

И. Н. ШАПОШНИКОВ

КАК УЧИТЫВАТЬ ОРФОГРАФИЧЕСКУЮ ГРАМОТНОСТЬ В ШКОЛЕ

ИЗДАНИЕ ЧЕТВЕРТОЕ

*Допущено Научно-Педагогической Секцией
Государственного Ученого Совета*

«РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ»

МОСКВА—1929

Отпечатано в 21-й тип.
«Мосполиграф». Москва,
Варварка, Елецкий, 7.
Главлит А-37.529.
Тираж 6.000 экз.
Заказ № 1.148.

ОТ АВТОРА.

Способы учета школьной работы привлекают сейчас к себе повышенное внимание учителя. Выходят книги, посвященные способам учета школьной успешности, как оригинальные, так и переводные, появляются в журналах статьи по этому же вопросу, ведутся горячие прения в методических кружках и т. д. Это, несомненно, весьма крупное положительное явление. Ведь без точного учета нельзя правильно поставить педагогическую работу. «Вопрос об учете школьной работы детей является одним из насущнейших вопросов современной педагогики, который стал особенно настойчиво выдвигаться после того, как старая система учета, отметки и экзамены, были признаны всеми и всюду не выдерживающими никакой педагогической критики» (Н. А. Бухгольц и А. М. Шуберт—«Испытания умственной одаренности и школьной успешности», стр. 35).

Располагаем ли мы в настоящее время формами точного, строгого объективного учета школьной работы? Несомненно, приходится ответить на этот вопрос отрицательно. «К сожалению, несмотря на то, что школа всегда сознавала необходимость такого измерения и с давних пор пыталась производить его, вопрос о формах и методах измерения школьных достижений до сих пор принадлежит к числу наименее разработанных. Традиционные формы оценки успешности не могут быть признаны точными и совершенно справедливо вызывают ряд нареканий как с научной, так и с практической точки зрения; новых же удовлетворительных форм в массовой школе до сих пор не имеется» (Е. В. Гурьянов—«Учет школьной успешности», стр. 3).

Установить, найти точные измерители знаний и навыков—великая проблема, и не нужно, конечно, преуменьшать ее трудности. Не нужно забывать, что и в Америке, где вопросы объективного учета уже сравнительно давно и усиленно раз-

рабатываются, последние не нашли еще вполне удовлетворительного разрешения. Разработанные в настоящее время американской школой тесты и скалы весьма далеки еще от совершенства.

И несомненно,—скажем словами Педологического отдела Научно-педагогического института методов школьной работы,—«образцовые русские школьные тесты должны явиться плодом коллективной и дружной работы больших учительских масс» (А. М. Шуберт—«Школьные тесты», стр. 6). Вот почему можно только глубоко приветствовать, что свои тесты Педологический отдел называет лишь «пробными».

Все сказанное побуждает пишущего настоящие строки высказать свои соображения по одному из наиболее спорных вопросов учета, именно по вопросу об учете орфографической грамотности в школе.

Автор считает своим долгом внести в «коллективную и дружную работу» по созданию наиболее рационально поставленных проверочных работ по правописанию долю своего участия,—в этом все назначение его настоящей статьи.

Так как традиционным средством учета орфографической грамотности является диктант, то пришлось коснуться самой природы диктанта вообще и «проверочного» в частности. В тех же целях возможной полноты освещения темы здесь затронут и вопрос о «проверочном» диктанте как способе обучения правописанию.

Автор.

18 октября 1926 г.
Москва.

1. О ДИКТАНТЕ ВООБЩЕ И О «ПРОВЕРОЧНОМ» В ЧАСТНОСТИ.

Орфографическая безграмотность наших учащихся начинает привлекать к себе усиленное внимание как учителя, так и непосредственно руководящих органов и широких общественно-пролетарских кругов.

Интересно отметить, что в недавно опубликованном методическом письме Научно-методической секции Моно, посвященном «техническим навыкам чтения, письма и счета в трудовой школе I ступени»¹⁾, правописанию уделено преимущественное внимание. Авторы письма так мотивируют это: «Когда говорят, что в данный момент новая школа не дает детям навыков по родному языку, то имеют в виду преимущественно навыки орфографические, навыки правописания. Стало общим местом, что из школы дети выходят безграмотными. Вот почему мы остановимся больше всего на навыках правописных» (стр. 9).

И, видно, слишком наболело, если такой орган, как Научно-методическая секция Моно, взывает о поднятии орфографической грамотности «во что бы то ни стало», «всеми доступными средствами и методами»... (стр. 5).

«Орфографическую разруху» нужно изжить—таково очередное задание дня. Вот почему и все методические вопросы, касающиеся этого навыка, выдвигаются сейчас почти на всех учительских собраниях, конференциях, объединениях, они делаются предметом постоянного обсуждения и споров. Назову некоторые из этих вопросов: природа списывания, списывание-копировка (переписывание), списывание-задача, списывание-творчество, «свободное» списывание, исправление ученических тетрадей (нужно ли исправлять, все ли исправлять, какие виды письменных

¹⁾ Помещено в № 1 «Вестника просвещения» за 1926 год и издательством «Новая Москва» выпущено отдельной брошюрой.

работ можно не исправлять и т. д.), природа проверочной диктовки, как ставить объяснительную диктовку, что такое «творческая диктовка», то же — «свободная», какая связь грамматики с правописанием, как их ставить (совместно, объединенно, параллельно, раздельно), значение правил правописания, увязка усвоения правописания с проработкой комплексных тем и т. д., и т. д.

Сейчас нас занимает вопрос о диктанте. Он заслуживает тем большего внимания, что это едва ли не наиболее спорный, наиболее неясный, наиболее запущенный вопрос. И если о диктанте, как одном из видов письменных работ в школе, в последние годы почти не было речи, то только потому, что учитель весь был занят разрешением иных вопросов, более сложных, более новых. Имею в виду переход школы на комплексную систему преподавания.

В той или иной форме диктант в школе — обычное явление. Ни один учитель не обходится без его применения. И надо думать, что теперь, когда ликвидация орфографической безграмотности становится вопросом первостепенной важности, практика применения диктанта еще более расширится.

Отсюда дидактическое и методическое освещение диктанта является неотложной задачей, то или иное разрешение которой неизбежно скажется на успехе работы по ликвидации орфографической безграмотности учащихся.

Что же такое диктант? Какова его «природа»?

Все письменные работы, которые сейчас имеют место в школе, можно привести к трем главным типам:

1) Сочинение (письмо из головы, самостоятельное изложение на бумаге своих мыслей, доклад и т. д.). Теперь эта работа в школе первой ступени, работающей по гусовским программам, обычна, постоянна, что, несомненно, является одним из наших крупных завоеваний.

Сущность «сочинения» выражается в том, что при его выполнении ученик идет от образов, от понятий, от предметных представлений. Он неизбежно предварительно представляет то, о чем собирается писать, а затем облакает свои мысли в известные словесные формы и пишет.

2) Списывание. Ученик видит текст (буквы, буквенные образы слов) и то, что видит, — пишет, копируя, т. е. точно воспроизводя текст или внося в него те

или иные изменения. Иногда при списывании центр понятий не возбуждается, иначе сказать: ученик пишет совершенно не представляя того, о чем он пишет, и тогда налицо мы имеем механическое копирование, механическое переписывание или безобразное письмо.

3) Диктант. Ученик слышит и то, что слышит, записывает, пишет буквально, пословно. Таким образом исходным моментом здесь являются не понятия, не представления, как при сочинении, не зрительные образы слов, как при списывании, а слуховые, акустические явления. Само собой разумеется, и здесь образы как таковые (предметные представления, понятия), могут возникать у пишущего, но это, конечно, не всегда так будет.

