

И. В. Борисенко**Коммуникативный аспект обучения правописанию младших школьников**Памяти Михаила Ростиславовича Львова,
доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента АПН

В статье развиваются идеи выдающегося современного методиста М. Р. Львова в обучении правописанию младших школьников. Вслед за М. Р. Львовым автор рассматривает правописание в структуре речевой деятельности. Раскрывается сущность коммуникативного подхода в методике обучения орфографии, указываются способы введения коммуникативного мотива в систему орфографических действий младших школьников. Методически обосновывается использование спорного на сегодняшний момент приема какографии на материале омофонов. Указывается на важную роль чтения в развитии чувства языка, в том числе и орфографического чутья. Сопоставляются орфографические упражнения заданного и произвольного характера.

Ключевые слова: орфография, речевая деятельность, морфологический принцип письма, коммуникативная целесообразность правописания, коммуникативная значимость орфограммы, коммуникативный мотив, функционально-поисковые упражнения, какография, симультанный способ мыслительной деятельности, языковая интуиция.

I. V. Borisenko**A Communicative Aspect of Training Younger Schoolchildren in Spelling**

In the article ideas of the outstanding modern methodologist M. R. Lvov in training younger schoolchildren in spelling. As M. R. Lvov did, the author considers spelling in the structure of the speech activity. The essence of the communicative approach in the technique of training spelling is revealed, ways of introduction of the communicative motive to the system of spelling actions of younger schoolchildren are specified. The use of the disputable nowadays means is methodically proved on the material of homophones. The important role of reading in development of the feeling of language is specified including spelling intuition. Spelling exercises of the set and free character are compared.

Keywords: spelling, speech activity, a morphological principle of writing, communicative expediency of spelling, a communicative meaning of a spelling pattern, a communicative motive, functional-search exercises, cacography, a simultaneous way of the cogitative activity, language intuition.

Орфография – противоречивый раздел языкознания. С одной стороны, она обращена к широким кругам пишущих и читающих (имеет статус закона – в этом ее социальный аспект). С другой стороны, широкая практическая направленность не делает ее теорию менее сложной. Истинная грамотность – это результат изучения всех разделов науки о языке, а не просто бессмысленное натаскивание обучающихся на определенные указания и запреты.

Значение орфографической грамотности следует рассматривать не только с позиции социальной (как часть общей языковой культуры человека, признак образованности личности), но и с позиции функциональной – как средство решения речевых задач. На речевую природу орфографического навыка, на то, что орфографические умения приобретают смысл лишь в речевой деятельности, «языкопользовании», указывал М. Р. Львов: «Только живая речь, живой текст, письменный или устный, служат основой пони-

мания изучаемых явлений языка (грамматики, лексики, орфографии) и средством соединения теории с практикой в изучении языка. Изучить язык, понять его единицы и систему можно только через речь, на речевой основе» [1]. Следовательно, орфография как свойство письма возникла в связи с необходимостью унифицировать отдельные написания, узаконить их, сделать письмо единообразным и устойчивым, чтобы облегчить письменное общение между людьми.

Понимание этих свойств орфографии опирается на психологическую сторону письма как продукта деятельности человека: основная задача письменной речи заключается не в копировании звуков, а в передаче значений мысли (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. Р. Лурия, А. А. Леонтьев). Слово как единство общения и обобщения представляет собой набор морфем, который является той системой кодов, которая несет в себе информацию о предмете. Исходя из этого, был сформулирован морфологический

принцип письма, который, предлагая писать эти коды-морфемы единообразно, способствует быстрому их узнаванию и «схватыванию» смысла письменной речи и, таким образом, облегчает общение. Следовательно, при письме, а затем при чтении человек ориентируется на смысловые единицы речи (морфемы слова), а не на звуки или их обобщенные выразители – фонемы, как трактует, в противоположность морфологическому, фонематический принцип орфографии. Например, в слове *галчонок* ученик, проверяя безударную гласную сильной позицией фонемы, с опорой только на фонематический принцип письма, подбирает проверочное слово *голый* и делает ошибку. Предотвратить такого рода ошибки помогают смысловые связи, создающиеся в сознании пишущего благодаря опоре на значение морфем или всего слова. В основе же фонематического принципа лежит только письменное обозначение фонем в разных фонетических условиях, а это, на наш взгляд, уводит пишущего от смысловой стороны письма.

