

**Министерство образования Московской области
Государственное образовательное учреждение
высшего образования Московской области
Московский государственный областной университет**

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ
И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОМУ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

*Сборник материалов
Межрегиональной конференции
(г. Москва, 21 октября 2017 г.)*

**Москва
2017**

УДК 37.016:811.161.1(063)
ББК 74.268.19=411.2
Т33

Выпускается по решению кафедры
современного русского языка МГОУ

Ответственный редактор и составитель:

Н.Б. Самсонов – кандидат филологических наук, доцент,
директор Ресурсного центра русского языка, заведующий кафедрой
современного русского языка Московского государственного областного
университета

Рецензенты:

М.В. Головня – кандидат филологических наук,
доцент кафедры русского языка Военного университета;

Е.Н. Орехова – доктор филологических наук,
профессор кафедры современного русского языка
Московского государственного областного университета

Т33 Теоретические и методологические проблемы обучения современному русскому языку : сборник материалов Межрегиональной конференции (г. Москва, 21 октября 2017 г.) [Электронный ресурс] / отв. ред. и сост. Н.Б. Самсонов. – Электрон. текстовые дан. (1,37 Мб). – М. : Диона, 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Систем. требования: Intel Pentium (или аналогичный процессор других производителей) 1 ГГц; 512 Мб оперативной памяти; привод CD ROM; операционная система Microsoft Windows XP SP 2 и выше; Adobe Reader 7.0 (или аналогичный продукт для чтения файлов формата pdf). ISBN 978-5-9500818-3-5.

Сборник материалов Межрегиональной конференции «Теоретические и методологические проблемы обучения современному русскому языку» представляет научный и педагогический опыт ученых, преподавателей-филологов, учителей русского языка и литературы, их подходы к совершенствованию процесса обучения современному русскому языку в школе и в вузе.

Материалы сборника могут быть интересны учителям русского языка и литературы, ученым-филологам, а также студентам филологических специальностей вузов.

Система навигации электронного издания построена на гипертекстовой технологии. С помощью данной системы обеспечивается переход от Содержания к тексту определённой статьи и обратно. Также система включает в себя ссылки на контекстно-связанные независимые интернет-ресурсы.

ISBN 978-5-9500818-3-5

© Министерство образования
Московской области, 2017

© Н.Б. Самсонов, составление, 2017

© Оформление. ООО «Диона», 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Александрова Е.С. Системная подготовка учащихся к устной части государственной итоговой аттестации по русскому языку в 9 классе	4
Баранова С.Е. Формирование языковых навыков посредством изучения комплексных единиц словообразования	7
Барзенкова Е.И. К вопросу об использовании эвристических методов как способе развития познавательного интереса школьников на уроках русского языка	11
Бондарева М.И. Работа с учащимися по подготовке к написанию сочинения-рассуждения в формате ЕГЭ по русскому языку	16
Гац И.Ю. Введение ситуационных упражнений в лингвометодический инструментарий	19
Гвоздева Е.В. Оптимизация учебного процесса посредством создания электронного образовательного комплекса	25
Герасименко Н.А. Проблемы разграничения типов сказуемого в русском языке	29
Горшкова Ю.В. Квантитативный метод атрибуции текста	33
Грушкина О.Л. Упражнения на распознавание причастных оборотов в предложениях	36
Гусева Е.Ю., Дворкина Е.А., Полякова Ю.Д. Методические особенности обучения школьников, не владеющих русским языком как родным, естественнонаучным предметам в общеобразовательной школе	40
Дейкина А.Д. Русский язык как учебный предмет и метапредметная основа в билингвальной российской школе	45
Канакина Г.И. Мнемотехники на уроках русского языка в школе	51
Канафьева А.В. О некоторых синтаксических функциях творительного падежа	56
Кокорева Е.А. Метод проектов как способ повышения мотивации учащихся к изучению предмета «Русский язык»	59
Комлева Т.И. Опорный конспект как средство развития познавательной активности обучающихся	62
Криворотова Э.В. Развитие вербального прогнозирования обучающихся в процессе решения познавательных задач	66
Лекант П.А. Описание главных членов двусоставного предложения в школьном учебнике «Русский язык. 8 класс» в соотношении с грамматической теорией	71
Михеева А.А. Современная языковая ситуация и особенности преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» в вузовской практике	73
Обидина Г.Л. Методическое и психолого-педагогическое обоснование изучения в 5 классе в полном объеме некоторых тем из школьного курса синтаксиса	76
Онипенко Н.К. Проблемы преподавания русской грамматики в современной высшей школе	80
Орлова О.Е., Савостина Д.А. Формирование лингвистического пространства школьников в условиях современной образовательной системы (на примере изучения безличных предложений в школьном курсе «Русский язык»).	89
Останина Ю.О. Совершенствование орфографических навыков учащихся 8-9 классов как этап подготовки к государственной итоговой аттестации.	95
Панкратова М.В. Развитие познавательного интереса школьников к русскому языку как учебному предмету	102
Плясова Г.Н. Интерес как предпосылка обучения	106
Полежаева А.Н. Нарушения языковой нормы в речевом окружении подростков	109
Ристич Х. Навстречу открытым связям в изучении русского и словенского языков	111
Родионова И.О. О некоторых подходах при изучении русского языка	115
Самсонов Н.Б. Идея создания образовательной интерактивной среды «ученик – учитель – учёный» в образовательном пространстве московской области.	117
Скрябина О.А. О современной методике преподавания отечественного языка.	121
Трегубова Л.С. Развитие грамматического строя речи младших школьников на основе технологии учебного сотрудничества.	125
Халикова Н.В. Об изучении функции стилистического средства и стилистического приёма в художественном тексте на уроках литературы	131
Чупкова О.В. Просто лёгкость фраз, рождающая волшебство	136
Шаповалова Т.Е. О разграничении союза и союзного слова <i>когда</i>	138
Наши авторы	143

*Е.С. Александрова
Россия, Москва*

СИСТЕМНАЯ ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ К УСТНОЙ ЧАСТИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В 9 КЛАССЕ

В 2018 году впервые вводится допуск к экзамену по русскому языку в виде устной части (собеседования). Это решение представляется правильным и крайне необходимым, особенно учитывая многонациональный характер контингента современных школ Москвы и Московской области, в частности. Однако у многих педагогов возникает в этой связи резонный вопрос: «Как организовать подготовку, ведь теперь экзаменационных видов заданий стало ещё больше?» Опираясь на собственный опыт работы в средней школе, хотела бы порекомендовать следующее.

Конечно, в идеале начинать подготовку к государственной итоговой аттестации с 5 класса, обучая детей сразу выполнять экзаменационные виды заданий таким образом, чтобы потом не пришлось переучивать. Осуществлять это можно и на уроках, и при организации консультационных или иных занятий по предмету во второй половине дня. В нашей школе, например, традиционно выделяется в учебном плане в каждом классе по 1 часу в неделю из часов школьного компонента, на которых, помимо иной работы, мы готовим учащихся к различного рода мониторингам (внешним проверкам качества образования) и к экзаменам. Если учитывать сокращение часов, отводимых на преподавание русского языка, с 7 класса, то подобные дополнительные занятия очень важны и необходимы.

