



МЕТОДИКА И ОПЫТ

DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-5-7-12

Речеведческо-орфографические упражнения: их роль в обучении на основе коммуниктивно-деятельностного подхода

Людмила Геннадьевна Ларионова

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия,
e-mail: lg59@bk.ru

Статья посвящена вопросам использования речеведческих упражнений в обучении орфографии на основе коммуниктивно-деятельностного подхода. Данный подход позволяет сформировать в процессе орфографической подготовки учащихся взаимосвязанное единство правописных (орфографических) и речевых (коммуникативных) умений и навыков, необходимых для практики речевого общения. Благодаря речеведческо-орфографическим упражнениям у учащихся вырабатываются речемыслительные действия при выборе верного написания буквы (или знака) в ходе письма, и как результат формируется свободная опора на правила орфографии при создании собственных связных высказываний, различных по стилю и типу речи. В статье уделяется особое внимание упражнениям, направленным на формирование речетворческих умений учащихся создавать собственные связные высказывания в соответствии с определенной коммуникативной задачей. Кроме того, в статье показано, как, обогащая лексический запас учащихся, можно повысить их орфографическую грамотность. Результаты проведенного исследования основываются на личном опыте преподавания, анализе литературы, наблюдении за процессом обучения, беседах с учащимися и учителями.

Ключевые слова: обучение орфографии; развитие речи учащихся; коммуниктивно-деятельностный подход; виды речевой деятельности; речеведческо-орфографические упражнения

Ссылка для цитирования: Ларионова Л. Г. Речеведческо-орфографические упражнения: их роль в обучении на основе коммуниктивно-деятельностного подхода // Русский язык в школе. – 2019. – Т. 80. – № 5. – С. 7–12. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-5-7-12.

Speaking and Spelling Exercises: Their Role in Teaching Using Communicative-activity Approach

Lyudmila G. Larionova

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia,
e-mail: lg59@bk.ru

The present article covers the use of speaking activities in teaching spelling from the perspective of the communicative-activity approach. This approach allows a complex of spelling and speaking skills necessary for speaking practice to be built in the course of spelling activities. Speech and spelling activities help students to develop a verbal and cognitive mechanism for choosing the correct spelling of a letter (or sign) when writing. As a result, students can rely freely on spelling rules when producing their own coherent utterances, varying in style and type of speech. The article pays a particular attention to activities aimed at developing students' speech production skills, i.e. ability to create their own coherent utterances in accordance with a specific communication task. In addition, the article demonstrates that, by enriching the vocabulary of students, it is possible to improve their spelling competence. The study results are based on personal teaching experience, literature review, observation of the learning process, conversations with students and teachers.

Keywords: teaching spelling; speech development in students; communicative-activity approach; types of speech; speaking and spelling activities

A reference for citation: Larionova L. G. Speaking and Spelling Exercises: Their Role in Teaching Using Communicative-activity Approach. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2019, vol. 80, No. 5, pp. 7–12. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-5-7-12.

В рамках коммуникативно-деятельного подхода, являющегося сегодня одним из ведущих направлений при изучении всех разделов школьного курса русского родного языка (и орфографии в том числе), на первый план выдвигается задача — сформировать у учащихся речевые умения и навыки, максимально приближенные к практике речевого общения. Следовательно, «успешность обучения орфографии определяется не только правописными знаниями и умениями, но и знаниями в области фонетики, лексики, грамматики. Результат обучения также во многом зависит от общего уровня речевого развития ребенка и прежде всего от владения видами речевой деятельности: осмысленным и точным пониманием чужого высказывания (аудирование, чтение); свободным и правильным выражением собственных мыслей в устной и письменной речи (говорение, письмо) с учетом разных ситуаций общения и в соответствии со всеми нормами литературного языка. Таким образом, орфография русского языка может быть освоена в процессе совершенствования, обогащения всего строя речи ребенка, в результате овладения им всеми видами речевой деятельности в их единстве и взаимосвязи» [Ларионова 2010: 4].

Мы считаем, что в процедуре усвоения орфографических правил необходимо следовать принципам развивающего обучения, которое опирается на самостоятельный (или под руководством учителя) «поиск знаний, на творческую деятельность учащихся, которая характеризуется функционированием механизма догадок, переносом знаний и умений в новую ситуацию» [Азимов, Шукин 2009: 240].