Нам важно подчеркнуть, что письмо при диктанте исходит от слуховых восприятий. Отсюда, если диктуемое пишется сначала учителем или учеником на классной доске, а уже потом вносится в ученические тетради, то, конечно, в данном случае мы будем иметь списывание, а не диктант. Иначе сказать: диктантом мы будем называть лишь такую письменную работу, которая исходит только от слуха, от слуховых впечатлений.

Между прочим этим самым точно устанавливается, что же нужно считать списыванием как таковым. Нужно сказать, что в последнее время вопрос о списывании вызывает часто горячие споры, при чем почти всегда оказывается, что, отстаивая то или иное положение, каждый имеет в виду свое списывание. Если же под списыванием разуместь все те письменные упражнения, когда ученик при их выполнении видит и пишет, то тогда к нему должны быть отнесены самые разнообразные работы, совершенно различной ценности и значения¹⁾.

Перехожу теперь непосредственно к диктанту.

Диктант весьма широко практиковался в русской школе, при чем наибольшего расцвета он достиг в 60-х, 70-х и 80-х годах прошлого столетия. Здесь мы прежде всего вспоминаем о таких именах, как Корф, Ушинский, Тихомиров.

Н. А. Корф — крупный общественный деятель 60-х годов, автор наших первых учебных руководств, один из главных создателей народной земской школы не только организационно,

¹⁾ Оценке всех видов списывания автор посвятит особую статью.

но и в ее учебной, практической постановке. И вот интересно установить, что диктанту Корф придавал большое значение, он считал его главной письменной работой в школе и рекомендовал применять его «по несколько часов в неделю», причем «учитель диктует не иначе, как по книге», притом «возможно чаще одно и то же до тех пор, пока дети не будут понимать (курсив Корфа), как пишутся известные слова» («Русская начальная школа», стр. 229, 230).

Так в отношении чисто-слухового диктанта начала свою практику наша земская начальная школа. Если вспомним, что на выпускном экзамене грамотность, согласно долго действовавшему закону, проверялась диктантом, то станет ясным, почему применение его в школе приняло вскоре необычайно широкие размеры. Он в ней стал наиболее типичным, постоянным письменным упражнением.

А между тем до этого времени (до 60-х годов) диктант почти не имел места в русской школе. Сошлюсь на статью Кремлева («Русская школа», 1898 г., № 12), который говорит: «В старину не было никаких диктантов. Ученик переходил из класса в класс, не зная никаких диктантов».

То же самое утверждает и Вл. Шереметевский, говоря, что «лет 30, 40 назад (автор пишет в 1884 году) такого поветрия, как диктантомания, еще не появлялось. Так, в первом классе прежних классических гимназий диктанта и в помине не было».

Ушинский (конец 60-х годов) значительно осторожнее Корфа в своем отношении к постановке диктанта (об этом скажу в другом месте), но и он в окончательном выводе полагал, что «диктант должен повторяться как можно чаще: если возможно, то через класс» («Руководство», ч. II, стр. 114).

Но наибольшего своего «расцвета», распространения и укрепления в нашей школе диктант достиг в 70-х годах, когда появились методические руководства и сборники диктантов Д. И. Тихомирова.

М. А. Тростников в своей «Методике письма и письменных упражнений» хорошо это устанавливает: «Благодаря влиянию Д. Тихомирова, руководившего в течение многих лет учительскими курсами в разных местах, диктовка (чисто-слуховая) заняла особое и совершенно исключительное положение не только в школе, но даже и в семье, стала чем-то в роде древнего бога Молоха, в жертву которому должно приносить не только горь-

кие детские слезы, но и самих детей, раз они не умеют верно служить ему, т.-е. орфографически правильно писать под диктовку. Неудивительно поэтому, что диктуют всюду, начиная с школы грамоты, вплоть до старших классов средних учебных заведений. Диктовкой и учат правописанию, и проверяют умение правильно писать. Безграмотность рассматривают как следствие малого количества диктовок и для устранения ее настоятельно рекомендуют все ту же диктовку» (стр. 44).

Диктовали ежедневно, начиная с первого года обучения и кончая выпускными экзаменами. Вспомним «сборники диктантов»: Архиреева, Баталина, Бородина, Владимирского, Гречушкина, Зеленецкого, Зелинского, Козьмина, Литвиненко, Орлова, Покровского, Преображенского, Сатарова, Себеки, Смирновского, Соколова, Соловьева, Тихомирова и др.

Охлаждение к нему началось лишь с 80-х годов, по выходе в свет (в 1884 г.) необычайно яркой брошюры талантливого московского педагога Вл. Шереметевского—«Об орфографии вообще и о письме под диктовку в особенности».

Выдвинутые в этой брошюре возражения против охватившей школу «диктантомании» (выражение Шереметевского), изложенные в высшей степени живо и убедительно, не могли, конечно, не оказать на школьную практику значительного действия. Нужно сказать, что и позднее ни одним из наших методистов не были эти доводы высказаны более выпукло и ярко. Поэтому я приведу их здесь в подробном извлечении:

«Верующие в чудодейственную силу диктовки на какое именно действие ее главным образом рассчитывают? Рассчитывают ли они на то, что слуховые впечатления при помощи напряженного внимания рефлексивным образом вызывают старательное, отчетливое воспроизведение следов зрительных впечатлений?—Но слух и зрение—два непримиримых врага в деле письма. Следы зрительных впечатлений очень немногочисленны и затем очень слабы; сравнительно с живым впечатлением на слух в момент диктовки и с акустическими навыками вообще эти следы так слабы, что память зрения почти бездействует, ибо сбивается с толку слухом и тем более, чем более неблагоприятна обстановка диктовки: степень волнения пишущего, быстрота произношения диктующего, количество диктуемого, размер классного помещения и т. д.» (стр. 99). «Словом, вера в чудодейственную силу диктовки: есть вера сле-

пая, традиционная и какого-либо рационального основания ее, сколько ни ломаешь головы, отыскать не можешь» (стр. 100). «Тридцать тысяч раз готов повторять: в борьбе могущественного слуха с такими слабыми противниками, как неразвитое в орфографическом смысле зрение и столь же слабая во время именно диктовки грамматическая сообразительность, всегда в элементарном возрасте останется победителем слух и слух» (стр. 103—104).

В заключение автор подводит окончательный итог: «Орфография есть искусство графическое (зрительное), а потому письмо со слуха под диктовку — средство вообще нецелесообразное» (стр. 120). Отсюда: «Упражнениями, более целесообразными для основания грамотного письма в элементарном возрасте, следует признать те, которые развивают именно память зрения и зоркость орфографическую» (стр. 120).

Еще более энергичным противником диктовки (чисто слуховой) выступил А. Флеров. В течение многих лет наблюдая результаты диктовки, он пришел к выводу, что она отдаляет ученика от цели его усилий; если же иной раз, после громадной затраты времени и труда на бесчисленный ряд ежедневных диктовок, и получаются некоторые успехи в грамотности, то это вопреки диктовке; успехи получаются благодаря единственно тому, что при диктовке ученику все же приходится видеть перед глазами и правильные начертания слов» («Пед. сборн.», 1901 г., № 8, стр. 105).

Итак, начиная с 80-х годов, над диктантом начали постепенно сгущаться тучи. Несколько позже весьма значительную роль в этом отношении сыграли статьи Ек. Янжул о практике американской школы, помещавшиеся в конце 90-х годов в журнале «Вестник воспитания» и составившие потом известную книгу «Американская школа».

Из этих статей русский учитель с удивлением узнал, что в Америке совершенно нет «наших сплошных диктантов», что там держатся правила: «ошибку никогда не следует выдвигать на вид» (стр. 92), что «к отмене диктанта американские педагоги приведены были рядом наблюдений, обнаруживших повальную безграмотность учеников в их письменных работах (творческого характера, сочинениях), несмотря на означенные упражнения» (стр. 100).

