



Повышение орфографической грамотности учащихся V–VII классов продолжает оставаться очень важной задачей.

Задача заключается не только в том, чтобы увеличить количество тренировочных упражнений. Большое значение при этом имеет вопрос о качестве этих упражнений, их разнообразии.

Сейчас, когда имеются все возможности для творческой научной работы, для углублённого разрешения методических вопросов, необходимо прежде всего создать для обучения орфографии в школе систему разнообразных тренировочных упражнений, основанных на правилах и законах грамматики, на особенностях самой орфографии, по своему характеру приближающих учащихся к самостоятельному письму.

Настоящая книга и представляет попытку создать такие творческие упражнения по орфографии.

Во втором издании данного пособия увеличено количество упражнений, а также количество примеров на отдельные упражнения. Представлены более разнообразные виды заданий и упражнений.

Материал более чётко распределён по разделам в порядке их прохождения по программе. Даны ответы, требуемые заданиями.

Третье издание дополнено целым рядом упражнений. В частности, добавлены упражнения повторительного типа, рассчитанные на закрепление наиболее трудных слов с непроверяемыми орфограммами в корне.

Упражнения расположены в большей системе, дана их нумерация.

Всё это должно облегчить учителю пользование книгой в его педагогической работе.

## ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ ПО ОРФОГРАФИИ ДЛЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Научить учащихся самостоятельно и грамотно излагать в письменной форме свои мысли — вот задача, которая стоит перед каждым преподавателем-словесником и определяет направление и содержание работы по орфографии.

Орфографическая грамотность имеет очень большое значение: она является необходимым условием общей грамотности.

Нужно выработать у учащихся способность писать вполне грамотно и в то же время самостоятельно, подготовить их к такому письму, при котором орфография не отвлекала бы от содержания, а содержание не отвлекало бы от орфографии, к письму, при котором навык писать без ошибок и умение выражать свои мысли, правильно связывая слова в предложении, должны быть органически слиты в едином акте.

Орфография, являясь графической формой письменной речи, тесно связана с языком, отражает его закономерности.

Если справедливо утверждать, что уроки грамматики всегда в какой-то мере являются уроками развития речи, то это же самое можно сказать и про занятия по орфографии.

Как известно, морфологический принцип является ведущим. Согласно морфологическому принципу, орфограммы одних и тех же значимых частей слова, хотя бы они и произносились различно, обозначаются одинаково. Поэтому одни орфограммы, передающие звуки орфографически сомнительные, в подавляющем большинстве случаев могут быть проверены сведением их к другим орфограммам, орфографически несомненным (например, безударные гласные в корне — к гласным ударным: *вода* — *вóдный*).

Грамматический анализ, имеющий целью вскрыть общие признаки проверяемых и проверяющих орфограмм, подбор аналогичных опорных слов при изучении орфограмм, определяемых составом слова, — всё это имеет здесь решающее значение. Отсюда возникает необходимость организации разнообразных упражнений, служащих одновременно и целям обучения орфографии, и целям развития речи.

В нашей орфографии много написаний условных, традиционных, которые нельзя доказать ссылкой на аналогичные, ясные из произношения случаи. Такие орфограммы в большинстве не могут быть подведены под какие-либо орфографические правила. Их можно только запомнить. Несмотря на это, и при изучении традиционных написаний могут иметь место упражнения творческого характера, как это и будет показано ниже.

Усвоить, например, безударную гласную в словах *ветеринар*, *виадук* — значит связать правильный зрительный образ слова, включающего данную орфограмму, со значением слова в целом. Если слово непонятно учащимся, чуждо их словоупотреблению, то и усвоение его правописания будет чрезвычайно затруднено. Поэтому при изучении традиционных написаний необходимы орфографические упражнения, связанные с работой над значением слов, со словарной работой вообще.

В системе нашей орфографии много и других правил, усвоению которых может помочь систематическая словарная работа и специально подобранные упражнения.

Правильное понимание значения слова в целом является необходимым условием работы по орфографии. Грамматико-орфографическому анализу нельзя подвергать слова, недостаточно понятные учащимся.

