

ление улучшать качество деятельности, адаптированность к условиям и др. Феномен гармонизации возникает на пересечении теоретической и практической деятельности. Современные методические подходы не противоречат в целом, а дополняют друг друга.

В большей мере работа учителя должна вестись в направлении культуры речи. Детей следует учить понимать и осмысливать информацию путем критического освоения того, что и как говорится в массмедиа. Аудиовизуальный опыт ребенка может подсказать ему отношение к тому, «что такое хорошо и что такое плохо» на уровне интуитивного и эмоционального, эстетического восприятия. Методический опыт учителя может скорректировать позицию ученика, помочь осознанно подойти к сути. Для этого следует опереться на педагогические критерии в отборе учебного материала, определить виды работ, це-

лесообразно соотношенные с материалом СМИ, организовать обсуждение продуктов творческой деятельности, предупредить частотные ошибки.

Методическая культура учителя с опорой на его индивидуальные профессиональные качества позволяет ему выбрать подход среди ряда технологий, наиболее приемлемый — для него лично как субъекта деятельности и оптимальный — для учащихся, тоже субъектов деятельности. Субъект-субъектная основа школьного процесса — особенность нашего времени: в учебном процессе два участника — и ученик, и учитель.

ЛИТЕРАТУРА

Дейкина А.Д., Пахнова Т.М. Русский язык: Учебник-практикум для старших классов. — М., 2002.

Русские писатели о языке: Хрестоматия / Авт.-сост. Е.М. Виноградова и др. / Под ред. Н.А. Николиной. — М., 2008.

Л.Г. ЛАРИОНОВА

Ростов-на-Дону

Психологические и психолингвистические основы работы с орфографическим правилом на уроках русского языка*

Формирование орфографических навыков — сложный и длительный процесс, тесным образом связанный с индивидуально-психическими особенностями личности каждого ученика.

Одним из препятствий в преодолении проблемы «правило знаю — применять не умею» является наличие *внутренней речи*.

Указанный процесс (внутренняя речь ребенка) — явление необычайно сложное, потому что не поддается прямому наблюдению, хотя, несомненно, существует в голове индивида и тогда, когда он осмысливает (или не осмысливает) орфографические правила, и тогда, когда применяет (или не применяет) их при письме.

В реализации внутреннего речевого механизма и оперировании языковыми средствами непосредственное участие принимают не только основные виды мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое), выступающие в сложном взаимодействии, но и другие познавательные функции, например воображение и представление с их конкретными и абстрактными символами. Вывод о том, что внутренняя речь оперирует не только словесными элементами, но также и образами, наглядными схемами, простыми символами, принимается теперь многими учеными (В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева и др.).

В психолингвистике, исследующей проблемы внутренней речи, даже есть такие понятия, как *ассоциативное поле* и *ментальный лексикон*.

* Окончание. Начало см.: РЯШ. — 2016. — № 5.

Правописание в качестве графического оформления слова, создающее орфографический облик слова, влияет на ассоциативные связи слова в сознании пишущего [Дунев, Дымарский, Кожевников 2003]. Когда ребенок пишет, слова для него довольно часто предстают не в словообразовательном гнезде (в частности, при написании проверяемой безударной гласной или проверяемой согласной в корне), а в своем ассоциативном поле (например, *извинение* — *отец, сад — весна* и т.п.), вот почему ученики порой затрудняются правильно написать то или иное слово, выбрать при письме нужную букву в корне, приставке, суффиксе, окончании, соотнести орфограмму с нужным правилом.

Ассоциативное поле у каждого ребенка действительно свое и по составу наименований, и по силе связей между ними. На характере ассоциаций при письме сказываются и возраст учащихся, и обстановка в семье, и состояние здоровья ученика, и географические условия, и многие другие факторы (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев и др.).

На устройство же ментального лексикона учащихся несомненное влияние оказывает уровень их общей языковой культуры. Ментальный лексикон представляет собой всю совокупность знаний учащегося о словах, их значениях и правописании. Ментальный лексикон устроен по правилам, которые отражают фонологические, грамматические и семантические характеристики слов.