Так как орфография возникла с целью обеспечения полноценной коммуникации, свойство коммуникативной целесообразности правописания стоит как бы над орфографическими принципами, управляет всей системой правописания. Для начального обучения правописанию это принципиально важно, так как на дограмматической ступени, когда младшие школьники еще не способны осознать обобщающую роль орфографического принципа, именно осознание детьми коммуникативной целесообразности того или иного написания является связующим звеном, которое позволяет им воспринять орфографию как систему. Обобщение правил правописания через уяснение их коммуникативной целесообразности есть обобщение более высокого порядка, чем через орфографические принципы, и вместе с тем обобщение, более доступное для детей, приступающих к овладению правописанием. Понимание коммуникативной целесообразности того или иного написания привлекает внимание учащихся к смысловой стороне письма. Например, чтобы верно написать слово «зап...вать», надо соотнести его, в зависимости от контекста, или со словом «пить», или со словом «петь».

Определяя коммуникативную целесообразность того или иного написания, язык выработал определенную систему норм. Поэтому, чтобы эффективно обучать правописанию, необходимо раскрыть детям эту систему орфографических

норм с точки зрения их функционирования в речи. В связи с этим возникла необходимость рассматривать в нашем исследовании правописание как составную часть речевой деятельности (деятельности «писания»), обеспечивающей письменное общение, а орфографию – как систему норм для осуществления правописания. Анализ современного состояния уровня орфографической грамотности школьников, допускаемых ошибок, уроков русского языка, школьных учебников позволил предположить, что в ряду причин, препятствующих успешному формированию орфографических навыков, находится и недостаточное использование в методике правописания тех возможностей, которые несет в себе коммуникативно-деятельностный, функциональный подход. Коммуникативно-деятельностный подход определяет такую организацию и направленность занятий по русскому языку, при которой цель обучения связана с обеспечением максимального приближения учебного процесса к реальному процессу общения. Объектом обучения с позиции этого подхода является речевая деятельность во всех ее видах. В основе коммуникативно-деятельностного подхода заложена не столько реальность самих ситуаций, сколько реальность деятельности учащихся в предлагаемых ситуациях, что способствует формированию коммуникативной компетенции.

Чтобы раскрыть систему орфографических норм с точки зрения их речевого назначения, важно, чтобы ученик осознал, что, выполняя орфографическое действие, он включается в речевую деятельность, в общение с другими людьми. Речевая деятельность всегда коммуникативно мотивирована. Однако в правописании как составной части письма – основного вида речевой деятельности, мотив, определяющий коммуникативную обусловленность правописания («коммуникативный мотив»), практически не осознается младшими школьниками и тем более не проявляется в их деятельности.

Именно коммуникативный мотив в обучении правописанию становится для ученика смыслообразующим, так как при умелом его формировании изучаемые учеником правила станут для него жизненно необходимыми, приобретут личностное значение, смысл: я должен писать именно так, а не иначе, чтобы верно передать содержание моих мыслей, чтобы написанное было понятно тому, кому оно предназначено. В этом случае изучаемые учеником орфографические нормы становятся средством решения его собствен-

ных речевых задач, повышается сознательность деятельности, что положительно сказывается на ее результатах.

Для введения коммуникативного мотива в систему орфографических действий нами разработана соответствующая система заданий для младших школьников, реализующая коммуникативно-деятельностный подход в обучении, при котором цель обучения связана с обеспечением максимального приближения учебного процесса к реальному процессу общения. Это задания функционально-поискового направления, когда учащиеся включались в проблемно-речевые ситуации на уроке, выход из которых они находили путем поиска оптимального способа обозначения орфограммы буквой, пробелом и др. Орфограмма возникает там, где есть выбор написания из двух или более вариантов, из которых только один является коммуникативно целесообразным. Под руководством учителя дети осуществляли этот выбор – поиск правильного варианта, и таким образом им становилась понятна функция данной орфограммы в речи. Была важна не столько реальность самих ситуаций, сколько реальность деятельности учащихся в предлагаемых ситуациях, что способствовало формированию коммуникативной компетенции в письменной речи.

Задания функционально-поискового вида мы разделили на две группы: упражнения «изобретательского» типа (субъективно-творческие задачи) и упражнения «корректируно-смысловые» (термин А. П. Флерова). При выполнении упражнений первой группы дети ставились в ситуацию «изобретателей» письменности, графических и орфографических правил: системы письменных знаков – букв, пробела между словами, обозначения границ предложения, большой буквы в собственных именах, правописания безударных гласных, звонких и глухих согласных, правописания предлогов, ь и ъ знаков и др. – и в результате осознавали смысловозначительную роль буквы и орфограммы.

