

Известия Южного федерального университета.
Филологические науки. 2021. Том 25, № 4
ОБРАЗОВАНИЕ

Научная статья
УДК 372.881.161.
ББК 74.261.3-254
DOI 10.18522/1995-0640-2021-4-152-163

ТЕКСТ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ И ПРАВОПИСАНИЮ

**Алевтина Дмитриевна Дейкина¹,
Ольга Алексеевна Скрыбина²**

¹Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия,

²Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, Рязань, Россия

Аннотация. Рассматривается актуальная методическая проблема взаимоотношенности процессов обучения связной письменной речи и правописанию на основе текста как дидактической единицы. Объектом исследования является процесс обучения школьников тексту как продукту речевой деятельности, речевым и текстовым умениям, а предметом – теоретическая и практическая разработка методики обучения тексту как основе для формирования текстообразующих (речевых и текстовых) умений во взаимосвязи с текстоформирующими (правописными) умениями.

К целям и задачам статьи отнесены: во-первых, анализ теоретических аспектов, касающихся подходов в обучении школьников тексту как продукту речевой деятельности и правописанию как структурно и функционально значимому компоненту письменного текста, с помощью которого реализуется коммуникативное намерение; во-вторых, выяснение тенденций в формировании текстообразующих и текстоформирующих умений (речевых и правописных); в-третьих, поиск технологий для оптимизации результатов обучения работе с текстом в совокупности с обучением правописанию в современной школе.

Доказывается, что формирование текстовых и правописных умений происходит результативнее на основе текста, в едином процессе текстообразования и текстоформления, в совокупности и взаимообусловленности речевых и правописных действий. Организация учебного процесса иллюстрируется упражнениями и заданиями, интегрирующими два направления работы над текстом: речевое и правописное.

Ключевые слова: *текст, интеграция, текстообразующие и текстоформирующие умения, развитие речи, правописание, когнитивные и коммуникативные действия*

Для цитирования: Дейкина А.Д., Скрыбина О.А. Текст как основа обучения письменной связной речи и правописанию // Известия ЮФУ. Филол. науки. 2021. № 4. С. 152 – 163.

Original Article

**TEXT AS A BASIS FOR LEARNING WRITTEN
CONNECTED SPEECH AND SPELLING*****Alevtina D. Deykina¹, Olga A. Skryabina²***¹Moscow pedagogy state university, Moscow, Russia,²Ryazan state university of S.A. Esenin. Ryazan, Russia

Abstract. The article deals with the relevant methodological problem of the interdependence of the processes of teaching connected written speech and spelling based on the text as a didactic unit. The object of the research is the process of teaching schoolchildren the text as a product of speech activity, speech and text skills, the subject is the theoretical and practical development of methods for teaching text as the basis for the formation of text-forming (speech and text) skills in conjunction with text-forming (spelling) skills.

The goals and objectives of the article include: firstly, the analysis of theoretical aspects related to the approaches to teaching schoolchildren the text as a product of speech activity and spelling as a structurally and functionally significant component of the written text, with the help of which communicative intention is realized; secondly, the identification of trends in the formation of the text-forming skills (speech and spelling); thirdly, the search for technologies to optimize the learning outcomes of working with text in conjunction with teaching spelling in a modern school.

It is proved that the formation of text and spelling skills is more effective on the basis of the text, in a single process of text formation and text formatting, in the aggregate and interdependence of speech and spelling actions. The organization of the educational process is illustrated with exercises and tasks that integrate two areas of work on the text: speech and spelling.

Key words: *text, integration, text-forming and text-forming skills, speech development, spelling, cognitive and communicative actions*

For citation: *Deykina A.D., Skryabina O.A. Text as a Basis for Learning Written Connected Speech and Spelling // Proceedings of Southern Federal University. Philology. 2021. № 4. P. 152 – 163.*

