

ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА У ШКОЛЬНИКОВ

FORMATION OF SPELLING VIGILANCE AT FRENCH LANGUAGE LESSON AT SCHOOL

**N. Ershova
V. Krivonogova**

Summary. The article deals with spelling vigilance as a methodical phenomenon, its structure, features of formation, role in the foreign language learning and factors of the low level of French spelling. The article gives statistics of typical spelling errors. The authors propose three stages of improving the spelling vigilance as well as different exercises to improve the formation of spelling vigilance at the French lessons at school. The importance of creativity is emphasized.

Keywords: spelling vigilance, spelling, spelling literacy, solution of spelling problem, spelling error, typical spelling errors.

Исторически сложилось, что вопрос грамотности всегда стоял остро для российского общества в целом и для государственного образования в частности. В наше время насущной стала проблема орфографической грамотности нового поколения. Языковые привычки меняются под влиянием современных способов общения. На первом месте теперь быстрота, а не точность выражения мысли, что неминуемо приводит к орфографической безграмотности молодежи. Тенденции к игнорированию правил правописания настолько очевидны в родном языке, что, казалось бы, не приходится говорить об орфографической грамотности на иностранных языках.

Однако, если принять во внимание, что при обучении письменной речи, как на родном, так и иностранных языках задействованы одни и те же стратегии [11, с. 430], то есть возможность положительного взаимовлияния орфографических умений учащихся на родном и иностранном языках. Навыки самопроверки и орфографического анализа написанного будут положительно влиять на общую орфографическую грамотность учащихся.

Исследователи выделяют относительную и абсолютную грамотность. Если относительная орфографическая грамотность предполагает умение применять отдельные правила и грамотно писать лишь некоторые слова-исключения, то абсолютная грамотность подразуме-

Ершова Наталья Рубеновна
Северный Арктический Федеральный Университет
им. М. В. Ломоносова (Архангельск)
n.ershova@narfu.ru

Кривоногова Вера Сергеевна
Северный Арктический Федеральный Университет
им. М. В. Ломоносова (Архангельск)
veraslavnaya@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается орфографическая зоркость как методическое явление, её строение, особенности формирования, роль в процессе иноязычного обучения, а также причины низкого уровня французской орфографии у школьников. Приведена статистика типичных орфографических ошибок школьников, предложены три этапа работы для формирования орфографической зоркости на уроках французского языка. Приведены различные упражнения, способствующие формированию орфографической зоркости, подчеркивается важность творческого подхода.

Ключевые слова: орфографическая зоркость, орфограмма, орфографическая грамотность, решение орфографической задачи, орфографическая ошибка, типичные орфографические ошибки.

вает владение всеми правилами орфографии, включая любые исключения [8, с. 475]. Абсолютная грамотность не является целью школьного образования. Общепринятая европейская система оценки уровней владения иностранным языком, на которую ориентируются образовательные стандарты, определяет уровень С2 (владение в совершенстве), как умение перефразировать свое высказывание в случае возникновения трудностей в использовании языковых средств. Получается, что искусство орфографической зоркости и, как следствие, грамотности как раз и состоит в антиципации ошибки и её недопущении.

Все современные исследователи, изучающие методику обучения правописанию, ссылаются на труды методиста и педагога конца XIX века В.П. Шереметевского, в которых впервые встречается понятие «орфографическая зоркость». Ученый проводил параллель между плохой зрительной памятью учащихся и допускаемыми ошибками, что объясняет использование термина «зоркость». Как пишет И.В. Щербашина, именно в этом узком смысле первоначально понималась орфографическая зоркость — умение обнаружить вызывающую затруднение орфограмму исключительно с помощью зрительного восприятия [10, с. 146]. Актуальность проблемы привлекала исследователей, появлялись новые работы, менялись трактовки понятия в зависимости от области его применения. Так в рамках методики формирования

навыков правописания орфографическая зоркость уже далека от простого обнаружения орфограммы, независимо от канала восприятия (зрительного или слухового). Это также «умение распознавать случаи письма, где существует различный выбор написания при одном возможном варианте произношения» [5, с.112] «до письма (предупреждение ошибок) или после письма (исправление ошибок)» [10, с. 146].

Согласно современным стандартам образования, важнейшим принципом обучения иностранным языкам в школе является коммуникативная направленность. Учителя иностранных языков зачастую ошибочно трактуют коммуникативность иноязычного образования как обучение исключительно говорению и аудированию, забывая о важности формирования и развития навыков чтения и тем более письма. С момента, когда в 1975 году Е.И. Пассов назвал письмо «золушкой» методики, мало что изменилось, хотя в 21 веке во многих сферах жизни письменное общение вытесняет устное. Точность выражения мысли и взаимопонимание при письменном общении обеспечивается именно орфографической грамотностью.