Как показывает опыт, правило правописания *ы* и *и* после *ц* оказывается труднее для усвоения, чем правило правописания гласных после шипящих, потому что относится по преимуществу к словам нерусского происхождения. При изучении этого правила полезно, например, к словам типа *цитата*, *вакцина*, *лекция* и др. подобрать синонимические сочетания, объясняющие их значение. Упражнения такого рода содействуют прочному запоминанию орфограмм.

Правило о правописании глагольных суффиксов *-ова-*, *-ева-*, *-ыва-*, *-ива-* не принадлежит к числу наиболее трудных. Однако и это правило представляет затруднения. Например, правописание глаголов на *-ировать*, *-изировать* (*координировать*, *механизировать*) усваивается только в результате словарной работы.

Сравнительно большой работы над словарём требуют некоторые исключения из правил орфографии. Мало сказать учащимся, что в словах *асфальтищик*, *монументщик* пишется, вопреки общему правилу, *-щик*, а не *-чик*, или заставить их заучить перечень слов-исключений с *цы-* (*цыган*, *цыпленок* и др.). Необходимо прежде объяснить эти слова, показать их значение в контексте.

Изучение орфографических правил нельзя считать полным и законченным, если у учащихся не вырабатывается навык безошибочного перенесения того или иного правила на все случаи, которые подчиняются этому правилу. А это опять-таки обязывает к словарной работе.

Было бы, например, большой методической ошибкой при изучении правописания существительных на шипящую ограничиваться пределами только таких, заведомо знакомых учащимся простых, бытовых слов, как *мышь*, *дочь*, *враг*. В этом случае необходимо в упражнение включить такие слова, как *ветошь*, *чушь*, *блиндаж* и др.

Иначе говоря, расширяя диапазон орфографической грамотности, необходимо расширять и словарь учащихся. Одно с другим неразрывно связано.

Правописание окончаний, а также частиц и союзов предполагает осознание связей слов в предложении, что возможно лишь при работе над связной речью.

На материале изложений и сочинений можно хорошо организовать повторение различных правил грамматики и орфографии.

В орфографии, однако, много таких правил, которыми можно овладеть только при помощи специальных тренировочных упражнений. Но и эти упражнения должны быть такими, чтобы при выполнении их от учащихся требовалась творческая активность, чтобы учащиеся оказывались перед лицом не од-

них только орфографических, но и других трудностей. Иначе говоря, со всей остротой встаёт вопрос о разработке упражнений по орфографии, связанных с развитием речи.

Необходимо возможно раньше связывать упражнения по орфографии с развитием речи. Однако это нужно делать осторожно, чтобы не помешать выработке правильного орфографического навыка.

Упражнения по орфографии должны быть подчинены одной цели, которая стоит перед преподавателями русского языка, — добиться грамотности не только орфографической, но и грамотности в широком смысле этого слова.

Чтобы проверить эффективность орфографических упражнений, не усложнённых заданием по развитию речи по сравнению с такими же усложнёнными упражнениями, в московской женской школе № 70 была проведена специальная экспериментальная работа. В двух шестых классах у одной и той же преподавательницы был проведён небольшой контрольный диктант на правило правописания *о* и *е* после шипящих в суффиксах существительных. Текст диктанта состоял всего из нескольких слов на *-чок (-шок)* или *-чек*.

После диктанта на том же уроке и в VI «А» классе, и в VI «Б» классе в течение 35 минут были проведены специальные тренировочные упражнения на рассматриваемое правило — образование от ряда данных существительных новых существительных на *-чок* или *-чек* (*наук — научок, кусок — кусочек* и т. д.). Различие же в проведении урока в этих классах заключалось в том, что в классе «Б» от всех данных существительных нужное словообразование было возможно, тогда как в классе «А» было вставлено несколько существительных (*ток, крик*), от которых образовать нужное существительное невозможно.

Спустя пять дней после проведения этих экспериментальных уроков и в VI «А» классе, и в VI «Б» классе был повторён контрольный диктант, и путём сопоставления результатов этого диктанта с результатами первого диктанта было установлено, что количество ошибок в повторном контрольном диктанте уменьшилось.

