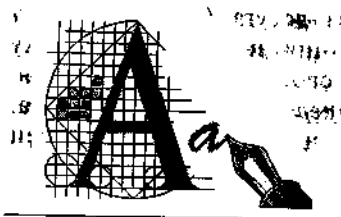

В помощь самообразованию

***В.Д.Скаковский**, кандидат педагогических наук,*
старший научный сотрудник Национального института образования

Теоретические предпосылки формирования орфографической грамотности

Вопрос повышения уровня орфографической грамотности учащихся по сегодняшний день остается одним из самых важных и проблематичных. Как известно, учащиеся и учителя все еще тратят слишком много сил и времени на правила, определения, выработку отдельных операций, но грамотность, речевое развитие школьников зачастую так и остаются на достаточно низком уровне и не соответствуют намеченным общеобразовательным стандартам. Малоэффективность обучения орфографии приводит к тому, что у учеников и учителей появляется чувство неудовлетворенности результатами своего труда, у них снижается интерес к учебной работе. Указанные противоречия обусловливают потребность дальнейших исследований в данной области.

Уже в течение ряда лет нами ведутся научные разработки, затрагивающие среди прочих и проблемы оптимизации обучения белорусских школьников русской орфографии. Первостепенное значение здесь имеет осмысление и представление концептуальных подходов к формированию орфографической грамотности. С наработанным в данном плане материалом и знакомит читателя предлагаемая статья.

При формировании орфографической грамотности прежде всего необходимо учитывать, что человеком активно воспринимается и усваивается лишь личностно значимый для него материал; ученик будет активным субъектом учебной деятельности тогда, когда он имеет прочную внутреннюю мотивацию (совокупность побуждений) к этой деятельности. Задача создания и поддержания внутренней мотивации в ходе формирования орфографической грамотности становится еще более значимой, если учесть своеобразие психологии овладения письмом, развития письменной речи. Письменная речь — это речь-монолог без собеседника, без непосредственной обратной

связи. Это означает, что, с одной стороны, необходим достаточно сильный стимул, который бы побудил человека взяться за данный вид деятельности. С другой стороны, необходимо мощное организующее начало, заставляющее постоянно контролировать свои действия, соблюдать при написании орфографические нормы и всматриваться при чтении в орфографические трудности, стараясь их запомнить.

У ученика, особенно младшего и среднего школьного возраста, еще мало развиты мотивы, побуждающие его обращаться к письменной речи и, соответственно, совершенствовать ее, изучать правила орфографии. Следовательно, требуются такие побудительные факторы, которые обеспечили бы у учащихся прочную внутреннюю мотивацию для орфографически грамотного письма.

Наиболее существенными для устойчивой положительной мотивации к изучению орфографии можно считать потребности учеников в общении (в передаче и получении информации, мыслей, чувств, впечатлений), в познании и выражении прекрасного, в осмыслении и запечатлении закономерностей природы, общества, человека, в координации действий и осуществлении обратной связи, в творческой работе и некоторые другие. Учащиеся должны осознать, что письменная речь — важнейшее достижение человечества, расширяющее возможности общения и познания. Соблюдение законов орфографии — одно из обязательных условий существования письменной речи. Чтобы понимать и быть понятым, чтобы стать грамотным, развитым и уважаемым в обществе, необходимо усвоить в том числе и орфографию.

Для обеспечения мотивации процесса формирования орфографической грамотности не следует начинать обучение с выработки отдельных навыков и ограничиваться, скажем, упражнениями на вставку пропущенных букв в вырванных из контекста словах, грамматическими и орфографическими разборами, другими "формальными манипуляциями с языковой материей" [1, *18*]. Чтобы усвоение отдельных орфографических операций приобрело смысл для учащегося, с самого начала нужно ориентировать его на создание целостных письменных высказываний в реальном деятельностном контексте. Важно обращать учеников к тем видам деятельности, которые "обслуживаются" письменной речью, включают ее в свой состав [2, *47—49*], а именно к словесному творчеству, эпистолярной, исследовательской, публицистической деятельности, отчасти к деятельности управления и делопроизводства. И тогда работа над отдельными операциями, даже если она занимает целиком несколько уроков, будет восприниматься учениками как выполнение частных орфографических задач, обяза-

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

тельных для достижения конечной цели — создания письменного текста.

Первостепенным в формировании мотивации учебной деятельности является последовательное осуществление личностного подхода в обучении. Это относится к организации учебного процесса, к содержанию учебного материала. Все должно быть нацелено на то, чтобы вызвать и поддерживать на должном уровне интерес школьников к занятиям. Прежде всего между учеником и учителем и между учениками должна установиться атмосфера сотрудничества, взаимопонимания, доброжелательности, непринужденности, эмоциональной комфортности.

