — чтение рукописных текстов.

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.

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

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

Параллельная содержательным навыкам цепочка-последовательность технических (моторных) навыков 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 и знаки.

Генезис операционального состава деятельности в первой и второй составляющих навыка письма настолько различен, что есть основания рассматривать их не как части одного навыка, а как два разных навыка, которые объединяются в один моторно-интеллектуальный комплекс достаточно поздно. Разворачивание каждого из них достаточно длительное время происходит абсолютно в разной логике: навык письма как определённым образом организованное движение вырастает из мелкой моторики, навык выражать мысли письменно — из способности выражать свои мысли устно.

Эффективная тренировка двигательного навыка требует одних упражнений, а эффективная тренировка письменной речи — совершенно других.

В то же время существующие подходы в обучении, сложившиеся в конце XIX века, не различают эту разницу, и поэтому овладение навыком письма растягивается на долгие годы. Все эти годы учащийся, как только прибегает к письму, чтобы выразить письменно свою мысль, начинает выражаться языком ребёнка, который младше его умственного возраста на несколько лет. Инфантильность письменной речи как проблема многократно усугубляется в ситуации, когда письму на русском языке обучают детей с родным нерусским языком.

Для них это весьма острая проблема, но при этом существует потенциальная возможность ускорить формирование навыка письменной речи по меньшей мере в два раза. Философия образования, исповедуемая нами, предполагает отказ от накачки ребёнка знаниями. Мы отказываемся также от того, чтобы учить мыслить, учить помнить, учить возражать. Вместо этого всего мы моделируем действенный жизненный опыт, не утрачивающий признаки «жизненности» в стенах школы, такой, который может служить нравственной и психологической основой для развития жизненной позиции личности: жизнь есть движение, движение есть развитие. Одно только внедрение идеи самореализации в систему целеполагания личности превосходит по своим развивающим последствиям потенциал всех известных систем обучения в их сегодняшнем виде.

Моделируемый нами опыт опирается не на формирование понятий, а на образные функции сознания, которые были основным инструментом формирования всего дошкольного опыта ребёнка. Мы продолжаем эту природную канву, не пытаясь ей противоречить, напротив, способствуем разгону естественной тенденции развития. В недрах этого более успешности развития вызреет готовность к оперированию абстрактно-логическими понятиями. И наше развивающее воздействие заключается не в форсировании появления новых структур интеллекта через создание искусственных сред и языков, а в более активном освоении привычной и естественной среды при посредстве хорошо освоенного языка образов с тем, чтобы на эту основу положить конструкторы абстрактно-понятийного мышления.

Образовательное пространство, создаваемое нами, принципиально не претендует на процессуальную, структурную или ценностную уникальность в сравнении с универсальными природно-социальными процессами, разворачивающимися в человеческих общностях во все времена, во всех культурах, в том числе при отсутствии специальных образовательных институтов. Мы сосредоточены на воссоздании тех универсальных образовательных механизмов, которые выкристаллизовались за тысячелетия человеческой цивилизации, и пытаемся отказаться от искусственных образовательных парадигм. В вопросах планирования, контроля и оценки мы пытаемся следовать наиболее элементарной логике: планируем воспроизводство

самих себя по возможности на более высоком уровне.

Хороший и успешный взрослый — это готовый проект воспитания для учителя и ребёнка, живой план жизни для мальчика или девочки, ориентир развития, действующий пользователь конкретных навыков, знаний и т.д. Поскольку предметом нашей технологии является языковое развитие ребёнка-инофона, то единственной адекватной оценкой выступает оценка движения — приближения к параметрам генерального ориентира развития — успешного в русскоязычном социуме взрослого.

Среди детей-инофонов можно выделить две неравночисленные группы: меньшую составляют дети, уже имеющие навык письма, но на родном языке, большую — те, кто совсем не обладает навыками письма. Для детей, пишущих на родном языке, актуальна при овладении письмом на русском языке вторая составляющая навыка письма — содержательная. Непишущие дети осваивают письменную речь на двух языках: родном и русском — по-видимому, на родном несколько раньше, чем на русском, что вполне разумно. Техническая составляющая, вероятно, зависит от того, письменность какого языка осваивается ребёнком. Однако при соответствующей технологической оснастке оба процесса могут строиться идентично, что будет показано далее.

