О.А. СКРЯБИНА
Рязань

# О методике изучения правописания в современной школе

В статье рассматривается проблема грамотности выпускников школы, анализируются результаты обучения и контроль грамотности выпускников школы на ЕГЭ. Для оптимизации процесса обучения грамотности предлагается актуализировать потенциал письменной речи в свете реализации когнитивно-коммуникативного подхода.

Ключевые слова: *грамотность; письменная речь; текстооформляющие умения; ЕГЭ; когнитивно-коммуникативный подход.*

В течение многих лет, начиная с образного высказывания А.М. Пешковского, в методической науке сохраняется мнение, согласно которому грамматика не «служанка орфографии». Действительно, грамматика, «порог всякого знания», имеет собственные цели в методической системе ее изучения в школе, однако при этом она является «фундаментом» для всех видов речевой деятельности на русском литературном языке — это убедительно доказала Л.А. Тростенцова (см.: [Тростенцова 1990]). Тезис ученого относительно опосредованного влияния успешно сформированных морфологических умений на развитие речевых умений и формирование правописных умений, казалось бы, позволяет понять взаимоотношения грамматики и правописания. Однако в определенный момент стало распространяться и утверждаться мнение, согласно которому проблемы методики правописания и методики грамматики не столь актуальны, как проблемы речевого развития учащихся.

Почему в нашем научном сообществе зачастую так складывается, что направление, привносящее нечто новое, должно так или иначе с неизбежностью противопоставляться сложившимся подходам и отрицать, казалось бы, вполне полезное? Можно ли утверждать, что в отечественной школе когда-либо побеждало грамматико-правописное направление и в 2017 г. мы имеем блестящие результаты обучения грамматике и правописанию?

Обратимся к анализу поставленных проблем, рассмотрим позиции методики правописания в современной школе, ее потенциал и возможность его использования при реализации когнитивно-коммуникативного подхода. Начнем со следующего тезиса: ни грамматическое, ни правописное направление, по нашему мнению, не было преобладающим в российской школе XX в., хотя, безусловно, обучение было более эффективным, и не является таковым сегодня. Безусловно, каждое новое поколение по-своему приобретает речевой опыт, опираясь на потенциал естественной речевой среды. Данной проблеме посвящены работы известных ученых-методистов XX столетия, среди которых В.А. Добромыслов, А.В. Текучев, А.В. Дудников, М.Т. Баранов, Л.П. Федоренко, М.Р. Львов, В.П. Озерская, Г.А. Фомичева, В.Ю. Купалова, Л.А. Тростенцова, А.Д. Дейкина, Т.М. Пахнова и многие другие. Теоретические и практические аспекты изучения грамматики в средней школе были основательно разработаны учеными с учетом традиций отечественной методической школы. Однако, к сожалению, остались неизвестны многим современным учителям, которые вместо обучения родному языку сосредоточены на подготовке учащихся к ЕГЭ. Многолетний анализ состояния грамотности выпускников школы дает весьма веские основания для неутешительных выводов относительно успешности в формировании грамматических и правописных умений (в широком понимании). Известно, что русское правописание не только семантично, но и грамматично: морфологические и синтаксические умения являются базовыми как для порождения текста, так и для его оформления, согласно принятым нормам правописания.

***Скрябина Ольга Алексеевна**, доктор пед. наук, профессор РГУ имени С.А. Есенина.*
*E-mail: olgaskr1@mail.ru*

Сопоставим современные данные с теми, которые были представлены в научном докладе М.М. Разумовской «Теоретические основы обучения орфографии в средней школе». В нем автор отразил результаты массовых проверок (с 1971 по 1984 г.), представленные в Справках лаборатории обучения русскому языку НИИС и МО АПН СССР. В докладе констатируется следующее: «проблема формирования навыков правописания продолжает сохранять свою остроту» [Разумовская 1984: 6]; фактически ведущие орфографические умения «остаются несформированными в среднем у 50–60% учащихся» [Там же: 7];«анализ письменных работ учащихся, включая данные выпускных сочинений и вступительных экзаменов в вуз, показывает, что... почти нет правил, которые не нарушались бы» [Там же: 8]. К ведущим умениям М.М. Разумовская относит опознавание, классификацию орфограмм и выбор из графических вариантов нормативного написания, причем отмечает устойчивый характер приведенных выше цифр.