Что касается содержания учебного материала и форм работы с ним, то прежде всего следует отбирать темы, которые волнуют детей, отвечают их запросам, интересам, особенностям психики. Условия работы, виды заданий должны побуждать учеников к открытому выражению своих мыслей в письменной форме, к последующей проверке записанного и исправлению ошибок, а также к языковому анализу и самостоятельному исследованию лингвистических объектов, творческому применению знаний. Учебный материал, виды работы с ним должны также прямо объяснять или подводить учеников к пониманию того, каким образом все, что они изучают и делают на уроках, связано с жизнью и необходимо для них. Важно, чтобы дидактический материал своим содержанием стимулировал ученика к переживанию образов преимуществ от владения правилами орфографии, ощущению неудобства от отсутствия у себя необходимых для этого навыков и умений, к объективной, критической оценке ситуации и себя в ней, к желанию иметь конечный продукт речевой деятельности — грамотно написанный текст, который создается не ради самого письма, а для конкретных нужд общения или обобщения. Ученик должен осознать эту потребность как цель, убедившись, что удовлетворение первой возможно через достижение последней. С помощью различных учебных средств и приемов (ЭВМ, тетради на печатной основе, комментирование, работа в мобильных микрогруппах) при обучении орфографии важно еще усилить непосредственную обратную связь, строгий контроль и управление учебной деятельностью.

В этом случае выдвигаемые в учебной деятельности социально значимые цели и задачи скорее будут поняты субъектом и приняты им, станут личностно значимыми для него. Он будет испытывать осознанную потребность в том, что предусмотрено учебной программой для изучения, стремиться удовлетворить эту потребность. Его действия будут уже исходить из собственных желаний.

Практическая направленность в обучении орфографии не исключает изучения теоретического материала, постижения школьниками лингвистической системы. Хотя в методике обучения орфографии давно ведутся споры "грамматистов" и "антиграмматистов" о роли теории и практики, значимость теоретических сведений и правил в обучении грамотному письму очевидна. Осознанное владение правописанием предполагает достижение учениками высокого уровня абстракции. Формирование орфографических действий должно регулироваться осмыслением и усвоением правил орфографии и основных принципов, которым подчиняются эти правила.

В соответствии со спецификой русской орфографии пишущий должен осознавать звуковую и морфемную структуру слова, его семантику, нередко прибегать к знаниям грамматики, чтобы потом произвольно запечатлеть это слово в графических знаках. Это означает, что обучение правописанию предполагает обязательное изучение всех разделов языка, в особенности словообразования и морфологии. И А.И.Томсон, и И.А.Бодуэн де Куртенэ, и затем А.М.Пешковский подчеркивали, что природа русского правописания не сводится к простому копированию звуков буквами, что пишущим владеют морфологические ассоциации и что в основе правописания лежит морфологический принцип, поэтому орфография имеет дело не просто со звуками и буквами, а со значимыми языковыми единицами — морфемами и словами, с помощью которых и передается значение мысли. Поскольку "...письмо грамотного человека становится в значительной степени письмом "образами", или, иначе, — "портретами" единых по значению корней, приставок, суффиксов, окончаний" [3, *222*], то резонным, по-видимому, было бы уже при создании азбук и букварей учитывать не только слоговой принцип русской графики, но и морфологический принцип русской орфографии и, соответственно, с самого начала при обучении письму больше внимания уделять морфемике и словообразованию.

Правда, надо заметить, что до сих пор нет еще однозначного толкования ведущего принципа русской орфографии, который трактуют или как морфологический (И.А.Бодуэн де Куртенэ, В.А.Богородицкий, А.Н.Гвоздев, В.Ф.Иванова, А.Б.Шапиро и др.), или как фонематический (И.С.Ильинская, М.В.Панов, А.А.Реформатский и др.).

Сторонники фонематического принципа утверждают, что морфологический принцип якобы не позволяет в должной мере раскрыть связь орфографии с фонетикой. Они указывают на формальность проводимого в школе звукового анализа слов, который обычно ведут в направлении от буквы к звуку, что совершенно недопустимо. Конечно, весьма важным является умение учеников видеть разницу между звуковым и буквенным составом слова, а для этого уметь слышать звучащее слово. Такие умения — основа формирования орфо-

РЕПОЗИТОРИЙ ГГПУ

графической зоркости. Поэтому в обучении правописанию, например, слов с позиционным чередованием звуков необходимо достаточно внимания уделять их фонетико-орфографическому разбору, орфографическому чтению (проговариванию слов по буквам) в сопоставлении с орфоэпическим. Но вряд ли морфологический принцип здесь может быть помехой.

По сути, как отмечает В.Ф.Иванова [4, *155*], истоки расхождений в определении ведущего принципа русской орфографии сосредоточены в терминологическом обозначении одного и того же объективно существующего явления. И все же интерпретация ведущего принципа русской орфографии как морфологического, по мнению ряда представителей обоих направлений, а также ученых-методистов (А.Н.Гвоздев, В.Ф.Иванова, М.В.Панов, М.М.Разумовская), в большей степени подходит для школьного обучения.