Содержательная сторона существенно зависит от сформированности навыка чтения, но и здесь технологическая составляющая едина при различающихся текстуальных основах — тех массивах текстов, в работе с которыми формируется навык. В соот-

ветствии с предметом исследования будем рассматривать в качестве текстуальной основы русскоязычную литературу.

Методологическая основа увеличения эффективности обучения русскому языку как неродному составляется из нескольких фундаментальных идей: традиция, природосообразность, простота, естественность и предметность. В норме понимание речи опережает активную речь в десятки раз, поэтому общепринятые эклектичные «совокупности» педагогических приёмов, нанизанные на предметный скелет — структуру русского языка — и выдаваемые на основании такой «структурности» за системы обучения, характеризуются тем, что усложняются и методически трансформируются непрерывно. Но в определённых условиях, если среда достаточно однородна, признаком «исчерпывающей оптимальности» может обладать только одна система, все взаимосвязи в которой закономерны, а не случайны.

Смежность и взаимозависимость составляющих частей системы не терпят малейших отклонений от предписанного режима, размера, состава, качества и так далее. Деление учебного процесса на письмо и чтение искусственное. В действительности чтение и письмо лишь продолжают такие феномены, как слушание, говорение, понимание, общение, отношения, а потому не могут рассматриваться вне нормальной жизнедеятельности ребёнка, тем более не должны осваиваться вне контекста естественной жизни.

Понимание речи — тоже речь (её называют импрессивной). Без этой части первая теряет смысл. Если в он-

тогенезе речь-понимание опережает в развитии речь-говорение, то и строить развитие речи следует в таком же порядке. Информационно-содержательное многообразие организует пространство реальной жизнедеятельности школьника на уроке вместо условной коммуникации — ответов на условно актуальные вопросы, обсуждение условно интересных тем и пересказов всем известных текстов.

Умение читать, умение писать должны лечь на мощную и развитую основу, живущую и действующую. 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.

Обучение чтению и письму на государственном русском языке детей-инофонов, проживающих на территории России и принадлежащих к различным языковым группам, имеет свои особенности. Эти особенности обусловлены следующими группами факторов.

А. Степень схожести родного языка с русским. Родной язык обучаемых детей 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. Дети, которые на этих языках освоили письменную речь раньше, чем на русском, зачастую грамотное русское письмо осваивают быстрее и

эффективнее, чем дети с родным русским языком.

Б. Тип письма родного языка. Письмо 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 детьми-инофонами будет напрямую зависеть от типа письма родного языка. Для огромного числа народов, проживающих на территории России, кириллица стала основой национального типа письма, хотя их языки по звучанию могут быть совсем не схожи с русским. Для детей, 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 детьми, которые изначально освоили иероглифическую письменность, арабское консонантное или еврейское курсивное письмо. Эта проблема усугубляется, если с детства усвоено иное направление чтения и письма (справа налево), чем в русском языке.

