

## Развитие у детей умения ставить орфографические задачи

С.А. Сейфулина



Исходным моментом решения любой задачи является постановка вопроса «Что надо узнать?». Применительно к орфографии это означает ситуацию, когда **пишущий осознает потребность найти или выбрать из нескольких возможных тот или иной письменный знак**. Психологи (Д.Б. Богоявленский, С.Ф. Жуйков и др.), лингвисты (В.Ф. Иванова и др.), методисты (М.Т. Баранов, М.М. Разумовская и др.) настойчиво подчеркивают, что конечный результат обучения орфографии в решающей степени зависит от его первоначального этапа, т.е. от того, развита ли у учащихся способность обнаруживать в словах места, которые нужно писать по правилам, т.е. находить орфограммы.

Главной причиной орфографической слепоты школьников ученые и учителя считают отсутствие эффективных способов формирования орфографической зоркости. Еще в 1960 г. психолог В.В. Репкин писал, что «широко распространенные упражнения, в которых орфограммы заранее выделены тем или иным способом (вставить пропущенные буквы, объяснить правописание выделенных букв, корней, слов и т.д.), не способствуют формированию умения выделять орфограммы» [4]. О том же пишут сегодня психологи, анализируя механизм формирования навыков грамотного письма: «Систематическое подсказывание ученику трудных мест в слове порождает "орфографическую слепоту"» [1].

Действительно, если в упражнении «сомнительная» буква пропущена, значит, первое действие орфографи-

ческой задачи выполнено за ученика. Малоэффективны для воспитания орфографической зоркости упражнения на подчеркивание и группировку орфограмм в написанных словах.

Сейчас наряду с широко распространенной морфологической теорией орфографии все большее признание получает фонематическая теория. Морфологическая теория орфографии («принцип орфографии, заключающийся в том, что общие для родственных слов морфемы сохраняют на письме единое начертание, несмотря на различия в произношении»\*), которая возникла и развивалась главным образом на основе школьной практики, прошла многолетнюю проверку. Ее возможности и особенности как основы школьного обучения хорошо изучены и по достоинству оценены. Фонематическая теория («Фонематическое письмо – это такое письмо, в котором одни и те же буквы алфавита обозначают фонему во всех ее видоизменениях, как бы она ни звучала в том или ином фонематическом положении» [2]) возникла на основе некоторых чисто теоретических предпосылок.

Если мы хотим, чтобы письмо ребенка с самого начала было осознанным, необходимо, чтобы еще до начала письма ребенок осознал, что же обозначается буквой, осознал отношение между буквой и фонемой. Представители Московской фонологической школы считают, что звуки «как единицы устной речи связаны с буквами,

\* Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М., 1976. С. 250.

единицами письменной речи, через посредство мельчайших незнакомых единиц языка – фонем» [3]. Фонема – единица функциональная. Звуки, представляющие одну и ту же фонему, акустически могут быть разными. И наоборот, один и тот же звук может быть реализацией («представителем») разных фонем.

Например, звуки [o//a//ъ] в корне слов *воды, водичка, водяной* «представляют» фонему <o>, так как фонема называется и обозначается буквой по своему основному значению, т.е. по сильной позиции.

Чередование звуков в морфемах вызывается изменением условий произношения. Для гласных это зависимость звука от места по отношению к ударению (в нашем примере [ó] – под ударением, [a] – в первом предударном слоге, редуцированный [ъ] – во всех остальных безударных слогах). Для согласных условия произношения – это их «сосед» справа, т.е. последующий звук. Например: *гла*[з]а, но *гла*[с] и *гла*[с]ки, т.е. [з] – перед гласными, [с] – на конце слова и перед глухими и т.п.

В процессе письма мы обозначаем буквами не изменчивый звуковой состав, а постоянный фонемный состав, который устанавливается по сильным позициям рядов позиционно чередующихся звуков.

Обозначая на письме звуки сильных позиций фонем, проходим две ступени: от фонемы (точнее, от звука, представляющего фонему в сильной позиции) – к букве. В этом случае мы руководствуемся правилами графики. Например, ударный гласный звук [a] после твердого согласного обозначаем буквой а, а после мягкого согласного – буквой Я.

