

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ГРАМОТНОМУ ПИСЬМУ

Основной задачей преподавателя при обучении русскому языку студентов-иностранцев является не только научить правильно говорить, но и грамотно писать. Грамотное письмо предполагает освоение не только норм графики, но и орфографии.

Вопрос о ведущем принципе орфографии – центральный вопрос лингвистической теории правописания, от решения которого зависит построение методики обучения.

В настоящее время четко определились две теоретические концепции: морфологическая и фонематическая. Представители обеих концепций исходят из одних и тех же фактов: во-первых, характерной чертой русской орфографии является «сохранение на письме графического единства одних и тех же морфем (корней, приставок, суффиксов, окончаний)»; во-вторых, «единообразие написаний значимых частей слов достигается тем, что в нашем письме не отражаются позиционные чередования гласных и согласных звуков»[2, 36].

Морфологическая теория русского письма опирается на давнюю традицию, восходящую к именам В.К. Третьяковского и М.В. Ломоносова. В XIX-XX вв. теория русской письменности развивалась в этом направлении Я.К. Гротом, А.И. Томсоном, И.А. Бодуэном де Куртене, Д.Н. Ушаковым и другими лингвистами. В советской лингвистике обоснование морфологического принципа дано в работах Л.В. Щербы, А.Н. Гвоздева, А.Б. Шапиро и др. Особенно детально этот принцип проанализирован в работах В.Ф. Ивановой.

«Принцип орфографии, заключающийся в том, что общие для родственных слов морфемы сохраняют на письме единое начертание, несмотря на различия в произношении» [8, 238] называют морфологическим принципом. В качестве исходной единицы отображения на письме морфологическая концепция рассматривает морфему.

Осознать содержание данного принципа студент-иностранец не сумеет до тех пор, пока не узнает, что такое значимая часть слова и не научится членить слова по составу. Значит, начать обучение правописания со знакомства с морфологическим принципом в самом начале обучения невозможно. А без соотнесения орфографических проблем с ведущей закономерностью орфографического знания и умения для студентов-иностранцев будут бессистемными. Иначе говоря, многочисленные правила правописания предстанут перед ними хаотичным набором разрозненных предписаний. Главное, что нужно в этом случае для успеха в письме – это запомнить множество отдельных правил (а на последующих этапах обучения – еще большее число исключений из них).

Есть еще одно следствие из практики обучения, вытекающее из морфологической трактовки ведущего принципа правописания. Поскольку исходной точкой устройства русской орфографии признается неизменная буквенная форма каждой морфемы, главным в обучении становится выяснение совпадения или несовпадения буквенного и звукового состава слова. Предпосылкой сравнения в этом случае является обязательное знание того, как пишется слово. Но если ответ задачи (как пишется слово) известен до ее решения, у студентов-иностранцев не возникает объективной потребности в обращении к орфографическим правилам. Ему остается только «подгонять» решение задачи под ее ответ. Иначе говоря, методика обучения орфографии при ориентации на морфологический принцип не формирует у студентов-иностранцев необходимых мотивов для изучения правописания.

Не создает морфологическая трактовка основной закономерности русского языка и условий для воспитания у студентов-иностранцев орфографической зоркости, т.к. обучение умению находить ту или иную орфограмму происходит одновременно с

введением соответствующего правила. Пока студенты-иностранцы изучают безударные гласные в корне, они не обращают внимания на безударные гласные в других частях слова, тренируясь в написании «сомнительных» согласных, имеют в виду только корень и не замечают тех же «сомнительных» согласных в приставках и суффиксах и т.п. В результате студенты-иностранцы приучаются что-то писать наугад, полагаясь на интуицию, и, в конце концов, вообще обходиться без правил. Добавим также, что в этом случае орфограммы в местах совпадения звучания и написания, как правило, вообще исключаются из числа букв, которые нужно проверять. Между тем, орфограммы (и ошибки) возможны как в случаях совпадения звучания и написания (трАва – трОва), также и в местах их расхождения (дуБ – дуП) и т.п.