Анализ опыта работы учителей и студентов-практикантов показывает, что формирование орфографических навыков на уроках французского языка в школе ведется урывками. И связано это не с трудностями самих правил правописания, а с отсутствием системного и методически обоснованного подхода к процессу формирования орфографического навыка. Игнорирование принципа научности, который предполагает отбор языкового материала и организацию учебного процесса с позиций релевантных наук, будь то лингвистики, методики или психологии, приводит к тому, что не учитываются основополагающие понятия, явления и предпосылки.

В методике выделяют два основных подхода к формированию орфографических навыков. М.В. Ефремова определяет эксплицитный подход (на основе усвоения правил) как наиболее продуктивный, поскольку в сравнении с имплицитным он в полной степени соотносится с принципом сознательности, что, в свою очередь, обеспечивает «чистоту» формируемого орфографического навыка [6, с. 169].

Реализация эксплицитного подхода предполагает анализ и осознание закономерностей французского правописания. Такими закономерностями В.Г. Гак называл шесть принципов орфографии французского языка: фонетический, фонетико-графический, морфологический, исторический, этимологический, дифференцирующий [4, с. 40–41]. Данные принципы принято делить на прямые, которые отражают фонетическую форму, и косвенные, не связанные с произношением. Во французской

орфографии преобладают традиционный и дифференцирующий принципы, а иногда, как отмечает В.Г. Гак, одно и то же слово может совмещать написания, определяемые разными принципами [4, с. 74]. Традиционный, или исторический принцип отражает прежнее произношение слов или же устаревшие орфографические приёмы, как, например, употребление флексии *x*, а не *s*, после *ou*, *eu*, *eau*, *au*. Такое написание не соответствует фонетическим или морфологическим законам современного языка и может быть обосновано лишь исторически. Дифференцирующий принцип состоит в различении омонимов, как например, слова *foi*, *fois* и *foie*.

Чтобы установить трудности в овладении французским правописанием и оптимизировать работу над орфографической зоркостью, уместно провести классификацию школьного лексического минимума по принципам написания слов, что позволит осуществить дифференцированный подход к обучению. Анализ работ школьников показал ряд орфографических явлений, представляющих трудности для учащихся. Остановимся на некоторых из них. Ошибки представлены от наиболее часто встречаемых к менее распространенным.

1. Самый большой процент ошибок в работах связан с особенностями спряжения глаголов практически во всех изучаемых временах (*présent*, *passé composé*, *imparfait*), что доказывает важность одновременного формирования грамматического и орфографического навыков при обучении французскому языку.

2. Ошибки в постановке диакритических знаков. Причина этих ошибок чаще всего кроется в непонимании назначения диакритических знаков, что связано, во-первых, с нечетким объяснением или отсутствием правила в учебнике и, во-вторых, с несформированностью фонематического слуха. Учащийся не слышит разницы в произношении слов *“région”* и *“region”* и, следовательно, не понимает, как меняется звуковой образ слова. Важно приучать учащихся к написанию диакритических знаков с самых первых занятий, поскольку «правила диакритики, оставленные «на потом» приводят к неправильно сформированному орфографическому навыку, который впоследствии тяжело поддается коррекции [7, с. 146].

3. Ошибки по невнимательности присутствуют как в работах старшеклассников, так и в младших и средних классах. В эту группу вошли слова, в которых буквы либо пропущены, либо перепутаны местами, либо вовсе не дописаны. Подобные ошибки одинаково часто возникают при продуктивном письме и при списывании. В решении данной проблемы поможет умение самоконтроля и проверки написанного. Если приучать учеников к проверке текста сразу после его написания, подавляющую часть этих ошибок получится избежать.

4. Ошибки графического характера. Ученики нередко путают буквы, похожие по написанию (z/r, y/u, z/s, n/p, f/l, b/l), что вскрывает пробелы формирования графических навыков на начальном этапе обучения. Такие виды ошибок наблюдаются при дисграфии. Возникновение дисграфических ошибок связано с нечетким различением фонем, неумением осуществлять операции фонематического, слогового анализа и синтеза, несформированностью навыков словообразования и словоизменения [1, с. 150]. Скорее всего, похожие трудности ребенок испытывает и в письме на русском языке. Чтобы ученики не путали буквы, надо, во-первых, использовать легко воспринимаемые шрифты в учебных пособиях, во-вторых, приучать самих учеников писать разборчиво и перечитывать то, что они написали.