Внутренняя речь, включающая словесные ассоциации и ментальный лексикон, предшествует внешней речи (и письменной в том числе), являясь посредником между замыслом и высказыванием. По образному определению Л.С. Выготского, внутренняя речь — «это мысленный черновик письменной речи...» [Выготский 1934: 343–344]. В отличие от внутренней речи внешняя речь развивается от конкретного слова к его связям с другими словами, а затем — к фразе и целому связному высказыванию, т.е. внешняя сторона речи идет от частного к целому.

Развитие двух планов речи (внутренней и внешней) связано с несовпадением грамматики и логики в развитии детской речи. Грамматика идет впереди логики (Л.С. Выготский), поэтому в

процессе обучения письменной речи необходимо уделять больше внимания различным смысловым структурам. Например, при изучении каждого правила орфографии определять вместе с учениками его смысловые структурные части, выявлять их информационно-смысловую сущность, на которой базируются этапы орфографического действия при выборе нужного написания. Все это постепенно приведет учащихся к автоматизированному умению пользоваться правилами при письме.

В обучении, безусловно, надо учитывать оба плана речи: внутренний и внешний. Однако главное — это систематическая (от урока к уроку) отработка когнитивного аспекта овладения орфографией на основе осознания содержательной языковой сути правил правописания, направленных на формирование коммуникативных умений и навыков как основных способностей речевой деятельности.

Правила орфографии (их содержательная суть) должны стать органичной частью памяти ученика, всей его психики, состоящей как из сознательных, так и бессознательных зон. Все психические процессы (без исключения), как когнитивные, так и эмоциональные, не только сопряжены с речью и служат помощниками в ее образовании, но и являются непременно составляющими всех видов речевой деятельности: чтения, слушания (аудирования), говорения и письма.

Когда содержательная языковая суть орфографического правила станет предметом осмысления на уроке, именно тогда будут задействованы все виды речевой деятельности, а изучение орфографического правила уже не сведется к простому заучиванию его формулировки.

Опыт показывает, организуя процесс изучения орфографического правила как учебно-лингвистического текста, мы активно способствуем формированию всех видов речевой деятельности в их единстве и взаимосвязи. А.А. Леонтьев справедливо замечает: «Едва ли правильно совершенно отдельно и бессвязно “работать над чтением” или “письмом”, как и над устной речью и аудированием. В голове ученика они неразрывны и все равно соединятся, как бы мы

их ни преподавали» [Леонтьев 2001: 188]. И далее: «Трудно переоценить значение комплексного обучения видам речевой деятельности в школе для всей судьбы ребенка. Не формальная грамотность школьника является основной задачей... школы (хотя необходимость ее смешно отрицать): здесь должны быть заложены основы его функциональной грамотности, его способности к полноценному устному и письменному общению. И одновременно — это орудие его саморазвития, то, что делает возможным его самообразование, социализацию, его дальнейшее познавательное, личностное, художественно-ценностное развитие» [Там же].

Данные положения психолингвистики позволяют считать, что изучение каждого орфографического правила на основе коммуникативно-деятельностного подхода обеспечит одновременную отработку грамматико-орфографических умений и речевое развитие учащихся. Такой подход к процессу изучения правил орфографии будет служить целям формирования коммуникативной, языковой и лингвистической, культуроведческой компетенций.

Таким образом, в рамках коммуникативно-деятельностного подхода появилась возможность по-иному решить традиционные проблемы преподавания школьного курса русского языка, в частности проблему изучения орфографических правил.

В организации работы с орфографическим правилом как текстом с психологической и психолингвистической точки зрения условно выделяем четыре этапа.

I. Считывание информации, содержащейся в орфографическом правиле.

Отметим, прежде чем начать эту работу, необходимо выбрать определенный режим чтения орфографического правила. Этот режим зависит от характера информации, которую предстоит прочитать, а также от цели чтения. В связи с чем выделим следующие основные способы (или виды) чтения орфографического правила: 1) просмотровое; 2) ознакомительное; 3) углубленное (изучающее, аналитическое, осознанное, творческое). Все эти способы чтения имеют важное практическое значение.

Цели просмотрового и ознакомительного чтения — общее знакомство с со-

держанием текста правила, выделение его основной информации без учета второстепенных деталей. Такой способ чтения обычно используется при первоначальном беглом чтении правила орфографии, когда должно быть достигнуто понимание основного содержания правила, — 70% информации. При углубленном чтении должно быть достигнуто максимальное понимание текста — 100% информации, когда обращается внимание на все детали текста, производится их анализ и оценка, поэтому такой способ чтения ученые называют осознанным, аналитическим, изучающим, творческим¹.