Первая часть устного экзамена (назовём его пока так для удобства) – проверка качества чтения. К сожалению, практика проверки техники чтения давно канула в лету, а зря... Качество и темп чтения современных школьников заметно снизились в средних школах Москвы за последние годы. И не секрет, что многие нерусские учащиеся, в частности дети трудовых мигрантов, очень плохо читают к 9 классу, а их родители не могут этого проконтролировать, т.к. сами едва владеют русским языком. Так что эта часть устного допуска к экзамену крайне необходима: она заставит учиться читать и совершенствоваться в этом свои навыки каждого, кому предстоит государственная итоговая аттестация в 9 классе.

Конечно, развивать навык чтения учебных текстов должны на всех уроках по любой учебной дисциплине, где есть учебники на столах.

Но плотность самого изучаемого материала и количество часов, отведённых в учебном плане на преподавание той или иной дисциплины, часто вынуждают преподавателей давать под запись («надиктовывать») самое необходимое в виде схем, таблиц, конспективных записей и пр. Практика работы с учебником, чтение параграфа уходит на второй план в урочное время, а чаще всего превращается в простое домашнее задание: «Прочитайте самостоятельно параграф». Выполняется оно в основном теми учениками, которые владеют навыком чтения, т.е. читают бегло и осмысленно. А слабые ученики как не читали, так и не читают дома, поэтому их навык не развивается.

В собственной практике преподавания использую чтение постоянно: читаем правила, тексты, делаем это как на уроках, так и на часах консультаций по русскому языку. Наблюдая за учащимися, пришла к выводу, что им лучше давать текст для чтения и последующего анализа как раз на этих дополнительных занятиях, чем на уроках, когда следишь за хронометражем, а надо ещё выполнить ряд важных заданий по изучаемой теме. Стараюсь чередовать тексты разных типов и стилей речи, поэтому приходится готовиться более тщательно к подобным занятиям: наши учебники не изобилуют разнообразием текстов, хотя в последних редакциях и переизданиях ситуация значительно улучшилась. Акцентирую внимание на текстах художественного, научного (научно-популярного) и публицистического стилей, которые чаще всего используются на мониторингах и в КИМах ГИА. Основная задача учителя, на мой взгляд, – приучить грамотно читать такого рода тексты, анализировать их, владеть соответствующей лексикой, чтобы обеспечить понимание текста, и создавать собственные небольшие тексты.

Вторая часть устной части допуска к экзамену по русскому языку – монолог, который строится учеником на основе предложенного изображения (картинки, фотографии). Мне представляется, что этот вид задания не что иное, как озвученное сочинение по картине, включённое в школьную программу по русскому языку в 5-6 классах, но фактически исчезнувшее в 7-9 классах. Для подготовки к этой части необходимо, во-первых, заложить в сознание учащихся чёткий план описания по картине (что изображено в центре, слева, справа, какие краски использовал, какое впечатление (настроение) создается...). Это к концу 6 класса, в последующих параллелях можно использовать изображения при изучении морфологии, синтаксиса, выводя картинку на экран через мультимедийную установку, например. Задания при этом могут быть различными:

– опишите картину, используя причастия/деепричастия и пр.;

- подберите, глядя на изображение, слова или словосочетания с...(задать часть речи), составьте предложения;
- подберите СХВ, которые можно использовать, описывая картину и др.

Третья часть допуска к экзамену по русскому языку – диалог. Чтобы подготовить своих будущих выпускников, практикую с самого начала, во-первых, написание самостоятельных работ теоретического характера, что позволяет формировать навыки научной речи, приучает использовать терминологию, строить предложения по определённому образцу. Во-вторых, вне зависимости от класса обучения требую полных и развёрнутых ответов на уроках, не принимаю кратких ответов, прошу доказать свою точку зрения. Для этого уже в 6 классе ввожу ознакомительно вводные слова, которые помогают организовать текст-рассуждение, оформить мысль. Регулярная подобная работа позволяет к 8-9 классу сформировать навык научной речи на необходимом для экзамена уровне.

Мы видим, что в самой подготовке к устной части экзамена по русскому языку нет ничего нового и пугающего. Важно, чтобы работа была регулярной, систематической, чтобы задания чередовались с определённым постоянством с самого начала обучения русскому языку. Спрашивать, конечно, надо всех учащихся, а не только активных, поднимающих руку. Более слабые вначале повторяют за более сильными учениками, а потом я меняю систему опроса: вначале спрашиваю слабых, а потом уже тех, кто учится на «4» и «5». Это исключает возможность выкрутиться, слепо повторить, не думая, за другим, заставляет быть начеку, готовиться к уроку, зная, что тебя спросят и отсидеться не получится. К 9 классу алгоритм ответа на вопрос, описания по картине должен быть уже сформирован у ученика.

Таким образом, одним из основных условий качественной подготовки к ГИА в 9 классе считаю её системный характер с 5 класса, а также наличие дополнительных часов школьного компонента, отводимых администрацией на осуществление подобной работы. Среди основных приёмов организации можно отметить следующие, хорошо известные и давно практикующиеся в методике обучения русскому языку:

- привлечение текстов разных типов и тех стилей, которые впоследствии потребуется проанализировать или создать на экзамене;
- работа с различного рода изображениями, выводимыми на экран, при изучении большинства тем, особенно морфологии, синтаксиса;

– написание мини-сочинений на различные темы, схожие с вопросами ГИА;

– развитие речи учащихся, ее обогащение научными оборотами через проведение письменных опросов по теории.

*С.Е. Баранова
Россия, Москва*

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВЫХ НАВЫКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ КОМПЛЕКСНЫХ ЕДИНИЦ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ

Современная школа решает серьезные задачи: педагог должен не только вооружить обучающихся глубокими знаниями по предмету, но и привить умение самостоятельно приобретать их и эффективно использовать на практике. Всё это формирует новые требования к программам и общей организации подготовки школьников. Вопрос «как сделать процесс обучения эффективным» в этой связи звучит очень актуально. Одним из способов повышения эффективности обучения русскому языку в школе является знакомство с толково-словообразовательными гнездами.

«Толково-словообразовательное гнездо – это группировка однокоренных слов с фиксацией лексических значений и словообразовательной структуры производных» [Гвоздева 2002: 98]. В гнездах такого типа все слова упорядочены отношениями производности.

Интерес к словообразовательным гнездам заметно возрос после выхода в свет «Словообразовательного словаря русского языка» А.Н. Тихонова. Труд лексикографа наглядно демонстрирует процесс словопроизводства. Обращающийся к словарю сразу видит, на какой деривационной ступени возникло то или иное слово, какой формант был задействован в словообразовательном процессе. К сожалению, информации о лексическом значении этот словарь не дает.