В качестве слабых сторон трактовки основного принципа русской орфографии как фонологического (фонемного) приводят [5] следующие: 1) фонемный принцип ориентируется не на основное, а на вторичное, производное явление — на фонему, которая, согласно установлениям Московской фонологической школы (МФШ), не доморфемное, а постморфемное явление: разные звуки сводятся в одну фонему на основе их позиционного чередования в составе одной морфемы. От себя добавим, что, во-первых, все в итоге снова сводится к морфеме; во-вторых, при ориентации на фонему в ходе формирования орфографических действий невольно может ослабнуть внимание к работе над словообразованием и морфологией, что уже идет вразрез с сущностью русской орфографии; 2) осознание фонемного принципа требует значительного абстрагирования от наблюдаемых явлений языка, так как фонема — весьма высокая абстракция. Для школы она может оказаться обременительной и даже непосильной. Можно добавить: для учащихся общеобразовательной школы созвучие понятий *фонемный* или *фонематический принцип*, с одной стороны, и *фонетический принцип*, с другой — может также создавать определенные трудности; 3) фонемная интерпретация основного принципа русской орфографии возможна только с точки зрения МФШ. Но идеи данной школы разделяют далеко не все фонетисты и теоретики письма. Это ведет к теоретическим конфронтациям. Интерпретация же основного принципа русской орфографии как морфологического (морфемного) свободна от этих недостатков: морфологический принцип сразу ориентирован на морфемы и грамматику, приближен к школе и к практике, не входит, по существу, в столкновение с идеями МФШ.

Не меньшее значение имеет вопрос целостности предлагаемых учащимся теоретических сведений, системной подачи орфографических правил. Для того чтобы учащиеся умели видеть орфограммы,

квалифицировать их, необходимо обязательное представление орфографии и всего языка как системы. Говоря о преподавании языка вообще, В.Беспаленко, М.Н.Вятютнев, В.И.Кодухов, И.Ф.Комков, А.Ю.Купалова, А.Е.Супрун и другие авторы указывают на важность системной подачи теоретического материала при коммуникативной, или шире — практической направленности в обучении, отмечают, что не следует противопоставлять теорию и практику, язык и речь, они едины; речевая деятельность вся пронизана системой языка, эта система в ней реализуется. Чтобы подчеркнуть это единство, методисты предлагают сочетание понятий: *синтезирующий характер* и *практическая направленность курса русского языка, структурно-функциональный метод, интеграция коммуникативности и системности* или *интеграция коммуникативно-деятельностного и системно-описательного подходов* [6—*10*].

Мелкопорционная подача материала и позднее формирование обобщений, по справедливому замечанию Н.Г.Салминой, как правило, требует переучивания, так как в сознании учеников вначале уже успели сложиться частные обобщения, и зачастую их приходится разрушать, чтобы создать более целостное представление об объекте изучения [11]. Поэтому необходимо уже с самого начала давать ориентиры в предмете с широкой степенью обобщенности, от которых не потребуется потом отказываться, которые бы действовали везде.

В этой связи многие методисты и языковеды ратуют за изменение, усовершенствование как формулировок правил, так и преподавания орфографии в целом. Так, А.И.Власенков замечает: "Если орфография имеет свою систему, она должна бы и подаваться учащимся как система" [12, *77*]. Е.Г.Шатова пишет: "При изучении исходного материала общее должно усваиваться не на завершающем этапе..., а в качестве исходной основы" [13, *23*]. Нам известны и попытки представления русской орфографии при обучении в системном виде [14; 15].

Целостное представление орфографии, обучение на основе осознания учащимися основных ее закономерностей представляется особенно значимым для белорусских школьников, поскольку способствует сознательному размежеванию двух орфографических систем, а также осмысленному положительному переносу ряда языковых навыков и умений. Параллельно формируемые орфографические действия на обоих языках вступают между собой в сложные, часто антагонистические отношения. Формирование навыков и умений может оказаться заторможенным, орфографические действия по одному языку могут смешиваться с действиями по другому и разрушать уже сложившиеся автоматизмы (происходит интерференция). Так, например, поскольку белорусский литературный язык содержит большое количество написаний, основой для которых служат произношение и слу-

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ

ховое восприятие пишущего, то при письме на русском языке белорусский ученик в одном случае может ориентироваться только на фонетические признаки и не обнаружить орфографических задач, так как в белорусском письме подобных задач нет, в другом случае он, зная в общих чертах о разнице двух орфографических систем, начинает писать вопреки звучанию.

Преодолеть интерференцию можно благодаря целостной подаче языкового материала, представлению орфографии как системы. При этом обучение должно строиться так, чтобы русская и белорусская орфографии рассматривались как автономные системы [6, *34*]. Все должно быть нацелено на выработку умения переключаться с одного механизма письма на другой. Главный упор в данном случае следует сделать на грамматику, системное изучение языка. Размежевание русской и белорусской орфографий должно происходить и посредством их сопоставления. Сам факт постоянного чередования в речи двух языков в условиях их тесного соседства все время побуждает к сравнению. И отказываться от сознательного сопоставления — значит допускать стихийные сопоставления и обобщения, которые так или иначе будут производить учащиеся [6, *75*].