В VI «А» классе, где работа была усложнена упражнениями по развитию речи, общее число ошибок оказалось мень-

ше, чем в VI «Б» классе, где работу не усложняли (в классе «А» в первый раз было допущено 82 ошибки, во второй раз — 11 ошибок, в классе «Б» в первый раз — 52 ошибки, во второй раз — 28 ошибок). Усложнение работы повысило активность учащихся VI «А» класса, и они были более внимательны и сосредоточены.

В основу упражнений по орфографии необходимо, конечно, положить специальные упражнения орфографического характера, насыщенные нужными орфограммами в определённой системе. Вместе с тем даже в начале обучения необходимы упражнения, хотя бы в некоторой мере ставящие учащихся в условия самостоятельного письма, воспитывающие у них умение сочетать требования орфографии и самостоятельного оформления мысли<sup>1</sup>.

Возможности для построения такого рода упражнений, несомненно, существуют, хотя используются они далеко не в той мере, в какой нужно.

Предлагаемые в настоящем пособии упражнения являются примерными. Вовсе не обязательно провести их в школе целиком. В зависимости от конкретных условий, преподаватель выбирает нужные ему упражнения или по данным в книге образцам создаёт свои.

---

<sup>1</sup> В школе, к сожалению, часто применяются такие упражнения по орфографии, которые недостаточно активизируют учащихся и толкают их к механическому выполнению.

Для того чтобы доказать, что учащиеся выполняют такие упражнения механически, не задумываясь над значением слов, был проделан следующий эксперимент: в VI классе одной из школ Московской области учащимся было дано задание, аналогичное тому, что давалось в московской женской школе № 70 в VI «А» классе, а именно: образовать по данному образцу от ряда существительных, написанных на доске, новые существительные на **-чок** или **-чек** (*крюк — крючок, пук — пучок*), при этом в числе слов были и такие существительные, от которых нужное существительное не образуется (*крик, ток*). Все учащиеся добросовестно образовали и от этих существительных слова (*кричок, точок*). Никому и в голову не пришло, что таких слов не существует. У учащихся, очевидно, сложилось убеждение, что на уроках орфографии нужно думать только об орфографии, но никак не о содержании и значении слов.

## ВИДЫ ГРАММАТИКО-ОРФОГРАФИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ И МЕТОДИКА ИХ ПРИМЕНЕНИЯ

Упражнения по орфографии, связанные с развитием речи, могут быть очень разнообразными.

Нет надобности доказывать, какое большое значение имеет для развития речи работа над синонимами. Но нахождение синонима нередко является необходимым условием и для правильного применения орфографического правила. Так, например, вопрос о слитном написании *не* с существительными, прилагательными, наречиями в значительной мере решается в зависимости от возможности подыскать синоним (*небольшой — маленький*).

Широкое применение могут иметь упражнения, основанные на замене данного слова словами-синонимами, представляющими собой ту или иную орфографическую трудность (*большой — гигантский* и т. д.). Подыскание слов для замены при этом может быть либо вполне самостоятельным, либо учащимся указываются те или иные грамматические или орфографические признаки нужного слова (например, заменить глагол *берегите* другим синонимическим глаголом в повелительной форме обязательно с *ь* — *экономьте*).

Эта замена имеет явные преимущества перед обычными упражнениями типа анализирующего списывания, не предполагающими никакой словарной работы и искусственно выделяющими те или иные орфограммы, трудные для усвоения.

В упражнениях, обычно практикующихся в школе, предлагается заменить слово, орфографически лёгкое, другим синонимическим словом, представляющим бóльшую трудность для орфографии. Однако и слово, подлежащее замене, может иметь свои орфографические трудности, которые тоже нуж-

но было бы использовать в интересах обучения орфографии. Например, можно дать задание подчеркнуть безударные гласные не только в подыскиваемых словах-синонимах, но и в заменяемых словах.

Таким образом можно значительно увеличить эффективность рассматриваемых упражнений.