Корректируно-смысловые упражнения использовались на этапе закрепления того или иного правила правописания. При их выполнении учащиеся включались в такую ситуацию письменного общения, когда вследствие неверного написания менялся смысл высказывания или понимание письменной речи оказывалось невозможным. Обращение к семантике такого высказывания позволяло учащимся находить неверные написания и корректировать текст. Языковым материалом для корректируно-смысловых упражнений

послужили омофоны (*мечом – мячом, роз – рос, сухой – с ухой, Роман – роман*), так как в них наиболее ярко проявляется зависимость между лексическим значением слова и его орфографической формой.

Использование омонимов в текстах, предназначенных для корректирования, позволило по-новому оценить какографию (от греч. «како» – дурной, «графо» – пишу) – прием, неоднозначно воспринимаемый в методике правописания, несмотря на его давнюю историю. С одной стороны, какографические упражнения вырабатывают орфографическую зоркость, имеют проблемный, поисковый характер и вызывают у учащихся неизменный интерес. С другой – существует опасность запоминания ошибочных графических образов слов. Поэтому учителя, принимая во внимание эту вторую сторону, крайне редко используют какографию в своей практике.

Тем не менее, психологические исследования доказывают, что утверждение, будто ошибочные написания запоминаются так же прочно, как и правильные, нельзя считать абсолютно верным. Для того, чтобы неправильные графические образы слов отложились в голове ученика, необходимо соблюдение, как минимум, двух условий. Во-первых, это подкрепление ошибки. Однако при правильно организованном обучении подкрепляется всегда правильный образ слова, а неправильный, наоборот, затормаживается. При этом роль подкрепления или торможения выполняют указания учителя, выраженные с помощью слов «так надо писать», «так нельзя писать» или определенных графических обозначений (зачеркиваний, подчеркиваний и пр.). Во-вторых, необходимы неоднократные повторные восприятия ошибочных написаний. Только в этом случае в сознании ребенка могут образоваться «ошибочные связи». В нашем случае омофоны, хотя и являются ошибочными написаниями в предлагаемых заданиях, не вызывают такой опасности, так как могут принимать разный графический облик в зависимости от своего лексического значения.

В процессе выполнения функционально-поисковых упражнений орфографические правила приобретали в глазах учеников практический смысл, который связан с осознанием коммуникативной целесообразности правописания. Последняя, как уже указывалось, является тем началом, под которым возможно объединить различные орфограммы и показать школьникам их взаимосвязь, следовательно, помочь им понять логику правописания. Кроме того, упражнения

функционально-поискового характера позволяют ребенку занять в обучении активную творческую позицию, формируют познавательный интерес к изучению правописания, который так же, как мотив, является побудительной силой деятельности. Функционально-поисковые задания позволяют увидеть, что орфографическая оболочка слова так же, как и его лексическое значение, грамматическая форма, становится средством сообщения, входит в систему сообщений, и орфограмма является в этом случае различителем смысла слова.

Приведем лишь один пример с использованием омофонов для изучения правила правописания парных согласных:

«В *сарая* много *ко*... – О чем в этом предложении может идти речь? Как средствами орфографии можно по-разному передать значение этой фразы? Какое правило для этого надо знать? Что произошло бы, если бы мы писали не по правилу?»

Очевидно, что коммуникативная направленность в обучении правописанию вносит изменения в алгоритм решения орфографической задачи. Первая ступень такого алгоритма должна состоять в осознании или выяснении детьми смысла записываемого – слова, словосочетания, предложения и иногда даже текста. Прежде чем подбирать способ проверки нужного написания, учитель должен быть уверен, что школьники понимают лексическое значение данной языковой единицы (написание *чуткий* проверяется не словом *чудак*, а словом *чутье*).

Большую роль во введении коммуникативного мотива в систему мотивов, обеспечивающих успешное освоение правописания, играет чтение – вид речевой деятельности, напрямую связанный с действием письма.

Во многих ситуациях письменной речевой деятельности требуется проявить симультанный (мгновенный) тип интеллектуальной деятельности (в отличие от сукцессивного, требующего пошаговых действий при решении задачи). В основе симультанного узнавания, по мнению психологов [7], лежат целостные образы, которые не расчленяются на компоненты, а работают как единый «монолит», единое целое и которые формируются в обучении главным образом стихийно. В отношении формирования орфографических умений именно процесс чтения, «включенного» чтения позволяет пополнять сознание учащихся орфографическими эталонами слов, которые в процессе самостоятельного письма

«достаются» из памяти пишущего и мгновенно используются без применения каких-либо правил.

Отмечая роль чтения в обучении правописанию, М. Р. Львов пишет: «Читая, дети непроизвольно запоминают зрительно “образы” слов, и для многих учащихся такое запоминание становится важнейшим основанием грамотного письма» [3].