Надо также отметить, что отдельные навыки и умения по одной орфографической системе могут стать опорой для формирования навыков и умений по другой системе (в этом случае возможен положительный перенос — транспозиция). Поэтому в условиях близкородственного двуязычия есть основания не только для сопоставительного анализа двух языковых систем, но и для взаимодействия в обучении этим языкам. На это указывают, в частности, Л.В.Щерба, А.Е.Супрун, Н.А.Пашковская; в пользу этого говорят результаты многолетних исследований лаборатории обучения украинскому и русскому языкам НИИ педагогики Украины [16]. Это подтверждают и наши исследования. При правильной постановке работы преподавателей обоих языков обучение этим языкам в тесной связи поможет исключить неоправданное дублирование материала, окажется взаимообогащающим в плане углубления лингвистических знаний учащихся, развития у них навыков и умений речевой деятельности на одном и другом языках. Ведь решение речевых задач предполагает обладание такими знаниями, навыками и умениями, ряд из которых обслуживает речевую деятельность как на русском, так и на белорусском языке.

Для того чтобы усвоить правило, важно не только уметь видеть, распознавать орфограммы, выучить и воспроизводить формулировки правил. Нужно уметь применять правило на практике. Усвоение орфографической системы не цель, а лишь одно из непременных условий успешного овладения орфографическими знаниями и умениями. В этой связи при организации обучения важно, чтобы его содержание, характер действий находились в полном соответствии с

тем, чему мы, согласно намеченным целям, хотим научить школьников. Иными словами, содержание теоретического и практического материала должно быть адекватно формируемым знаниям и умениям, определяться ими; учебная деятельность должна быть адекватна тем условиям, в которых происходит применение этих знаний и умений.

В первую очередь важно каждый раз определять состав необходимых, входящих в эту деятельность действий, представлять их в определенной последовательности, в виде предписания, алгоритма и затем организовывать систему работы с целью их усвоения. Другое дело, что есть орфографический материал, который не поддается строгой логической обработке и алгоритмизации (например, так называемые словарные слова или слова-исключения). Его усвоение может организовываться с широким использованием приемов мнемотехники.

Правописное искусство во многом зависит еще от приобретения учениками полноценного чувственного опыта, тех чувственных образов слов, которые формируются благодаря действию слухового и зрительного восприятия и на основе артикуляционных и рукодвигательных (моторных) ощущений в процессе многократного и долгосрочного повторения путем непроизвольного запоминания. Поэтому еще задолго до теоретических обобщений по правописанию тех или иных слов должно начинаться целенаправленное создание у учащихся чувственной базы: эти слова ученик должен периодически встречать в различном контексте, чтобы в его сознании выработалась и закрепилась новая связь графической формы слова с его семантикой, т.е. чтобы наряду с ранее сформированным акустическим образом слова сформировался графический образ. Одновременно может улавливаться логика правописания слов, у школьников начнет вырабатываться орфографическое "чувство", которое потом станет знанием.

Процесс письма, по-видимому, не полное зеркальное отражение процесса чтения, и в основу обучения ему не могут быть положены действия, направленные на слияние акустического образа слова с графическим [17]. Понятия, которыми оперирует сознание, должны выступить вначале в форме слов устной речи с "орфоэпическим звучанием", далее, чтобы написать эти слова, мы должны решить орфографическую задачу (если таковая имеется), проговорить, продиктовать руке по буквам каждое слово, "с орфографическим произношением"; и лишь после определенных начертательных движений рукой мы получим письменное слово (понятие ➪ слово устной речи ➪ орфографическая задача (при наличии орфограммы) ➪ слово, произносимое по буквам ➪ движения пишущей руки ➪ письменное слово). Когда новый речевой механизм сформирован, промежуточные этапы могут проходить в той или иной мере свернуто, практически без фиксации на них внимания. Тем не менее орфографическое про-

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

говаривание вслух или про себя является обязательным элементом грамотного написания слов. Поэтому, обучая орфографическим действиям, важно сразу же требовать от учащихся во время письма самодиктовки по буквам (вслух и про себя).