Другая монументальная работа была написана доктором филологических наук, профессором И. А. Ширшовым. В «Толковом словообразовательном словаре русского языка» учёный смог объединить сразу несколько лингвистических аспектов и комплексно описать русскую лексику и словообразование. Именно на этот словарь мы опираемся, когда предлагаем знакомить школьников с толково-словообразовательными гнездами. Кроме информации о словообразовательной структуре, словарь даёт сведения о

лексическом значении дериватов. Подобная информация очень важна для детей, лексический запас которых, к сожалению, крайне скуден. Как отмечают современные педагоги и учёные, проблемой многих детей стало неумение выразить свою мысль, подобрать нужный для данной коммуникативной ситуации стиль общения [Гвоздева, Журавлёва 2017: 146]. Иногда это напрямую связано с неумением разграничить однокоренные слова, отличающиеся стилистической окраской. Не подозревая о стилистической дифференциации дериватов, школьники используют в общении те слова, которые закрепились в их лексиконе, очень часто нарушая этические нормы культуры речи. Обращение к толково-словообразовательным гнёздам в процессе языковой подготовки является наиболее эффективным способом расширения и активизации словарного запаса.

Одной из сложных проблем, стоящей перед школьниками, остаётся проблема разграничения паронимов. Неслучайно этот вопрос включен в тестовую часть государственной итоговой аттестации по русскому языку в одиннадцатом классе. По-прежнему школьники не к месту употребляют прилагательные *демократичный* - *демократический*, *чувственный* - *чувствительный* и т. п., испытывают трудности, когда им предлагают заменить пароним с целью устранить ошибку. По мнению лингвиста Е. В. Гвоздевой, «никакая другая структурная единица не демонстрирует так наглядно паронимические отношения в русской лексике, как гнездо. В однокоренных группах *великий* - *величественный*, *величинный*; *верх* - *верхний*, *верхушечный*, *вершинный*; *слово* - *словесный*, *словарный*; *старый* - *старинный*, *старческий* и т. п. значение слов напрямую связано со степенью производности и значением производящего» [Гвоздева 2015: 18]. Школьникам могут быть предложены разные задания: сначала обучающиеся рассматривают фрагменты гнёзд в словаре, а затем сами реконструируют гнездо. Так, паронимы *игровой*, *игральный*, *игристый*, *игорный*, *игривый* учащиеся упорядочивают в соответствии с их производностью. Получается фрагмент гнезда:

играть	игр(а)	игр-ов(ой)
		игор-н(ый)
	игра-льн(ый)	
	игр-ист(ый)	
	игр-ив(ый)	

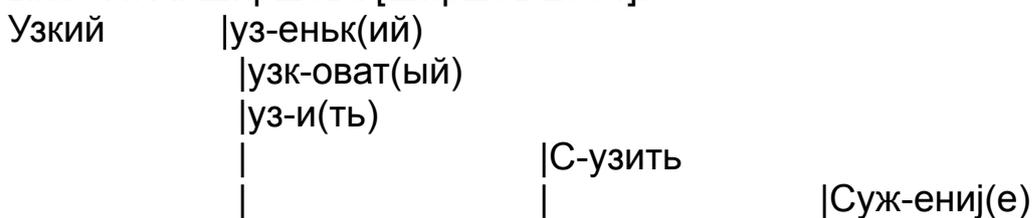
Далее школьники объясняют значения слов, приводят примеры их употребления в контексте.

Имена прилагательные *живой*, *живительный*, *животный*, *живучий* в словаре А. Н. Тихонова разведены по трём гнёздам. Автор не

видит между ними синхронных словообразовательных связей. Иначе рассматриваются данные дериваты в словаре И. А. Ширшова. Ученый признаёт необходимым разграничивать синхронию и диахронию в языке, но, опираясь на критерий целостности и полноты гнезда, считает, что вышеназванные прилагательные должны быть объединены в одном гнезде. Вслед за И. А. Ширшовым мы признаём данные слова производными от общей вершины. Во-первых, это позволяет говорить об именах прилагательных как о паронимах в общепринятом понимании. Во-вторых, объединённые в одном гнезде слова нагляднее демонстрируют связь с производящей основой на структурном и лексическом уровнях.

Кроме того, «изучение и знание законов словообразования, состава слова необходимо для прочного усвоения правил правописания» [Тихонов 2014: 6]. Очень часто, даже твёрдо выучив правило, школьник не может применить его на практике. Связано это с тем, что, кроме заученной формулировки, ребёнок должен иметь очень четкое представление о системных отношениях в языке и к месту «прикладывать» свои знания. Необходимо признать, что школьники нередко путают части речи, не видят разницы между суффиксами глаголов и прилагательных. Вместо суффикса *-ива-*, *-ева-*, выделяют в глаголах суффиксы *-ив-*, *-ев-* и применяют далее совсем не те правила. Орфограмма в корне нередко не распознается как корневая, потому что школьник не знает, как разобрать слово по составу. «В общеобразовательных школах знакомство с синхронными толково-словообразовательными гнездами поможет развить внимание к слову, его словообразовательной структуре, будет способствовать повышению грамотности, поскольку главный принцип русской орфографии – это морфологический» [Гвоздева 2016: 78]. Проводя планомерную работу с толково-словообразовательными гнездами на уроках русского языка, мы заметили, что дети лучше стали ориентироваться в структуре слов: они легко распознают регулярные аффиксы, понимают, что морфемы могут немного видоизменяться, накладываться друг на друга и усекаться. Учащиеся видят, что слова образуются не беспорядочно, а в соответствии с правилами словообразования. От имён существительных образуются в основном имена прилагательные, а далее наречия и имена со значением отвлечённого признака. Глагольное словообразование более разнообразно. Ежедневная практика не позволяет забыть, что слова *торжественный* и *ношенный*, *глиняный* и *настоянный* относятся к разным словообразовательным типам - именным и глагольным, а потому объяснять их написание нужно разными правилами.

Наконец, словообразование тесно связано с морфемикой. Производя разбор слов по составу, школьники часто испытывают сложности в определении границ той или иной морфемы. Наблюдение над гнёздами, как правило, устраняет подобные трудности. Например, из скольких морфем состоит имя прилагательное *узкий*? Сопоставляя его с другими однокоренными словами: *узенький*, *сузить*, *сужение*, можно подумать, что, кроме корня, в слове выделяется еще и суффикс. Если же слова упорядочить отношениями производности и изучить мотивированные толкования, то станет ясно, что имя прилагательное *узкий* непроизводное, это вершина гнезда, буква -к- не является в нем суффиксом, так как не имеет словообразовательного значения. Анализируя фрагмент гнезда, мы опираемся на «Толковый словообразовательный словарь русского языка» И. А. Ширшова [Ширшов 2004].



