

УДК 811.161.2

АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНИХ НАВИЧОК

Резюме українською мовою:

У статті аналізуються граматичний та антиграматичний підходи до навчання орфографії, що сформувалися на основі протилежного ставлення дослідників до ролі граматики у процесі вироблення правописної компетенції.

Ключові слова: навчання орфографії, граматичний та антиграматичний підходи, свідоме і механічне навчання, орфографічні вміння й навички.

Резюме російською мовою:

В статье анализируются грамматический и антиграмматический подходы к обучению орфографии, которые образовались на основании противоположного отношения к роли грамматики в процессе формирования правописной компетенции.

Ключевые слова: обучение орфографии, грамматический и антиграмматический подходы, сознательное и механическое обучение, орфографические умения и навыки.

Резюме англійською мовою:

The article deals with the analysis of grammatical and antigrammatical approaches to teaching orthography that were formed in terms of the researchers' contrary attitude towards the role of grammar in the process of forming orthographic competence.

Key words: orthography teaching, grammatical and antigrammatical approaches, conscious and mechanical teaching, orthographic skills.

Писемне мовлення є узагальненою і конкретною його формою, зв'язною і розчленованою, довільною і нормованою, що потребує цілеспрямованого й систематичного навчання, оволодіння відповідними знаннями, уміннями й навичками. Саме формування в учнів міцних орфографічних навичок на основі теоретичних знань є кінцевою метою вивчення орфографії в загальноосвітній школі.

Аналіз робіт з методики орфографії свідчить про різні підходи методистів до проблеми формування у школярів орфографічних навичок. У 40-их роках ХІХ ст. на основі протилежного ставлення до ролі граматики у вивченні орфографії виділилося два напрями в методиці навчання правопису – граматичний (Ф.І.Буслаєв, К.Д.Ушинський, Д.І.Тихомиров, Ф.Ф.Пуцикович та ін.) і антиграматичний (В.Зелінський, Н.П.Раєвський, А.Зачиняєв та ін.).

Мета статті: проаналізувати основні напрями в навчанні орфографії, обґрунтувати необхідність свідомого вироблення у школярів орфографічних навичок, окреслити сучасний підхід до засвоєння правопису.

Заперечуючи свідомість у процесі утворення орфографічних умінь, антиграматисти стверджували, що для оволодіння правильним письмом необхідні лише механічно утворені навички, незалежно від рівня здобутих теоретичних знань. Так, німецький педагог Борман висунув теорію, згідно з якою кращим прийомом навчання орфографії є переписування. Як засновник цієї теорії, Борман переконував освітян в універсальності механічного переписування, яке, на його думку, повинно було забезпечити міцність набутих учнями орфографічних навичок. Таку ж позицію зайняли Гагенмюллер, Фукс, Лобзін, Ебінгауз та ін. А, наприклад, А.Дистервег виступав за те, щоб “не оку, а вуху” віддавати перевагу в навчанні школярів орфографії.

Антиграматизм, до зародження якого були причетні К.Житомирський, І.Соломоновський, В.І.Фармаковський, Ц. і Б. Балталон та ін., спричинив відчутну шкоду в навчанні правопису. Методистам, мовознавцям, працівникам освіти тривалий час нав'язувалися альтернативні дискусійні питання: “Слух чи зір”, “правило чи навичка”, “граматика чи правопис” і т.ін. Вважалося, що

орфографічно правильне письмо більше залежить від механічних навичок, ніж від знання правил.

Згодом В.П.Шереметєвський відновив суперечку щодо пріоритету “слуху чи зору”, обстоюючи вправи, які розвивають “пам’ять зору і пильність орфографічну”, вважаючи, що зорові враження відіграють вирішальну роль. Він різко протиставляв слух і зір, називав їх “непримиренними ворогами” під час письма. Понад сто років тому в Німеччині виникла течія, відома під назвою “експериментальної психології”, або “теорії графічних образів”, що певною мірою підняла дух антиграматистам. Коротко проаналізуємо суть цієї теорії.