Поскольку орфографические действия, имеющие не до конца автоматизированные элементы, относят к интеллектуальным действиям, которые связаны с пониманием строя языка, совершаются с учетом семантики слов, неповторимости ситуаций общения, то они не могут быть полностью совмещены с работой над содержанием. Трудно писать, одновременно думая о содержании и следя за грамотностью. Вначале главное для пишущего — выразить, запечатлеть на бумаге свои мысли. В центре его внимания — содержание. Хотя уже тогда в поле зрения пишущего могут попадать написания, связанные с семантикой, с контекстом, т.е. им могут в какой-то мере осознаваться пунктуационные и частично орфографические действия. Когда идет изложение мыслей, могут также срабатывать сформированные ранее орфографические автоматизмы, воспроизводиться в сознании, а затем на бумаге запечатленные памятью графические образы слов. Однако полностью обратить свое внимание на форму, в том числе и на орфографию, пишущий сможет только на следующей стадии, при записи начисто окончательно оформленных мыслей и при проверке записанного, когда главным становится желание быть понятым. В связи с выделением в структуре письменной речи действия порождения смыслового содержания и действия его выражения возникает задача их разведения в сознании учащихся [2, *71*]. Учеников нужно нацеливать на раздельную работу над содержанием и формой высказывания. Так, например, необходимо предлагать им проверять написанное по меньшей мере два раза: первый — для анализа и корректировки содержания, второй — для проверки грамотности.

Согласно принципу адекватности, подготовка учеников к речевой практике, к орфографически грамотному письму должна проходить непосредственно в ходе речевой практики, создания письменного высказывания, в типичных условиях, естественно порождающих письменную речь. Необходимо, чтобы каждый учащийся "либо реально оказывался в ситуации, когда ему приходится действовать так или иначе, либо осуществлял легкое "перенесение" (себя. — **В.С.**) на действующее в этих обстоятельствах лицо" [18, *157*]. Он будет выполнять специально предусмотренные орфографические и другие речемыслительные действия в процессе общения и обобщения, решения самых различных академических и социальных проблем (языковых, страноведческих, бытовых, из области морали, этики и т.д.). Благодаря моделированию ситуаций естественной речевой практики ученики окажутся в состоянии актуальной мотивированности, охотнее и осознаннее будут продуцировать определенные высказывания на заданную тематику с необходимыми словами, формами, различными конструкциями, производить над ними операции по языковому анализу и их усвоению.

Важность обучения орфографии на синтаксической основе связана с тем, что в реальности в качестве минимальной речевой единицы пользуются предложением и допускают ошибки в словах, имеющих линейную последовательность, связанных семантическими и синтаксическими связями. По данным исследований В.Я.Булохова [19], количество орфографических ошибок возрастает к концу высказывания (предложения, текста). Проблему преодоления этих трудностей можно решать, в частности, путем развития у учащихся оперативной (кратковременной) речевой памяти, предлагая им распространять предложения вправо и влево от главных членов.

Решение проблемы обучения правописанию на синтаксической основе достигается благодаря широкому использованию при обучении орфографии литературных текстов различных жанров и стилей, интеграции языка с литературой. За обучение языку на литературных текстах ратовали в свое время еще К.Д.Ушинский и Л.В.Щерба. Литературный текст будет и отправной точкой или стержнем урока, и объектом многоаспектного лингвистического анализа языковых единиц сразу на разных ярусах (фонетическом, лексическом, словообразовательном, морфологическом, синтаксическом), и предметом усвоения, и образцом для создания своего текста, и средством воспитания. Текст оказывается основной дидактической единицей на уроках языка, все замыкается на нем. Условно это можно представить в виде следующей цепочки: *литературный текст — художественное слово — словосочетание — предложение — ученический текст*. Благодаря комплексному подходу в работе с текстом у учащихся, по свидетельству педагогов-практиков, повышается грамотность, речевая, читательская культура, развивается творческая фантазия.

Качественное формирование орфографической грамотности весьма проблематично при существующей в современной школе апелляции в основном лишь к "левополушарным" способностям мозга и односторонней направленности обучения только на развитие у учеников якобы более совершенного формально-логического, абстрактного мышления в ущерб образному, которое считается "второсортным", играющим подчинительную роль. Между тем, согласно данным многих ученых, чувственное и рациональное надо рассматривать не как две следующие друг за другом ступени, а как два момента, пронизывающие процесс познания во всех формах и на всех ступенях развития. Как утверждал С.Л.Рубинштейн [20, *373—391*], чувственное и абстрактное равноправны и неразрывно связаны друг с другом на протяжении всего процесса познания. Понятия формиру-

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ются на основе конкретных образов, и затем в процессе деятельности человек оперирует этими понятиями опять же применительно к конкретным проявлениям действительности. В познавательно-практической деятельности в одинаковой степени участвуют левое и правое полушария головного мозга. Следовательно, в ходе обучения школьников любого возраста с разными типами мышления и памяти необходимо широкое и четко организованное использование различного изобразительного материала, в первую очередь графических изображений — рисунков, таблиц, схем как своеобразных посредников между теорией и практикой.

Поскольку сюжетные рисунки наряду с текстом, а в определенных случаях и лучше его могут представлять различные жизненные ситуации, возбуждать интерес к предмету деятельности, стимулировать учащихся к речевому высказыванию, к другим действиям, то важно, чтобы именно с такими рисунками чаще было связано начало урока языка и вообще любой новой работы. При этом описание по рисункам должно подчиняться практической речевой задаче. Учащимся нужно, например, не просто перечислить изображенные предметы, описать, пересказать содержание увиденного, а поделиться впечатлениями, мыслями, опытом, проанализировать ситуации, дать характеристику персонажам картинок.