Анализ фрагмента гнезда помогает увидеть различные морфонологические явления на морфемном шве: усечение производящей основы, чередование звуков. Задания на восстановление словообразовательных цепей из отдельных её составляющих акцентирует внимание на порядке производности, а следовательно, упрощает словообразовательный разбор. Так, школьники из отдельных компонентов: *ходить*, *переходить*, *ход*, *переход* - отбирают те, которые составляют цепь: *ход-и(ть)* -> *переходить* -> *переход*. Привлечение данных толково-словообразовательного словаря позволяет подкрепить свои предположения о порядке производности. Ведь каждое слово снабжено мотивированным толкованием, которое четко выделяет значение производящей основы и аффикса, участвующего в словопроизводстве. Учащиеся видят, какой компонент смысла «прирастает» на каждой словообразовательной ступени, и не ошибаются в определении способа образования деривата. По нашему мнению, словообразовательный разбор также значительно упрощается, если школьник опирается на знания о словообразовательном гнезде.

Таким образом, регулярная работа с толково-словообразовательными гнездами будет способствовать формированию умения видеть словообразовательную структуру слова, разовьёт способность вычленять форманты и определять их

значения. Изучение данных комплексных структур не должно становиться самоцелью, а должно рассматриваться как способ, обеспечивающий понимание многих закономерных явлений языка.

Литература

Гвоздева Е.В. Словообразовательные гнёзда с вершинами конец и начать: история и современное состояние: дис... канд. филол. наук. М., 2002. 329 с.

Гвоздева Е. В. Гнездовой принцип изучения лексики при обучении русскому языку как иностранному // Вестник МГОУ. Серия: Русская филология. 2015. № 3. С. 14-19.

Гвоздева Е. В. Становление антонимических отношений в словообразовательных гнёздах с вершинами начать и конец // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. №4-1 (58) С. 75 - 78.

Гвоздева Е. В., Журавлёва Н. С. Изучение художественных произведений, содержащих диалектную лексику, на занятиях по русскому языку как иностранному // Вестник КГУ. 2017. № 2. С. 142-146.

Словари

Тихонов А. Н. Новый словообразовательный словарь русского языка для всех, кто хочет быть грамотным / А.Н. Тихонов. М.: АСТ, 2014. 639 с.

Ширшов И.А. Толковый словообразовательный словарь русского языка: Комплексное описание русской лексики и словообразования. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2004. 1023 с.

Е.И. Барзенкова

Россия, Домодедово Московской области

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЭВРИСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ КАК СПОСОБЕ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Поистине ребёнок есть величайший умственный
труженик нашей планеты, который, к счастью,
даже не подозревает об этом.*

(К.И. Чуковский)

Наряду с внушительным списком официальных задач, продиктованных учителю русского языка современными образовательными стандартами, существует задача, лежащая в иной плоскости, но от этого не менее важная – систематическое обогащение речи ребёнка новыми словами.

Это не такая простая задача, хотя бы за счёт того, что её решение требует педагогической чуткости. Многие педагоги могут назвать несколько коллег, которые, вознамерившись обогатить речь воспитанников, так ретиво взялись за работу, что их пыл хорошо было бы немного остудить. Нельзя же перегружать детский мозг на уроках огромными дозами таких эпитетов, как трансцендентный (непостижимый для человеческого понимания), скабрёзный (пошлый), инсинуационный (клеветнический) и проч.

Дело в том, что для среднестатистического ребёнка-школьника ни один из них не имеет никакого конкретного смысла, и те учителя, которые торопятся преждевременно навязать «умные слова» ребёнку, тем самым приучают его к пустословию.

В целом задача учителя русского языка сводится не только к тому, чтобы ученик имел богатый словарный запас и владел правильным написанием слов, которые в ближайшие годы могут ему попросту не понадобиться, но и чтобы он научился логически грамотно излагать свои мысли. Учитель, в первую очередь, упорядочивает мышление ребёнка, совершенствует качество и форму его суждений.

Легко и приятно работать с классом, когда дети замотивированы узнавать новое. Вопрос развития познавательного интереса стоит сейчас довольно остро. Мы слышим много разговоров о том, что с каждым годом школьники всё менее заинтересованы в том, чтобы посещать школу ради знаний, но не ради оценок.

Негативную динамику, наблюдающуюся с 2000 года, легко отследить по данным тестирования Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) при Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). Тестирование проходит в трёх направлениях: грамотность чтения, научная и математическая грамотность.

В 2000 году в тестировании принимали участие 32 государства, и Россия заняла только 25-е место. В 2003 году количество стран-участников возросло до 43, а Россия заняла уже 32-е место. В 2006 году Россия была уже в четвертой десятке (60 стран-участников, в 2009 году – российские школьники получили 41-е место из 65).

С 2012 года на федеральном уровне было принято решение отказаться от тестирования [Лапытов 2012: 46].

Причины снижения общего уровня грамотности различны. В школе педагог слышит со всех сторон призыв: «Научите их (детей)!» Но учитель не может сделать это «по щелчку». Однако мы знаем, что людям свойственно тяготеть и запоминать ту информацию, которая кажется им занимательной, интересной. Это справедливо и для школьников любого возраста.

Нет никакой необходимости «бубнить» урок № 48 только для того, чтобы быстрее перейти к уроку № 49. В книге «от 2 до 5» Константин Чуковский заметил, что второй наш учитель – ребёнок [Чуковский 2016: 78].

Конечно, учитель русского языка не должен раболепно приспособляться к классу и «кормить» детей только тем, что они хотят узнать. Нет, нельзя отказываться от суверенной роли учителя. Но если мы не будем изучать познавательные потребности современных школьников, то нам не удастся творчески влиять на их познавательные способности.

Как научить ребенка не только запоминать информацию, приобретая в процессе пустую голову, доверху забитую знаниями? В силах ли учитель русского языка (и любого другого предмета) научить детей мыслить нестандартно и нешаблонно, помочь им вырваться за рамки и встать над проблемой, не будучи зажатым условностями и социокультурным опытом?

Мой ответ – да. На помощь придут эвристические методы обучения (от греч. эвристика – «отыскиваю», «нахожу», «открою») – организация поисковой, творческой деятельности на основе теории поэтапного усвоения знаний и способов деятельности. В толковом словаре английского языка под эвристикой понимается метод дискуссии, а также изучения эвристической процедуры (методики). Психолого-педагогическая трактовка термина подразумевает стимулирование интереса к исследованию, побуждение к самостоятельному поиску знания.

Вспомним, что знаменитая мысль Л.Н. Толстого о том, что мы должны учиться писать у детей [Толстой 1984: 85], когда-то была приравнена к чукоковатому бреду, а вместе с тем в современной литературной практике можно найти множество подтверждений этой мысли.