При построении орфографических упражнений с заменой могут быть использованы решительно все виды синонимии: синонимика словарная (замена одного слова другим), морфологическая (замена одной формы другой: *шёл дорогой — шёл по дороге*) и синтаксическая (обороты с *который* и причастные обороты); упражнениями такого типа могут быть охвачены почти все правила орфографии.

Выяснению значения слов чаще всего помогает приём замены одного слова другим, подходящим по смыслу и вместе с тем более понятным учащимся. И в этом случае могут быть предложены упражнения различной степени самостоятельности. Слова, подлежащие объяснению, и синонимы к ним могут быть даны в два ряда, попеременно, с тем чтобы учащиеся расположили их в определённом порядке — одно к другому. В упражнении такого рода можно дать слова для справок только в некоторых, наиболее трудных случаях, а замену более лёгких случаев предоставить самим учащимся.

Слова-синонимы всегда различаются хотя бы и тонкими оттенками значения и стилистического употребления. Поэтому подыскание синонимов есть не только словарная, но и стилистическая работа. Элементы стилистики (хотя и очень осторожно) можно вводить в работу по орфографии, начиная с младших классов. Заменяя, например, для проверки безударных гласных глаголы описательными оборотами (*побеждать — одерживать победу; критиковать — подвергать критике*), полезно подчеркнуть большую краткость и выразительность глаголов по сравнению с этими описательными оборотами.

Внесение в упражнения по орфографии элементов стилистики делает работу учащихся более сознательной и интересной.

Не меньшую ценность для развития речи представляет работа по подысканию антонимов, и она также может быть свя-

зана с работой по орфографии. Нахождение антонима в некоторых случаях решает вопрос о правописании (например, раздельное написание *не* с существительными и прилагательными при наличии противопоставления). И хотя возможность таких упражнений ограничена, так как далеко не к каждому слову можно подыскать антоним, всё же и рассматриваемыми упражнениями можно обслужить главнейшие орфографические правила. Например, нетрудно подобрать ряд слов, которым будут соответствовать антонимы с сомнительными гласными в корне (*мир — война*) или непроизносимыми согласными (*ранний — поздний*).

Мы далеко не исчерпали всех упражнений по орфографии с использованием синонимов или антонимов, но только наметили их основные типы. Было бы методической ошибкой не использовать при построении упражнений того богатства синонимов и антонимов, которыми располагает русский язык.

Не менее ценным видом упражнений, сочетающим интересы развития словаря с интересами орфографии, является вставка в контекст пропущенного слова или словосочетания.

Такая работа заставляет учащихся вдумываться в значение слова, осознавать его синтаксическое окружение и, следовательно, тоже обогащает словарь учащихся. Как и замена одного слова другим, вставка может быть вполне свободной, а может быть и ограничена указанием на определённые грамматические, орфографические или словарные признаки (вставить слово с непроизносимой согласной, слово, обозначающее посуду, и т. д.). Такое более точное указание облегчает подыскание нужного слова, но может толкнуть учащихся на механическое выполнение. Поэтому указания не должны подсказывать учащимся нужную орфограмму.

Упражнения на вставку слов без каких-либо дополнительных указаний в большей степени приближают работу учащихся к условиям самостоятельного письма, а потому они более желательны, чем упражнения с разъяснительными примечаниями.

В учебниках в упражнениях на вставку слов часто в целях облегчения работы даются нужные для вставки слова в качестве «слов для справок»; усложняется такая сравнительно простая работа лишь тем, что слова для справок располагаются не в том порядке, в каком должны быть использованы при выполнении упражнения. Но и это делается недостаточно последовательно, без учёта того, насколько хорошо известны учащимся предлагаемые для вставки слова. Заведомо непонятные для учащихся слова нельзя предлагать для вполне самостоятельной вставки, тогда как в более лёгких случаях давать справочные слова не обязательно.

Для упражнений на вставку пропущенных слов могут быть использованы и устойчивые сочетания. Пропущенная часть, интересная с точки зрения орфографии, обычно подсказывается устойчивым сочетанием слов в целом; на этом могут быть основаны многие упражнения, ценные и для орфографии, и для обогащения фразеологии учащихся. Так, для проверки безударных гласных в корне можно дать задание на вставку пропущенной части описательного оборота, равносильного по смыслу данному глаголу (*побеждать — одерживать...*).