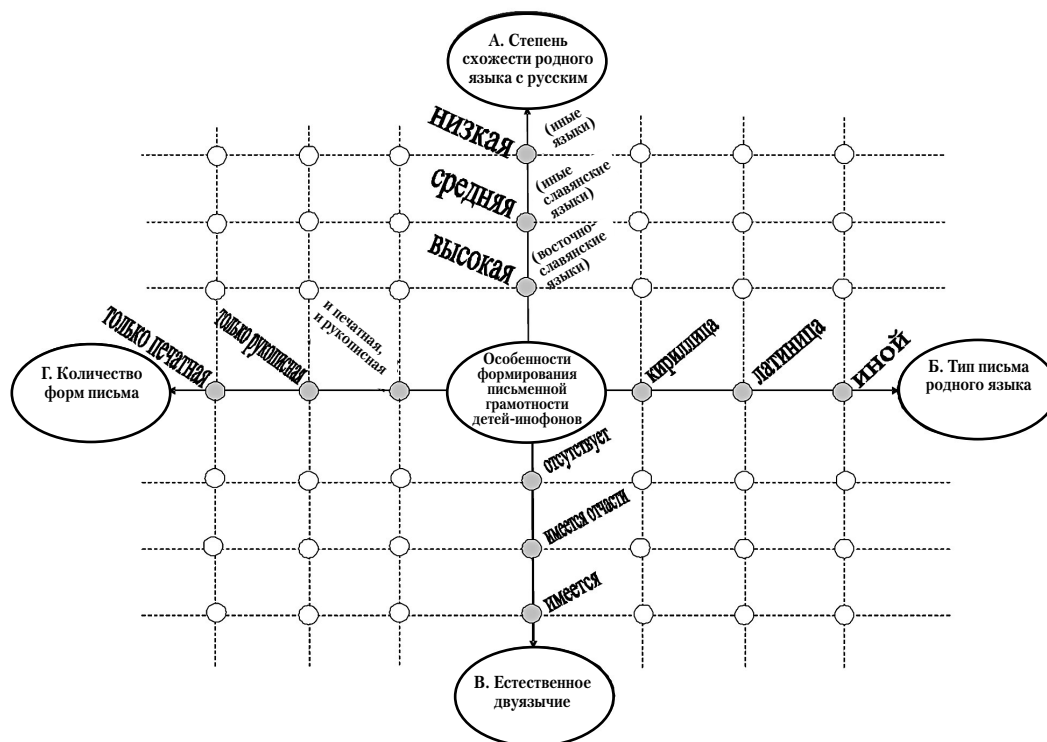
В. Наличие/отсутствие естественной двуязычной среды, одна из которых русская. Отсутствие естественной двуязычной среды делает обучение русскому языку (включая письменную грамотность) сравнимым с обучением первому иностранному языку. Промежуточным вариантом, который можно считать частичным наличием естественного двуязычия, можно считать случаи, когда ребёнок очутился в двуязычной среде не сразу и какое-то время воспитывался только в родной языковой среде или пребывает в двуязычной среде время от времени.

Г. Количество форм письменной речи родного языка. Для большинства детей-инофонов перечисленные выше этапы необходимы для освоения всех навыков, связанных с родным языком. Но для детей, 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. Для таких детей процесс освоения письма на родном языке упрощается и сокращается во времени. Поскольку русский язык обладает и печатной, и рукописной формами письма, детям, освоившим с детства лишь одну форму письма в родном языке, освоение второй формы будет составлять дополнительную проблему.

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

Введём условные обозначения для степени влияния каждого фактора на эффективность освоения русского языка.

Особенности формирования формальной и функциональной грамоты детей-инофонов будут зависеть от сочетания четырёх перечисленных 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



Многообразие факторов, определяющих особенности формирования письменной грамоты детей-инофонов

Таблица 1

Влияние разных факторов на освоение неродного русского языка

	Факторы, обуславливающие особенности формирования грамоты детей-инофонов	Степень влияния фактора на эффективность освоения неродного русского языка		
		Способствует	Отчасти способствует	Не способствует
		(1)	(1/2)	(0)
A	Степень схожести родного языка с русским	Высокая (восточно-славянские 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)

ТЕОРИЯ ДЛЯ ПРАКТИКОВ

выберем первые три, поскольку их влияние несравнимо больше четвёртого. Так как каждый из факторов либо способствует освоению русского языка, либо нет, то вариантов сочета-

ния факторов будет восемь (хотя не все из них актуальны для современной России). И каждый будет иметь свой набор особенностей. Все варианты представим в таблице 2.

Таблица 2

Матрица многообразия особенностей формирования формальной и функциональной грамоты детей-инофонов

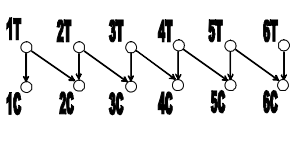
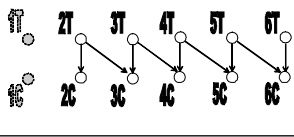
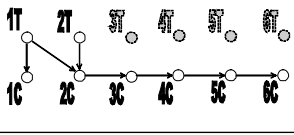
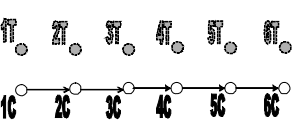
	Описание особенностей родного языка и родной языковой среды ребёнка	Факторная формула	Описание особенностей освоения русского неродного языка	Граф последовательности освоения навыков неродного русского языка
1	Язык не схож с русским (A0), письменность не схожа с кириллической (B0), естественное двуязычие отсутствует (B0)	A0B0B0	Ни единого навыка при освоении языка пропустить нельзя, русский язык изучается фактически как иностранный	
2	Язык схож с русским (A1), письменность не схожа с кириллической (B0), естественное двуязычие отсутствует (B0)	A1B0B0	Вариант неактуален в связи с отсутствием подобной языковой ситуации в России	
3	Язык не схож с русским (A0), письменность некириллическая (B0), естественное двуязычие имеется (B1)	A0B0B1	Необходимо начинать с навыка 2Т	
4	Язык не схож с русским (A0), письменность кириллическая (B1), естественное двуязычие отсутствует (B0)	A0B1B0	Не надо осваивать технические навыки, необходимые для чтения и письма (3Т — 6Т)	
5	Язык схож с русским (A1), письменность кириллическая (B0), естественное двуязычие отсутствует (B0)	A1B1B0	Необходимо осваивать только содержательные навыки, поскольку технические полностью освоены при обучении родному языку	