Створена В.Лаєм і вивірена Е.Мейманом теорія навчання орфографії мала яскраво виражений механістичний характер, що, проте, дало змогу її авторам визначити переписування як найкращу вправу для оволодіння орфографічними навичками. З цією метою у своїх дослідженнях вони використовували вигадані беззмістовні слова типу *Тосл, римхнеєр* і їм подібні, що, як справедливо зауважив М.І.Бернацький, “повністю суперечило природному процесу засвоєння знань, за якого матеріал завжди буває змістовним, повністю доступним для учня”[2, с.11]. На думку іншого українського вченого М.Пучковського, В.Лай навряд чи зміг би обґрунтувати виняткове значення переписування, підтвердити здобуті ним результати на живому мовному матеріалі, враховуючи обсяг словникового складу мови, наявність у ній різних граматичних форм, флексій тощо [11, с.9].

І.Т.Костін різко критикував “нові” методи навчання орфографії представників емпіричної психології. Педагог звинуватив В.Лая в тому, що його експерименти з методами навчання правопису були неправильно організовані, тому що дослідження проводилися в різних умовах: а) під час переписування задіяні в експерименті мали більше часу для зорового сприйняття, ніж у досліджах під час слухання, що пояснюється природною тривалістю процесу письма; б) під час переписування учні мимоволі, побіжно мали можливість аналізувати запропонований їм мовний матеріал, чого не було при слуханні; в) під час переписування В.Лай ігнорував значення

мовленнєворухових процесів, незважаючи на те, що врахування їх у проведених ним же дослідях підвищувало результати учнів від 16 до 23 % [7, с.76-77]. Роблячи висновок про те, що механічність, яка лежить в основі методу переписування, різко суперечить основним інтересам духовного розвитку учнів, бо притупляє свідомість, розвиває пасивність, викликає апатію, пов'язана зі значною витратою часу, І.Т.Костін довів безпідставність твердження про унікальність методу переписування як головної умови оволодіння орфографічними навичками.

Та популярність “експериментальної психології” в той час була настільки великою, що багато відомих дослідників методики мови потрапили під її вплив. Так, О.І.Томсон висловився за те, що орфографії можна навчитися “тільки за допомогою писання”, без будь-якого мислення, тобто автоматично, не розмірковуючи. На його думку, під час навчання в школі правопису “не помічають, що грамотність повинна бути в м'язках і нервах руки, в рухових і зорових спогадах” [13, с.404]. Ідеї антиграматизму розвинули в своїх роботах також П.О.Афанасьєв, М.С.Державін, В.А.Малаховський і деякі інші методисти. Наприклад, П.О.Афанасьєв вважав, що “не слід надавати великого значення знанням правил правопису” [1, с.72], В.А.Малаховський же повністю перейшов на бік О.І.Томсона і констатував: ”Правила роблять тільки шкоду навчанню” [13, с.59], вихолощуючи тим самим серцевину з процесу формування орфографічних навичок. О.В.Миртов стверджував, що орфографічна грамотність майже завжди є результатом “навичок руки й ока, до справжньої освіченості вона не має прямого стосунку” [8, с.10], головну помилку в методиці засвоєння орфографії він вбачав у неодночасному навчанні орфографії і початкового письма.

Однак не всі методисти пов'язували формування орфографічної грамотності з механічністю навичок. Ф.І.Буслаєв обґрунтував необхідність свідомого засвоєння орфографії на граматичній основі, до того ж шляхом виконання вправ: диктантів, різноманітного переписування, творів, переказів і т.ін.; другу сходинку в навчанні правопису пропонував починати з вивчення

граматики, щоб учні могли обґрунтувати написання “законами творення і зміни слів”[5, с.115].