Я считаю эту тему актуальной не только по умолчанию или за счёт цепочки «эвристика – это интерес, интерес – это тяга к новым знаниям», но и потому, что она представляет собой широкое поле для новых научных исследований и результатов. Важно понимать, какой отклик получает конкретный учитель при использовании некой фиксированной степени «эвристического стиля» в процессе обучения. Такие исследования будут возникать благодаря готовности педагогов-новаторов системно внедрять эвристические методы на уроках русского языка и литературы.

Я придерживаюсь классификации эвристических методов по методике доктора педагогических наук развивающего обучения А.В. Хуторского. Он подразделяет эвристические методы на три группы:

- 1) креативные (творческие) методы;

2) оргдеятельностные методы, которые предполагают деятельность учеников, учителя и администрации;

3) когнитивные (познавательные) методы (умение чувствовать окружающий мир, задавать вопросы, отыскивать причины явлений, обозначать свое понимание или непонимание вопроса и др.) [Хуторской 2012: 118].

На основании этой классификации можно уяснить, в чём выражается сущность эвристического метода обучения. Выявим главные характерные признаки:

1) знания учащимся не предлагаются в «готовом» виде, их нужно добывать самостоятельно;

2) учитель организует не сообщение или изложение знаний, а поиск новых знаний с помощью разнообразных средств;

3) учащиеся под руководством учителя самостоятельно рассуждают, решают возникающие познавательные задачи, создают и разрешают проблемные ситуации, анализируют, сравнивают, обобщают, делают выводы и т. д., в результате чего у них формируются осознанные прочные знания, **активизируется познавательная деятельность.**

При изучении нового материала эффективны рассуждения, сравнения, анализ и дискуссии.

Например, эвристическое задание (аналитическое): «Что помогает понимать содержание неполного предложения? Почему неполнота предложений – это стилистический признак устной разговорной речи?» Можно сказать, что на этом этапе школьники создают некий контент, творческий образовательный продукт.

На этапе закрепления и повторения учебного материала эффективными будут задания креативного типа, направленные на работу с предложенным учителем материалом. Например, на уроках по орфографии может быть предложено задание-диктант, направленное на проверку правописания гласных «о», «е» после шипящих и «ц» в разных частях речи:

«Чёрт был небольшой обжора и, несмотря на изжогу и большую печёнку, объедался крыжовником со сгущённым молоком...»

Учащимся может быть предложено задание, составить свой вариант текста диктанта на тему: «Правописание «не» и «ни» с разными частями речи».

Способствуют развитию познавательного интереса методы «вживания», смыслового видения, эвристического наблюдения, фактов и сравнения, придумывания, «Если бы», а также творческие задания: например, составить словарь жаргонизмов одноклассников, кроссворд по теме «Имя существительное»,

сочинить сказку, небылицу или загадку о самостоятельной части речи и др.

Использование эвристических методов обучения или организация урока на основе одного эвристического задания, предоставление возможности выбора и построения собственной образовательной траектории на уроке или при выполнении домашней работы – все это способствует самореализации маленького человека, обеспечивает человекообразный подход к обучению на уроках русского языка, развивает познавательный интерес.

Определённая сложность для учителя русского языка здесь связана с тем, что в основу оценки выполнения эвристического задания заложена не степень приближения ответа к стандарту, а степень отличия от него – самостоятельная задача. Для каждого задания должны существовать отдельные критерии оценки, при этом важно осознавать, что именно планирует учитель проверить: глубину (широту) знаний, креативность и т. п. [Хуторской 2012: 128].

Но и этот момент неновый в практике преподавания. С 1998 года в России функционирует центр дистанционного образования «Эйдос» – некоммерческое негосударственное образовательное учреждение, осуществляющее свою деятельность в «эвристическом стиле». Его основателем и директором является Андрей Викторович Хуторской, чью классификацию эвристических методов я приводила ранее.

Многолетняя работа «в эвристическом стиле» вылилась в множество научных трудов, помогающих заинтересованным учителям не только разрабатывать уроки, но и формулировать критерии оценки эвристических заданий, проводить различные диагностики. Интересно и то, что Центр проводит эвристические олимпиады, в том числе по русскому языку.

Итак, подытожим.

Термин «эвристический» применительно к школьному уроку можно трактовать как стимулирующий интерес для дальнейшего добровольного (самостоятельного) исследования; как урок, вдохновляющий школьника изучать, понимать, обнаруживать и решать проблемы по-своему, экспериментируя или методом проб и ошибок.

С одной стороны, учитель может самостоятельно создать планы уроков на базе эвристических заданий, став учителем-новатором. Однако следует учитывать, что это тяжёлый и долгий труд. Кроме того, детям понадобится немало времени, чтобы перестроиться на новый стиль ведения занятий.

С другой стороны, для любого опытного учителя не составит особого труда использование одного-двух эвристических заданий в качестве отдельных элементов урока. Это разумно сделать в начале

урока, разогрев учеников, и в середине, когда интерес от занятия начинает идти на убыль. Хочется закончить высказываем Губермана: «Интерес, удивление и любопытство — лишь начало, спусковой крючок исследовательской страсти» [Губерман 2016: 211].

Литература

- Губерман И.М. Собр. соч. в 4 т. Нижний Новгород, ДЕКОМ, 2016.
Король А.Д. Диалог в образовании. – М.: ЦДО «Эйдос», Иваново: Издательский центр «Юнона», 2009.
Лапытов Н.Н. Инженерная эвристика.- М.: Астрель, 2012.
Толстой Л.Н. Собр. соч. в 22 тт. Т. 19. 1984.
Хуторской А. В. Эвристическая обучение. - М.: ЦДО «Эйдос», 2011.
Чуковский К.И. От двух до пяти. - Л.: Дет.лит., 2016.

Словари

The Random House Unabridged Dictionary, second edition, copyright, 1993, by random house, Inc.

*М.И. Бондарева
Россия, Клин Московской области*

РАБОТА С УЧАЩИМИСЯ ПО ПОДГОТОВКЕ К НАПИСАНИЮ СОЧИНЕНИЯ-РАССУЖДЕНИЯ В ФОРМАТЕ ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Проблема: новое в технологии подготовки учащихся к государственной итоговой аттестации по русскому языку.

Можно ли говорить о чём-то новом в подготовке учащихся к экзаменам по русскому языку? Всё давно известно. Учителя знают, как отрабатывать те или иные навыки учащихся для удачной сдачи экзамена. Но всё-таки затруднения есть. И они связаны с написанием сочинения. Написано много статей, брошюр, в Интернете можно найти интересные находки, которые помогают разобраться с трудными вопросами. В своей статье я никому не открою Америку, но, возможно, кому-то понравится компактность изложения материала к подготовке сочинения.