Введение

В статье ставится и анализируется одна из актуальных проблем методики преподавания русского языка (родного) в современной школе – текст как основа обучения письменной связной речи и правописанию. Актуальность поставленной проблемы подчеркивается: во-первых, недостаточной разработанностью вопроса о взаимосвязанном обучении правописным умениям и развитию связной речи, поскольку в существующих многочисленных исследованиях не объединяются данные аспекты, а рассматриваются изолированно: либо это проблемы развития речевых, в том числе текстовых умений обучающихся, либо проблемы формирования функциональной грамотности, в том числе правописной; во-вторых, результатами анализа современного состояния речевых и правописных умений выпускников школы, что дает основания для вывода о несформированности в достаточной степени умений создавать письменный текст и грамотно его оформлять; в-третьих, необходимостью продолжать научный поиск в области методологии методики обучения речи и правописанию, учитывая психолого-педагогический портрет но-

вого поколения обучающихся и опираясь на достижения современных наук, изучающих человека и его речевую деятельность.

Объектом нашего исследования является процесс обучения школьников тексту как продукту речевой деятельности и соответственно речевым и текстовым умениям, а предметом – теоретическая и практическая разработка методики обучения тексту как основе для формирования текстообразующих (речевых и текстовых) умений во взаимосвязи с текстоформирующими (правописными) умениями.

К целям и задачам статьи нами отнесены: во-первых, анализ теоретических аспектов, касающихся подходов в обучении школьников тексту как продукту речевой деятельности и правописанию как структурно и функционально значимому компоненту письменного текста, с помощью которого реализуется коммуникативное намерение; во-вторых, выяснение тенденций в формировании текстообразующих и текстоформирующих умений (речевых и правописных); в-третьих, поиск технологий для оптимизации результатов обучения работе с текстом в совокупности с обучением правописанию в современной школе.

Исследование и его результаты

XX век, начиная с 60 гг. и до его окончания, по нашему мнению, «золотой век» методики преподавания русского языка как родного. Именно тогда методика окончательно сложилась как самостоятельная область научного знания со своим понятийным аппаратом, предметом, целями и задачами, методами исследования. Именно тогда исследования ученых-методистов были заложены фундаментальные основы для разработки новых направлений – современных подходов к обучению родному языку в области связной речи и правописания.

Современная методика развития речи складывалась благодаря фундаментальным трудам Л.П.Федоренко о закономерностях усвоения родной речи, М.Р.Львова о формировании грамматического строя речи школьников, М.Т.Баранова о лексике и ее функции для речи, Е.Ф.Глебовой о формировании системы синтаксических умений, А.В.Дудникова о стратегических и тактических принципах изучения грамматики, Л.А.Тростенцовой о функциональном назначении морфологии и ее опосредованном влиянии на успешность формирования всех речевых действий на русском языке и других учёных.

Прогрессивный вклад в теорию и практику развития речи учащихся внесли Т.А.Ладыженская, В.И.Капинос, Г.Г.Городилова, А.Д.Дейкина, Т.К.Донская, А.П.Еремеева, Н.А.Ипполитова, А.Ю.Купалова, Е.И.Никитина, Т.М.Пахнова, С.И.Львова, Г.А.Фомичева, Л.А.Ходякова и многие другие ученые.

Научные труды Н.Н.Алгазиной, М.Т. Баранова, Г.И.Блинова, А.И.Власенкова, Г.Н.Приступы, М.М.Разумовской, Н.С.Рождественского, А.В.Текучева, Е.Г.Шатовой и других ученых стали основой для современной методики обучения правописанию, сохраняя свою актуальность и в наши дни.