На відміну від “антиграматистів” по-іншому розглядали умови і “механізм” утворення орфографічних навичок учені граматичного напрямку, виразником ідей якого був К.Д.Ушинський. Він продовжив, розвинув і підніс на новий щабель методичну ідею Ф.І.Буслаєва щодо навчання орфографії. Поставивши перед собою мету розв’язати питання про співвідношення правила і механічних вправ у навчанні орфографії, учений дійшов висновку: поряд із вродженими рефlekсами існують рефлективні рухи, які “встановлюються вже не природою, але нами самими, і що рухи, спочатку усвідомлювані і довільні, робляться від частого повторення неусвідомлюваними і недовільними, нарівні з рефlekсами”[14, с.189-190], названі ним навичками, або звичками. Дилемі “слух чи зір”, яка з часів Бормана була основною проблемою дискусій серед німецьких методистів, педагог різко протиставив розроблену ним теорію утворення орфографічних навичок на основі засвоєння учнями граматики і правил орфографії.

Послідовники К.Д.Ушинського, яких об’єднувала його теорія про свідоме походження орфографічних навичок і переконаність у керівній ролі граматики в процесі навчання орфографії, до початку ХХ ст. розробили більшість методичних прийомів, що успішно використовуються і нині під час вивчення правописного матеріалу. За свідченням Д.М.Богоявленського, О.В.Текучова, почесна роль в утвердженні граматичної теорії навчання орфографії належить О.М.Пешковському. Критикуючи механістів, які, заперечуючи свідоме вивчення правопису, керувалися тим, що грамотна людина пише, не думаючи про правила, тобто автоматично, він довів, що всім звичним діям передуює свідоме засвоєння їх: ”Коли їдеш на велосипеді, зовсім не думаєш про те, що потрібно повертати кермо в бік падіння, і навіть не помічаєш своїх мінімальних поворотів. Однак, коли в ч и ш с я , необхідно п і з н а т и це правило”[10, с.65].

О.М.Пешковський обґрунтував необхідність граматики в оволодінні орфографією. Він також суттєво доповнив розроблену К.Д.Ушинським теорію орфографічної навички, вказав на необхідність підсилення “підсвідомих асоціацій” граматичною роботою, мотивуючи свою думку тим, що “граматика якраз і займається переведенням підсвідомих явищ у свідомі”[9, с.12]. О.М.Пешковський відродив, таким чином, теорію про “свідому природу” орфографічних навичок, основу яких становлять знання граматичної будови мови.

Український психолог М.О.Пучковський, аналізуючи процес розгортання навички, дійшов висновку, що і тоді, коли правило під час письма не згадується, утворена правописна навичка у своєму вияві не кинута напризволяще,- вона регулюється: важливу роль тут відіграє складний об’єднаний процес, пов’язаний із виділенням смислових, слухових і зорових уявлень [11, с.67].

Але потрібно сказати і те, що, розробляючи питання про зв’язок орфографічних вправ із граматиною, послідовники К.Д.Ушинського недооцінювали роль і значення творчих робіт, хоча їхній наставник саме в розвиткові зв’язного мовлення вбачав основу системи вправ, які сприяють виробленню орфографічних навичок. Д.І.Тихомиров, Ф.Ф.Пуцикович та деякі інші “граматисти” мету виконання вправ розуміли лише в розв’язанні орфографічних завдань. Учителі, які працювали за їхніми підручниками, незабаром помітили, що навіть ті учні, які успішно писали диктанти, грамотно виконували вправи, у переказах і творах припускалися значної кількості помилок. Автори підручників не змогли критично проаналізувати ситуацію, яка склалася, не зуміли обґрунтувати свою методика, що в основі була правильною, але без завершальних творчих робіт забезпечувала формування в учнів лише вмінь, які, однак, мали б перерости в навички у процесі систематичного виконання вправ із розвитку зв’язного мовлення на заключних етапах вивчення орфографічних тем.