Этим принципам в полной мере соответствуют **речеведческо-орфографические упражнения**, направленные на формирование в единстве и взаимосвязи правописных (орфографических) и речевых (коммуникативных) умений и навыков. Они создают «реальные возможности не только для речевого и орфографического развития учащихся, но также для их интеллектуального, духовно-нравственного и эстетического развития» [Ларионова 2018: 28]. Благодаря данным упражнениям, в основе которых лежит процесс речевой деятельности, у школьников вырабатываются прежде всего умения пошагового речемыслительного действия при выборе правильного написания букв

(или знака). Речеведческо-орфографические упражнения учат учащихся осознанному применению правил орфографии в ходе письма. Кроме того, они вырабатывают у школьников умения грамотно (в широком смысле этого слова) излагать в письменной форме свои (и пересказывать чужие) мысли в соответствии с определенной коммуникативной задачей и всеми нормами современного русского литературного языка, включая орфографические нормы.

Речеведческо-орфографические упражнения служат одновременно целям обучения орфографии и целям развития речи, что и определяет основное содержание процесса орфографической подготовки учащихся в V–VII классах общеобразовательной школы. Как показывает практика, начиная с V класса, на каждом уроке по орфографии в течение пяти-семи минут должна проводиться речеведческо-орфографическая работа на основе небольшого (50–70 слов) текста. Например:

Прочитайте и озаглавьте текст. Что отражено в заглавии: тема (о чем текст) или идея (основная мысль текста)? Аргументируйте ответ. Найдите в тексте однокоренные слова, выпишите их и графически докажите, что данные слова являются однокоренными.

Роняя ветви, очищая ствол, выбивается сосна сверх полога леса, и кажется, как хорошо вершине высокого голого дерева оглянуться над лесом кругом! Только одно может смутить наверху: неподалеку тоже так одна сосна суховерхая выбилась было, но корни не могли подавать соки земли на такую высоту, и вершина засохла, так и засохла вся целиком, а нижние сучья давно уже сброшены, и дерево сухостойное остановилось и умерло.

(М. Пришвин).

Использование текстов для речеведческо-орфографической работы на уроках русского языка «способствует более эффективному освоению грамматических и правописных норм» [Дейкина, Малявина 2011: 8]. По мнению Т.М. Пахновой, текст является основой создания на уроках русского языка развивающей речевой среды [Пахнова 2000]. В своей монографии «Инновационные подходы в обучении русскому родному языку» Л.В. Черепанова делает вывод, что «текст выступает как цель и средство обучения, объект и предмет изучения» [Черепанова 2015: 158].

Приведем примеры вопросов и заданий речеведческой направленности к текстовому материалу, с которым учащиеся работают на уроках русского языка (учитель по своему усмотрению может выбрать один-два вопроса):

1. К какому типу речи относится текст?
2. Каков стиль речи данного текста?
3. Каковы тема и идея текста?
4. В каком предложении наиболее точно отражена основная мысль текста?
5. Какова основная проблема текста?
6. Какова цель автора текста?
7. Какое из высказываний вы бы выбрали в качестве эпиграфа к тексту?
8. Сколько микротем в тексте?
9. Подберите пословицу, которая бы отражала идею текста.
10. Укажите вид связи предложений во втором абзаце текста.
11. Какие изобразительные языковые средства вы встретили в тексте? Приведите два-три примера.

Текст должен содержать не менее трех слов на изучаемую орфограмму (учитывая, что этот текст малой формы); по содержанию он должен быть интересным и понятным для учащихся.

Если в тексте встречается слово, лексическое значение которого непонятно ученикам, то и усвоение его правописания будет однозначно затруднено. В этом случае требуется специальная работа (примерно в течение двух-трех минут) над выяснением лексического значения слова, определением его морфемной структуры и, безусловно, объяснением правописания буквы (знака) в той или иной морфеме. Опыт показывает, что после выразительного (!) прочтения текста одним из учеников учитель может обратиться ко всем учащимся с такими вопросами и заданиями, как:

1. Устно объясните лексическое значение слова ... (например, *целиком*), подобрав к нему синоним.
2. Объясните, в каком значении употреблено слово *полог* в первом предложении текста?
3. Каково лексическое значение устаревшего слова ... (например, *зип/ун*)?

Затем, после выяснения лексического значения слова, учителю следует предложить учащимся орфографически проговорить данное слово, разобрать его по составу (или записать поморфемно),

а далее — обязательно обратить внимание учащихся, в какой морфеме (морфемах) этого слова находится орфограмма (орфограммы), после чего учащиеся устно объясняют или графически обозначают выбор буквы (знака) в той или иной морфеме. Учителю важно всегда помнить: мы обучаем школьников орфографии при подчеркнутom внимании к морфемам. «Несомненно и то, что опыт чтения и письма играет большую роль в данном процессе, поскольку позволяет закреплять в памяти графический, точнее — орфографический (спеллинговый), образ морфемы и словоформы в целом с помощью зрительных, речедвижительных, а возможно, и моторных (имеем в виду движения руки при письме) впечатлений, обобщенных в виде определенных стереотипов, закрепленных в нейронных связях» [Цейтлин 2018: 27].