Наконец хотелось бы отметить еще одну особенность обучения правописанию на основе его морфологического принципа. Поскольку этот принцип исходит из имеющихся в языке написаний, вопрос о том, почему пишется так, а не иначе, не обсуждается.

Аргумент во всех случаях один: «Есть такое правило. Например: «в русском языке есть приставка “с”, приставки “з” не бывает». Почему так, а не иначе, не выясняется» [4, 20].

Теория правописания, согласно которой отношения между устной и письменной формами языка устанавливаются по формуле буква-звук, не создает предпосылок для развивающего обучения языку и, кроме того, затрудняет решения целого ряда практических задач.

Теоретическая концепция, считающая, что в основе русской орфографии лежит фонематический принцип, разрабатывается в лингвистике относительно недавно. Впервые соответствующая идея была выдвинута Н.Ф. Яковлевым в 1928 г. Затем она получила развитие и обоснование в работах ряда представителей «московской фонологической школы» (Аванесов Р.И., Айдарова Л.Ж., Бунина М.С., Ильинская И.С., Реформатский Д.А.).

Основные положения фонематической теории письма следующие:

1. Во всяком звуковом (алфавитном) письме, языковой единицей, отображаемой на письме, является **фонема**. Письмо может строиться либо как отражение синтагмофонемного строения слов – таково, например, сербское или белорусское письмо; либо на основе отражения парадигмофонемного строения морфем – таким и является русское письмо.

2. Парадигмо-фонема обозначается на письме в соответствии с правилами графики по своей **сильной позиции**. Иными словами, позиционные чередования звуков на письме не отражаются.

Способ определения орфограммы, т.е. буквы, отражающей парадигмо-фонему (когда фонема оказывается в слабой позиции), универсален и заключается в приведении фонемы к сильной позиции (путем сопоставления ряда слов или форм данного слова, в состав которых входит морфема, включающая определенную орфограмму). Отсюда следует три **обобщенных правила**, на которых базируется русская орфография:

- а) безударные гласные проверяются ударением;
- б) звонкие и глухие согласные пишутся в конце слова и перед другими звонкими и глухими так же, как перед гласными, сонорными и в той же морфеме;
- в) мягкость согласных перед другими мягкими согласными обозначается только в том случае, если в той же морфеме согласный сохраняет свою мягкость и в положении не перед мягкими согласными.

3. Если современный литературный язык не дает средств для того, чтобы привести к сильной позиции какую-либо парадигмо-фонему в данной морфеме, то она обозначается буквой, соответствующей одной из фонем, которые могут быть нейтрализованы в данной позиции. Такие написания полностью отвечают фонематическому принципу, хотя и являются в известной степени условными. Это

относится как к написаниям, объясняемым этимологией слова, так и к написаниям, противоречащим этимологии [6, 112].

Итак: в лингвистике сложилось две теоретических концепции русского письма. Обе они исходят из того, что на письме отражаются языковые единицы – слова и морфемы, но расходятся в оценке отношения письма к звуковой системе языка. Отсюда разные представления о закономерностях письма, находящихся, в частности, свое выражение в единообразном написании морфем.

Однако, на сегодняшний день основным принципом русского письма считают фонематический. Содержание фонематического принципа заключается в понимании соотношения между буквой и фонемой [7, 16]. Усвоение этого принципа письма создает предпосылки не только для успешного овладения способом выделения орфограмм, но и для эффективного формирования способов решения орфографических задач. Другими словами, переход на фонематический подход открывает возможности для совершенствования обучения орфографии.

Методика преподавания русскому языку опирается на данные смежных наук: лингвистики, психологии, дидактики.

Психология дает представление и о психофизиологической основе речевых и орфографических умений и навыков, предлагая рациональные пути их формирования.