Прошло более тридцати лет, изменилась форма экзамена. Но... в аналитических материалах ЕГЭ по русскому языку в России (2006) мы обнаружили противоречие, которое дает основания для размышлений, чтобы выяснить, какую грамотность мы проверяем на экзамене. Грамотность, необходимую для создания собственного текста, или умение вставлять буквы и расставлять знаки препинания? Какая грамотность нужна выпускнику школы для его будущей профессии, для социализации? Авторы публикации отмечают, что учащиеся испытывают большие затруднения при написании сочинения-рассуждения. Приводятся следующие цифры: орфографической грамотностью обладают 39% учащихся, а пунктуационной – 29% учащихся. При проверке заданий части А у 67% учащихся обнаружена «грамотность» (см.: [Методическое письмо... 2007]). Действительно, 50–60% неграмотных выпускников с 1971 по 1984 г. и 67% «грамотных» выпускников в 2006 г. Казалось бы, положение улучшилось. Однако мы считаем необходимым подчеркнуть следующее: М.М. Разумовская имела в виду практическую грамотность, проверяемую в письменных работах учащихся – в сочинениях, т.е. грамотность, проверяемую в условиях «свободного письма» (М.Т. Баранов). Как видим, это не одно и то же: «свободное письмо» и умение вставлять буквы.

О нецелесообразности искусственной изоляции орфографии от произвольного письма в процессе обучения родному языку еще в 1948 г. писал Д.Н. Богоявленский, изучавший психологические аспекты усвоения орфографии, доказывая, что произвольное, творческое, письмо, создание сочинений и изложений является мощным фактором развития личности и формирования практической грамотности. В условиях произвольного, «свободного письма», утверждал ученый, передача значений впервые становится для ученика творческим процессом, поскольку он передает свою мысль, а правила приобретают для него особую содержательность, его работа перестает быть письмом и становится письменной речью в собственном смысле этого слова. При диктовке или при выполнении обычных орфографических упражнений «орфография исключается из самого существенного процесса речи – переплавки содержания мысли в языковые формы» [Богоявленский 1948: 21], вследствие чего не формируется правописный навык и живое чутье языка. Таким образом, давно следовало бы признать, что правописание неотделимо от процесса создания текста, что это важнейший компонент текстовой деятельности, включенный в сложнейший процесс «переплавки содержания мысли в языковые формы». Однако плодотворная идея Д.Н. Богоявленского до сих пор не реализована в полной мере в современной школе.

Продолжим и выясним, каково состояние грамотности учащихся в регионах, например, в Рязанской области. В аналитических материалах 2009 г. о результатах ЕГЭ по русскому языку в Рязанской области констатируется падение орфографической и пунктуационной грамотности выпускников школы за истекшие пять лет (2004–2009 гг.). Далее фиксируется «...много работ, в которых количество орфографических ошибок исчисляется десятком и более»; «много работ, в которых, кроме точки на границе предложений, внутри предложения нет ни одного знака препинания». Обратим внимание заинтересованного читателя на самую тревожащую тенденцию – появление сочинений, в которых выпускники пишут так, как слышат: «фсеравно», «сафсем», «влутшую», «бояца», «кагда», «бамбешка» (см.: [ЕГЭ по русскому языку в Рязанской области...]). Напомним, что речь идет о практической грамотности – о грамотности,

проверяемой в сочинениях учащихся. Приведенные данные фактически свидетельствует о неумении выпускников школы кодировать устную речь графическими средствами, точнее, о безграмотности. Итак, в исследованиях ученых и в официальных источниках более 40 лет констатируется, что навык правописания у большинства учащихся не сформирован.

Каково состояние грамотности выпускников школы 2016 г.? Как проверяется практическая грамотность? Меньше всего баллов ученик может получить за орфографию и пунктуацию в собственном сочинении: 3 балла за орфографию и 3 балла за пунктуацию – всего 6 баллов. Поэтому учителя открыто говорят о том, что работа над грамотностью учащихся не относится к числу приоритетных задач, а свою главную цель они видят в том, чтобы их ученики получили на экзамене высокие баллы. Следует подчеркнуть и тот факт, что за орфографическое оформление собственного текста экзаменуемый получает 1 балл (из 3 оптимально возможных баллов) даже при наличии 5 орфографических ошибок (заметим: в небольшом тексте).

Таким образом, как видно по отчетам о результатах ЕГЭ, включая 2016 г., количество выпускников школы с высокими баллами, полученными на экзамене по русскому языку, неуклонно растет. Они успешно поступают на филологический факультет университета, где вдруг с удивлением и недовольством обнаруживают собственную безграмотность. В свою очередь преподаватели практической грамматики, к коим относится автор данной статьи, предполагают, что на факультет пришли грамотные выпускники школ. Однако им (опытным преподавателям) тоже приходится удивляться результатам письменных работ студентов, оценки которых ни в какой мере не соответствуют полученным на ЕГЭ высоким баллам. Может, мы сгущаем краски?