Таблица 2 (окончание)

6	Язык схож с русским (А1), письменность некириллическая (Б0), естественное двуязычие имеется (В1)	А1Б0В1	Необходимо осваивать только навыки чтения и письма, начиная с навыка узнавать печатные буквы (ЗТ)	
7	Язык не схож с русским (А0), письменность кириллическая (Б1), естественное двуязычие имеется (В1)	А0Б1В1	Не надо специально осваивать навыки первых двух уровней и технические навыки, необходимые для чтения и письма (ЗТ — 6Т)	
8	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	

В первом столбце таблицы представлено описание особенностей родного языка и родной языковой среды ребёнка на основании трёх указанных факторов, что сокращённо выражено в виде факторной формулы, представленной во втором столбце (буквой обозначен фактор, цифрой — его влияние на изучение неродного русского языка). 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.

Если шесть технических и первые шесть содержательных навыков 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 детей с родным русским языком, и для детей-инофонов. Часто дети-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 вращение ребёнка 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 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 ребёнка, а потому представляет собой совершенный инструмент развития других функций в этом возрасте, в том числе активной речи. Ребёнок понимает, если видит в воображении то, что звучит. Восприятие его объёмно и многомерно: поток речи трансформируется в поток образов. Понимание речи ребёнком — 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 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 ребёнку противостояла единственная техническая трудность, а остальные были бы сняты взрослым. 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. Например, способность писать зависит от умения крепко и уверенно, а точнее, правильно держать авторучку.

С этого и нужно начинать формирование технических элементов письменного навыка. В первые дни обучения можно опираться только на домашнюю и дошкольную практику, поэтому целесообразно заняться раскрашиванием картинок на уроках рисования, труда и письма, при этом урок письма на 2/3 должен быть занят чтением. Штриховка и раскрашивание контурных картинок — способ работы, способствующий укреплению мелких мышц руки, развитию координации и моторики в целом. Но главное назначение используемого приёма — создать каждому ребёнку ситуацию успеха и удовольствия.

Новизна приёма — в массированном его применении в течение определённого периода времени, с доминированием не технологической, не тренировочной, а содержательной мотивации. Предметность урока — в реальности конечного результата. Хорошо раскрашенная картинка воспринимается ребёнком как его собственное творение. Для мотивации особенно важно, что одобрение семьёй запланировано технологией работы, является элементом технологического решения. Этот вид работы занимает треть урока, а остальная часть разворачивается по сценарию уроков чтения, но на прописном материале.

Копирование на кальке графических сюжетов типа картинок Бидструпа требует уже более точных движений, поскольку здесь необходимо не просто оставаться в пределах контура, а удерживаться на тонкой линии, повторяя все её изгибы. Предметность деятельности вытекает из того, что сюжеты полны смысла.

Эти два вида работы используются последовательно в течение трёх

недель, занимая от трети до половины времени уроков письма. Другая часть урока письма посвящена чтению, поскольку графическое письмо физически не может появиться раньше самого примитивного чтения.

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 ребёнку 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 организационные и технические средства включения всех остальных неосвоенных элементов, находящихся справа, в деятельность таким образом, чтобы она протекала полно-

ценно в мотивационном плане, в том числе имела предметный и значимый результат. В народной педагогике эту неосвоенную сторону деятельности осуществляет взрослый.