Серед практиків започаткувався рух “на захист живого слова”, очолений В.П.Шереметєвським, М.Ф.Бунаковим та ін., які зуміли побачити в розвиткові мовлення зміст навчання орфографії. М.Ф.Бунаков, наприклад, вважав, що головним у вивченні мови взагалі і правопису зокрема слід вважати не орфографічні завдання, а “те, що становить життєву потребу, необхідність”, тобто треба намагатися, щоб учні “навчилися й напрактикувалися вільно й самостійно користуватися мовою для письмового викладу своїх знань, спостережень, думок, почуттів, бажань” [4, с.183-184]. На перший план серед орфографічних вправ методист поставив твори.

Водночас В.П.Шереметєвський залишався затятим противником диктантів, які називав не інакше як “каральними”. О.В.Миртов також був упевнений, що “однією з головних причин багаторічної неграмотності учнів були (а подекуди ще й зараз є) нещасні диктування”[8, с.19]. У відповідь на висловлювання А.Д.Алферова про те, що диктанти для учнів є “справжнім святом випробування своїх сил”, О.В.Миртов вибухнув обуренням: ”Поменше таких свят! Пам’ятає їх наша школа добре. Дні диктанту – це дні душевного пригнічення, горя і сліз” [8, с.20].

До цього часу жоден вид письмових робіт не викликає стільки суперечливих міркувань, як диктант. Амплітуда думок з приводу його доцільності коливається від нищівного засудження до повного схвалення, як-от: ”Нам треба рішуче позбутися засилля мертвонародженого ще за часів царя Гороха диктанту – методу, в якому навчального елемента, як кіт наплакав”[12, с.55] і “Метод диктанту – ефективна навчальна робота навіть тоді, коли вона проводиться найпримітивнішим способом: перекладанням (перекодуванням) слухових сприймань у писемне мовлення” [15, с.121].

У роботі “Психологія диктанту” С.Болтівець вмотивував впорядковуючу роль цього виду вправ під час врегулювання описаних ним домінант сприймання [3, с.19-20]: 1) домінанта первинності у сприйманні образу слова: дібраний для диктанту текст із запланованою кількістю орфограм зосереджує на собі увагу учнів, створюючи ефект новизни, свіжого сприйняття мовних

фактів і явищ, що могли зазнати в свідомості учнів ймовірних інтерференційних видозмін; 2) домінанта частоти і кількості вживання набуває сили, коли учень систематично виконує певний обсяг періодично повторюваних завдань, які містять у собі якийсь незмінний компонент (наприклад, правопис слів, що зазнали деформації в учнівському мовленні під впливом діалектної вимови чи внаслідок негативного переносу рис, властивих іншій мові); 3) домінанта яскравості й образності стосується мистецтва навіювання, що виражається у змісті дібраного тексту, скажімо, як зразка літературного мовлення.

На думку І.Т.Костіна, “як би і що проти диктанту не говорили, диктант за своєю природою – метод свідомого здобуття навичок правильного письма. За диктанту учень неминує мислити” [7, с.69-70]. “Перш за все, захисником диктанту є саме життя, яке вимагає від людини, щоб вона не тільки вміла списати чийсь думки, а й записати сказане”, - стверджує М.І.Бернацький [2, с.24].

Можливості диктанту вивірено часом: це – спосіб навчання, закріплення, узагальнення й систематизації вивченого, контролю набутих знань і вмінь, засіб свідомого засвоєння орфографії, врешті, важливий елемент у системі орфографічних вправ, що використовується для послідовного формування в учнів орфографічних навичок.

Як бачимо, серед представників різних теоретичних течій точилася боротьба за пріоритет висунутих методичних ідей, пов'язаних із пошуком якогось одного універсального методу навчання орфографії. У зв'язку з цим школа не відразу змогла зайняти правильну позицію щодо навчання правопису. Комплексна система, запроваджена в освіті з 1923 року, а також метод проектів, як і теорія “відмирання школи”, не сприяли покращанню орфографічної грамотності учнів.