Распространенному суждению, будто абстрактные схемы и таблицы не пригодны для формирования практических речевых навыков и умений, надо противопоставить научно обоснованное утверждение, что именно от этих схем и таблиц во многом зависит осознанность действий учащихся, прочность усвоения материала. Как и рисунки, они должны стать одним из обязательных и постоянных дидактических атрибутов учебного процесса, способствовать осмыслению на теоретическом уровне системы языка, подводить учащихся к теоретическим обобщениям или содержать уже готовые обобщения, в наглядной форме представлять систему существенных ориентиров по применению орфографического правила, тем самым служить средством мыслительной деятельности учащихся на теоретическом уровне, обеспечивая научность и доступность обучения. Если при этом ученики будут не только работать с готовыми графическими моделями, но и создавать свои схемы, дополнять или исправлять что-либо в предлагаемых им таблицах, то можно будет с полным основанием говорить о развитии у учащихся способностей классификации материала, вычленения главного, моделирования, творческого освоения действительности, когда в равной мере задействованы абстрактное и образное мышление.

Формирование орфографической грамотности обязательно предполагает планомерность, поэтапность обучения. Путь от этапа

к этапу предусматривает наличие взаимосвязанных целей, структурных компонентов учебной деятельности, ориентирует весь процесс обучения на выполнение этих целей, на включение всех составных частей, что обеспечивает целостность, системность работы. Проблему поэтапности обучения многие пытаются решать на основе психологической теории усвоения понятий и действий [21]. Мы также исходили из этой теории и вычленили следующие семь этапов учебной деятельности:

I — актуализация опорных знаний учащихся, введение конкретных фактов из будущей темы, формирование мотивации предстоящей деятельности (более или менее продолжительная пропедевтическая работа). С целью мотивации учащиеся получают первоначальные ориентиры в виде правильно написанных слов, но, разумеется, не понимают, почему именно так надо писать данные слова, не умеют употреблять их в письменной речи. Учитель методично, ненавязчиво заставляет ученика переживать дискомфорт от отсутствия необходимых знаний и умений, время от времени создавая ситуации, в которых учащиеся остро ощущают желание разгадать очередной "секрет" орфографии, испытывают потребность в усвоении определенного учебного материала (без этого нельзя быть грамотным, уважаемым окружающими, достичь необходимых результатов и т.д.).

II — контроль сформированности опорных знаний. Цель — проверить, готовы ли ученики к усвоению системы новых знаний, чтобы при необходимости внести в дальнейшую работу определенные коррективы.

III — целеобразование — создание проблемной ситуации, организация специальных наблюдений, выделение существенных свойств изучаемого объекта, его закономерностей, классификация конкретного материала, подведение к теоретическим обобщениям и выводам, определение цели и задач будущей учебной деятельности. Как второй, так и третий этапы будут занимать, как правило, по одному уроку или часть урока, могут выступать в сочетании друг с другом.

IV — введение системы новых знаний, осуществляемое на одном-двух уроках. Теоретическое обоснование и обобщение того явления, которое уже определенное время воспринималось учениками на эмпирическом уровне, происходит в результате активной аналитико-синтетической деятельности школьников. Причем теоретические сведения представляются в целостном виде со всеми основными ориентирами и являются адекватными будущим практическим действиям с новым объектом изучения. Окончательно оформляется схема ориентировочной основы действий (ООД) с включением в нее полного перечня всех необходимых операций по усвоению этого материала. На основе теоретических положений составляется план действий. На

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

конкретных примерах учитель или сами ученики представляют образец выполнения алгоритмических операций. При подаче материала, не поддающегося алгоритмизации, но требующего обязательного усвоения, основной упор делается на использовании различных мнемических приемов для облегчения запоминания в первую очередь путем образования всевозможных ассоциаций (применение рифмованных фраз и стихотворений, этимологических справок, других логических ассоциативных связей). По возможности задействуются все основные виды памяти: образная (зрительная, слуховая), двигательная, символическая (словесная, логическая), эмоциональная.