В то же время начали успешно разрабатываться новые подходы к обучению русскому языку. Так, в 90-е гг. с опорой на отечественную гуманистическую традицию был обоснован аксиологический подход, отвечающий целям обучения языку и воспитания личности. Современные ФГОС закрепили как ведущую цель обучения русскому языку в школе формирование личности, обладающей ценностными представлениями, убеждениями, взглядами. Вместе с этим особое значение приобрела ориентация преподавания на текст в широкой панораме стилей, типов речи, жанров и т.д., т.е. на практическое овладение учащимися на занятиях русским языком умениями в области создания различных текстов (изложение, сочинение, реферат, доклад, исследовательская работа, проектная работа, эссе и др.). Тексториентированный подход (текстоцентрический) занял свои прочные позиции в современной школе. Практически тексториентированный подход был успешно реализован А.Д.Дейкиной и Т.М.Пахновой при написании учебника – практикума для учащихся старших классов (*Дейкина А.Д., Пахнова Т.М. Русский язык: Учебник-практикум для старших классов. М.: Вербум, 2006, 415 с.*). В учебнике был актуализирован комплексный анализ текста, на основе которого решались проблемы обучения языку, речи, правописанию. Таким образом, три области изучения русского языка: система языка, правописание, речь – получили основу в виде текста как дидактической единицы. Кроме этого, была подтверждена методическая целесообразность и эффективность обучения языковым, речевым и правописным умениям учащихся на основе текста малой формы, что было ранее обосновано А.Д.Дейкиной и Ф.А.Новожиловой [Дейкина, Новожилова, 1998]. Авторы представили не только методическую концепцию, но и разнообразные практические приемы организации работы с текстом малой формы на уроках русского языка.

В 90-е гг. XX в., по утверждению О.Н.Левушкиной, начала создаваться методическая научная школа «аксиологического текстоцентризма», концепция которой была заложена А.Д.Дейкиной в работе «Обучение и воспитание на уроках русского языка» [Дейкина, 1990]. «Инновационным для 90-х гг. XX века, – пишет О.Н.Левушкина, – стало предложенное в данной работе моделирование уроков русского языка “от слова к тексту”, “на основе текста”, “от авторского текста – к созданию собственного”» [Левушкина, 2019, с. 11]. Анализируя характерные особенности «аксиологического текстоцентризма», О.Н.Левушкина подчеркивает тесные связи тексториентированного и культуроориентированного процессов в обучении русскому языку «с духовно-нравственным развитием учащихся, с освоением ими культурных смыслов» [Левушкина, 2019, с. 11]. Это далеко не полная характеристика методической идеи аксиологической значимости русского языка для формирования личности.

Цели и задачи аксиологической лингвометодики, ее теоретическое обоснование как ключевого направления для настоящего и будущего методики преподавания русского языка (родного) отражены в научных исследованиях представителей научной школы «Лингвометодическая

аксиология» (научный руководитель А.Д.Дейкина) в докторских диссертациях и последующих публикациях Т.А.Остриковой, Г.М.Кулаевой, Н.Н.Романовой, О.В.Алексеевой, В.Д.Янченко, Э.В.Криворотовой, О.А.Скрыбиной, О.Н.Левушкиной, Е.А.Рябухиной, Н.А.Исаевой, О.Е.Дроздовой, О.В.Гордиенко. Полагаем, что аксиологическая лингво-методика представляет собой траекторию развития методики как науки, в миссию которой входит сохранение и защита «генетического кода» образования в России» [Пассов, 2018]. В концепции А.Д.Дейкиной актуализирована одна из главных проблем дидактики нашего века – о соотношении образования и воспитания человека в процессе его обучения. В русской философской мысли приоритет отдавался воспитанию как ключевому понятию, неотделимому от образования. «Образование без воспитания, – утверждал И.А.Ильин, – не формирует человека, а разнуздывает и портит его, ибо оно дает в его распоряжение жизненно-выгодные возможности, технические умения, которыми он, – бездуховный, бессовестный, безверный и бесхарактерный, – и начинает злоупотреблять» [Ильин, URL]. Особенно остро рассматриваемая проблема стояла в 90-е гг. минувшего века, когда происходили крупные изменения в социально-культурном укладе жизни общества и школы как его важнейшего института. Тезис о воспитании личности с ценностным взглядом на родной язык, восприятие его как «народного гена» (К.Д.Ушинский), посредством которого воспитывается гражданин России, духовно богатый, верный долгу перед семьей и Отечеством, имеет особую значимость и в новых социально-культурных условиях – глобализации, цифровизации, дегероизации, продвижения в массовое сознание соотечественников чуждых и порой разрушительных идей. Методическая концепция А.Д.Дейкиной является продолжением и развитием глубинных идей отечественной методической традиции, искони признававшей язык учителем народа.

Текст, будучи базовой дидактической единицей, своим содержанием и технологиями его изучения потенциально способен стать интегрирующим фактором для реализации аксиологического, культуроведческого, коммуникативно-деятельностного, когнитивно-коммуникативного и других подходов в обучении языку, речи, правописанию.