Жизнь требует, чтобы все говорили правильно, доступно, выразительно. Коммуникативные навыки закладываются в раннем детстве, когда ребёнок только начинает говорить. Он, вслушиваясь в речь людей, общающихся с ним, начинает подражать им, потом пополняет свой лексикон за счёт прочитанной литературы, лексики

друзей, СМИ. В школе этот процесс развивается особенно активно. Изучая русский язык, ученик усваивает орфографические, пунктуационные, а также активные и устойчивые грамматические нормы литературного языка. Однако значительный круг языковых норм либо вообще не изучается, либо изучается очень поверхностно и поспешно. Естественно, ученики владеют не всеми навыками правильной, красивой, разнообразной речи. А написание сочинения требует от учащихся соблюдения всех норм современного русского литературного языка. Как решить эту проблему? Решение этой сложной проблемы ищут многие, но пока никто не нашёл ответа.

Навыки написания задания № 26 оттачиваются в 10-11 классах, но умения закладываются ещё в 5-7 классах, когда мы обучаем ребят писать сочинения, правильно находя в его теме ключевые слова, а также учим письменно излагать ответы на проблемные вопросы после изучения того или иного произведения. В 8-9 классах работа усложняется: ученики пишут полномасштабные сочинения, в которых излагают свои мысли, они стараются найти правильные доводы, доказывая ту или иную мысль. Такая работа формирует навыки видения проблемы в произведении и умения излагать свои мысли, опираясь на изученный текст. Именно эти навыки востребованы в старших классах и для написания итогового сочинения, и для сочинения-рассуждения на ЕГЭ по русскому языку. Но всё-таки навыки правильной речи формируются не у всех. Я составила схему написания сочинения-рассуждения и раздаю её каждому ученику в начале 10 класса. Конечно, она не решает всех проблем, особенно касающихся речи учащихся. Мы знаем, что написать письменную работу без речевых ошибок абсолютно всем ученикам не удастся всё равно. Не все ребята, к сожалению, читают тексты, некоторые предпочитают краткий пересказ в Интернете, поэтому коммуникативные навыки развиваются не у всех.

Данная таблица нацеливает обучающихся на плодотворную работу, ведь многие хотят получить на экзамене высокий балл.

	Вступление	
К1. Формулировка проблемы	Автор пытается определить содержание понятия «духовность», поднимая проблему духовности человека; Автор рассуждает над проблемой...; В тексте поднимается проблема...; В поле зрения автора проблема воспитания молодого поколения; В тексте поднимается проблема одиночества; Прочитанный текст заставил меня задуматься над проблемой влияния человека на природу.	б .

<p>К2 Комментирование проблемы (2 примера из предложенного текста)</p>	<p>Как, на каком материале автор раскрывает проблему? Автор раскрывает проблему на примере...; В центре внимания автора...: Автор говорит о том, что..; Автор обращает внимание на ...; Автор приглашает к размышлению..; Автор негодует, восхищается, удивляется... А также автор обращает наше внимание...; К тому же автор привлекает наше внимание...;</p>	<p>б .</p>
<p>К3 Отражение позиции автора</p>	<p>Как автор оценивает описываемую конкретную ситуацию, поступки героев? Какие слова, художественные приёмы, которые выражают авторское отношение (недоверие, иронию, осуждение - сочувствие, восхищение), дают отрицательную или положительную оценку описываемым фактам? Позиция автора такова:..; Автор считает, что..; Автор стремится донести до читателя мысль о том, что...; Автор убеждает нас в том, что...; Основная мысль текста заключается в том, что...;</p>	<p>б .</p>
<p>К4 Аргументация собственного мнения.</p>	<p>Примеры из двух произведений обязательны! Я полностью согласен с автором...; Я не вполне согласен с позицией автора. По моему мнению...; Я тоже считаю, что...; Я разделяю чувство автора (негодование, неприятие, восторг) и думаю...: Позиция автора близка мне, но...; Ссылка на произведение, пример из жизни, цитата, пословицы и поговорки,</p>	<p>б .</p>
	<p>Концовка = заключение. Обязательно должно быть, если есть вступление.</p>	

Первое сочинение по проблеме текста учащиеся пишут под мою диктовку, при этом я комментирую каждый этап работы. Обращаю внимание на абзачное членение, на клише, которые они могут использовать, чтобы не потерять ту или иную часть сочинения. На последующих уроках, формирующих навыки написания сочинения, всегда останавливаюсь на речевых и грамматических ошибках, которые допускают мои ученики. А также не забываю напоминать о том, что писать работу необходимо разборчивым почерком, ведь у эксперта, проверяющего сочинение, нет возможности расшифровывать записи.

Литература

Амелина Е.В. Пишем сочинение на ЕГЭ (часть С) Изд.6-е – Ростов н/Д: Феникс, 2015.

Нарушевич А.Г. Русский язык: сочинение на ЕГЭ: формулировки, аргументы, коммент.: пособие для учащихся общеобразовательных учреждений. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010.

Структура сочинения по русскому языку (ЕГЭ). Шаблон сочинения по русскому языку // FB.ru / Образование / Языки. URL:

<http://fb.ru/article/167044/struktura-sochineniya-po-russkomu-yazyiku-ege-shablon-sochineniya-po-russkomu-yazyiku>

*И.Ю. Гац
Россия, Москва*

ВВЕДЕНИЕ СИТУАЦИОННЫХ УПРАЖНЕНИЙ В ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ

В русле разрабатываемой автором концепции, связанной с адаптивным развитием методической системы обучения русскому языку, защищается идея развития у школьников элементарных металингвистических умений. Представляется возможным их включение в систему таких учебных действий, которые связаны с достижением школьниками метапредметных результатов обучения на уроках русского языка. Методически оправдано рассматривать металингвистические умения как осознанные практические действия по интерпретации и трансформации языкового материала, отражающиеся в форме самостоятельного суждения и теоретизировании обучающихся на лингвистическую тему.

Известно, что металингвистические комментарии в речи говорящего могут оформляться с помощью речевых клише: *мол, дескать, извините за выражение, как известно, как говорят, выражаясь высоким стилем, не сочтите за неуместное дополнение, было бы грубостью*. Подобные речевые включения связываются с рефлексивной деятельностью. Говорящий словно оценивает выбранные речевые и лингвистические средства с точки зрения соответствия и адекватности поставленной цели. Для определения того, как и в каких условиях происходит развитие элементарных металингвистических умений, на базе московских и подмосковных школ был организован поисковый эксперимент (5, 8, 9 классы). Материалы публикации отражают только ключевые

положения (которые уместны в рамках статьи), наиболее значимые результаты подобного эксперимента. Было установлено, прежде всего, что развитие металингвистических умений всегда обращено к вопросам социализации школьников. Целью применения ситуационных упражнений на уроке русского языка является усвоение конкретного лингвистического знания и приобретение школьниками опыта применения металингвистических умений. Подобные упражнения активно применяются в лингводидактике и методике преподавания русского языка как иностранного [Ахмедова 2015; Гальскова 2015; Телкова 2017; Щукин 2012].