Обратимся к фактам. В группе из 23 студентов, с которыми я работаю, 14 человек имеют высокие баллы (от 80 до 93 баллов), 6 студентов поступили с количеством от 70 до 80 баллов, и только 3 студента имеют от 65 до 70 баллов. Что можно сказать о грамотности тех, кто получил столь высокие, по шкале ЕГЭ, баллы? Более половины группы (16 человек) не смогли, следуя норме, написать окончания глаголов в словоформах *дышится*, *борется*, *колышется*, *стелется*, *гоняет*, *гонит*. Это яркое свидетельство несформированного понятия о глаголе и его грамматических категориях, так как данный материал изучается в V–VI классах. У выпускников не сформировано умение «мгновенно распознавать в лицо» спряжение и выбирать соответствующее ему окончание. Речь идет о ведущих грамматических и орфографических умениях. Далее: 8 студентов из 24 написали словоформу *без прикрас* как «беспрекрас». Последнее, к большому сожалению, подтверждает развивающуюся отрицательную тенденцию писать так, как слышишь. Однако, как известно, фонетический принцип не является ведущим принципом русской орфографии и действует довольно ограниченно. Таким образом, можно утверждать, что, если студент пишет *по аллеи*, а не *по аллее*, он не мог и не должен получить на экзамене отличную оценку, но получил и пришел в университет. Тогда следует уточнить: какая грамотность проверяется на ЕГЭ по русскому языку?

Можно предположить, что по-прежнему проверяется умение вставлять буквы и расставлять знаки препинания. В течение многих лет школьников обучают орфограммам, а не орфографическим способам действий, необходимым для создания собственных текстов. Учителя не работают над формированием многокомпонентных орфографических и пунктуационных умений, не систематизируют их как текстообразующие и текстооформляющие умения, без которых текст не будет адекватно воспринят читающим и коммуникация не сможет осуществиться. Безграмотность как проявление сбоев в речевых действиях выпускников школы свидетельствует не только о состоянии культуры нашего общества, но и о тех проблемах, которые школа и учителя не могут решить самостоятельно. Разве современному человеку не нужно умение владеть письменной речью – кодом кода, приобретенным когда-то человечеством? Что мешает современному школьнику, оснащенному многими техническими достижениями XXI в., овладеть письменной речью – орудием культуры, которое подняло когда-то человечество на новую ступень и стало фактором его интеллектуального развития?

Предлагаемые методические выводы на основании всего изложенного обусловлены нашим пониманием того, что представляет собой письменная речь и какова роль правописания в этом сложнейшем комплексе умений. Мы исходим из следующего утверждения: правописные умения

(орфографические и пунктуационные) следует рассматривать в контексте письма как вида речевой деятельности. В условиях текстовой деятельности – это не сумма правил орфографии и пунктуации и не поиск орфограмм и пунктограмм, поскольку мы пишем не отдельными словами или предложениями, а формируем, формулируем и оформляем свою мысль или чувство, – это когнитивно-коммуникативная деятельность, которая имеет как внешние, так и внутренние аспекты.

С учетом функционального назначения правописания у выпускника школы должна быть сформирована система умений многокомпонентного характера: например, умение правильно писать частицу *не* со всеми частями речи или умение оформлять предложения, имеющие в своем составе обособленные члены, и самое главное – умение мыслить.

Таким образом, правописные умения – это текстооформляющие умения, которые мы определяем как когнитивно-коммуникативные: когнитивные – по внутреннему содержанию и участию психологических аспектов «претворения мысли» в слове, поскольку они связаны с внутренней речью и ее механизмами – выбором и контролем; коммуникативные – по функциональному назначению и связи с языковой формой, поскольку они операторы коммуникативного намерения пишущего, важнейший структурный и функционально значимый компонент коммуникативной компетенции и основа для формирования функциональной грамотности.

Правописание как текстооформляющая деятельность предполагает способность ученика решать проблемы оформления по ходу создания текста, осуществлять выбор и контроль, сознательный и целенаправленный поиск правильного решения. Когнитивная составляющая в правописании как деятельности зиждется на понимании учащимися роли правописании, того, что нельзя писать, кто как хочет. Семантизация орфографии и пунктуации – основа сознательного компонента в данном виде деятельности, успех которой зависит от умения выбирать и контролировать письменный текст. Для достижения поставленной цели потребуется активизация и актуализация в обучении потенциала свободного письма как намеренной и сознательной деятельности, актуализация методов и приемов обучения выбору и контролю, разработка и применение типологии специальных упражнений для развития умений включать правописание в процесс «переплавки мысли в языковые формы», т.е. в речь.

## ЛИТЕРАТУРА

Богоявленский Д.Н. Орфография и творческое письмо // Русский язык в школе. – 1948.– № 2. – С. 18–22.

ЕГЭ по русскому языку в Рязанской области: Аналитические материалы: Ч. 1. / Авт.-сост. А.В. Миловзоров, О.С. Щетинкина и др. – Рязань, 2009.

Методическое письмо «Об использовании результатов единого государственного экзамена 2006 года в преподавании русского языка в средней школе» // Русский язык в школе.– 2007.– № 2. – С. 3–15.

Разумовская М.М. Теоретические основы обучения орфографии в средней школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1984.

Скрябина О.А. Когнитивно-коммуникативный подход в обучении правописанию как текстооформляющей деятельности: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2010.

Тростенцова Л.А. Обучение русскому языку в школе как целенаправленный процесс (морфологический аспект). – М., 1990.