Д.М.Богоявленський, С.Ф.Жуйков, М.С.Рождественський, С.Х.Чавдаров, О.М.Біляєв та ін. об'єктивно оцінили зроблене в теорії і практиці навчання орфографії й обґрунтували принципи диференційованого підходу до засвоєння

орфограм із різною лінгвістичною характеристикою та з урахуванням створення адекватних умов для формування в учнів відповідних орфографічних навичок. Вирішального значення в цьому процесі набув правильний розподіл співвідношень в організації навчальної роботи з метою оволодіння вміннями й навичками. П.Я.Гальперін, О.В.Запорожець, Д.Б.Ельконін охарактеризували вміння й навички як дії, що формуються поетапно: під час виконання їх шляхом застосування теоретичних знань набуваються вміння, які, автоматизуючись, згодом стають навичками [6, с.71].

Таким чином, науковці по-різному підходили до проблеми формування в учнів орфографічних умінь і навичок, однак період протистояння граматики й антиграматики ознаменований становленням наукової бази методики вивчення орфографії на експериментальній основі. Безрезультатним виявився багаторічний пошук методистів антиграматичного напрямку знайти універсальний метод навчання орфографії. Кращих результатів в оволодінні орфографією одержано шляхом використання різноманітних прийомів, що одночасно розвивають слухову, зорову і кінестетичну уяву та є засобом тренування адекватних видів орфографічної пам'яті. Шкільна практика спростувала методику механічного навчання, поновила "в правах" диктант як вид вправ, чільне місце в системі орфографічних вправ відвела роботам із розвитку зв'язного мовлення, визнала комплексний підхід у виборі методів і прийомів навчання правопису, утвердила методику свідомого формування в учнів орфографічних навичок, яка базується на теоретичних, зокрема граматичних знаннях.

Слід сказати, що запорукою міцності правописних навичок, на наш погляд, є вивчення орфографії не лише на граматичній основі, але й у зв'язку із засвоєнням фонетики, орфоєпії, лексики, морфеміки і словотвору.

Література

1. Афанасьев П.О. Краткая методика родного языка / П.О.Афанасьев.- М.: Гиз, 1925.- 153 с.

2. Бернацький М.І. Методика орфографії в середній школі. Ч. I / М.І.Бернацький.- К.: Рад. школа, 1940.- 123 с.
3. Болтівець С. Психологія диктанту / С.Болтівець //Дивослово.- 1994.- №9.- С. 16-22.
4. Бунаков Н.Ф. Избранные педагогические сочинения / Н.Ф.Бунаков.- М.: АПН РСФСР, 1953.- 412 с.
5. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка / Ф.И.Буслаев.- Л.: Учпедгиз, 1941.- 248 с.
6. Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе / П.Я.Гальперин, А.В.Запорожец, Д.Б.Эльконин //Вопросы психологии.- 1963.- № 5.- С. 61-72.
7. Костин И.Т. Правописание и экспериментальная психология / И.Т.Костин.- М.: Изд-во т-ва Сытина, 1912.- 76 с.
8. Миртов А.В. Наше правописание. Методы и способы изучения орфографии / А.В.Миртов.- Харьков: Госиздат Украины, 1923.- 41 с.
9. Пешковский А.М. Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики / А.М.Пешковский.- М.-Л.: Гиз, 1930.- 176 с.
10. Пешковский А.М. Правописание и грамматика в их взаимоотношениях в школе / А.М.Пешковский // Избранные труды.- М.: Учпедгиз, 1959.- С. 63-73.
11. Пучковський М.А. Про психологію правописних навичок. До питання про труднощі при засвоєнні правопису / М.А.Пучковський.- К., 1941.- 68 с.
12. Степанишин Б. Як донести до учнів багатство, красу і велич рідної мови / Б.Степанишин //Дивослово.- 1996.- № 7.- С. 50-56.
13. Томсон А. Общее языкознание / А.Томсон.- Одесса: Энциклопедическая типография, 1906.- 416 с.
14. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания / К.Д.Ушинский //Сочинения. Т. 8, кн. I.- М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950.- С. 11-679.

15. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи /
Л.П.Федоренко.- М.: Просвещение, 1984.- 160 с.