Рассматривая навык в структуре учебной деятельности, психологи связывают его с действиями, указывая при этом на его существенную сторону - автоматизированность. Такие известные ученые - психологи, как А.А. Люблинская, Н.Ф. Талызина, Н.А. Менчинская рассматривая навык как автоматизированное действие, обладающее определенными свойствами. Примерно такой же точки зрения придерживаются и многие дидакты. Так, М.А. Данилов и Б.П. Есипов трактуют навык как действие, отдельные компоненты которого автоматизированы.

Например, человек, пишущий письмо, размышляет над содержанием того, о чем он пишет, а вовсе не над орфографией каждого слова. Говоря другими словами, актуально осмысливается то, что является целью деятельности. Создавая текст, мы обращаем внимание на написание слова только тогда, когда затрудняемся его написать. При этом сознательно проконтролировать можно только то, что первоначально складывалось как целенаправленное, сознательное действие.

Анализируя процесс письменной речи, Л.С. Выготский писал: «Мы очень часто скажем сначала про себя, а потом пишем; здесь налицо мысленный черновик».

Действительно, любой грамотный человек знает по собственному опыту, что главное – создать этот “мысленный черновик”, проговорив его про себя, записать же сформулированную, отточенную, четко звучащую в голове мысль уже не представляет трудности. В этом смысле механизм письма у студента-иностранца мало чем отличается от действий студента, для которого русский язык является родным.

Затруднения же, испытываемые студентом-иностранцем, в основном связаны как раз с процессом перевода внутренней речи в письменную, что обусловлено спецификой самой письменной речи, в первую очередь тем, что это, говоря словами Л.С. Выготского «речь без реального звучания». Следовательно, один из первых путей выхода из этих затруднений – озвучить речь, «проходящую в молчании» [3, 52].

Роль такого озвучивания внутренней речи при письме нельзя недооценивать и в плане обучения орфографии.

Так способ произнесения слов, согласно их правильному написанию, иными словами, способ проговаривания, еще в период становления методики обучения как науки, зарекомендовал себя как надежное средство формирования орфографического навыка.

В связи с введением в психологию и педагогику учения И.П. Павлова о роли речедвигательных раздражений (“речевых кинестезий”) в деятельности второй сигнальной системы роль проговаривания в обучении письму получила научное

обоснование. Под влиянием этих идей появляется целый ряд психологических исследований, доказывающих, что орфографическое проговаривание является мощным средством для усвоения правописания.

Существуют опасения, что орфографическое проговаривание может вытеснить произношение орфоэпическое. По мнению психологов, эти волнения напрасны, поскольку код орфоэпический включен лишь в определенный вид деятельности письменную речь, тогда как код орфоэпический включен лишь в ситуацию устной речи.

В заключение можно сделать вывод: чтобы обеспечить более высокий уровень грамотности, целесообразно строить обучение, которое должно включать:

- 1) Знакомство с системой орфограмм, на основе объективных принципов;
- 2) Формирование комплекса орфографических умений (умение видеть орфограмму, определять ее тип и т.д.);
- 3) Использовать специальные виды упражнений направленных на установление орфографического навыка и умений, входящих в него.

Литература:

1. Баранов М.Т. Выбор упражнений для формирования умений и навыков // Русский язык в школе. – 1993. - № 3. С.36-43
2. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. М.: Просвещение, 1966. – 308с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1999. –с.51-55
4. Жедек П.С., Репкин В.В. Из опыта изучения закономерностей русской орфографии. – М.: Просвещение, 1974. – с.16-44
5. Зелинский В.А. Зрительный диктант (самодиктование и самоисправление). Новая система для самоизучения русского правописания. – М., 1988. –100с.
6. Панова М.В. Русская фонетика. М.: Просвещение, 1967.
7. Реформатский А.А. Из истории отечественной фонологии. – М., 1970.- с.9-27
8. Розенталь Д.Э., Теленкова М.М. Словарь - справочник лингвистических терминов. – М., 1976. – 474с.
9. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560с.