Когда ученик осознанно считывает информацию, заложенную в правиле, наблюдается поэтапный синтез смыслового содержания текста правила на базе перцептивного анализа речевой цепи. В результате происходит опознавание и удержание в кратковременной памяти образов отдельных языковых единиц, в частности опорных (ключевых) слов-понятий.

При углубленном чтении прием выделения смысловых, опорных, ключевых слов текста основывается на дифференциальном алгоритме чтения [Гойхман, Надеина 2003: 59]. Дифференциальный алгоритм чтения — последовательность предписаний, позволяющих облегчить понимание и усвоение содержания текста. Суть алгоритма заключается в выделении основного смысла текста и всех его частей. Умение вычленять из текста основную информацию является одним из условий эффективности чтения. Главная информация содержится именно в ключевых словах текста, которые называются так потому, что несут основную смысловую нагрузку. При чтении орфографического правила мозг ребенка дает свою трактовку содержания, опираясь на ключевые слова. Происходит перекоди-

¹ См., например: Берлайн Д. Любознательность и поиск информации // ВП. — 1996. — № 3. — С. 54–60; Блюмберг Р.А. Методика усвоения орфографического правила с учетом вариантов орфограмм: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1976; Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. — М., 1997; Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии // Избранные психологические труды. — М., Воронеж, 2000 и др.

рование сообщения на язык собственных мыслей ученика. В итоге мозг выделяет основную смысл, существенное значение текста, называемое доминантой. Именно подобным образом устроен дифференциальный алгоритм чтения, который включает в себя три этапа: 1) выделение *ключевых слов*; 2) определение *смысловых рядов*; 3) выявление *доминанты*. Поэтому в формулировках орфографических правил опорные (ключевые) слова-понятия следует, на наш взгляд, выделять жирным шрифтом.

Чтение как понимание — это одно из основных требований в работе с орфографическим правилом на этапе первоначального знакомства с ним. Именно с вдумчивого чтения правила начинается орфографическая культура ученика: вдумчивое чтение закладывает основы функциональной грамотности учащихся.

Первый этап определен как этап считывания лингвистической информации, содержащейся в орфографическом правиле. Однако этот этап может быть и этапом *слушания информации* (когда орфографическое правило «рассказывается» на уроке учителем). Слушание здесь понимается «как процесс осознанного познавательного действия, ведущего к интерпретации и пониманию» [Там же: 75] языковой сути орфографического правила, способа орфографического действия при выборе верного написания.

Эффективное слушание предполагает наличие у человека четырех ментальных способностей: 1) слуховая способность; 2) внимательность; 3) способность к пониманию; 4) способность к запоминанию [Там же].

II. Закрепление «образа содержания текста» (А.А. Леонтьев) орфографического правила.

Ученые доказали, что эффективность восприятия информации начинается с помощью зрительной информации: во время «слушания правила» ученики должны видеть учителя, чтобы зрительно уловить его артикуляцию, мимику, жесты, а также всматриваться в примеры, иллюстрирующие правило, которые записаны на доске и сопровождают рассказ учителя.

Если объяснение орфографического правила учителем будет построено на языке мышления детей, только тогда возможна пошаговость восприятия зало-

женной в тексте правила лингвистической информации, необходимой для становления грамотности письма.

Когда орфографическое правило осознано учащимися уже при чтении (или объяснении на уроке учителем), когда понятна ученикам языковая основа этого правила, тогда на уроке будут и совсем другие уровни работы по закреплению содержания орфографического правила, творческие, а не такие, как сейчас, когда доминирует «механический» пересказ правил. Например, создавая текст правила, учащиеся по просьбе учителя смогут выполнять следующие действия:

- свободно сжимать данную в правиле информацию;
- свободно расширять эту информацию;
- полностью воспроизводить текст правила, иллюстрируя теоретический материал собственными примерами или примерами из художественной литературы, устного народного творчества;
- пересказывать (устно или письменно) данный текст в другом стиле и жанре (например, в форме лингвистической сказки).

Таким образом, на уроке с помощью чтения, слушания, говорения и письма идет работа по закреплению «образа содержания текста» орфографического правила. На этом этапе проходит сам процесс понимания, взятый с его содержательной стороны (А.А. Леонтьев).