Текст, обладая особой энергией авторской мысли, даёт особые импульсы для развития личности, требует мобилизации интеллектуальных ресурсов, что далеко не всегда происходит в практике обучения тексту и на его основе в практике развития связной речи и правописной культуры.

Результаты исследования

Слово *текст* выступает в качестве культурно-мировоззренческого, культурно-эстетического, культурно-нормативного понятия в методике обучения русскому языку. Возник целый ряд производных от слова *текст*: текстовые категории, текстовые ошибки, текстовые упражнения и др. Каждое из этих понятий используется в методологическом контексте, исходя из *отношения* к тексту. На тексте как дидактической единице сходятся комплекс ориентиров разного порядка: духовно-нравственных,

этических, эстетических и др. Текст позволяет выйти на такие важные для развития учащихся концепты, которые обладают позитивными коннотациями. С текстом связаны коммуникативные действия учащихся. Это и многое другое говорит об особой значимости работы с текстом, однако продуктивность этой работы во многом определяется соблюдением норм языка, речи, этикета, грамотностью письма, функциональностью выбранных языковых средств для текстообразования в нужном стиле, типе речи. Текст, безусловно, отражает и правописную грамотность его создателя, т.е. умения оформлять графическими средствами коммуникативное намерение автора, иначе – текстоформирующие умения как функционально значимое для трансляции замысла и мысли автора владение нормами орфографии и пунктуации в их единстве. Это касается как готового текста, целенаправленно включённого в учебный процесс для его чтения, восприятия, понимания, так и текста, создаваемого учеником для изложения собственных мыслей, убеждений, позиции, отклика на ситуацию и др. Требования к работе с текстом «конвертируются» в требования к формированию личности с ценностно осмысленными намерениями и убеждениями. Репрезентативность мнения пишущего во многом зависит от его состоятельности в текстоформлении.

Рассмотрим проблему обучения правописанию на основе текста и в связи с развитием речевых умений обучающихся. Ведущей идеей нашего исследования является положение о невозможности локального, изолированного от текста обучения правописанию, поскольку это вступает в противоречие с функциональным назначением языка и правописания для речи и мысли, ее формулирования и оформления в письменном тексте. Фундаментальной основой для рассмотрения правописания в контексте письма как вида речевой деятельности, а правописных умений как текстоформирующих стали работы Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, И.А.Зимней и других ученых – представителей отечественной школы психолингвистики. Анализ современного состояния правописных умений выпускников школ дает основания выделить отрицательные тенденции в организации данного процесса. Так, А.И.Власенков в своем диссертационном исследовании ещё в 80-е гг. [Власенков, 1983] констатировал, что при обучении орфографии в школе прослеживается тенденция формировать узкоприкладные орфографические умения, тогда как для письменного текста необходимы многокомпонентные орфографические умения, т. е. система функционально ориентированных на текст умений. Считаем необходимым подчеркнуть, что в связи с подготовкой учащихся к ЕГЭ данная проблема имеет тенденцию к обострению. Следует обратить внимание на существование в практике обучения языку и другой тенденции, названной Н.Д.Голевым как «орфографоцентризм», «орфографоцентристская логика изучения языка» [Голев, URL]. Автор данного тезиса, полагаем, имеет в виду узкое понимание целей и методов изучения орфографии, когда ее доминирование в обучении ведет к ущербу в формировании языковых и речевых умений, что подтверждается данными многочисленных работ, включая наши исследования [Скрыби-

на, 2010, 2017, 2019]. Продолжается в школе и работа над орфограммами, хотя целью системно-деятельностного подхода в обучении должно быть орфографическое действие как речевое.

Об этом писала в свое время Н.Н.Алгазина, она рассматривала орфографическое умение как действие, формирующееся на основе правила и происходящее в три этапа: опознавательный этап, выборочный этап, этап контроля. Подобное понимание орфографического умения мы находим в работах М.М.Разумовской, которая использовала психологические концепции П.Я.Гальперина, А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконина о способе осуществления действия и его этапах (1963); о способе орфографического действия [Жуйков, 1965], этапах и формах его выполнения (материальная, речевая, умственная), особо подчеркивая важность обучения умственной форме орфографического действия, поскольку она – «преддверие навыков автоматизма», но «почти отсутствует» в практике специального сознательного обучения орфографии [Разумовская, 1996, с. 28].