Но всего этого было далеко не достаточно, чтобы слуховой диктант выпал из нашей школьной практики. Учитель продолжал диктовать и диктовать, готовя детей к экзамену, на котором именно диктантом измерялись результаты его педагогических способностей, усердия, знаний, опыта...

Вот, по свидетельству одного из московских городских учителей, как ставился экзаменационный диктант в московской городской школе приблизительно лет 20 тому назад.

«Экзаменующихся детей городских школ собирали на «пункт для общей диктовки». Учащие нервничали часто до истерики, боясь за участь своих детей, а вместе с тем и за свою. Свежий человек, не посвященный в закулисные тайны экзаменационного дела, явившись на такой «пункт» и всмотревшись в толпу взрослых людей, стоящих у классных дверей, мог смело подумать, что все они «несколько тронулись умом», или же там, за дверью, происходит нечто ужасное, например, в роде казни. Этот свежий человек не сразу догадался бы, что перед ним не «тронувшиеся» люди, а учителя и учительницы московских городских школ, приведшие своих питомцев для экзаменационной диктовки» (И. Сахаров—«Катехизис народного учителя», стр. 124).

И было отчего волноваться. Ведь кто диктует, что диктует, как диктует—все это дело случая, все это совершенно исключает необходимое условие объективности при проведении испытания. А ведь в результате—«судьба учащихся и учащихся». И вполне понятно, почему автор с удовлетворением замечает: «К счастью, теперь школьный экзамен диктовки заменен изложением» (автор пишет в 1911 году).

И каким торжеством, каким огромным достижением казалась последовавшая потом эта замена диктанта на экзамене «письменным изложением прочитанной статьи», хотя это «изложение» имело часто такие формы: отрывок прочитывался раза 2-3 под ряд, и дети тут же, по свежим следам слуховой памяти, старались воспроизвести его возможно ближе к подлиннику, т.-е. дать почти фотографический отпечаток прослушанного в меру памяти каждого. Но сравнительно с диктантом даже оно, это «переложение», являлось крупным завоеванием общественно-педагогической мысли.

Нужно сказать, что в эту пору наиболее сильный удар был нанесен диктанту результатами исследований Лая и др.

Многочисленными опытами (около 10.000), поставленными при строго научных условиях, Лай установил, что диктант является наихудшим способом обучения правописанию.

Как мы видели выше, многие педагоги утверждали это и раньше, но экспериментальная психология дала научное обоснование тому, что раньше основывалось либо на чисто теоретических соображениях, либо на личном опыте, выводы которого, конечно, не могли быть для всех одинаково убедительными. С того времени ни одна из наших старых методик русского языка (Вахтерова, Страхова, Попова, Балталона, Кульмана, Соколова, Данилова, Тумима, Флерова и др.) не могла уже пройти мимо этих выводов Лая, и при изложении способов правописания авторы методик неизменно принимали в основу данные этих экспериментальных исследований.

Приведу наиболее яркие из отзывов о диктанте названных мною методистов:

«Всякий процесс диктанта не есть акт разумного обучения письму, но скорее крайне искусственное занятие, сущность которого состоит в неблагоприятной, неравной борьбе психических элементов письма» (Балталон—«Воспитательное чтение», стр. 81), «Диктант (чисто-слуховой), господствующий у нас вид упражнений, как способ обучения правописанию, безусловно отвергается современной наукой, представляя собой наихудший, наименее успешный путь к этой цели» (там же, стр. 81).

«После опытов Лая невозможно уже сомневаться в том, что диктант слуховой есть самое негодное орудие приучения к грамотному письму» (Фармаковский—«Методика правописания»).

«Диктовка мобилизует именно слуховые образы и рассчитывает на то, что они вызовут непосредственно за собою (или через посредство значений слов) зрительно-моторные образы графем. Но именно для первоначального приобретения и укрепления их требуются не слуховые, а зрительно-моторные восприятия» (Тумим—«Обучение правописанию»).

«Зрительным типам диктант ничего не дает, разве лишь зрительное запоминание ошибок... Слуховым типам диктант ничего не дает, так как, в силу особенности нашего письма, слова пишутся далеко не так, как произносятся» (Миртов—«Наше правописание»).

Здесь особенно важно отметить, что и программы ГУС'а вполне присоединили свой голос к этому единодушному мнению методистов, признав «диктовку особо непригодным средством работы» при обучении правописанию («Новые программы», стр. 110).

То же самое читаем и в брошюре П. П. Блонского «Педология в массовой школе первой ступени»: «Обучение орфографии посредством диктовки не рекомендуется» (стр. 31).

Я еще и еще раз повторяю, что здесь нужно иметь в виду чисто-слуховой диктант, когда ученик только слышит—и пишет. Если же диктуемое предварительно пишется на классной доске, и таким образом дети сначала видят текст, а уже потом пишут, то это, конечно, будет списывание.

Но особенно резкие протесты стали раздаваться против так называемого проверочного («контрольного», «экзаменационного», «карательного») диктанта.

Как показывает самое название, проверочный диктант имеет целью проверку, контроль, установление степени правописной грамотности детей. Таким образом он прежде всего нужен учителю, а не ученику. А если учителю важно знать, какова же грамотность ребенка в данный момент обучения, то он заинтересован в том, чтобы ученик дал все свои ошибки.

Может ли «проверочный» диктант действительно служить средством установления степени орфографической грамотности, об этом скажу ниже. Пока же освещу вопрос, насколько такой диктант может служить средством обучения правописанию.

А что проверочный диктант очень часто применялся и, к сожалению, еще применяется именно как средство обучения правописанию, мы хорошо знаем. Учитель «проверочно» диктует, дети пишут, делают ошибки, учитель их потом так или иначе отмечает и возвращает работы обратно для исправления. При этом он исходит, конечно, из убеждения, что, получив тетрадь и исправив ошибки, ученик тем самым впредь их делать не будет.

Ек. Янжул в своей книге «Американская школа» рассказывает об одной русской учительнице, которая на вопрос, для чего нужны подчеркивание и исправление ошибок в проверочном диктанте, ответила: «Мне нужно, чтобы ученики запомнили

ошибки». «Запомнят ошибки,—разовьем мы мысль этой учительницы,—и потому впредь их делать не будут...»

В действительности же получается вот что: ошибки укрепятся в зрительной и двигательной памяти детей, более или менее прочно «запомнятся», и в дальнейшем для учителя предстоит уже двойная задача: сначала вытеснить из памяти эти укрепившиеся там неверные образы, а потом заменить их новыми, правильными, нужными...

Как далеко отсюда до правила, требующего, чтобы ученики по возможности никогда не делали ошибок, никогда не видели их, до требования всеми мерами охранять глаз и руку ребенка от ошибок, которые являются наиболее благоприятным условием для создания навыка писать безграмотно!

Является совершенно бесспорным, что упражнение, постоянно соблазняющее детей на ошибки, не может служить средством обучения правописанию. И не удивительно, что все методисты, за самым ничтожным исключением, относятся резко отрицательно к обучающей роли проверочного диктанта. Приведу мнения некоторых из них:

«Проверочную диктовку следует признать вредной, так как она дает повод писать с ошибками и тем самым противоречит основному принципу методики орфографии—предупреждению ошибок» (Плотников—«Родной язык в комплексе», стр. 94).

«Зачем же заставлять делать ошибки,—говорит П. В. Шереметевский,—когда вы заранее знаете, что дети непременно наделают их, и даже знаете приблизительно, в каком именно роде и в каком именно слове. Не лучше ли стараться всячески предупреждать такие неизбежные ошибки».