V — самостоятельная мнестическая деятельность ученика и пооперационно-подконтрольное выполнение новых действий — в большей мере индивидуальное, взаимное и самообучение примерно три урока подряд. Основная задача — научить каждого ученика подконтрольно осуществлять во внешнем плане с опорой на абстрактную схему все алгоритмические операции. Здесь выполняются упражнения с фиксированием хода новых действий, а следовательно, с их контролем и корректировкой в виде письменного и устного комментирования. Постепенно эти действия сокращаются, автоматизируются. На этом же этапе предполагается введение учеников в определенные учебно-практические ситуации, побуждение к речевым высказываниям с целью формирования новых действий, фиксируемых во внешнем плане, в сочетании с другими действиями (работа над содержанием и над формой). Если требуется, например, усвоить правописание отдельных слов, которое невозможно логически обработать и алгоритмизировать, то и здесь процесс усвоения можно сделать достаточно управляемым и организовать программированное обучение. На каждом уроке данного, а также шестого и первого этапов проводится планомерная строго организованная лексическая работа. В нее так или иначе будут входить: семантический и этимологический анализ слов, проговаривание их по буквам, переписывание с образца, запись под диктовку и сверка с образцом, составление с данными словами словосочетаний и предложений, подбор синонимов, однокоренных слов, изменение формы и т.д.

VI — совершенствование и углубление знаний и умений с контролем результатов усвоения (при программированном обучении требует также, как и первый этап, достаточно большого промежутка времени). Цель — формирование новых действий, выполняемых в уме, в сочетании с другими действиями. Вначале структурные компоненты действия представляются только в вербальной форме, отражаются в устном развернутом рассуждении об этом действии до или после его выполнения (например, в виде предупредительного или объяснительного диктантов). Впоследствии же практически не предполагается фиксирование тех операций, которые учащиеся производят в уме в свернутой форме. Фиксируется, контролируется лишь результат умственных действий учеников. Основной центр тяжести

перемещается на включение формируемых действий в более сложные, многоплановые действия творческого характера по созданию связных высказываний.

VII — итоговый контроль усвоения учащимися изучаемого материала в форме творческих диктантов, изложений, сочинений (одинаков урока).

Поэтапное формирование орфографических действий требует достаточно продолжительного времени, что не согласуется с тем временем, которое отводится в школе на изучение орфографии. С целью разрешения противоречия между ограниченным учебным временем и необходимостью полного совершения цикла действий при поэтапном формировании знаний и умений мы предлагаем использовать, наряду с линейным, *комбинационно-пролонгированный способ обучения*, когда планомерно и попеременно чередуется работа по одной теме на одних этапах с работой по нескольким темам на других этапах. Совместное изучение на одном уроке материала по нескольким темам возможно, по-видимому, только на определенных этапах. При целеобразовании, вводе системы новых знаний, мнестической деятельности учеников или пооперационно-подконтрольном выполнении новых действий подобная многоплановая работа была бы трудно осуществима и вряд ли целесообразна. Зато во время самых продолжительных первого и шестого этапов она вполне приемлема. Именно благодаря совмещению здесь действий по разным темам можно будет уложиться в отведенные часы, осуществив поэтапное формирование необходимых знаний и умений. По-видимому, в некоторых случаях возможно совмещение и этапов контроля (второго этапа для одной темы с седьмым — для другой).

В чем суть нового способа обучения? Традиционно материал расчленяется на отдельные порции-темы, которые изучаются по цепочке: скажем, на первом уроке одна порция материала, на втором — другая, на третьем к ним прибавляется еще какая-то доля сведений о рассматриваемом объекте и т.д. Это так называемый линейный способ обучения.

Если тема достаточно сложна и объемна, она, как известно, в свою очередь делится на подтемы, которые изучаются сразу в течение нескольких уроков или со значительными перерывами во времени на протяжении одного года или даже нескольких лет. Схематично это представлено на примере темы 5.

При комбинационно-пролонгированном способе обучения темы будут изучаться иначе. Скажем, темы 1, 2, 3 являются частями одного целого, освещают разные стороны единого объекта изучения. Тогда они будут даваться три урока подряд не поочередно, как в первом случае, а сразу в целостном виде. При этом на втором и третьем уроках, когда настанет время для закрепления, совершенствования и углубления знаний и умений, появляется возможность вклю-

Репозиторий БГПУ

чить в учебный материал дидактические единицы из темы 5, которая, предположительно, рассчитана на пролонгацию, и начать рассредоточенную пропедевтическую работу, соответствующую I этапу обучения. То же самое может происходить и при изучении тем 4, 6, 7, если они также составляют нечто единое. Так может продолжаться, скажем, до 16-го урока, который будет соответствовать VII этапу для тем 1—4, 6—16 и II этапу для темы 5. Следующие уроки (17—19) будут полностью отданы работе по теме 5 и соответствовать этапам III—V. Тогда можно предположить, что VI этап начнется с 21-го урока, а, скажем, на уроке 31-м будет проведена итоговая контрольная работа по теме 5. Помимо очевидных преимуществ от целостного представления материала, данная схема, несмотря на всю свою условность и приблизительность, наталкивает на мысль, что комбинационно-пролонгированный способ обучения позволит в некоторой степени даже сэкономить учебное время и изучить материал в более сжатые сроки.

В качестве примера можем представить первую попытку воплощения в практику описанного способа обучения [22; 23], где осуществлено пролонгированное изучение ряда тем в V классе.