Именно осмысление содержательной стороны орфографического правила фактически, как показывает практика, вооружает учащихся основным способом орфографического действия при выборе нужного написания.

III. Определение основного способа орфографического действия.

Приведем пример. Рассказывая учащимся о собственных и нарицательных именах существительных, их правописании, делаем акцент на том, что между собственными и нарицательными существительными нет непроходимой грани: имена собственные могут переходить в нарицательные, а нарицательные в собственные (*Маузер — маузер; земля — Земля; «Правда» — правда* и т.п.) — все зависит от контекста. Обобщая сказанное, обращаем внимание учащихся на способ орфографического действия при выборе прописной / строчной буквы.

Чтобы не ошибиться в написании прописной / строчной буквы, необходимо:

1) установить значение слова (согласно контексту);

2) определить, собственное это наименование (обозначает единственный предмет из группы однородных) или нарицательное (обозначает всю группу однородных предметов);

3) выбрать нужную букву.

При этом подчеркиваем, что мы начинаем учиться писать прописную / строчную букву с доказательством (мотивировкой) ее употребления, с элементами лексико-грамматического анализа слова. Так, объясняя выбор прописной / строчной буквы через лексико-грамматический анализ слова, ученики овладевают способом действия, адекватным правилу.

Чтобы усвоить правила орфографии, ими надо владеть как инструментом, как способом действия. А чтобы овладеть способом орфографического действия при письме, нужно все время совершенствовать мыслительную работу учащихся по анализу, систематизации и обобщению лингвистических знаний. Получается, что ребенок в определенной степени должен стать лингвистом.

IV. Отработка усвоения правила путем практических упражнений.

Языковая основа правил обычно совмещает в себе важнейшие понятия: слово, морфема, часть речи, грамматическая категория, ориентируя пишущих на их лингвистическую оценку, на оперирование ими в ходе письма. Осмысление этого важнейшего положения для обучения орфографии с помощью правил предполагает тщательно разработанную процедуру усвоения правил путем практических упражнений. А этот этап менее всего присутствует сегодня в ходе преподавания. Учитель обычно ждет скачка от знания формулировки правила к положительному результату (грамотному письму), слабо прорабатывая процедуру необходимого языкового анализа (М.М. Разумовская). Понятно, что результат не может быть положительным. Только знания формулировки правила недостаточно для успешного формирования орфографически грамотного письма: содержание правила, его теоретическая суть усваиваются в ходе учебной деятельности, в результате выполнения разнообразных развивающих (пра-

вилоориентированных, творческих, комплексных) упражнений, которые пошагово формируют умения грамотно писать, опираясь на правила.

Орфографическая подготовка — это важный компонент общего речевого и языкового развития учащихся; ее успехи определяются не только орфографическими знаниями и умениями, но также успехами в чтении, слушании, говорении, письме; знаниями в области фонетики, словообразования, лексики, грамматики, семантики. Одним словом, орфография русского языка осваивается в результате совершенствования, обогащения всего строя речи ученика на коммуникативно-деятельностной основе. При этом процесс изучения каждого орфографического правила как учебно-лингвистического текста — это речевая деятельность, характеризующаяся как психологический акт, мыслительный процесс, где тесно взаимодействуют механизмы мышления и речи.

ЛИТЕРАТУРА

Богоявленский Д.Н. Психология учения русскому языку (в школе) // РЯШ. — 1977. — № 5. — С. 79–85.

Выготский Л.С. Мышление и речь. — М., 1934.

Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Элькони Л.Б. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе // Вопросы психологии. — 1963. — № 5. — С. 62–66.

Гневэк О.В. Научные основы формирования профессионально-орфографической компетенции студентов-филологов педагогических вузов: автореф. дис. ... докт. пед. наук. — М., 2003.

Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация: учебник / Под ред. О.Я. Гойхмана. — М., 2003.

Дунев А.И., Дымарский М.Я., Кожевников А.Ю. Русский язык и культура речи: учебник для вузов / Под ред. В.Д. Черняк. — М.; СПб., 2003.

Канарская О.В. Научные основы формирования мотивации при обучении русскому языку (инновационный подход): автореф. дис. ... докт. пед. наук. — М., 1998.

Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. — М.; Воронеж, 2001.

Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. — 2-е изд. — М., 1976.