Ситуационное упражнение изначально содержит в себе проблему. Следовательно, её можно отнести к разряду лингвистических задач, адаптированных для школьника. Разумным представляется такое её определение: «Лингвистическая задача – это информационная система, элементами которой являются предмет (языковой факт), условие (проблема, воплощённая в языковом факте) и требование разрешить лингвистическую проблему путём преобразования информационной системы в два и более действия» [Киселёва 2008: 160]. Автору статьи уже приходилось обращаться к этому лингвометодическому элементу [Гац 2015], который входит в инструментарий учителя русского языка.

Невключённое наблюдение за ходом уроков, а также наблюдение за свободной коммуникацией подростков позволило заключить, во-первых, что почти на каждом уроке русского языка и в повседневном общении школьники строят попутные лингвистические замечания. Спонтанные комментарии детей связываются с определением правильности или неправильности словоупотребления, уместности или неуместности выбранной ими конструкции: *как это лучше сказать; хочу сказать по-другому; наверное, ты хотел сказать...; я оговорился; так не говорят; лучше бы ты этого не произносил; он не знает этого слова; мы можем ответить / сказать по-другому?; разве так можно сочетать слова?; это трудная фраза; я никогда не слышал этого слова; он неправильно поставил ударение* и пр. Необязательно, чтобы металингвистическое суждение школьника всегда было бы оригинальным и оформлялось в развёрнутое высказывание. Важно в принципе, что металингвистическое суждение носит индивидуальный характер, отражает элементы рефлексивной деятельности.

Во-вторых, на уроке русского языка, независимо от класса, металингвистическое суждение представлялось учащимися в одной из трёх форм: а) декларативной, словесной; б) описательной, констатирующей, без оценки или обобщения; в) процедурной, при которой суждение включает оценку и описание последовательности

лингвистических действий. Качество созданного учеником текста или высказывания лингвистического характера наблюдателем оценивалось на языковом, речевом и концептуальном уровнях. Было интересно и важно констатировать, что фокусирование на металингвистических суждениях стимулируют природную любознательность детей, приобщает их к интеллектуальной рефлексии, то есть к осмыслению собственной деятельности, в особенности лингвистической: *как я сказал? с помощью каких языковых средств и приёмов выразил свою мысль?* Школьник с позиции стороннего наблюдателя над лингвистическими процессами переходит на позицию непосредственного участника текстовой коммуникации.

Третьим результатом стало выделение двух групп упражнений. По характеру подачи материала ситуационные упражнения используют *ситуации-иллюстрации* и *ситуации-оценки*. Применяя ситуационные упражнения, учитель прививает практические умения работать с информацией на метапредметном уровне и с лингвистической информацией, формирует коммуникативную компетенцию школьников.

Пример ситуации-оценки.

Прочитайте текст. Определите, о каком языковом явлении идёт речь. Оцените средства выразительности, которые использует автор текста. Какими средствами пользуетесь вы в случае подобного затруднения?

Ох уж эта изменчивая норма, что она с нами делает! Только мы приучимся произносить слово правильно, как словари рекомендуют, и других приучим, – пожалуйста: новейший словарь уже даёт прямо противоположную рекомендацию.

*Как прикажете всё это объяснять? Вот возьмём хотя бы слово **исчЕрпать**. Долгое время абсолютно все словари делали, фигурально выражаясь, страшные глаза при виде варианта **исчерпАть**. И «Орфоэпический словарь», и «Словарь ударений» говорили, писали, подчёркивали: только не **исчерпАть**! При этом многие мои знакомые, даже филологи, вздрагивали, когда я говорила **исчЕрпать**, смотрели на меня вопросительно. Но мне ничего не оставалось, как делать строгое лицо и отправлять сомневающихся к словарям... Зато теперь они могут отправить меня к словарю – «Словарю ударений русского языка», который вышел в 2000 году. Там зафиксирован как правильный вариант **исчерпАть**: он **исчерпАл**, она **исчерпАла**, они **исчерпАли**.*

*Стоит помнить, что неизменным остаётся произнесение слова **чЕрпать**: он **чЕрпал**, она **чЕрпала**, они **чЕрпали**. Так что разговорная норма восторжествовала лишь наполовину, и мы ещё посмотрим, кто кого! (М. Королёва)*

Какие орфоэпические словари вы используете? Как определить авторов названных словарей? Какие интернет-источники вам придётся привлечь? Обратите внимание на дату. Какую норму вы обнаружите в орфоэпическом словаре 2017 года?

Проведите мини-опрос. Как произносят это слово окружающие? Сформулируйте рекомендации по современной орфоэпической норме.

Пример ситуации-иллюстрации.

Прочитайте текст. Как вы понимаете это выражение? Обратитесь к фразеологическому словарю на сайте «Подбор слов.ru» и этимологической справке на сайте «Академик» [dic.academic.ru].

*Сию я как-то раз на уроке музыки у своей дочери. И с интересом слушаю, как любимый педагог ей говорит: «Сейчас я тебе фонарь поставлю. – И дальше: Играй от фонаря». Разумеется, речь шла не о том, что он собрался поставить ребёнку блинш под глазом. Фонарь – круглый, крестообразно перечёркнутый значок, которым обозначается пропуск в тексте: играть **до фонаря**, потом не играть, а **от фонаря** снова играть. (И. Левонтина)*

В каких речевых ситуациях уместно употреблять подобные выражения? В каких – это неуместно? Продолжите этот текст, и на основе имеющейся информации сформируйте собственную языковую карточку.

В-четвёртых, существенным результатом поискового эксперимента стало обоснование корпуса металингвистических умений. В рамках статьи представляем только перечень умений без дополнительного методического сопровождения:

– *умею / умею в недостаточной степени / не умею* строить суждение о языке как средстве общения, о связи языка и действительности, о русском языке как национальном феномене;

– *умею / умею в недостаточной степени / не умею* приводить факты, свидетельствующие о своём языковом развитии и совершенствовании речевых навыков;

– *умею / умею в недостаточной степени / не умею* различать разновидности языка, используемые в типичной социальной ситуации – в быту, научной сфере, в официальной обстановке;

– *умею / умею в недостаточной степени / не умею* приводить примеры, основанные на связи языка, истории и литературы; комментировать смысл авторитетных высказываний о русском языке;

– *умею / умею в недостаточной степени / не умею* распознавать прекрасное и безобразное в речи; сравнивать

разные высказывания с точки зрения качества речевого оформления, уместности в заданной ситуации общения; распознавать двусмысленность высказывания;

– *умею / умею в недостаточной степени / не умею* показывать, как внимание общества к собственному языку и культуре речи может повлиять на его развитие в настоящем и будущем;

– *умею / умею в недостаточной степени / не умею* показывать, как лингвистические факты помогают в реальных ситуациях, как связаны между собой лингвистическое образование и социальный статус человека.

По сути, перечень можно рассматривать как критерии оценивания сформированности металингвистических умений одного показателя – наличие у школьника соответствующего класса метапредметных умений, формируемых в курсе русского языка.