Кроме того, надо учитывать, что разъяснение значения слова, его морфемный разбор являются необходимыми условиями работы по орфографии. Еще знаменитый ученый-методист середины XX в. М.В. Ушаков отмечал: «Грамматико-орфографическому анализу нельзя подвергать слова, недостаточно понятные учащимся» [Ушаков 1962: 5]. Обогащая словарный запас школьников, мы повышаем их орфографическую грамотность. Одно с другим при этом связано воедино.

Большое значение для развития речи учащихся при обучении орфографии имеет **работа с синонимами**. Нахождение синонимов часто является необходимым условием для точного применения орфографического правила. Например, вопрос о слитном написании *не* с именами существительными, именами прилагательными, наречиями зачастую решается в зависимости от умения верно подобрать нужный синоним (*недруг — враг; некрасивый — страшный; недалеко — близко*). Кроме того, широкое применение могут иметь упражнения по замене данного слова словом-синонимом, имеющим определенную орфографическую трудность (*старание — трудолюбие; грязнуля — неряха; даром — безвозмездно*). Между тем, и слово, подлежащее замене, вполне возможно имеет свои орфографические трудности, поэтому на его правописание (орфограммах в корне, приставке, суффиксе или окончании) следует также обращать внимание учащихся.

Например, дать ученикам задание подчеркнуть безударные гласные в корнях слов, к которым подыскиваются синонимы. Подбор синонимов на уроках при изучении орфографических тем есть не только словарно-орфографическая работа, но и стилистическая. Слова-синонимы всегда различаются тонкими оттенками стилистического характера (*безнравственный — распутный, распушенный, грешный, дурной, бесстыжий, неблагопристойный* [Абрамов 2008: 40]). Стилистические и грамматико-стилистические упражнения нужно активно вводить в работу по орфографии. Это сделает процесс изучения орфографии более сознательным, осмысленным и интересным.

Не меньшую ценность для развития речи учащихся при изучении орфографии представляет **работа по подбору антонимов**. Нахождение антонимов в некоторых случаях решает вопрос о раздельном написании *не*, например, с именами существительными и именами прилагательными при наличии противопоставления (*Не радость пришла в наш дом, а беда. Мне продали не мягкий хлеб, а черствый*). С помощью подбора антонимов можно закрепить правописание многих орфограмм, например: правописание проверяемых и непроверяемых безударных гласных в корнях слов (*зло — добро; мир — война; дурной — хороший*); правописание согласных в корнях слов (*жар — холод; густой — жидкий; веселый — грустный*); правописание глагольных суффиксов *-ова- (-ева-)* — *-ыва- (-ива-)* (*радоваться — горевать; соглашаться — отказываться; уменьшаться — увеличиваться*); правописание приставок на *-3/-с* (*конечный — исходный; упадок — расцвет; талант — бездарность*) и др. Работая над орфограммами в словах-синонимах или словах-антонимах, дополнительно можно предложить учащимся составить с ними и записать словосочетания или предложения. Было бы методической ошибкой не использовать как можно чаще на уроках при изучении орфографических тем то богатство синонимов и антонимов, которым располагает русский язык.

Не менее важным видом упражнений, сочетающим задачи расширения словарного запаса учащихся и повышения их орфографической грамотности, является **вставка пропущенных слов на определенную орфограмму** в отдельные предложения или

в текст. Данная работа требует от учащихся вдумываться, согласно контексту, в значение слова, находить в нем нужную орфограмму, что, следовательно, способствует развитию речи учащихся. Вставка слов может быть вполне свободной (на выбор школьников), а может быть ограничена указанием на «слова для справок», которые даны в конце задания. Упражнения на самостоятельную вставку слов без каких-либо справок приближают работу учащихся к условиям свободного письма, а потому такие упражнения более желательны, чем упражнения со словами для справок.

Для упражнений на вставку сочетаний слов (словосочетаний) можно использовать и устойчивые выражения (фразеологизмы). Как показывает опыт, учащиеся обязательно должны объяснять значения фразеологизмов, которые они включили в отдельные предложения или в текст. Такой вид работы, несомненно, способствует развитию речи учащихся, привлекает их внимание к богатству и образности русской фразеологии. «Национальное своеобразие фразеологической системы языка в целом (а оно несомненно) создается не одними национально маркированными устойчивыми сочетаниями слов, а их особым сочетанием с национально немаркированными оборотами и синонимичными им лексическими единицами» [Шанский 1996: 76]. Это высказывание академика Н.М. Шанского должен учитывать современный учитель словесности.