То же читаем и у Тростникова:

«До седых волос доживает учитель, и никогда и в голову не приходит ему дерзкая мысль охулить подобную диктовку, и чем он усерднее и добросовестнее, тем больше диктует и—увы—тем более не достигает результатов, а если и достигает, то благодаря не диктовкам, а другим письменным упражнениям» (Тростников—«Методика», стр. 47).

Но особенно суровую оценку проверочной диктовки дал проф. Томсон: «При диктовке учащийся напишет верно только то, что он знает. Чего он не знает, он напишет верно только случайно. Если же случайно напишет неверно, то получает неверные зрительные и рукодвигательные ощущения, которые

запоминаются. Тогда ему предстоит в будущем уже двойная работа: запомнить верное написание настолько прочно, чтобы след неверного написания не мог при случае заглушить его. Что же приобретается посредством диктовки? Лучшее закрепление в памяти усвоенного и в значительной степени ошибочные написания неизвестных слов» («Общее языковедение», стр. 432). «Частым писанием диктантов можно из почти грамотного постепенно превратиться в безграмотного в том смысле, что можно постепенно привыкать к неправильному писанию все большего числа слов» (там же, стр. 433).

«Диктанту ошибок» (слуховому, проверочному) результаты исследования Лая прежде всего и нанесли решительный удар. Помню, какое сильное впечатление произвело это на преподавателей русского языка (это было у нас в 900-х годах). Подавленный неоспоримыми доводами, учитель должен был радикально перестроиться в своих методических приемах обучения орфографии. Лично у меня это сказалось прежде всего на отношении к проверочному диктанту. Диктант этот я привык тогда ставить регулярно и притом довольно часто, — тут же вера в него сразу упала... Первое время, хотя изредка, я пытался попрежнему искушать детей на ошибки, но это обычно приводило к не лишенному комизма положению. Так, заметив при проверочном диктанте у кого-либо ошибку, я уже не мог, как прежде, пока таить ее в себе. В самом деле, ученик сделал ошибку, она уже прошла через его глаз и руку, до известной степени там укрепились, и нужно, конечно, возможно скорее расшатать, обезвредить неверный образ, покрыв его другим, правильным, нужным. Во мне борются два начала: старое и новое. Новое оказывается сильнее: я не враг себе и детям — и молча показываю ученику пальцем на сделанную им ошибку... Новая замеченная мною ошибка в тетради ученика — и новая борьба, а в результате — новое благополучное минование классом поставленного ему на пути орфографического искушения. Кончается диктант, и ни у кого ни одной ошибки (ведь диктант и был рассчитан именно на эти провокационные ошибки). Смеются учащиеся, смеюсь и я. Я даю понять, что в следующий раз моя слабость уже не будет иметь места. Но и в следующий раз — та же картина: вера в целесообразность проверочного диктанта оказалась окончательно расшатанной, я изжил свое старое методическое credo...

Конечно, я продолжал практиковать диктант, но формы его были уже совершенно иные: лучший ученик писал на доске, остальные—в своих тетрадах, при чем в каждом сомнительном случае пользовались орфографическими словариками, смотрели на доску, обращались за указанием ко мне, советовались с товарищами и пр. Ставилось обязательным для всех задание: ни одной ошибки. Дети научились быстро находить в словаре нужное слово, приучались применять правила к делу, развивали орфографическую пытливость и воспитывали в себе «правописное самолюбие».

Думаю, что через такую же ломку, через такую борьбу прошло большинство преподавателей русского языка (см. об этом, напр., в «Методике русского языка» С. А. Золотарева).

В заключение необходимо подчеркнуть, что от «проверочной» диктовки нужно отличать «объяснительную» (она же «предупредительная», «обучающая»), при которой ставится обязательным заданием, чтобы ни одна ошибка не имела места. Объяснительный диктант имеет, можно сказать, много форм, и если при таком диктанте применяется предварительная запись—учителем или одним из учеников—диктуемого текста на классной доске, то этим самым диктант, как таковой, в корне видоизменяет свою природу, обращаясь в ту работу, которую мы условились называть списыванием: ученик видит и пишет. Конечно, об исключении «объяснительного», «предупредительного», «обучающего» диктанта из практики школы нет речи. Можно только говорить о способах его применения, о внесении в нашу обычную методическую практику известных поправок, но об этом я скажу в другом месте¹⁾.

Подвожу итоги.

1. Мы пишем так, как видим, а не так, как слышим («гырацкой», «выдавос», «канешна», «галупка», «ф саседний речки» = городской, водовоз, конечно, голубка, в соседней речке). «Орфография есть искусство графическое, зрительное, а потому применять слуховой диктант при обучении правописанию нецелесообразно» (Шереметевский), он «особо непригодное средство работы» (программа ГУС'а).

¹⁾ См. мою статью в февральском номере «Методического путевода» за 1927 год: «Место диктанта в школе».

Конечно, в целях приучения детей к письму в условиях чисто-слухового диктанта можно иногда применять последний, но не в обычной его форме. Наиболее приемлемой в этом случае является «свободная диктовка», как особый вид «переложения», дающего к тому же практику конспектирования доклада, лекции, т. е. того, что дети слышат.

2. Наихудшей формой слухового диктанта, в качестве способа обучения правописанию, является так называемый «проверочный диктант».

Но, может быть, «проверочный диктант» пригоден как средство контроля, как средство установления степени орфографической грамотности учащихся? Об этом я скажу в следующей своей статье.

II. МОЖНО ЛИ ОРФОГРАФИЧЕСКУЮ ГРАМОТНОСТЬ УЧИ- ТЫВАТЬ ДИКТАНТОМ¹⁾.

В предыдущей своей статье я установил, что проверочный диктант способом обучения правописанию служить не может.

Но, повторяю, может быть, он пригоден как средство установления степени грамотности детей, для учета?

Нужно сказать, что здесь мнения наших методистов, так единодушных в отрицательной оценке слухового диктанта в качестве обучающего средства, расходятся. Некоторые из них (правда, немногие), как, например, В. В. Данилов, автор «Методики русского языка», думают, что «совершенно исключить диктовку из практики школы как мерило знания и навыка орфографии не следует, но — делается оговорка — прибегать к ней надо редко» (стр. 142).

Но так ли это? Действительно ли проверочный диктант может быть мерилор орфографической грамотности учащихся?

Вопрос этот заслуживает самого глубокого внимания. Дело в том, что проверочный диктант в этом своем назначении, именно как учетная работа, сейчас все больше и больше входит в практику школы. Именно проверочным диктантом у нас снова начинают определять степень грамотности учащихся.

Есть основание думать, что эта роль проверочного диктанта в дальнейшем может получить еще большее применение. По крайней мере весной этого года едва не во всех районах г. Москвы грамотность детей учитывалась именно проверочным диктантом (об этом скажу еще ниже). Вот почему, повторяю, так важно выяснить, действительно ли проверочный диктант может служить средством установления степени орфографической грамотности.

¹⁾ Доклад, читанный автором на заседании Педологического отдела Научно-педагогического института методов школьной работы 23 сент. 1926 г.

Прежде всего отметим, как смотрит на этот вопрос американская школа. До самого последнего времени там эта проверка делалась лишь при помощи сочинения как самостоятельной творческой работы детей (о практике последних лет скажу ниже), при чем—что при наших обычаях искушать детей на ошибки является совершенно необычным—там «дети приглашаются к проверке своих собственных работ (с использованием справочников) даже во время репетиций и экзаменов» (Е. Янжул—«Американская школа», стр. 113).