5. Если ошибки графического характера свойственны для всех изучаемых иностранных языков, то написание, а точнее, игнорирование непроизносимых букв — это специфика именно французского языка. Особенно часты орфограммы с непроизносимыми согласными в конце слов. Объясняются они по-разному. Это может быть историческая традиция написания некоторых звуков. Например, звук [o] может передаваться буквосочетаниями -ot, -au, -eau, -or, -os. Часто написание орфограмм объясняется грамматической формой слов (множественное число существительных и прилагательных, окончания глаголов, согласование причастий), т.е. мы возвращаемся к первому типу ошибок. Здесь же скажем об эпентезах, т.е. лишних буквах. Однако природа подобных ошибок «наоборот» не так очевидна. Это может быть ошибка по невнимательности, по незнанию или неуверенности в грамматическом правиле. В качестве примера приведем глагол «comprendre». В форме множественного числа 1 лица пишется одна буква -n- (vous comprenez), но в форме 3 лица их две (ils comprennent), что в итоге приводит к очень частой и ошибочной форме «vous comprenez».

6. Двойные согласные произносятся как один звук и, соответственно, по мнению учащихся на письме должны передаваться одной буквой: letre (lettre), anèe (année), home (homme), feme (femme), comancer (commencer).

7. Ошибки в графической передаче носовых звуков можно разделить на 3 типа. Во-первых, используются неправильные или упрощенные графемы (Comancer, septambre, documant), во-вторых, носовые «исчезают» (Normadie), в-третьих, носовые звуки появляются там, где их не должно быть (octembre, je m'anpelle).

8. Особый пласт ошибок связан с интерференцией. Это типично, поскольку французский изучается как второй иностранный язык после английского, а количество похожих слов крайне велико. Интересны ошибки, про-

диктованные интерференцией с русского языка. Причем речь идет о переносе орфографических ошибок из родного языка в иностранный. Чаще всего это орфограммы с безударными гласными: photagraphier (photographier) от фотаграфировать, descrémination (descrimination) от дескреминация, rapulaire (populaire) от папулярный. Казалось бы, французский язык должен положительно влиять на орфографию в родном, на деле же получается наоборот. Но, надо признать, доля подобных ошибок мала.

Обобщая, можно сказать, что большинство орфографических ошибок во французском языке носят фонетико-грамматический характер или совершаются по невнимательности. Первая причина искореняется с помощью работы над фонетической формой слов и грамматическими правилами. Проблема невнимательности, т.е. по сути, проблема несформированности орфографической зоркости, носит междисциплинарный характер и должна решаться глобально. Признавая наличие сложных и до конца не изученных связей между звуковым и буквенным образом слов и отдельных словоформ, С.Н. Цейтлин и другие полагают, что эти связи должны изучаться лингвистикой в содружестве с научными дисциплинами, связанными с психологией (психофизиологией, нейропсихологией, нейролингвистикой, логопедией) [2, с. 13]. Задача учителя-методиста — разработать дидактический материал для формирования орфографической зоркости опираясь, прежде всего, на психологические характеристики становления и совершенствования орфографических навыков.

Исходя из того, что на формирование орфографической зоркости большое влияние оказывают восприятие (зрительное и слуховое), логические операции, зрительная память и внимание [5, с. 113], можно предложить вести работу на трех уровнях. Назовем их установка, тренировка и контроль.

1. Установка предполагает активизацию всех видов восприятия (зрительное, слуховое, артикуляционное, моторное), что способствует запоминанию звукобуквенных связей. Именно на данном этапе происходит фиксация тандема звук-буква. Необходимость звукобуквенного анализа при формировании иноязычной орфографической зоркости вызвана тем, что учащиеся владеют ограниченным числом орфографических и грамматических правил. От того насколько прочно усвоены графемно-фонемные соответствия, зависит развитие способности воспринимать звуковую оболочку слова и затем преобразовывать ее в графическую.

На этапе введения новой лексики полезно использовать орфографическое проговаривание, которое учите-

ля русского языка часто используют для формирования навыков русского правописания в начальной школе [9]. Проговаривание слов так, как они пишутся, активизирует двигательную память, фиксирует саму артикуляцию, способствующую запоминанию слова, но не предусматривает анализ правил. Поэтому данный прием следует использовать при заучивании слов, орфография которых, как раз, не поддается объяснению.