Однако следует иметь в виду, что дело заключается не только в механическом зрительном запоминании графической формы отдельных слов, но и в не осознаваемом пишущим усвоении тенденций, закономерностей правописания. Например, ученик может верно написать слова *весна*, *весенний*, *веснушки*, не зная проверочной формы *весны*. В этом контексте следует говорить о развитии языкового чутья, языковой интуиции учащихся, позволяющей делать подсознательные языковые обобщения.

Практический речевой опыт дает ученикам возможность уже на дограмматической ступени обучения родному языку подсознательно обобщать слова по семантике корней, хотя дети и не могут выделить ту часть слова, которая обуславливает их сходство. Следовательно, основе языкового чутья составляют «неполная абстракция» (Д. Н. Богоявленский), «неотчетливое сознание структурных элементов языка» (С. Ф. Жуйков). Современная наука определяет феномен языкового чутья как сформировавшиеся нормативные слуховые эталоны и двигательные, артикуляционные стереотипы, сложившиеся в речевом опыте ассоциации и неосознанные эмпирические обобщения, способность действовать по аналогии и творчески применять языковые средства в новых речевых ситуациях [6].

В процессе чтения, особенно при самообучении чтению, указывает М. Р. Львов, ученик сразу ориентируется на фонему, независимо от ее позиции в слове. «Ребенок сам делает для себя вывод о том, что, например, в словах *нора* и *норка* второй звук обозначается одной и той же буквой *о*. Ученик сразу целиком схватывает, осознает одну из самых важных закономерностей языка – его систему позиционных чередований» [4].

Процессы памяти, направленные на запечатление графической формы слов, неотделимы от процессов понимания их значений. Поэтому для развития орфографического чутья мы использовали упражнения на материале изучаемых детьми художественных произведений, в контексте которых семантика того или иного слова просту-

пает наиболее отчетливо. В результате мы убедились, что чем лучше развито у ребенка чувство языка, тем больше в его памяти, основанной на смысловой оценке слов, содержится межсловесных связей, ассоциаций между значением и письменным изображением слов, и тем больше он имеет возможностей вычерпывать из своей памяти эти связи и в соответствии с ними устанавливать те или иные написания. Использование текстов художественных произведений для орфографических наблюдений и упражнений дает детям первый опыт лингвистического отношения к тексту, актуализирует их словарь, является интегрирующей основой обучения чтению и правописанию.

Очевидно, что симультанный способ освоения правописания, который используется в основном на дограмматическом этапе изучения русского языка, ни в коем случае не отрицает успешного подхода к формированию орфографического навыка. Последний требует выполнения осознаваемых пишущим пошаговых действий по применению грамматико-орфографического правила и является ведущим в современной методике правописания. В этом случае речь идет о решении грамматико-орфографических задач.

Грамматико-орфографические задачи решаются путем выполнения определенного орфографического действия с опорой на правила правописания, которые обобщают однородные орфограммы, указывая их отличительные грамматические (например: на конце существительных женского рода...) или фонетические (...после шипящих...) особенности и в некоторых случаях – прием проверки (например, правила правописания гласных и согласных в корнях слов). Специфика грамматико-орфографических задач, по сравнению, например, с математическими, как указывает М. Р. Львов, состоит в том, что школьник в процессе самостоятельного свободного письма должен сам поставить задачу, она не дается ему ни учебником, ни учителем. Не отвлекаясь от содержания записываемого, от техники начертания букв, ребенок должен найти в слове орфограмму и осознать ее как задачу [2]. Следовательно, орфографическое действие складывается из двух этапов: постановки орфографической задачи и ее решения.

В самостоятельном письме и письме по слуху ученик выполняет орфографические действия в уме. Но, чтобы навык складывался верно, ученик должен обязательно пройти стадию орфографического действия в речевом и материальном плане. К

материальной стороне орфографического действия относятся всевозможные графические обозначения, фиксирующие способ действия: постановка ударения, подчеркивание, обозначение морфем, запись проверочных слов, указания на падеж, число, склонение и т. п. Речевое подкрепление орфографического действия состоит в проговаривании выполняемых операций, в объяснении, почему следует писать так, а не иначе. Громкое комментирование решения имеет для младших школьников важное значение, так как неспособность сказать, объяснить, выразить в речи свои рассуждения препятствует формированию необходимого для теоретического способа действия логического мышления.