К отрицанию диктанта в качестве учетной работы в Америке пришли через ряд многолетних наблюдений. Так, Е. Янжул сообщает результаты исследования, произведенного в 1878 году над школами одной из областей штата Массачусетс: «Из испытания учеников на четвертом году обучения, когда, повидимому, можно было бы ожидать от них более или менее удовлетворительной грамотности в пределах обыденной речи, оказалось, что при сочинениях и изложениях они делали грубейшие ошибки в самых простых словах, и это в то время, как при диктанте они преодолевали, напротив, самые, часто, трудные слова. Очевидно, упражнения, в которых ученик задумывается над орфографией каждого слова или которые он пишет на известные правила грамматики, вовсе еще не гарантируют той грамотности, которая нужна в жизни» (стр. 100—101).

К тем же выводам пришли и наши методисты. Так, Г. Г. Тумим говорит, что «на диктант нельзя положиться и при проверке знаний, так как это упражнение исследует орфографические навыки как таковые, когда все внимание детей направлено именно на воскрешение их орфографических знаний и навыков. Возбуждая энергию одних и подавляя ее у других, диктовка может давать иллюзорные представления—преувеличенные—об успехах первых и преуменьшенные для вторых. Те же дети при писании сочинений, когда их внимание сосредоточено не на орфографической стороне, а на изложении «содержания», могут представить нам совсем иную картину своей грамотности» («Обучение правописанию», стр. 71).

Интересно, что еще в 1872 г. эти же мысли были высказаны нашим известным педагогом Н. Ф. Бунаковым. В своей книге «Родной язык как предмет обучения в начальной школе» он говорит: «Практика показывает, что иногда ученики, безоши-

бочно пишущие под диктовку, оказываются весьма безграмотными в собственных сочинениях и письмах. Между тем школа должна стремиться именно к тому, чтобы ученики писали правильно, пользуясь письмом для выражения того, что они сами думают, как орудием своей самостоятельной умственной деятельности. Следовательно, диктантом цель не достигается. Оно и понятно: ученик, которому диктуют, сосредоточивает все свое внимание именно на правописании, а при другой работе его внимание обращено совсем в другую сторону, на мысли, на изложение их» (стр. 125, 126).

Впрочем я должен сказать, что выводы Тумима и Бунакова, как равно и Янжул, относятся к той поре наибольшего увлечения в школе диктантом, когда творческие работы типа «сочинений» либо почти совершенно отсутствовали, либо им отводилось весьма незначительное место. При иных же условиях наибольшее число ошибок дает несомненно диктант. Ведь при «сочинении» неизбежно вырабатывается навык обходить трудные, сомнительные в смысле правописания слова, тогда как при диктанте это совершенно исключается.

Но больше или меньше ошибок, сравнительно с сочинением, дает диктант—в данном случае не так существенно; нам важно лишь установить, что при всех условиях диктант не может выявить действительную орфографическую грамотность учащихся, т. е. ту грамотность, которую они обнаруживают в своих обычных, жизненных работах. Ведь никто не станет возражать против того, что «письмо под диктовку неестественно, редко в жизни» (Блонский).

Закончу мнением проф. Томсона: «Степень грамотности можно определить только на произвольном писании, тем более, что сюда входит и умение излагать мысли в правильно построенных предложениях. Только по старой рутине, в связи с негодными методами обучения, грамотность испытывается на низших экзаменах все еще посредством диктовки. И для нее требуется особая, искусственная, никому не нужная тренировка» («Общее языковедение», стр. 439).

Итак, принять проверочную диктовку в качестве способа испытания—это значит признать неизбежной и предварительную «искусственную, никому не нужную тренировку». Иначе сказать: введите проверочный диктант как сред-

ство испытания, как средство орфографического контроля, учета, и тем самым вы введете его и как средство обучения правописанию.

И не следует успокаиваться на том, что проверка таким способом будет делаться редко. Да, редко, но подготовка к ней именно проверочным диктантом будет делаться часто, и тем самым учитель неизбежно будет отходить от более совершенных, более целесообразных методов и способов обучения правописанию. Он все более и более будет сбиваться на «изолированное», чисто «тренировочное» усвоение правописания и тем самым все более и более отходить от органической увязки его с проработкой комплексных тем. К сожалению, я не могу полнее развить здесь эту мысль. Отсылаю к своим статьям: 1) «Комплекс и навыки» («На путях к новой школе», 1927 г., № 3), 2) «Правописный баланс» («Народный учитель», 1926 г., № 7) и 3) «Место тренировочных работ в школе» («Методический путеводитель для сельской школы», 1929 г., № 2).

Интересно, что во французской начальной школе еще в 1889 году министерство народного просвещения нашло, что для борьбы с диктантом надо начать именно с экзаменов и что устранение его на экзаменах было бы более верным средством борьбы, нежели запрещение на уроках. «Диктант на экзамене,— писал главный инспектор Коррэ,—должен быть заменен письменным изложением. Реформа эта привела бы к последствиям чрезвычайной важности: 1) Так как изложение на родном языке сделалось бы существенной частью экзамена, то учителя и ученики стали бы обращать на него больше внимания. Это—важнейшее упражнение, можно сказать, единственно необходимое; по выходе из школы никто ведь не занимается орфографическими диктантами, между тем как всякому представляется в жизни надобность написать письмо семейного или делового содержания. 2) Эта мера устранила бы натаскивание, спешное приготовление к экзамену».

Таким образом у нас не может не складываться определенно отрицательное отношение к проверочному диктанту как средству установления орфографической грамотности детей. Однако нужно отметить, что и в настоящее время у нас имеется не мало сторонников проверочного диктанта. Из недавней же методической литературы укажу, напр., на А. Д. Алферова, автора известной книги «Русский язык в средней школе». Он выступил горячим защитником проверочного диктанта.

Вот его главный довод.

Проверочный диктант, по мнению Алферова, дает ученику «больше морального удовлетворения такого рода, которого не может дать ни предупредительный диктант, ни списывание (а сочинение? *И. Ш.*). Решая эту задачу в определенных условиях времени, места и порядка, ребенок упражняет свою волю и сам для себя проверяет степень своего знания; а получить настоящую уверенность в действительном знании предмета весьма радостно и важно. Это дает силы для дальнейшей работы, это окрыляет на новые труды. Нам представляется совершенно возможным,—продолжает Алферов,—что диктант, периодически предлагаемый детям, может быть для здоровых и непредубежденных детей настоящим праздником пробы своих сил» («Русский язык в средней школе», стр. 121—122).

Интересно при этом отметить, что в то время, когда даже Д. И. Тихомиров советовал проверочную диктовку давать не более 3—4 раз в год, Алферов ее применяет «раза два в три недели», т.-е. почти еженедельно он «дает детям настоящий праздник пробы своих сил»...

Доводы Алферова не могли не оказать своего действия, но, конечно, далеко не на всех. Особенно ярко возражал ему Ц. П. Балталон в своей книге «Воспитательное чтение», выдвигая требование, что при обосновании того или иного положения методист «не должен ограничиваться субъективной ссылкой на свою опытность, что в таких случаях необходимы определенные, научно организованные опыты с более убедительными для всякого результатами, допускающими проверку» (стр. 63).

А малоубедительными доводы Алферова являются уже по той причине, что, считая диктант средством применения детьми орфографических правил к делу, он, как мы видели, совершенно забыл о сочинениях детей, о тех интересных и творческих работах, которые прежде всего и имеют место в жизни. Именно здесь, в таких работах, должна прежде всего «упражняться воля ученика», именно здесь он получит «настоящую уверенность в своих силах». Казалось бы, что эта работа и должна быть «для здоровых и непредубежденных детей настоящим праздником пробы своих сил»...

И, конечно, прежде всего Алферова имел в виду С. А. Золотарев, когда в своей «Методике русского языка» писал: «Сторонники диктанта говорят, что он дает упражнение внимания,

быстрого соображения, развивает энергию, уверенность в себе, самообладание и дает удовлетворение. Но теми же достоинствами обладает всякая другая письменная работа — пересказ, сочинение, с тем преимуществом, что такие работы дают возможность выявления личности; а в отношении правописания они выше диктанта тем, что предоставляют свободу пишущему в случае колебаний избирать то слово или выражение, в которых он уверен. Между тем диктант потому и вреден, что он требует решимости и там, где нехватает знаний» (стр. 84).