Поскольку обучение французскому языку начинается чаще всего в средних классах, когда у подростков отмечается стремление к глубокому осмыслению материала, следует обращаться к антиципации возможных ошибок. Вопрос «Где вы могли бы допустить ошибку?» с последующим разбором и визуальным выделением орфограмм способствует осмысленному запоминанию графического образа слова. Важно регулярно повторять все возможные варианты графического отображения одного звука на письме, что актуально для французского правописания. Например, звук [ã] передается буквосочетаниями *-em*, *-en*, *-am*, *-an*. Работа может вестись по принципу «от орфограммы к звуку» или наоборот. Главное — объяснять ученикам орфографические правила или обосновывать исторически сложившееся написание слова.

Чтобы облегчить запоминание зрительного образа, необходимо обращаться к ранее изученным иностранным и к родному языкам. В дальнейшем положительный перенос будет работать в обоих направлениях (вспомним описанные нами ранее ошибки, связанные с интерференцией). Например, французское слово «centre» произносится как [sãtr], что провоцирует написание через букву -a. Однако, и английское [ˈsentə(r)] и русское -центр-, предупреждает ошибочную графическую форму.

2. Второй этап предполагает осознанную работу в постижении французской орфографии, а именно тренировку правил, своеобразное решение орфографической задачи в ходе выполнения специальных упражнений. Важно заметить, что зачастую выполняемые упражнения не приносят результатов, поскольку они изначально нацелены не на обучение орфографии, а на закрепление языковых средств общения — лексики, грамматики, фонетики, и, тем самым, для развития всех форм общения.

Здесь в противоречие вступают два методических принципа. Принцип интеграции и дифференциации. Один говорит, что нельзя обучать какому-либо аспекту языка обособленно от обучения другим (т.е. необходимо формировать орфографическую зоркость одновременно обучая грамматике и лексике), другой гласит, что при обучении разным аспектам языка предполагаются разные цели, разные методические задачи и, соответствен-

но, должны использоваться разные упражнения. Учителя иностранных языков забывают, что формирование навыков письма, в состав которого входит формирование орфографической зоркости, может быть как целью, так и средством обучения.

В качестве специальных упражнений, где орфографическая зоркость является целью, а не средством, чаще всего предлагаются задания на копирование или осложненное списывание слов или текста, группировку слов по какому-либо признаку и диктанты.

Даже при обучении орфографии не надо забывать, что творческий компонент повышает мотивацию и дает возможность индивидуального самовыражения. Вышеописанным упражнениям можно и нужно придавать игровой, творческий характер.

Задания на группировку слов на основе фонемных соответствий могут выполняться индивидуально, в парах или группах в форме соревнования. Выигрывает тот, кто подберет больше слов или выполнит это задание быстрее. Можно предложить заготовленный список слов, из которого учащиеся будут выбирать подходящие слова, что облегчит и ускорит ход работы. Современные компьютерные программы типа Nuage de mots или WordClouds позволяют придать списку слов необычную форму. Также для группировки слов можно использовать технику ментальных карт.

Учащиеся с удовольствием самостоятельно придумывают упражнения для своих одноклассников. Учитель может предложить образцы упражнений. Важна не столько форма, сколько творческая работа ученика.

Для формирования орфографической зоркости используются всевозможные виды диктантов, что способствует развитию зрительной и двигательной памяти и формированию навыков самоконтроля. Остановимся на некоторых диктантах.

Зрительные диктанты способствуют запоминанию слов исключений, написание которых не объясняется правилом. Текст зрительно-слухового диктанта прочитывается самими учащимися с одновременным комментированием орфограмм и правил, затем происходит запись диктуемого текста и самостоятельная проверка написанного.

Для активизации орфографических навыков эффективны объяснительно-предупредительные диктанты, которые предполагают антиципацию возможных ошибок путем проговаривания сложных орфограмм во время диктовки текста. Это может делать сам учитель или ученики по заранее построенной схеме.

В ходе выборочного диктанта учащиеся записывают только слова с определенной орфограммой, тем самым происходит отработка правописания слов на изучаемое правило. Данный тип диктанта похож на осложненное списывание, с той лишь разницей, что восприятие слова происходит не по зрительному, а по слуховому каналу.

На этапе закрепления и систематизации изученного орфографического материала целесообразно использовать творческий диктант. Он совмещает в себе рецептивное и продуктивное письмо, в процессе которого орфографический навык качественно видоизменяется. И если написание диктанта ещё акцентирует внимание учащихся на орфографии текста, то в случае продуктивного письма количество орфографических ошибок резко возрастает, так как внимание учеников переключается на новую цель [3, с. 17].