Наше понимание значения, назначения, принципов и методов обучения правописанию получило обоснование в когнитивно-коммуникативном подходе [Скрыбина, 2009, 2010]. Это позволяет, как полагаем, устранить существующие отрицательные тенденции в формировании правописных умений; снять противоречие между мыслью и словом, его графическим (в широком значении) оформлением. Правомерно и актуально научное суждение Д.Н.Богоявленского, что орфография, включенная в творческую письменную деятельность школьника, перестает быть сводом правил, поиском орфограмм, но вместе с языковой формой включается «в переплавку мысли» в тексте [Богоявленский, 1948]. Поэтому текст мы рассматриваем как средство обучения языку, речи и правописанию и в то же время как самоцель (результат) текстообразования и текстоформирования. Известно, что мы не пишем отдельными словами и предложениями, а создаем письменный текст. Он представляет собой речемыслительное произведение когнитивно-коммуникативного характера, поскольку текст есть не только результат, но и сложный процесс, имеющий внутренние аспекты речевой деятельности, в которой главенствующая роль отводится речевым механизмам. В концепции И.А.Зимней речевая деятельность, предметная, намеренная, целенаправленная, представлена как процесс выдачи и приема сформированной и сформулированной посредством языка мысли. Речевая деятельность направлена на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности личности [Зимняя, 2001].

Целесообразность применения когнитивно-коммуникативного подхода в обучении правописанию подчеркивается определенными нами тенденциями, среди которых имеет место «стихийность», «спонтанность» речевого поведения при выборе написаний.

Так, на основе многолетних наблюдений за ходом формирования грамотности, анализа письменных работ, анкетирования учащихся 11-х классов школ города Рязани нами были получены эмпирические данные, свидетельствующие о том, что осознанный выбор орфографических на-

писаний в тексте осуществляют 23,8% учащихся, а осознанно выбирают написания при пунктуационном оформлении текста – 25,9% учащихся (суть стратегии – «*действую по правилу*»). Неосознанный выбор написаний осуществляют учащиеся, которые так характеризовали в анкетах свою деятельность: «*пишу по интуиции*», «*действую наугад*», «*как мне кажется*». Приведенные цифры вполне соотносятся с данными о количестве грамотно написанных диктантов этих же учащихся.

Правописные умения, будучи когнитивно-коммуникативными, должны формироваться с учетом тех механизмов, которые и являются основой данного вида деятельности «по претворению мысли в слове» (Л.С.Выготский). Создаваемый письменный текст, таким образом, представляет собой когнитивное поле для деятельности по сопряжению мысли, языковой формы и ее графического облика. В пространстве данного когнитивного поля совершаются коммуникативно-речевые действия и вместе с ними (одновременно) правописные действия – орфографический или пунктуационный выбор и контроль, представляющие сложно организованную систему создания и оформления текста. Правописные умения, как известно, до конца не автоматизируются, поэтому нередки случаи когнитивного затруднения, когда ситуация выбора написания не является достаточно определённой для пишущего и когда выбор написания необходимо соотносить с содержанием текста, опираясь на его смысл. Правописные умения – это сознательные умения, они формируются при активизации мышления, памяти, внимания, на основе когнитивных умений: выбора, контроля, дифференциации, сопоставления, систематизации. Поэтому для их формирования необходимы методические факторы, обеспечивающие активную познавательную, мыслительную деятельность: корреляцию основных смыслов текста с мыслями о норме в конкретных написаниях. Эти императивы одного текстового поля – логика мысли (смысла) и логика выбора написания – создают императив целостности.