Теперь об орфографических тестах.

Прежде всего отмечу вышедшие недавно брошюры: 1) П. А. Бухгольц и А. М. Шуберт — «Испытания умственной одаренности и школьной успешности» и 2) А. М. Шуберт (ред.) — «Школьные тесты для первых четырех групп трудовой школы». Изд. «Новая Москва», 1926 г.

Обе брошюры говорят о проблеме точного учета школьной работы, о «необходимости, пользуясь одной и той же мерой, иметь возможность следить за ростом успешности отдельных детей по сравнению со средним ростом успешности всей школьной группы, за сравнительной успешностью различных школ» («Испытания умственной одаренности и школьной успешности», стр. 36).

Исходя из практики народных школ Соединенных Штатов, названные авторы дают в своих брошюрах систему школьных тестов, иначе — серию кратких заданий (пробы, испытания), помощью которых можно, при соблюдении известных условий, в каждом отдельном случае получить «точную количественную оценку на основании чисто-объективных критериев» («Школьные тесты», стр. 3).

Авторы брошюры предостерегают от переоценки американских тестов: «Конечно, тесты эти, — говорят они, — не разрешают проблемы учета школьной работы всей целиком, потому что при помощи их учитывается не столько самый процесс работы — проявления работоспособности, интереса, инициативы, творчества — сколько умение ориентироваться в материале и общий запас приобретенных знаний и навыков» (стр. 5). Но, конечно, более или менее совершенный прием учета хотя бы лишь результатов работы имеет,

несомненно, огромную ценность. Вот почему названные брошюры с огромным интересом были встречены учительством.

Тесты выработаны специальной комиссией Педологического отдела Научно-педагогического института методов школьной работы. Они согласованы с программой ГУС'а и состоят из следующих циклов: тесты обществоведения, природоведения, знания географической карты, понимания чтения, правильности чтения, счета и решения задач и тесты письма—правописания.

В предисловии ко второй брошюре Педологический отдел Научно-педагогического института методов школьной работы считает свои тесты пробными и «просит делиться с ним всяким соображением по поводу отдельных тестов и методов их проведения для дальнейшего усовершенствования системы». «Отдел глубоко убежден, что образцовые русские школьные тесты должны явиться плодом коллективной и дружной работы больших учительских масс» (стр. 6).

Приветствуя призыв Педологического отдела, высоко ценя его работу в деле создания наиболее целесообразных способов учета и желая внести в глубоко полезное общественное дело долю и своего участия, я выскажусь здесь лишь относительно теста по правописанию.

Авторы названных брошюр хотя и не без колебания строят тест по правописанию на проверочном диктанте. Они говорят, что к диктанту «пришлось прибегнуть, вполне разделяя в то же самое время резко отрицательное отношение к нему в преподавательской практике». «Диктант,—продолжают они,—конечно, вреден и как метод обучения и как метод проверки (подчеркнуто мною. *И. Ш.*), так как он ставит школьника перед возможностью делать ошибки, между тем как в школе уместна только такая постановка письменных работ, когда ребенку помогают избегать ошибок, а не провоцируют их; тем не менее нам пришлось воспользоваться диктовкой, как единственной пригодной для нашей цели формой» («Школьные тесты», стр. 42). При этом авторы совершенно бесспорно устанавливают, что «единственная признанная сейчас педагогикой форма проверки—это письменное изложение или сочинение» (стр. 42).

Спрашивается: почему же не взята эта «единственно признанная сейчас педагогикой форма проверки правописания посредством сочинения или хотя бы изложения»?

Вот как это объясняют сами авторы тестов: «Но они (письменное изложение или сочинение) не могли быть нами использованы как тесты, так как при этом виде работы нет гарантий, что учащиеся будут иметь достаточно случаев использовать все правила правописания, предусматриваемые программой ГУС'а, и что дети не станут некоторые из них преднамеренно обходить» (стр. 42).

Конечно, авторы совершенно правы; но ученик в этом случае сделает то, что делает каждый из нас, когда, колеблясь в правописании слова, не желает раскрывать словарь. И несомненно, что самый факт «обхода» учениками затруднительного для них в правописании слова уже определенно свидетельствует о значительной степени их «правописного умения» и может именно в этом смысле учитываться нами. Ведь если мы видим, что ученик уже не проходит равнодушно мимо своей орфографической ошибки, что он либо «обходит» ее, либо обращается к словарику за справкой, то это, несомненно, является определенно положительным показателем. В самом деле, дайте классу проверочный диктант с предоставлением всем полной возможности делать справки в орфографическом словаре, и вы увидите, что далеко не все этой возможностью воспользуются. И это в большинстве случаев будут как раз наиболее орфографически слабые дети.

Правда, обход учеником нужного нам орфографического момента значительно усложняет подсчет результатов; но ведь не нужно забывать, что в конечном счете мы учитываем не какую-то абстрактную грамотность детей, а ту, которую они проявляют в жизни при обычных условиях письма. Это необходимое условие постановки правописного теста сами авторы брошюр весьма определенно устанавливают, когда говорят, что «предпочтение было отдано диктанту целых предложений (а не отдельных слов), как более подходящему к условиям ежедневной жизни, в которой можно проявить знание правописания» («Испытания умственной одаренности и школьной успешности», стр. 73).

Итак, «обход» учеником орфографического искушения не может, по нашему мнению, служить препятствием к тому, чтобы правописный тест был построен на сочинении.

О сочинении я еще буду говорить ниже, а пока отмечу следующее:

Одно то обстоятельство, что тест, построенный на диктанте, неизбежно отводит ученика назад, давая ему практику в делании орфографических ошибок, еще не может решать его (диктанта) судьбу. С этим еще можно было бы мириться. В самом деле, если бы такой тест действительно давал возможность совершенно объективно, математически точно сравнивать успешность детей, групп, школ, районов и т. д., то кратковременная «практика в ошибках», проводимая к тому же не более 2—4 раз в течение года, вполне покрывалась бы в высшей степени ценными качествами объективного критерия, как идеальной общей мерки грамотности.

Но дело в том, что проверочный диктант такой объективной общей меркой служить не может.

Ведь основным отличием стандартизованных методов учета школьной успешности является требование, чтобы предлагаемый классу тест вполне соответствовал его обычной текущей работе. Есть ли такое соответствие в данном случае? Конечно, нет. Ведь предполагается, что проверочный диктант, «вредный и как метод обучения и как метод проверки», не имеет места в школе.

Иначе сказать: поставленный как тест, проверочный диктант явится для детей необычною для них работой.

Отсюда он уже поэтому неизбежно даст превратную картину их орфографической грамотности. А раз это так, то учитель естественно придет к предварительной тренировке детей в проверочном диктанте, к приучению их к новому виду письма. Не будем говорить о недопустимости этой тренировки: она будет иметь место,—это неизбежно.

А тогда проведенный в одном случае с предварительной на него тренировкой детей, а в другом без нее, диктовочный тест даст результаты несравнимые, из которых никаких определенных, нужных нам выводов нельзя будет делать.

Повторяю, в огромном большинстве случаев учитель предварительно будет тренировать детей в проверочном диктанте, дабы он не дал ложную (пониженную) картину орфографической грамотности его класса.

Таким образом мы заранее уверенно можем сказать, что раз правописный тест будет построен именно так, на прове-

рочном диктанте, то соответствующая тренировка будет иметь место. Мы лишь не сможем учесть размеров этой тренировки...