Итак, на тренировочном этапе ведется работа с различными упражнениями, активизируется умение самоконтроля, приветствуется творческая направленность упражнений.

3. Контроль. По сути, контроль является неотъемлемой частью работы как на этапе установки, так и при выполнении упражнений. К сожалению, самоконтролю не учат. Считается, что ученики умеют это делать по умолчанию, либо их уже научили. Однако это не так. Ребенок не задумывается над тем, как он пишет сами буквы, что и объясняет ошибки графического характера, стоящие на 4-м месте по частотности.

При самостоятельной записи с помощью контролирующих вопросов необходимо направлять внимание учеников на проговаривание, а затем на перечитывание написанного. Здесь мы возвращаемся к орфографическому проговариванию по слогам. Но цель этой опера-

ции уже другая — найти и исправить возможные опiski или ошибки. Только так можно сформировать навык самоконтроля.

Взаимоконтроль также является одной из возможных форм контроля правописания. Видеть ошибки других порою проще, чем свои. Развитию наблюдательности способствуют задания на поиск и исправление специально допущенных ошибок. Варианты заданий могут быть разными: сказать правильно написано слово или нет (vrai — faux); из двух вариантов написания обвести правильное; в списке слов на одно правило подчеркнуть слова с ошибками; найти и исправить ошибки (можно указать точное количество допущенных ошибок). Непривычность таких упражнений, возможность побыть «учителем, проверяющим работу», «детективом», «доктором, который лечит слова» вызывает интерес.

Техника исправления ошибок в тетрадях также должна меняться с возрастом учащихся и этапом обучения. От исправления ошибок следует переходить к условным обозначениям на полях, сигнализирующим наличие ошибки и / или её происхождение (GR – ошибка вызвана грамматическим правилом, ORT — орфографическая ошибка).

Конечно, необходимо признать, что не на каждом уроке возможно уделять время специальным орфографическим упражнениям. Но для достижения наилучшего результата работа по формированию орфографической зоркости должна вестись постоянно. Орфографическую грамотность невозможно подделать, она вне моды и вне времени. Это составная часть языковой культуры, которая подразумевает уважение к другому, а без взаимоуважения невозможно общение и взаимопонимание людей и культур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буковцова, Н. И. Трудности формирования орфографических умений и навыков у учащихся средних классов общеобразовательной школы / Н. И. Буковцова // Самарский научный вестник. 2016. № 3 (16). — С. 148–154.
2. Вохмина, Ю. С. Оптимизация обучения орфографии на уроках русского языка в 5–7 классах сельских школ с малой наполняемостью. Автореферат дис. кан. пед. наук. Екатеринбург, 2017. — 24 с.
3. Гавриленко, А. Ю. Моделирование уроков по орфографии в классах с полиэтничным составом учащихся (5 класс). Автореферат дис. канд. педаг. наук. Москва, 2017. — 24 с.
4. Гак, В. Г. Французская орфография / В. Г. Гак. 2-е изд. М.: Добросвет, 2005. — 281 с.
5. Голохвастова, Е. Ю., Гнатюк, Н. В., Холмухамедова, А. В., Формирование орфографической зоркости у учащихся первого класса // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16). — С. 111–115
6. Ефремова, М. В. Особенности обучения технике письма на французском языке студентов языковых факультетов / М. В. Ефремова // Преподаватель XXI век. 2016. № 1. — С. 165–170.
7. Иванченко, А. И. Практическая методика обучения иностранным языкам / А. И. Иванченко. Санкт-Петербург: КАРО, 2016. — 256 с.
8. Литневская, Е. И., Багрянцева, В. А. Методика преподавания русского языка в средней школе: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. Е. И. Литневской. — М.: Академический проект, 2006. — 590 с.

9. Тлюстен, Л. Ш. Орфографическая зоркость и её роль в формировании навыков русского правописания у учащихся начальной адыгейской школы // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. Электронный источник <https://cyberleninka.ru/article/n/orfograficheskaya-zorkost-i-eyo-rol-v-formirovanii-navukov-russkogo-pravopisaniya-u-uchaschihsya-nachalnoy-adygeyskoj-shkoly>).
10. Щербашина, И.В. К вопросу о теоретических основах формирования орфографического навыка у младших школьников / И. В. Щербашина // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2009. № 2. — С. 144–147.
11. Щукина, А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному, Москва, 2003. — 488 с.

© Ершова Наталья Рубеновна (n.ershova@narfu.ru), Кривоногова Вера Сергеевна (veraslavnaya@gmail.com).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Арктический Федеральный Университет им. М. В. Ломоносова