Коммуникативный подход в обучении правописанию предполагает не только понимание детьми основного назначения орфографически грамотного письма как средства выражения и передачи мысли, но и создание таких условий, при которых у учащихся возникла бы потребность в письме, письме по определенным правилам. Такая потребность, когда коммуникативный мотив становится реально действующим, возникает не в заданном, а в произвольном письме. Под заданным письмом мы понимаем не столько то, что задается учителем, сколько все то письмо, которое для самого ребенка никак не мотивировано, в котором он сам не испытывает потребности. Произвольное письмо, наоборот, – письмо по потребности, письмо, как бы исходящее не извне, а от самого ученика, письмо, с помощью которого ребенок самовыражается, самореализуется. Потребность в речи является одной из важнейших предпосылок ее возникновения. Однако ребенок, приступающий к письму, не только не ощущает потребности в новой речевой функции, но и довольно смутно представляет себе, для чего эта функция ему нужна. Поэтому письменная речь, чтобы стать мотивированной, требует создания специальных ситуаций общения, «представления их в мысли» (Л. С. Выготский). Прогнозирование таких ситуаций на уроке позволяет добиться того, что объективные цели становятся целями и мотивами самого ученика.

Разграничение заданного и произвольного письма приводит к тому, что упражнения чисто орфографические, такие как письмо по памяти, списывание, могут приобрести характер произвольного письма, если их выполнению присвоить нужный мотив, создав определенную ситуацию; и наоборот, некоторые творческие упражнения, стимулом выполнения которых является только

требование учителя, хорошая оценка и т. п. и в которых дети не видят жизненного смысла, практической значимости, можно считать упражнениями заданными. Например, письмо по памяти становится упражнением произвольного характера, когда на уроке создавалась ситуация замены устной формы воспроизведения выученного дома стихотворения письменной, а списывание становилось произвольным, когда текст сказки переписывался ребенком в книжку-самоделку, предназначенную «для внешнего употребления» и т. п. Иногда самим содержанием произвольного письма диктовалась необходимость изучения того или иного правила правописания, то есть использовался функциональный способ изучения языка: от содержательной, смысловой его стороны к формальной.

Таким образом, широкое использование произвольного письма при обучении правописанию позволило сделать коммуникативный мотив не только осознаваемым, но и реально действующим в речевой правописной деятельности младших школьников.

Библиографический список

1. Львов М. Р. Некоторые вопросы обучения русскому языку в свете теории речевой деятельности [Текст] / М. Р. Львов // Лингвистические основы преподавания языка. – М., 1983.
2. Львов М. Р. Перспективы методики правописания в начальной школе [Текст] / М. Р. Львов // Начальная школа. – 1989. – № 8.

3. Львов М. Р. Правописание в начальной школе [Текст] / М. Р. Львов. – М., 1998.

4. Львов М. Р. Ребенок сам учится читать [Текст] / М. Р. Львов // Начальная школа. – 1990. – № 4.

5. Борисенко И. В. Обучение правописанию в начальной школе [Текст] / И. В. Борисенко. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 1998.

6. Макеева С. Г., Дворникова Е. В. Учебные задачи по русскому языку как средство личностно-языкового развития [Текст] / С. Г. Макеева, Е. В. Дворникова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2009.

7. Шехтер М. С. Зрительное опознание: закономерности и механизмы [Текст] / М. С. Шехтер. – М., 1981.

Bibliograficheskiy spisok

1. L'vov M. R. Nekotorye voprosy obuchenija russkomu jazyku v svete teorii rechevoj dejatel'nosti [Tekst] / M. R. L'vov // Lingvisticheskie osnovy prepodavanija jazyka. – M., 1983.

2. L'vov M. R. Perspektivy metodiki pravopisanija v nachal'noj shkole [Tekst] / M. R. L'vov // Nachal'naja shkola. – 1989. – № 8.

3. L'vov M. R. Pravopisanie v nachal'noj shkole [Tekst] / M. R. L'vov. – M., 1998.

4. L'vov M. R. Rebenok sam uchitsja chitat' [Tekst] / M. R. L'vov // Nachal'naja shkola. – 1990. – № 4.

5. Borisenko I. V. Obuchenie pravopisaniju v nachal'noj shkole [Tekst] / I. V. Borisenko. – Jaroslavl' : Izd-vo JaGPU, 1998.

6. Makeeva S. G., Dvornikova E. V. Uchebnye zadachi po russkomu jazyku kak sredstvo lichnostno-jazykovogo razvitiija [Tekst] / S. G. Makeeva, E. V. Dvornikova. – Jaroslavl' : Izd-vo JaGPU, 2009.

7. Shehter M. S. Zritel'noe opoznanie: zakonomernosti i mehanizmy [Tekst] / M. S. Shehter. – M., 1981.