1. *Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д.* Учебный принцип активной коммуникативности в обучении русскому языку иностранцев // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы: Докл. сов. делегации на V конгр. МАПРЯЛ. — М.: Рус. яз., 1982. — С. 3—20.

2. *Ляудис В.Я., Негуре И.П.* Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. — М.: Международная пед. академия, 1994. — 150 с.

3. *Иванова В.Ф.* Современный русский язык: Графика и орфография: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. "Рус. яз. и лит." — Изд. 2-е, перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1976. — 288 с.

4. *Иванова В.Ф.* Современная русская орфография: Учеб. пособие для филол. спец. вузов. — М.: Высш. школа, 1991. — 192 с.

5. *Моисеев А.И.* Основной принцип современной русской орфографии: морфологический или фонемный? // Рус. яз. в школе. — 1995. — № 1. — С. 59—63.

6. *Супрун А.Е.* Содержание обучения русскому языку в белорусской школе. — Мн.: Выш. шк., 1987. — 230 с.

7. *Купалова А.Ю.* Совершенствование или перестройка? (О курсе русского языка в школе) // Рус. яз. в школе. — 1988. — № 4. — С. 45—50.

8. *Беспаленко В.* Интеграция принципов коммуникативности и системность в практическом овладении языком // V Международный конгресс преподавателей рус. яз. и лит.: Тез. докл., Прага, 1982. — Берлин, 1982.— С. 206.

9. *Комков И.Ф.* Активный метод обучения иностранным языкам в школе /Под ред. Я.Г.Экка.— Мн.: Выш. шк., 1970.— 262 с.

10. *Вятютнев М.Н.* От методов к целостному подходу в обучении владению русским языком как иностранным // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы: Доклады сов. делегации на V конгрессе МАПРЯЛ. — М.: Рус. яз., 1982. — С. 80—94.

11. *Салмина Н.Г.* Об изучении чисел и действий с ними в начальной школе //Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий /Под ред. П.Я.Гальперина и А.Ф.Талызиной. — М., 1968. — С. 72—116.

12. *Власенков А. И.* Развивающее обучение русскому языку (IV — VIII кл.): Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1982. — 208 с.

13. *Шатова Е.Г.* Методика формирования обобщений при обучении орфографии. — М.: Прометей, 1990. — 184 с.

14. *Граник Г.Г.* и др. Секреты орфографии: Кн. для учащихся 5 — 7 кл. / Г.Г.Граник, С.М.Бондаренко, Л.А.Концевая. — М.: Просвещение, 1991. — 222 с.

15. *Мурина Л.А. и др.* Русский язык. Культура устной и письменной речи: Учеб. для 5 кл. /М.П.Дубограева, Ф.М.Литвинко, Г.И.Николаенко; Под ред. П.П.Шубы. — Мн.: Нар. асвета, 1995.— 318 с.

16. *Беляев А.М.* О новой методической системе обучения русскому языку // Рус. яз. и лит. в средних учеб. заведениях УССР. — 1989. — № 12. — С. 16—22.

17. *Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А.* Психологические механизмы формирования грамотного письма // Рус. яз. и лит. в средн. учеб. заведениях УССР. — 1991.— № 3.— С. 36—40.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

18. *Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. — М.: Просвещение, 1969. — 214 с.

19. *Булохов В.Я.* Повышение орфографической грамотности учащихся в свете теории речевой деятельности: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук: (13.00.02) /Моск. пед. гос. ун-т им. В.ИЛенина. — М., 1994. — 35 с.

20. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. - Т. 1. — 488 с.

21. *Гальперин П.Я.* Основные результаты исследований по проблеме "Формирование умственных действий и понятий": Докл. на соиск. учен. степ, д-ра пед. наук (по психологии) по совокупности работ. - М., 1965. - 51 с.

22. Словообразование: Учеб. материалы по рус. яз. для V кл. эксперим. шк. /Мин. гос. пед. ин-т им. А.М.Горького; Сост. В.Д.Скаковский. — Мн., 1991. —38 с.

23. Морфология: Учеб. материалы по рус. яз. для V кл. эксперим. шк. /Мин. гос. пед. ин-т им. А.М.Горького; сост. В.Д.Скаковский. — Мн., 1992. —42 с.

Г.М.Концевая, *доцент кафедры белорусского и русского языков с методикой преподавания,*
М.П.Концевой, *старший преподаватель кафедры информационных технологий*
(Брестский государственный университет)

Интернет в зеркале языка

Преобразование современной жизни на основе использования новых информационных технологий (НИТ) требует их основательного и разностороннего освоения. Для учителя-словесника и ученого-языковеда особый интерес представляет лингвистическое измерение НИТ, самой революционной из которых на сегодняшний день, безусловно, является ***Интернет*** *— глобальная компьютерная сеть.*

Грамматические коллизии Интернета

Для нашего лингвистического рассмотрения будет вполне правомерно, оставив в стороне историю создания информационно-технического феномена, сказать — вначале было слово, и это слово было Internet.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