Словом, лишний раз подтверждается бесспорное положение: введите проверочный диктант как средство испытания, учета и тем самым вы неизбежно введете его и как средство обучения правописанию. А ведь в намерения авторов русских тестов не входила, конечно, поддержка этого, по их собственному выражению, «вредного метода обучения». И, конечно, прав был французский инспектор Каррэ, когда говорил, что борьбу с диктантом (проверочным, чисто-слуховым) нужно начать прежде всего с устранения его в качестве проверочного средства.

Правда, первые русские тесты для установления школьной успешности являются лишь пробными, они только нащупывают почву для замены наших обычных, субъективных, часто совершенно негодных способов учета более точными, более объективными; авторы не предлагают их в качестве, напр., мерки для решения вопроса о переводе учащегося в следующую группу. Тесты дают пока лишь дополнительный материал для наблюдений, суждений и выводов учителя и ни в какой мере обязательными для него не являются. Но ведь и при этих условиях авторы тестов невольно стимулируют учителя на широкое применение в школе проверочного слухового диктанта.

Скажут, что учитель будет тренировать детей и по другим тестам. Но ведь там эта тренировка сведется к интересным, часто весьма остроумным и неизменно полезным упражнениям. Так именно построено большинство рассматриваемых тестов. И если мы учтем, что последние являются лишь «пробными», «опытными», что пользование ими, как дополнительным вспомогательным материалом, есть исключительно дело личной инициативы учителя, то в такой тренировке, в такой «работе по тестам» ничего отрицательного не найдем. Между тем проверочный диктант, хотя бы и названный тестом, остается все тем же проверочным диктантом...

Никто не отрицает необходимости тренировки по правописанию, но зачем же в качестве таковой брать наихудший вид письменной работы? А ведь при данных условиях именно слуховой диктант как тренировочное средство может занять в школе господствующее положение.

Весной 1926 года на одном методическом собрании мне пришлось слышать жалобы учителей на то, что при проведении проверочного диктанта сбивало детей произношение диктующего, что диктант был дан на 4-м уроке, когда дети были утомлены, что взята была не та скорость и проч. и проч. Вносились предложения: диктовать нужно во всех группах района (города? уезда?) на одном и том же уроке; диктовать во всех группах данной школы (района? города? уезда?) должно одно и то же лицо и т. д. И, конечно, все это не напрасные опасения, а вполне основательная боязнь учителей, что при различных условиях постановки проверочного диктанта он легко может дать картину состояния навыка данной группы, далеко не соответствующую действительности. А ведь тест—это прежде всего совершенно объективный способ исследования, исключающий зависимость результатов от случайных условий его выполнения, в частности—в данном случае—от индивидуальных особенностей диктующего.

Делаю окончательный вывод: тесты по правописанию не должны строиться на диктанте. Имея же в виду вывод, сделанный в конце первой статьи, мы можем сказать, что проверочный диктант ни средством обучения правописанию, ни средством учета орфографической грамотности служить не может¹⁾.

¹⁾ По докладу автора приблизительно в такой же редакции был принят тезис секцией языка и литературы конференции лекторов, бывшей 1—5 апреля 1929 г. при Институте повышения квалификации педагогов.

III. КАК СТРОИТЬ ТЕСТ ПО УЧЕТУ НАВЫКА В ПРАВОПИСАНИИ.

Как же строить тест по учету правописания?

Думаю, что у нас нет достаточных оснований считать диктант «единственно пригодной в данном случае формой». Нет, «степень грамотности,—скажем слова проф. Томсона,—можно определить только на произвольном писании».

А ведь построить тест именно так, на произвольном писании,—задача далеко не неразрешимая.

Сошлюсь на практику той же американской школы. Там при некоторых системах тестов учитывается и навык детей в письменной речи, при чем оценка детских сочинений делается путем сравнения их с образцами различной степени совершенства, образующими специальную скалу. При этом в скале Виллинга каждый образец детского сочинения имеет оценку как с точки зрения содержания или степени полноты изложения темы, так и с точки зрения формальной—процента ошибок в орфографии, пунктуации и синтаксисе (Е. В. Гурьянов—«Учет школьной успешности», стр. 137).

Таким образом и навык в письменной речи и навык в правописании (орфографии) по скале Виллинга учитываются методом сочинений. Думаю, что молодая наша практика объективного учета орфографической грамотности должна обратить особенное внимание на этот прием американской школы.

В виду большой важности данного вопроса приведу из книги Е. В. Гурьянова «Учет школьной успешности» следующую пространную выписку:

«Самое испытание для того, чтобы сделать оценку сочинений более точно, производится в однообразных условиях по специальным инструкциям. Так, например, если имеется в виду сравнение со скалой Виллинга, последний рекомендует перед испытанием написать на классной доске или раздать

детям написанными на листках следующие темы: «Наиболее памятный случай из моей жизни», «Буря», «Ночное путешествие», «Неожиданная встреча», «Происшествие», «В лесу», «В горах», «На льду», «На воде», «В дождь». Детям говорится, что они должны написать рассказ о каком-нибудь интересном случае из своей жизни или, если это будет для них затруднительно, об интересном случае из жизни их близких или знакомых. Предложенные темы не обязательны, при желании дети могут взять любую другую тему. На работу предоставляется 25 минут, причем через 20 минут делается предупреждение, что через пять минут работа закончится, и потому дети сейчас же должны просмотреть то, что ими написано, и сделать необходимые поправки.

Каждое сочинение оценивается с двух точек зрения: с точки зрения его содержания и с точки зрения формы. Для оценки содержания все сочинение прочитывается от начала до конца, не обращая внимания на орфографические и синтаксические ошибки. Все внимание концентрируется на содержании. После того как все сочинения группы прочитаны, они размещаются в ряды.

В первый ряд откладываются наиболее слабые сочинения, соответствующие по шкале сочинению, оцениваемому низшим баллом—20, во второй ряд откладываются сочинения, соответствующие следующей высшей оценке—30, и т. д. Затем производится оценка внутри каждого отдельного ряда, и сочинения располагаются в восходящем порядке в его пределах. Соответственно их особенностям им могут быть даны оценки промежуточные, например, 25, 35 и т. д.

После того как произведена оценка сочинений по содержанию, производится оценка их с точки зрения формы, отмечаются все ошибки орфографические, синтаксические и в пунктуации, затем число их помножается на 100 и делится на число написанных слов. Полученное частное будет показывать процент ошибок, или число ошибок, приходящееся на каждые 100 написанных слов. Затем средние групповые оценки сравниваются со стандартами, делаются соответствующие заключения относительно уровня достижений как всей группы, так и отдельных учеников.

Конечно, применение указанных шкал не исключает субъективизма в оценке сочинений окончательно. Одно и то же сочинение разными педагогами может приравняться к разным

образцам скал, и сами авторы скал, сознавая это, рекомендуют производить оценку так, чтобы каждая работа оценивалась по возможности несколькими педагогами и чтобы в случае расхождения их оценок бралась средняя из них. Но если иметь в виду трудности аналитической оценки и подходить к вопросу практически, метод оценки сочинений с помощью скал по сравнению с обычными методами, несомненно, является значительным шагом вперед» (стр. 139 и 140).

Будем надеяться, что такие же стандартные образцы детских сочинений скоро появятся и у нас,—это, несомненно, очередная задача нашей школы.

Допустим теперь, что вопроса об учете навыка в орфографии скала Виллинга исчерпывающе не разрешает. Но отсюда до построения теста на диктанте еще очень и очень далеко.