В работе над навыком чтения инструментом превращения первых шагов в полноценную деятельность является звуковой ориентир — голос читающего взрослого, 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 ребёнка в период начального обучения не существуют буква и звук в качестве самостоятельного феномена — объекта, обладающего смыслом. В мироощущении ребёнка живут предметы, действия, свойства и

слова, их обозначающие. Показ, написание, 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.

У ребёнка на столе те же кубики, буквенные кассы, но выполненные в прописном виде. В его распоряжении все буквы одновременно без передвижений от буквы к букве, из урока в урок. Составив десяток слов на одном уроке, уже на следующий день малыш способен удвоить свою результативность. Фонетический состав слова становится осязаемым, простым и понятным, не требующим объяснений.

Примерно на второй-третьей неделе появятся прописной текст на экране, доске или плакате. Это должны быть развёрнутые сюжетные повествования, хорошо знакомые детям ещё до школы. Учитель показывает указкой слово за словом и озвучивает текст, стараясь сохранить плавность и интонацию нормальной речи и побуждая детей следовать взглядом вместе с ним. После одного-двух уроков можно включить магнитофон. Учитель следует указкой по прописному тексту за звуковым ориентиром на экране, плакате или на доске, а дети наблюдают происходящее и постепенно включаются в процесс, проецируя пальчик 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 психофизиологическому контексту он активизирует реликтовые механизмы памяти, мышления, воображения и интуиции.

С начала второй четверти уроки посвящены полностью графике — различным способам письма, для которого созрели необходимые предпосылки, прежде всего сформирован внутренний образ идеального почерка. Эталон красоты, сложившийся в культуре и присвоенный ребёнком 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, чем прямоугольные формы печатных гарнитур.

Оптимальным содержательным материалом для этого вида работы является «печатание» текстов популярных русскоязычных песен. Урок — это мотивационный тренинг, порождающий самостоятельное движение ученика в заданном направлении вне школы.

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

На смену копированию сюжетных картинок появляется копирование прописных текстов — письмо по графическому образцу. Эти тексты позволяют ребёнку 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: ребёнок 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 ребёнка.

С появлением беглости при письме по образцу дети 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».

Учитель принимает решение о переходе ребёнка 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 ребёнку быть автономным в своём движении. Предметность самоанализа выливается в объективность самооценки и своевременную самокоррекцию. Ребёнок должен вырасти в своём мироощущении до состояния исследователя, испытывающего личный интерес к формальной логике языковой парадигмы. В конце каждого месяца и четверти не составит труда вычислить средние значения ежедневного объёма работы и прирост среднего объёма работы каждого ученика за прошедший период, а затем проранжировать весь класс по этому критерию.

Подобные оценки психологически прозрачны и объективны, не вызывают сомнений в своей валидности у учеников. Используемый способ оценки грамотности позволяет свести эту процедуру к унифицированной простоте, перевести оценочный аспект школьной жизни 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 учителя. Мы изначально моделируем развитие, 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 учитель без колебаний возвращает ребёнка к предыдущему способу работы. Такие возвраты не должны влиять на оценку деятельности ребёнка, но учитель должен чётко дифференцировать, на каком этапе освоения деятельности ребёнок находится. Все технические усилия ребёнка 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. Ребёнок 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 учителя от необходимости формировать умения — они формируются сами на основе эволюции правильного опыта. Последовательность видов работы задумана таким образом, чтобы каждый ребёнок имел возможность двигаться в индивидуальном темпе с максимальной для него скоростью. Учитель должен чётко диф-

ференцировать успехи и соответственно задачи каждого ребёнка 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-этalonу. 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 ребёнку 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 детей. Содержательный материал может иметь прикладное педагогическое значение — быть ориентированным на преодоление той или иной трудности, имеющейся у конкретного ребёнка.

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 ученик имеет солидный опыт подготовки устных рефератов. Дети, перешедшие на этот уровень, получают от учителя достаточно обширный материал для рабо-

ты, 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 на основу двухминутных устных докладов на уроках устного слова, теперь каждый доклад будет иметь свой письменный эквивалент. Урок устного слова, представляющий собой динамичный событийный ряд, — каждый ученик 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 ребёнком и взрослым, который всё в меньшей степени присутствует в деятельности ребёнка 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 учеников. Кульминацией работы с диктантами в результате автоматизации навыка становится появление в сознании у ребёнка «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 детей на уроках 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 учителем);
- самостоятельное составление плана и воспроизведение на его основе содержания.