Частица **ни** с усилительным значением встречается в многих устойчивых оборотах. Возможно специальное упражнение, предполагающее вставку пропущенного существительного с **ни**, ясно подсказываемого контекстом (*не видно ни зги; воды не было ни капли*).

Само собой разумеется, что такого рода упражнения вместе с тем будут помогать учащимся овладевать фразеологическим богатством русского языка. И здесь в трудных случаях нужные для вставки фразеологические обороты могут быть даны в виде слов для справок.

Однако не надо забывать, что учащиеся часто только первые слова вставляют, вдумываясь в их значение, последние же слова они вставляют механически. Для устранения такого недостатка необходимо усложнить подобные упражнения, предложив для справок больше или меньше слов, чем нужно. Это активизирует работу, заставляет учащихся вдумываться в значения слов и тем самым делает упражнение более интересным.

Для рассматриваемых упражнений нужно подобрать контекст, который совершенно ясно подсказывал бы нужное слово, иначе учащиеся одного и того же класса будут вставлять разные слова, и это снизит эффективность упражнения.

Вставка слов, как и описанные выше упражнения, основанные на подыскании синонимов и антонимов, имеет несомненные преимущества перед обычным списыванием со вставкой букв.

Упражнение на самостоятельное подыскание учащимися слов на то или иное правило представляет собой также полезный вид словарной работы. Целесообразны задания на отыскание слов одновременно и по семантическим (смысловым), и по грамматико-орфографическим признакам.

Разновидность описываемой работы — подбор слов одного и того же корня — тоже имеет ценность и для орфографии, и для развития речи. Практикуя рассматриваемую работу, можно брать только такие слова, связь между которыми и их принадлежность к одному корню ясны для учащихся. Надо избегать сопоставления слов, разошедшихся по своему значению, хотя бы исторически они и происходили от одного и того же корня. Не следует гнаться за количеством однокоренных слов. Подбираемым однокоренным словам нужно по возможности давать морфологическую характеристику, например: определять, какой частью речи является каждое слово, каковы его формальные признаки, связывая таким образом словарную работу с грамматикой.

В целях обучения орфографии можно использовать и загадки, если указать какие-либо грамматико-орфографические признаки тех слов, которые должны служить отгадкой. Ценность такого рода заданий опять-таки заключается в том, что они будут приучать одновременно думать и об орфографии, и о значении слов.

Известную ценность как для развития речи, так и для орфографии могут иметь широко распространённые в учебниках упражнения на словообразование, состоящие в том, что от одной формы или слова нужно, согласно данному указанию, образовать другое слово или другую его форму (например, от неопределённой формы образовать страдательное причастие).

К сожалению, эти упражнения часто строятся по шаблону. Но чтобы придать им более творческий характер, следует их усложнять, внося в упражнения и такие случаи, когда соответствующее словообразование невозможно, например: среди глаголов в неопределённой форме, от которых нужно образовать деепричастия несовершенного вида, дать и такие, как *шить* и *писать*, т. е. глаголы, от которых деепричастия не образуются.

Законы и правила словообразования и словоизменения в русском языке очень своеобразны. Едва ли найдётся такое правило, которое не имело бы исключений. Этот факт должен быть использован в интересах развития речи при построении упражнений. Хороший материал для такого рода усложнённых упражнений дают деепричастия и причастия, главным образом страдательные, которые, как известно, образуются далеко не от всех глаголов.

При изучении правописания наречий с дефисом полезно привлечь наряду со случаями, когда такое словообразование возможно, и такие, где словообразование невозможно (*рота, полк, взвод*; наречия: *коротко, повзводно*; от слова *полк* образовать наречие нельзя).

Очень полезный вид упражнений — замена определения, выраженного существительным, определением, выраженным прилагательным (*хвост лисы — лисий хвост*). Такое упражнение выиграло бы, если бы в материал для упражнения включить и существительные, от которых прилагательное не образуется (*крыша из соломы — соломенная крыша, но букет из роз нельзя заменить — розовый букет*).