Обозначая на письме звуки слабых позиций фонем, проходим три ступени: от звука слабой позиции – к нахождению фонемы (сильной позиции), а от нее – к букве (по правилам, установленным для сильных позиций). Вот

почему последовательность обучения правописанию должна соот-

ветствовать формуле: от звука – к фонеме, а от нее – к букве.

Фонематический принцип позволяет установить связь между отдельными правилами правописания и вскрывает их общую природу. Основные правила, которые изучаются в начальной школе (правописание безударных гласных, парных согласных, обозначение мягкости согласного перед мягким согласным и др.), по сути своей идентичны: они учат проверять варианты фонемы по сильной позиции. Раскрыть общую природу главных правил орфографии – значит поднять школьников на высший уровень осознания устройства нашего правописания.

Показать младшим школьникам в самом общем виде основной закон русского правописания можно еще до того, как они научатся членить слова по составу и начнут изучать грамматику. Учащимся для этого достаточно владеть той первоначальной суммой фонетических знаний и умений, с которых начинается обучение языку по любой программе. А по мере того, как учащиеся будут знакомиться с морфемной структурой слова и системой его грамматических значений, общий принцип будет конкретизироваться по отношению к морфеме: корню, окончанию и т.д.

При обучении по действующей традиционной программе умение находить орфограммы формируется по мере накопления учащимися соответствующих знаний по грамматике. Пока учащиеся работают над безударными гласными в корне, они не обращают внимания на безударные гласные в суффиксах, окончаниях. В результате дети приучаются что-то писать наугад, полагаясь на интуицию, и, в конце концов, вообще обходятся без правил.

Другое дело – при обучении на фонемной основе. В этом случае можно сначала научить выделять орфограммы, а потом уже учить выбирать нужное правило и писать по нему. Например, зная признаки слабых позиций для гласных и согласных: все



безударные гласные (кроме У), согласные, парные по звонкости-глухости на конце слова и перед согласными (не Р, Л, М, Н, В) – первоклассник, которому впервые приходится по слуху записывать слово *промокашка*, в четырех случаях остановится в неуверенности и либо пропустит неизвестные буквы (*пр\_м\_ка\_к\_*), либо спросит у старшего, как писать, либо посмотрит в книгу, чтобы увидеть, как пишется слово.

Потребность узнать, какую букву писать в том или ином месте слова, где один и тот же звук может быть обозначен разными буквами (может «представлять» разные фонемы), – это и есть то, что принято называть орфографической зоркостью.

Конечно, данный алгоритм решения орфографических задач регулирует написание не всех орфограмм, так как в русском языке

есть написания, противоречащие основному принципу, встречаются орфограммы на месте сильных позиций, однако все эти отступления, по подсчетам ученых, составляют не более 5% написаний. Кроме того, ни одно из них не входит в состав базовых орфографических навыков, которые должны быть сформулированы на начальном этапе. Зато, опираясь на основной закон правописания, школьники всегда – и за пределами начальной школы – будут иметь точку отсчета, позволяющую определять место каждой орфограммы в системе правописания и анализировать данный способ решения орфографической задачи в его отношении к всеобщему способу решения орфографических задач.

#### Литература

1. Граник Г.Г., Концевая Л.А., Бондаренко С.М. Психологические механизмы формирования грамотного письма // Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР. 1998, № 2. С. 42.
2. Ильинская И.С., Сидоров В.Н. Современное русское правописание // Уч. зап. Моск. гос. пед. ин-та им. В.П. Потемкина. М., 1953. Т. 12. Вып. 2. С. 8.
3. Кузьмина С.М. Теория русской орфографии. М., 1981. С. 12.
4. Репкин В.В. Формирование орфографического навыка как умственного действия // Вопросы психологии. 1960. № 2.

*Светлана Анатольевна Сейфулина – канд. филолог. наук, ст. преподаватель кафедры русского языка и методики начального обучения Таганрогского государственного педагогического института, г. Таганрог Ростовской обл.*