Индивидуальная работа учителя на этом этапе заключается в активном подсказывании детям ключевых моментов сюжета, слов, несущих ассоциативную нагрузку, характерных лексических оборотов, придающих повествованию художественную неповторимость. Технология контроля и планирования деятельности на основе рабочего ежедневника учителя 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 ученика.

На этом этапе постоянно присутствуют четыре оценки деятельности: движение по линии «прирастания» развитых фрагментов навыка, степень прироста орфографической грамотности (увеличение относительно объёма непрерывного правильного письма), правильность понимания и передачи авторского текста или сюжета фильма, объём и качество точной интерпретации авторского текста. Все оценки скрупулезно фиксируются в рабочей тетради учителя и служат основой для отслеживания вместе с ребёнком 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 взрослые русскоязычные тексты во взрослую русскоязычную жизнь способствует быстрой социализации ребёнка-инофона, в том числе формированию внутренней личностной позиции по отношению к русскоязычной культуре.

Учитель планирует для каждого ученика индивидуальные информационные пространства в рамках единой темы, которые обживаются детьми 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 ребёнка, 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 гипотетичного полевого взаимодействия, образуются спонтанно и поддерживаются во времени в той мере, в какой мы успеваем предлагать каждому ребёнку 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 дети. По мере увеличения автономности детей в этой сфере принятия решений могут обнаружиться пристрастия к определённой тематике. Когда такие пристрастия совпадают с увлечениями, дети быстро становятся «экспертами» в отдельных областях русскоязычного знания, что обеспечивает им значимую социальную позицию в культурной среде родного языка. С того момента, когда ребёнок 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 ребёнка и большой объём самостоятельной подготовки. Самостоятельное чтение нужного материала, планирование, написание и представление сочинения — всё это интереснейшее поле для организационного творчества самого ученика.

Сочинения — предмет активного, но постепенного освоения. Отныне дети, 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 уроков чтения, где мы читаем, а не учимся читать, и уроков письма, где мы пишем, а не учимся писать, где дети — реальные деятели с ежедневными достижениями, доводит интеллектуальные притязания ребёнка 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 сюжетные идеи, суждения, метафоры начинают всё больше включаться в тексты, способствуя глубокому вхождению личной культуры ученика в окружающую русскоязычную культуру.

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

Наиболее сложная проблема на данном этапе — создать условия, при которых сочинение каждого ребёнка обладало бы актуальностью, представляло бы ценность для других. Когда мы опирались на «взрослые» источники информации, эта проблема была снята подбором текстов, обладающих высокой прикладной или художественной ценностью. Теперь сам ребёнок — 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 учениках. 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 урока 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 ребёнка по отношению к грамматике. Адекватные условия, должны пробудить в ребёнке 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 пробужде-

ния души, актуализация письменной речи — следствием потребности в самореализации и активизация грамматических знаний — следствием письменно-речевой экспансии. Чем более ребёнок 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 в школе 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. Исполнительно, в процессе информационного обмена, не отвлекая от него, детям 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 являются источниками правильного опыта, в

недрах которого зарождается непровольный и неосознаваемый фундамент безошибочного письма — внутренний эталон, матрица, обеспечивающая автоматическое принятие правильного решения в беспроblemной ситуации и переключающая сознание в активный поисковый режим всякий раз, когда возникают сомнения.

Следующим этапом является 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 учителем внимания ребёнка на доступность и избыточность информации о том, как правильно писать, позволяют в большинстве случаев обойтись без учительских 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 фор-

мальной структурой языка. Использование системы оценивания, стимулирующей мотивацию достижений, акцентирующей внимание ребёнка на изменении его собственного состояния в различных сферах активности, позволяет рассчитывать на то, что ребёнок не останется безразличным и к своему «грамматическому» росту.

Основной признак используемой нами системы контроля и оценки успешности детей в учебном процессе — 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 (кубики, карточки) для сборки слов;
- сюжетные картинки для раскрашивания (типа комиксов);
- комплекты прописных текстов (на бумажном носителе каждому ученику 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 уроков 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 видеосопровождением 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 ученику на время обучения.

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