

УДК 372.881.161.1

**И. В. Попова,**

филологический факультет,

Омский государственный педагогический университет

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. О. Ю. Николенко

## Подходы к формированию орфографической грамотности в новых образовательных условиях

**Аннотация.** В статье орфографическая грамотность рассматривается как базовый элемент формирования личности. Обсуждаются современные методы обучения орфографии и проблемы, которые эти подходы обнаруживают. Приводятся аргументы в пользу деятельностного подхода, одним из которых является историко-лингвистическое и этимологическое комментирование.

**Ключевые слова:** орфографическая грамотность, современные методы обучения орфографии, этимологический анализ, метапредметные когнитивные компетенции, грамотность в социальных сетях.

Орфографической грамотности как методической проблеме посвящено большое количество исследований. Этот вопрос особо актуален и в настоящее время, что можно объяснить несколькими причинами: 1) поменялись методы преподавания в соответствии с новыми требованиями времени: прежний декларативно-предписывающий метод уже не подходит для современных детей; но изменение методов без изменения в корне подхода к обучению малопродуктивно; 2) детям нужна активность (в том числе ментальная) — что-то разбирать, ощущать, осмысливать и переосмысливать в ходе деятельности, т. е. организовывать уроки нужно согласно с системно-деятельностным подходом. Но, несмотря на ясное понимание важности быть грамотным человеком и внедрение новых технологий, орфографическая грамотность, по данным исследований, в последнее время снижается.

Однако дело даже не столько в том, что школьники орфографически неграмотны. Это влечет ряд когнитивных особенностей: они меньше думают, анализируют, сопоставляют, им труднее решать жизненные задачи.

Несмотря на стойкое убеждение выпускников школы, что их учили именно орфографии и пунктуации, все орфографические навыки и умения в школе отрабатываются попутно с изучением всех тем системного осмысления языка (фонетики, лексики, грамматики). То есть орфография как собственно наука не выделяется отдельно: *не акцентируется внимание на принципах орфографии* (а это важно, поскольку без четкого определения орфографии как науки, ее методов, объекта и предмета исследования система правил не складывается именно в *систему* в понимании школьников). *Большинство правил*

*предлагается в готовом виде*, в то время как многие из них ученики могут вывести самостоятельно, опираясь на наблюдения, которые организует учитель, хотя такой подход мог бы существенно повысить «коэффициент полезного действия» мыслительного механизма школьников.

Согласно проанализированным источникам (ФГОС, УМК, учебники), методике преподавания орфографии уделяется наибольшее внимание в начальной школе, а не в среднем и старшем звене, что, с одной стороны, логично: орфографическая база складывается именно в этот период. С другой стороны, осознать системность языка младшим школьникам очень трудно, потому что только к старшему школьному возрасту абстрактно-логическое мышление развивается настолько, чтобы понимать логику функционирования языка. Возможно, именно поэтому акцент делается на запоминании облика слова всеми возможными дополнительными методами (ассоциации, мнемотехники и т. п.).

Современные методы преподавания орфограмм решают проблему только поверхностно: большинство из них предполагают в качестве результата запоминание орфографического облика слова без связи с сущностью явления. Эти методы адаптированы к системно-деятельностному подходу, т. е. предполагается активное включение школьников в деятельность (активное запоминание, создание ассоциаций, подключение мнемотехник). Таким образом *можно натренировать память, но не способности к мыслительной деятельности*.

Создается ощущение, что школьников считают «маленькими» для усвоения сложной языковой системы. С этим частично можно согласиться.

Ученикам действительно сложно осознать связи внутри языка, однако проводить параллели между языковыми явлениями (а иногда и между языками) полезно и интересно всегда. Школьник при таком подходе *является субъектом, а не объектом процесса*. К примеру, Д. Н. Богоявленский считает действенным этимологический метод обучения: «*учащиеся должны осмыслить не только “как” пишется слово, но и “почему”*. Только такое осмысление бывает сознательным и надежным» [2, с. 217].

Этимологический анализ требует и большего внимания от ученика, и гораздо более широкого кругозора (и общего, и лингвистического), чем заучивание, так как предполагает вдумчивое отношение к слову. К тому же такой подход не должен вызывать недоумения со стороны школьников — этимологический аспект доступен для их понимания и не окажется непосильным и ненужным усложнением. В процессе «исследования» учеником истории жизни слова открывается внутренняя форма, внутренние связи становятся очевидными, обнаруживаются первичные значения, а они, как правило, довольно образны. Объяснить даже сложное можно простым языком, а показать внутреннюю связь явлений иногда проще, чем дать выучить то или иное понятие. Такое отношение дает богатые плоды в будущем: доброе отношение и интерес к слову в частности и языку в целом, умение пользоваться разного вида словарями, приобщение к культуре языка и, естественно, народа.

При изучении орфографии полезно использовать виды работы, активизирующие самостоятельную речемыслительную деятельность учащегося. Сделать так, чтобы это было интересно и эффективно, — сложно. Учащихся может увлечь что-то неординарное, нестандартное. Обращение к истории языка в качестве объяснения сложившимся реалиям — метод известный, но используемый фраг-

ментарно (по объективным причинам). Между тем обращение именно к этому методу образует привычку думать, анализировать, сопоставлять, обращаться к справочникам, которая в будущем генерализуется на решение жизненных задач. Но в таком случае вся забота о подготовке практического материала вновь перекладывается на учителя.

Вернемся к тезису о «грамотоцентричности». Грамотность — не самоцель обучения в школе. Она должна пониматься как когнитивный фундамент (в данном случае это близко к пониманию термина «функциональная грамотность»), на котором формируются метапредметные когнитивные компетенции.

Отдельного обсуждения стоит грамотность в социальных сетях, особенно на фоне общего снижения интереса к чтению — обращению к отредактированному качественному тексту. Зачастую грамотность при общении в интернете отодвигается на второй план («*Всё равно поймут*»). Привычка общаться неграмотно в виртуальном пространстве приводит к привычной неграмотности, а при таком отношении к слову коммуникативные неудачи случаются чаще. Поэтому и интернет-грамотность также можно (и нужно) формировать на уроках русского языка. Нужно адаптировать задания под современные реалии (к примеру, рабочие листы, инфографики). Отчасти эта проблема поднимается в учебниках по родному языку (в учебно-методическом комплексе под ред. О. М. Александровой [1] и др.), но этого мало. Нужно задаваться вопросами экологии языка, роли пунктуационной и орфографической грамотности в социальных сетях при изучении всех «располагающих» к этому тем.

Тогда через ответственное отношение к слову можно формировать ответственное отношение к разрешению жизненных ситуаций.

1. Александрова О. М., Гостева Ю. Н., Добротина И. Н. Русский родной язык. Примерные рабочие программы 5–9 классы : учеб. пособие для общеобразоват. организаций / под ред. О. М. Александровой. — М. : Просвещение, 2020. — 160 с.

2. Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М. : Академия, 2007. — 464 с.