При построении упражнений по орфографии может быть использовано и то разнообразие окончаний, которое имеется в русском языке, особенно в родительном падеже множественного числа существительных.

В серии упражнений на окончания существительных должны найти место и такие, которые ставили бы учащихся перед необходимостью выбора различных окончаний. Так, упражнение, состоящее в образовании формы родительного падежа множественного числа от существительных, оканчивающихся на *-ня*, можно усложнить, вставив и

такие существительные, у которых в рассматриваемом падеже окончание *-ей* (*клешня — клешной*) или которые вовсе не имеют множественного числа (*беготня*). Осложняя подобным образом упражнения, мы, несомненно, активизируем работу, заставляем учащихся вдумываться в каждое слово, мобилизуем их словарь, повышаем их сознательность и ответственность.

Не менее важная задача, стоящая перед преподавателем русского языка, — развитие у учащихся связной логической речи, навыков правильно соединять слова и предложения. Благоприятный материал для решения этой задачи представляет синтаксис. Однако и морфология, а в связи с ней и орфография дают много поводов для развития связной речи.

Одновременно с обычно практикуемым в школе творческим диктантом в интересах и орфографии, и развития речи учащихся может быть использована работа над деформированным текстом: составление предложения или словосочетания из слов, данных не в той форме, в какой нужно употребить их в предложении (рассыпанные слова). Слова для указанной работы даются обычно в начальной форме и в том же самом порядке, в каком они должны быть употреблены в уже выполненных упражнениях. Это имеет некоторые неудобства. Начальная форма иногда может подсказать правило (например, неопределённая форма глагола говорит о спряжении, а именительный падеж существительного — о правописании падежных окончаний данного типа склонения). Чтобы придать работе более самостоятельный характер, лучше давать слова не в начальной, а в какой-либо другой форме, так сказать, нейтральной в смысле орфографии (*бойцы, расположились, на окраину, деревней — Бойцы расположились на окраине деревни*). Это наиболее лёгкий вариант. Работу можно усложнить, дав слова в ином порядке, тем самым поставив перед учащимися проблему правильного порядка слов.

В интересах же усложнения работы можно дать не все слова, составляющие предложение, а только знаменательные части речи, предоставив учащимся самим вставить союзы и предлоги.

Рассматриваемые упражнения могут найти себе применение при изучении правописания окончаний существительных, прилагательных, глаголов, а также и при изучении состава слова (отделение окончания от основы).

Некоторую ценность для развития связной речи имеют, несомненно, и обычные упражнения, состоящие из вставки пропущенных слов или замены одних слов другими, если при этом меняется характер связи с другими словами, у которых нужно изменить окончания.

В тех же целях развития связной речи могут быть использованы упражнения, состоящие в изменении слов, данных в скобках, согласно требованиям контекста: *Бойцы остановились около ... (деревня)*.

При самостоятельном письме нельзя, однако, ограничиваться рамками какого-либо одного орфографического правила или группы правил. Здесь всегда могут встретиться любые случаи орфографии. Исходя из основной задачи приблизить эти упражнения к условиям самостоятельного письма, нужно вырабатывать у учащихся способность писать грамотно, одновременно применяя необходимые правила.

Следует преодолеть недостаток, заключающийся в том, что учащиеся пишут, имея в виду лишь одно какое-нибудь правило, и теряются, как только оказываются перед лицом нескольких орфографических трудностей. Нужно постепенно расширять границы намеченных выше видов упражнений, включая в них всё более разнообразные орфографические трудности. Без этого нельзя добиться полной грамотности учащихся.

Так, среди упражнений на безударные в корне, например, должны быть и такие, которые охватывали бы основные случаи на правописание гласных как проверяемых, так и не проверяемых ударением. Здесь при самостоятельном письме и те и другие встречаются приблизительно одинаково часто.

В упражнениях на правописание числительных нигде не встретим сопоставления правил о том, что у составных порядковых числительных склоняются только последние слова, а у составных количественных склоняется каждое слово (*в тысяча девятьсот четырнадцатом году, в тысяче девятистах че-*