При изучении орфографических тем на уроках русского языка в V–VII классах целесообразно, кроме фразеологизмов, использовать также загадки, пословицы, поговорки, народные приметы. Эти малые фольклорные формы являются не только прекрасным материалом для проведения орфографической работы, но и «создают на уроках развивающую среду и несут в себе огромный духовно-нравственный потенциал» [Виньков 2005: 16]. Приведем примеры заданий к упражнениям:

1. Прочитайте и отгадайте загадки. Выпишите из них имена прилагательные с буквами *н* и *nn* в суффиксах. Графически объясните выбор букв. Какие еще вы знаете загадки, где употребляются имена прилагательные, образованные от имен существительных, с буквами *н* и *nn* в суффиксах? Запишите одну из них.

2. Прочитайте пословицы и поговорки. Как вы понимаете их смысл? Спишите, объясняя правописание безударных падежных окончаний имен существительных.

3. Прочитайте народные приметы. С каким временем года они связаны? Аргументируйте ответ. Выпишите в левый столбик слова с разделительным *ь*, в правый — с разделительным *ъ*. Сделайте устный вывод о правописании разделительных *ь* и *ъ*.

Важнейшая задача, стоящая перед учителем-словесником, — обеспечить не только полноценное усвоение орфографических норм, но и формирование речевых творческих умений создавать собственные связные высказывания, различные по стилю и типу речи. Благоприятным дидактическим материалам для решения этой задачи служат такие виды упражнений, как:

1) письменные ответы на вопросы лингвистического содержания (например: «Аргументированно объясните, почему правописание безударных гласных в корнях одних слов нужно запомнить (*ниджак, халат* и т.п.), а правописание безударных гласных в корнях других слов не надо запоминать (*извините, улетел, родной* и т.п.)»);

2) письменные ответы на вопросы нелингвистического содержания (например: «Используя специальную научную, научно-популярную литературу и материалы из Интернета, напишите развернутый ответ на один из вопросов: “Как снег становится льдом?”; “Какие названия рек начинаются с буквы *ы*?”; “Зачем лисе такой длинный хвост?”»);

3) письмо по памяти (например: «Найдите и прочитайте стихотворение поэта-фронтовика, участника Великой Отечественной войны С. Орлова “Мы не пытались в жизни окопаться...”. Какие изобразительные языковые средства вы встретили в стихотворении? Приведите примеры. Объясните правописание личных окончаний глаголов. Выучите наизусть стихотворение и запишите его по памяти»);

4) составление диалога в письменной форме (например: «Напишите небольшой диалог на тему “В часовой мастерской”, используя в репликах диалога слова с сочетаниями *жи-ши, ча-ща, чу-щу*»; «На какие реплики диалога можно ответить фразами: 1) *Ничего не хочется.* 2) *Мне нравится общаться с друзьями.* 3) *Люблю кататься на*

лыжах. 4) *Погода будет меняться в течение дня.* Запишите эти мини-диалоги»;

5) написание сочинений-миниатюр на «свободную» тему (например: «Напишите сочинение-повествование на тему “Как мы готовились к празднованию Нового года”. Используйте в своем сочинении, где это необходимо, имена существительные с суффиксами *-ек-, -ик- (-чик-)*»; «Напишите сочинение-описание на тему “Колеблется воздух, прозрачен и чист, в сияющих звездах колеблется лист...” (Н. Заболоцкий). Используйте в своем сочинении там, где это уместно, глаголы на *-тся, -ться*»;

6) написание сказок на лингвистическую тему (например: «Основываясь на правилах о правописании чередующихся гласных *а — о* в корнях слов, напишите лингвистическую сказку “Как буквы *а* и *о* подружились в корнях с чередованием”»);

7) написание рассказов на лингвистическую тему, имеющих обобщающий характер (например: «Напишите сочинение на лингвистическую тему “Правописание букв *о — е (ё)* после шипящих”, проиллюстрировав его примерами из пословиц и поговорок. А потом представьте свой рассказ в виде таблицы. Сколько в ней получилось колонок и почему?»);

8) написание рассказов-сообщений на различные темы свободного и лингвистического характера (например: «Подготовьте в письменной форме научный рассказ-сообщение о рыбах: *ёри, берш, лещ, кижуч*. Включите в свое сообщение описание внешнего вида этих рыб и рассказ о местах их обитания. Выступите с данным сообщением перед своими одноклассниками. В конце выступления спросите ребят: “Какая орфограмма объединяет слова — названия этих рыб?”»; «Напишите в жанре научно-популярного рассказа, с которым бы вы выступили в классе или на лингвистическом вечере, сообщение на одну из тем: “Какая наука изучает происхождение слов и как она помогает орфографии?”»;

9) письменный пересказ текста: полный, сжатый, выборочный (например: «Прочитайте и озаглавьте текст, напишите сжатое изложение. В словах с основой на шипящие и *ц* обозначьте окончания».