Мы полагаем, что для организации работы по систематизации правописных умений как текстоформирующих на основе текста и во взаимосвязи с текстообразующими умениями следует активизировать в обучении следующие методические факторы:

1) опираться на текст как основную дидактическую единицу для достижения поставленных целей и задач обучения;

2) использовать текст диктанта для языкового анализа, для обучения правописанию и для творческого задания по развитию речи, например: продолжите текст, напишите о вашем отношении к поставленной в тексте проблеме, определите точку зрения автора текста и ваше отношение к ней и т. д.; особая роль отводится диктантам творческой группы;

3) предлагать в качестве диктанта хорошо написанное сочинение, чему следовал в своей практике М.В. Ушаков и что проверено нами в экспериментальном обучении;

4) активизировать в обучении самостоятельную речевую деятельность учащихся: написание изложений, сочинений, эссе, рецензий на кни-

гу, спектакль, кинофильм, создание проектов, результатом, продуктом которых станут письменные тексты разных жанров и стилей речи.

Следует иметь в виду, что для формирования текстоформирующих умений необходима система специальных упражнений, расположенных в определённой последовательности: *от развития ориентировки в правилах к овладению способом действия по правилу при выборе и самоконтроле в письменной речи*. Для развития стратегий выбора и самоконтроля в письменной речи можно рекомендовать следующие упражнения на текстовой основе: мини-диктант, выборочный диктант, объяснительный диктант, зрительный диктант, разученный диктант (словарный, в виде теста), графический диктант, диктант «Проверяю себя», – сопровождаемые грамматическим анализом предложений и творческими заданиями. Безусловно, особую значимость в обучении имеет семантизация правописания, что дает возможность обучающимся осознать роль орфографии и пунктуации в создании письменного текста. Это упражнения, которые показывают, как выбор знака, его места или отсутствие знака влияет на смысл предложения.

Например, такое задание: 1. Прочитайте пары предложений, определите их значения. 2. Какими средствами на письме передана разница в значении. 4. Подумайте и ответьте, достаточно ли предложения для того, чтобы сделать выбор написаний.

1. *Говорить – долго не мог* (не мог говорить). *Говорить долго – не мог* (долго не мог говорить, перенос знака). 2. *В комнате стало душно, мы вышли на улицу* (последовательность действий – перечислительная интонация, запятая). *В комнате стало душно: мы вышли на улицу* (двоеточие подчеркивает значение причины, *потому что стало душно*). *В комнате стало душно – мы вышли на улицу* (тире передает значение следствия). 3. *Смерть разула стоптанные лапти, прилегла на камень и уснула* (последовательность действий, запятая). *Смерть разула стоптанные лапти, прилегла на камень – и уснула* (тире передает эмоциональную напряженность, динамичность).

Естественным продолжением данных упражнений является создание собственных мини-текстов с включением смешиваемых написаний. В собственных мини-текстах учащиеся могут описать ситуацию общения, в которой смыслы передаются посредством использования потенциальных возможностей русской орфографии и пунктуации.

Для семантизации орфографии, понимания важности сознательного выбора графемы в слове и влияние выбора на смысловое наполнение текста можно предложить учащимся задание на основе предьявления смешиваемых написаний.

Например, такое задание: Составьте мини-тексты, используя смысловые и орфографические различия в следующих словах:

*«Правда» – правда, «Рязанский комсомолец» – рязанский косо-
лец; «Победа» – День победы – день победы; Новый год – новый год; Боль-
шая Медведица – большая медведица; Пушок – пушок, Любовь – любовь;
Надежда – надежда; Орел – орел; Роман – роман; «Москвич» – москвич;
Груша – груша, «Труд» – труд; «Метель» – метель.*

В процессе выполнения заданий учащиеся начинают осознавать, что письменная речь обладает своими выразительными возможностями для передачи смысла, обусловленными графической системой, каких лишена речь устная. В орфографии это графемы, с помощью которых мы различаем смыслы слов (гласные буквы **о – а, е – и**: *стол – стал – стыл – стул* и т. д.; согласные: **з – с, б – п**: *изморось – изморозь столп – столб*; согласная – удвоенные согласные: *колос – колосс, бал – балл*; прописная – строчная: *снежок – Снежок*). Для трансляции разных смыслов используются небуквенные графические средства (написания слитно/раздельно/, через дефис: *неумный – не умный человек, по этому – по-этому, по новому – по-новому*).