Если мы присмотримся к письменным работам нашей старой школы, то увидим, что в огромном большинстве случаев это было прежде всего списывание (в широком смысле этого слова, т.-е. не только «переписывание»). В самом деле, вспомним многочисленные пособия по правописанию (не сборники диктантов): Борисова, Лаврова, Гречушкина, Красногорского, Сатарова, Тихомирова, Пуцковича, Сахарова, Лубенца, Цветкова, Зелинского, Козьмина, Некрасова и т. д., и т. д. Что представляют собой эти пособия? Несомненно, это прежде всего списывание (ученик видит и пишет). Точнее: списывание, осложненное теми или иными заданиями: восстановить пропущенную букву, дописать пропущенное слово, дать письменный ответ словами вопроса, выбрать нужное предложение и т. д., и т. д. И, несомненно, именно на таком списывании школа прежде всего и научала детей орфографически грамотному письму (не считая еще предупредительного диктанта).

Если посмотрим на нашу современную практику обучения правописанию, то увидим, что картина осталась та же самая; ведь все наши теперешние «Практические грамматики», «Тропы к правописанию», «Рабочие книги по орфографии», «Задачи по правописанию» и т. д.—это по существу те же только что названные пособия. Конечно, и их содержание и характер заданий значительно прогрессировали, но суть осталась та же самая: это не сочинение и не диктант, а именно списывание или, точнее, имея в виду всю неопределенность этого термина, «письменные орфографические упражнения».

Всем этим я хочу сказать, что списывание как орфографическое упражнение — работа для школы обычная, постоянная. Поэтому, если на нем, на таком орфографическом упражнении, будет построен правописный тест, то тем самым выполнится одно из тех необходимых условий его постановки, о котором было сказано выше.

Построить же тест по правописанию на таком осложненном списывании, на таком орфографическом упражнении, можно.

Для примера приведу форму теста по такому методу.

Здесь ученику предлагается для списывания текст, некоторые слова которого ему придется по требованию смысла изменить; эти измененные формы и дадут нужные нам орфограммы.

Вот примерный материал для так именно построенного теста (на правописание: день, печь, ручья, крылья, мыши, врача, товарища, рощу, тучу, встанешь, позавтракаешь, лакомиться, корова, клетки, в волости, в армии¹).

Был ясный... (*дни*).

Наша... (*печи*) дымит.

Береза растет у самого... (*ручей*).

У орла огромные... (*крыло*).

У нас завелись... (*мышь*).

Когда болен, зови... (*врач*).

Выручай своего... (*товарищ*).

Мы вошли в густую... (*роща*).

Солнце зашло за темную... (*туча*).

Когда ты... (*встану*) и... (*позавтракаю*), заходи за мной.

Медведь любит... (*лакомлюсь*) медом.

Птице ветка лучше золотой... (*клетка*).

В нашей... (*волость*) открылась библиотека.

Мой брат служит в Красной... (*армия*).

Я беру первые попавшиеся под руку примеры. Моя цель — лишь наметить тот путь, по которому, по моему мнению, должна пойти наша практика учета орфографической грамотности (не считая, конечно, учета при помощи «сочинения»).

¹) Если дети в самом тесте будут писать лишь пропущенные слова, то метод списывания видоизменяется в метод вставок тестируемых слов.

Правописный тест можно построить и на письме по картинкам.

Детям предлагается ряд рисунков, изображающих хорошо знакомые им предметы. Дети пишут названия этих предметов и тем самым дают учитываемые нами в данный момент орфографические моменты.

Приведу примеры.

Детям могут быть предложены, примерно, такие рисунки: Цепь. Фонарь. Голубь. Автомобиль. Коньки. Серьги. Кольцо. Мельница. Люлька. Ласточка. Ручка. Ключ. Мышь. Ерш. Шило. Кувшин. Чашка. Щука¹⁾.

Написав названия этих рисунков, дети тем самым покажут, усвоили ли они правописание мягкого знака и сочетаний жи, ши, ча, ща, чу, щу.

Прием такого письма особенно удобен при тестировании на «сомнительные» буквы. Выбор тут огромный: Береза. Сосна. Морковь. Огурец. Овца. Корова. Сорока. Коза. Собака. Олень. Медведь. Заяц. Петух. Топор. Хомут. Дуб. Ложка. Булавка. Кадка. И т. д., и т. д.

Даже если перед выполнением такого «картинного» теста будет иметь место предварительный подсказ рисунков, то и тогда здесь налицо только «сочинение», т.е. та письменная работа, которая исходит от образов. Поэтому предварительной тренировки детей в диктанте в этом случае не требуется.

В заключение необходимо указать, что в педагогической печати последнего времени встречается совершенно отрицательное отношение к диктанту как способу учета орфографической грамотности. С большим удовлетворением отмечу, например, редакционную заметку, помещенную в № 7—8 журнала «Просвещение на транспорте» за прошлый год (1926).

Рассматривая опыт массового учета грамотности, произведенного отделом народного образования Пермской дороги путем применения диктанта (проверочного), редакция говорит: «Разве опыт прежней школы не показывает, какой ценой покупались блестящие результаты диктовок? А главное—велика ли действи-

¹⁾ Педологическим отделом Института методов школьной работы недавно выпущен такой «картинный» тест по правописанию.

тельная ценность этих результатов и гарантируют ли они грамотность всякого письма, а не только диктовки? Отдел поступил бы более правильно, если бы вместо диктовки выбрал другую форму контроля, более жизненную и естественную в условиях очередной, обычной работы каждой группы» (стр. 129—130).

Закончу на этом. Если мне удалось более или менее достаточно выявить природу проверочного диктанта и как метода обучения и как метода учета и тем самым хотя несколько помочь в деле создания наиболее приемлемых способов установления орфографической грамотности учащихся, то задачу свою я буду считать выполненной¹⁾.

¹⁾ При втором издании тестов Педологического отдела Института методов школьной работы, вышедшем в январе 1927 года, прежний диктовочный тест по правописанию построен на новой основе. В составлении теста принимал участие и автор настоящей статьи.

ПРИЛОЖЕНИЕ.

Привожу примеры фраз из теста по правописанию, выпущенного Педологическим отделом Научно-педагогического института методов школьной работы весной 1927 года для II, III и IV группы школы первой ступени. Тесты напечатаны на отдельных листках. Последние даются детям для одновременного их заполнения путем вставки в текст пропущенных слов.

Приехали все мои (брат).
Дом стоял в лесной (глушь).
Точильщик наточил наши (нож).
Я завидую этому (силач).
Вчера мы видели первого (врач).
Хороша наша березовая (рощи).
Мы ходили за грибами в соседнюю (роща).
Дом построен на (каменный) фундаменте.
Жаворонок пел над (зеленый) лугом.
Рожь смолотили на водяной (мельница).
В нашей деревне нет водяной (мельница).
Мой отец работает на соседней (фабрика).
Мы живем недалеко от соседней (фабрика).
Дети сели у лесной (опушка).
Сторож живет в маленькой (избушка).
Мы посадили две (вишня).
Уже краснеют ягоды на нашей (вишня).
Вожатый сказал хорошую (речи).
Из-под горы бьет холодный (ключи).
Взволновалось (синий) море.
Пришла (весенний) пора.
Прилетели гости из (далекий) края.
Маша работает на (ближний) заводе.
Аэроплан пролетел над (соседний) лесом.

Пора выставить (зимний) раму.
 По улицам бегут (мутный) ручьи.
 Пионер часто (моюсь) в бане.
 Исчезли (волчий) следы.
 Отец купил (охотничий) ружье.
 Больной нуждается в (помощь).
 Летом мы жили в трудовой (колония).
 Мы были на общем (собрание).
 У нас нет свободного (время).
 Под Москвой много (дача).
 Рожь посеяли все (крестьянин).
 Друзья стали мирно (беседую).
 Здесь рыба будет хорошо (клюю).

СОДЕРЖАНИЕ.

	Стр.
От автора	3
О диктанте вообще и о «проверочном» в частности . .	5
Можно ли орфографическую грамотность учитывать диктантом	18
Как строить тест по учету навыка в правописании . .	29
Приложение	35