Благодаря элементам творчества, данные упражнения вызывают у учащихся интерес к процессу орфографической работы на

уроках русского языка. И орфография, как показывает многолетний опыт, уже не представляется ученикам «сухим» перечнем правил, трудных для усвоения. Учащиеся начинают осознать, что русская орфография совсем не трудная, а доступная и понятная; а приобретенные на уроках орфографии знания, умения и навыки необходимы в жизни, в учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

Абрамов Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. — 8-е изд., стереотип. — М., 2008.

Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М., 2009.

Виньков В.Ю. Пословицы как средство развития речи // Русский язык в школе. — 2005. — № 2. — С. 9–16.

Дейкина А.Д., Малавина Т.П. Реализация текстоориентированного подхода на занятиях по коррекции правописных умений и навыков в X–XI классах // Русский язык в школе. — 2011. — № 5. — С. 8–11.

Ларионова Л.Г. Русский язык. Орфография в заданиях и вопросах. 5–7 классы: пособие для учащихся общеобразовательных учреждений. — М., 2010.

Ларионова Л.Г. Обучение орфографии в аспекте коммуникативно-деятельностного подхода // Русский язык в школе. — 2018. — № 3. — С. 22–28. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-3-22-28.

Пахнова Т.М. Текст как основа создания на уроках русского языка развивающей речевой среды // Русский язык в школе. — 2000. — № 4. — С. 3–11.

Ушаков М.В. Упражнения по орфографии в средней школе: пособие для учителя. — 4-е изд., перераб. — М., 1962.

Цейтлин С.Н. Некоторые факторы, обеспечивающие возможность спонтанного освоения орфографических правил // Русский язык в школе. — 2018. — № 6. — С. 27–30. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-6-27-30.

Черепанова Л.В. Инновационные подходы в обучении русскому родному языку. — 2-е изд., перераб. — Чита, 2015.

Шанский Н.М. Русские национально маркированные фразеологические обороты // Русский язык в школе. — 1996. — № 2. — С. 72–76.

REFERENCES

Abramov N. Dictionary of Russian synonyms and similar expressions. 8th ed., stereotype. Moscow, 2008. (In Rus.)

Azimov E.G., Shchukin A.N. A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language learning). Moscow, 2009. (In Rus.)

Vin'kov V.Yu. Proverbs as a means of developing speech. In *Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]*. 2005, No. 2, pp. 9–16. (In Rus.)

Deikina A.D., Malayavina T.P. The implementation of text-based approach in the classroom for correcting spelling skills in grades X–XI. In *Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]*. 2011, No. 5, pp. 8–11. (In Rus.)

Larionova L.G. Russian language. Spelling in tasks and questions. Grades 5–7: a manual for students of educational institutions. Moscow, 2010. (In Rus.)

Larionova L.G. Orthography teaching in terms of communicative and activity approach. In *Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]*. 2018, No. 3, pp. 22–28. (In Rus.) <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2018-79-3-22-28>.

Pakhnova T.M. The text as the basis for the creation in Russian lessons of a developing speech environment. In *Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]*. 2000, No. 4, pp. 3–11. (In Rus.)

Ushakov M.V. Exercises on spelling in high school: a manual for teachers. 4th ed., revised., Moscow, 1962. (In Rus.)

Tseitlin S.N. Some factors arranging for spontaneous learning of orthography rules. In *Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]*. 2018, No. 6, pp. 27–30. (In Rus.) <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2018-79-6-27-30>.

Cherepanova L.V. Innovative approaches in teaching Russian native language. 2th ed., revised. Chita, 2015. (In Rus.)

Shanskii N.M. Russian nationally marked phraseological turnovers. In *Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]*. 1996, No. 2, pp. 72–76. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Людмила Геннадьевна Ларионова, доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории языка и русского языка, Южный федеральный университет; ул. Б. Садовая, д. 105/42, г. Ростов-на-Дону, 344006, Россия

Lyudmila G. Larionova, Dr. of Sci. (Ped.), Professor, Department of Language Theory and Russian Language, Southern Federal University, 105/42 B. Sadovaya str., Rostov-on-don, 344006, Russia