Таким образом, мы полагаем, что для организации развивающего обучения и реализации системно-деятельностного подхода на основе текста в процессе формирования текстообразующих и текстоформирующих умений целесообразно использовать проблемную технологию в качестве ведущей для создания проблемной ситуации на этапе открытия нового знания, активизации рефлексии, обобщения и систематизации полученных умений.

Выводы

Процесс обучения русскому языку на основе текста создает благоприятные методические условия для организации эффективной познавательной деятельности учащихся, активизации потенциальных «учебных возможностей» школьников для формирования текстовых и правописных умений. В границах текста происходит разумный процесс реализации субъектно-смысловой и функционально-правописной компетенции учащихся. Многообразие возможностей для выражения своего отношения к чему-либо посредством текста поддерживается нормативностью правописания, что даёт возможность создать в синтезе двух процессов – текстообразования и текстоформления – достойный продукт – *собственный текст*.

Список источников

- Богоявленский Д.Н. (1948) Орфография и творческое письмо // Русский язык в школе. № 2. С. 6.
- Голев Н.Д. (2021) Когнитивный аспект русской орфографии [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://lingvo.asu.ru/golev/articles/z01.html>, свободный (дата обращения – 03.06.2021)
- Дейкина А.Д. (2019) Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография. М.: МПГУ. 212 с.
- Дейкина А.Д. (1993) Воспитание национального самосознания при обучении родному языку // Русский язык в школе. 1993. № 5. С. 3 – 11.
- Дейкина А.Д. (1990) Обучение и воспитание на уроках русского языка. М.: Просвещение. 176 с.
- Дейкина А. Д., Новожилова Ф.А. (1998) Тексты-миниатюры на уроках русского языка: пособие для учителя. М.: Флинта, Наука, 1998. 144 с.

- Дейкина А.Д., Скрыбина О.А. (2017) От готовности мысли к формированию языкового и речевого действия (о когнитивной составляющей действия) // Изв. ЮФУ. Филол. науки. № 4. С. 206 – 212.
- Дейкина А.Д. (2020) Обучение языковым нормам учащихся средней школы в условиях новой социокультурной среды // Наука и школа. № 3. С. 44 – 49.
- Зимняя И. А. (2001) Лингвopsихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
- Ильин И.А. (2021) О воспитании грядущей России URL: <https://azbyka.ru/fiction/o-vospitanii-v-gryadushhej-rossii/> (дата обращения 15.06.2021).
- Левушкина О.Н. (2019) Концепция аксиологического текстоцентризма в методических трудах А.Д.Дейкиной // Русский язык в школе. № 1. С. 10 – 15.
- Пассов Е.И. (2018) Духовный потенциал русской словесности (к проблеме создания системы профессиональной подготовки учителя // Учитель для будущего: язык, культура, личность (к 200-летию со дня рождения Ф.И.Буслаева): коллективная монография / отв.ред. В.Д.Янченко; сост.и науч. ред. А.Д.Дейкина. М.: МПГУ, 484 с.
- Разумовская М.М. (1996). Методика обучения орфографии в школе. М.: Просвещение. 207 с.
- Скрыбина О.А. (2019) Аксиологическая основа настоящего и будущего методики преподавания русского языка(родного) // Русский язык в школе. 2019. №1. С. 16 – 19.
- Скрыбина О.А. (2009) Когнитивно-коммуникативный подход в обучении правописанию как текстоформирующей деятельности: монография; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. Рязань. 404 с.
- Скрыбина О.А. (2017) О методике изучения правописания в современной школе // Русский язык в школе. № 2. С. 12 – 15.
- Скрыбина О.А. (2020) Орфограмма или орфографическое действие для формирования грамотности? // Изв. ЮФУ. Филол. науки. № 1. С. 190 – 197.
- Скрыбина О.А. (2020) Методы и приемы систематизации умений учащихся при изучении темы «Обособленные члены предложения: определение, приложение» // Русский язык в школе. 81. № 5. С. 7 – 15.

References

- Bogoyavlensky D.N. (1948) Spelling and creative writing. *Russian language at school*. № 2. P. 6. (In Russian).
- Deykina A.D. (2019) Axiological method of teaching the Russian language: monograph. Moscow: Moscow State Pedagogical University, 212 p. (In Russian).
- Deykina A.D. (1993) Education of national identity in teaching the native language. *Russian language at school*, no. 5, pp.3-11. (In Russian).
- Deykina AD (1990) *Teaching and education at the lessons of the Russian language*. Moscow, Prosveshchenie, 176 p. (In Russian).
- Deykina A.D., Novozhilova F.A. (1998) *Texts-miniatures in the lessons of the Russian language: A guide for the teacher*. Moscow: Flinta, Nauka, 1998, 144 p. (In Russian).
- Deykina A.D., Skryabina O.A. (2017) From the readiness of thought to the formation of linguistic and speech action (on the cognitive component of action). *Proceedings of Southern Federal University. Philology*, no. 4, pp. 206-212. (In Russian).
- Deykina A.D. (2020) Teaching the language norms of secondary school students in a new socio-cultural environment. *Science and school*, no. 3, pp. 44-49. (In Russian).

Golev N.D. (2021) *The cognitive aspect of Russian spelling* [Electronic resource]. Available at: <http://lingvo.asu.ru/golev/articles/z01.html>, free (accessed 03.06.2021). (In Russian).

Ilyin I.A. (2021) *On the upbringing of the coming Russia* [Electronic resource]. Available at: <https://azbyka.ru/fiction/o-vospitanii-v-gryadushhej-rossii/>, free (accessed 15.06.2021). (In Russian).

Levushkina O. N. (2019) The concept of axiological textocentrism in the methodological works of A.D. Deykina. *Russian language at school*, 2019, no. 1, pp. 10-15. (In Russian).

Passov E.I. (2018) The spiritual potential of Russian literature (on the problem of creating a system of professional training for teachers. *Teacher for the future: language, culture, personality (to the 200th anniversary of the birth of F.I. Buslaev): collective monograph* / ed. Yanchenko; compiled and edited by A.D. Deikina. Moscow: Moscow State Pedagogical University, 2018. 484 p. (In Russian).

Razumovskaya M.M. (1996). *Methods of teaching spelling at school*. Moscow: Prosveshchenie, 1996. 207p. (In Russian).

Skryabina O. A. (2019) Axiological basis of the present and future methods of teaching the Russian language (native). *Russian language at school*, no. 1, pp.16-19. (In Russian).

Skryabina O.A. (2009) *Cognitive-communicative approach in teaching spelling as text-forming activity: monograph*; Ryazan state university of S.A. Esenin. Ryazan, 404 p.

Skryabina O.A. (2017) On the method of studying spelling in a modern school. *Russian language at school*, no 2, pp. 12-15. (In Russian).

Skryabina O. A. (2020) Spelling or spelling action for the formation of literacy? *Proceedings of Southern Federal University. Philology*, no. 1, pp. 190-197. (In Russian).

Skriabina O.A. (2020) Methods and techniques for systematizing the skills of students when studying the topic "Separate members of a sentence: definition, application" *Russian language at school*, no. 5, pp. 7-15. (In Russian).

Zimnyaya I.A. (2001) *Linguopsychology of speech activity*. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: NPO MODEK. 432 p. (In Russian).

Информация об авторах

Дейкина Алевтина Дмитриевна – почетный профессор кафедры методики преподавания русского языка профессор ВАК, Московский педагогический государственный университет, adeykina@Hst.ru

Скрыбина Ольга Алексеевна – профессор, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, olgaskr1@mail.ru

Information about the authors

Alevtina D. Deykina – professor. Methods of the Russian language teaching dpt. Moscow pedagogy state university. Moscow, Russia, adeykina@list.ru

Olga A. Skryabina – professor. The Russian language and methods of its teaching dpt. Ryazan state university of S.A. Esenin. Ryazan, Russia, olgaskr1@mail.ru

Статья поступила в редакцию 02.08.2021; одобрена после рецензирования 30.09.2021; принята к публикации 30.09.2021.

The article was submitted 02.08.2021; approved after reviewing 30.09.2021; accepted for publication 30.09.2021.