В основе ситуационного упражнения лежит конкретная ситуация, приближённая к реальной практике. Ситуация – это совокупность взаимосвязанных явлений, характеризующая определённое событие из реальной жизни и требующая решения или оценки. Ситуации бывают критическими, экстремальными, стандартными и пр. В школьной практике разумно привлекать конкретные ситуации, которых социальная реальность предполагает эмоциональную реакцию школьников. Конкретная ситуация подразумевает реальное событие, происшедшее под влиянием некоторых факторов: подготовка к уроку или зачёту, поиск информации в интернете, экскурсия для иностранцев, поступление на работу, составление ответа на письмо, предвыборная кампания, др. В указанных ситуациях обучающийся примеряет, например, такие роли: роль соискателя вакансии, эксперта-лингвиста, переводчика, автора официального текста, сценариста, режиссёра, редактора текста, корректора, монтажёра, диктора, координатора проекта, творца СМИ и пр. Металингвистические размышления на основе адаптированного для школьника языкового материала подразумевают аргументацию, центром которой становится утверждение лингвистического характера. Базовым материалом для адаптации станут научно-популярные книги Марины Королёвой, Максима Кронгауза, Леонида Крысина, Ирины Левонтиной, Бориса Нормана и лингвометодические источники Николая Шанского, Натальи Мишатиной, Ирины Цыбулько [Цыбулько 2013]. Суждения школьника в условиях заданной лингвистической проблемы, ситуации, всегда начинаются с вопроса для себя: «Что я знаю об этом лингвистическом объекте или явлении?», «Какую ошибку (орфоэпическую, лексическую, грамматическую, стилистическую)

допустил и почему?», «Что мне помогло преодолеть лингвистическое затруднение и почему у меня это получилось?», «Чего я не знал и почему?».

И наконец: при организации лингвометодического материала руководствуемся соответствующими методическими правилами:

- доступность и достоверность содержания текста возрасту школьников;
- представление языкового явления на национально-культурном фоне;
- информация, актуальная и достаточная для развития и лингвоэстетического воспитания школьников определённого возраста;
- объём не более 250 слов в 5–9 классах и 250–350 слов в старших классах; объём абзаца конкретного текста на лингвистическую тему не превышает 4–5 предложений.

Литература

Ахмедова М.Х. Роль ситуативных упражнений в обучении иноязычной устной речи // Образование и воспитание. 2015. № 2. С. 79–81.

Гальскова Н.Д. Современная образовательная модель в области иностранных языков: структура и содержание // Иностранные языки в школе. 2015. № 8. С. 2–8.

Гац И.Ю. Лингвистическая задача предметного уровня как методическая категория // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2015. № 7. С.47–49.

Киселева Н.А. Лингвистические задачи и их классификация // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 80. С. 159–162.

Телкова В.А. Использование ситуативных упражнений в контексте реализации личностно-деятельностного подхода к обучению русскому языку в школе // Русский язык и литература в мультикультурном пространстве: в 2 ч. Комсомольск-на-Амуре, 2017. Ч. 2. С. 175–180.

Цыбулько И.П., Мишатина Н.Л. Тексты, которые мы выбираем: в поисках идеального проекта методики XXI века // Педагогика. 2013. № 9. С. 21–28.

Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учебно-метод. пос. для преподавателей РКИ. М., 2012. 783 с.

ОПТИМИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПОСРЕДСТВОМ СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА

Развитие компьютерных технологий позволяет широко использовать достижения данной области знания. Всё большую роль в высшем профессиональном образовании играет электронное обучение, разрабатываются электронно-методические комплексы, помогающие в освоении программных дисциплин, создаются электронные курсы. Всё это продиктовано образовательной политикой РФ, нацеленной на освоение мирового опыта и развитие в соответствии с тенденциями мирового образовательного процесса, среди которых, прежде всего, выделяются «мобильность образовательных программ, студенческая академическая мобильность, индивидуализация и либерализация учебного процесса, ориентация на свободу и потребности личности» [Лаврушина, Болдина, Буйских 2016: 76].

В статье 16 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» Федерального закона «Об образовании в РФ» чётко определено содержание понятия «электронное обучение». Это особая организация образовательной деятельности, обеспечивающая полноценное взаимодействие студента и преподавателя, при которой благодаря современным техническим средствам и информационно-телекоммуникационным сетям обучающийся имеет доступ к разнообразной информации из любого места и в любое время суток.

В настоящее время развитие и совершенствование электронного образования происходит по трём направлениям. Во-первых, оно сопровождает традиционный процесс обучения, давая возможность сократить время, отведённое на изучение обязательного учебного материала, углубить и расширить круг рассматриваемых проблем. Во-вторых, электронное обучение предоставляет возможность получать образование, что называется, на расстоянии. Дистанционные образовательные технологии предоставляют возможность опосредованного взаимодействия обучающегося с ведущими специалистами головного вуза. Кроме того, развивается так называемое онлайн-обучение. Нередко студент чувствует потребность в дополнительных навыках. Обучаясь на онлайн-курсах, студент параллельно с основным образованием может получить дополнительное, которое значительно расширит его знания, даст новый опыт, что сделает его более конкурентоспособным на рынке труда.

Современные педагоги и ученые называют следующие преимущества электронного обучения по сравнению с традиционным:

Обучение не заканчивается, когда студент покидает аудиторию, он имеет постоянный доступ к полному комплекту материалов и может продолжить учиться, находясь далеко за пределами вуза [Михеева 2016: 281].

Преподаватель, учитывая личностные особенности учащихся, может адаптировать свой курс, подобрать такой материал, который будет интересен конкретным студентам, что, несомненно, сделает процесс обучения более эффективным.

Учащиеся на основе индивидуального восприятия также имеют возможность выстроить курс в соответствии со своей логикой, избирая тот или иной материал, меняя последовательность некоторых тем.

Всё вышперечисленное создаёт определённый психологический комфорт, который способствует более активному, глубокому и осознанному освоению учебной дисциплины.

Кроме того, благодаря электронным образовательным технологиям преподаватели и руководство вуза могут собирать подробную информацию о процессе обучения, осуществлять оперативный контроль и анализ полученных результатов.

Однако следует заметить, что существуют и отрицательные аспекты использования мультимедийных средств обучения: сокращается живое, непосредственное общение и взаимодействие; сворачиваются социальные контакты; компьютер ухудшает здоровье; формируется компьютерная зависимость [Михеева 2016:147].

Несмотря на указанные недостатки, компьютерные и сетевые технологии в обучении приобретают всё большее значение. В отдельных исследованиях звучит мысль о целесообразности привлечения электронного обучения в качестве вспомогательного инструмента при обучении русскому языку как иностранному [Гасанова, Буйских 2015: 57].

При сокращении аудиторных часов на изучение языка важное значение приобретает самостоятельная работа студентов, которая должна осуществляться под руководством и контролем преподавателя. Одной из альтернатив традиционному обучению в этой связи становится смешанная форма обучения. Преподаватели подготовительного факультета РЭУ им. Г. В. Плеханова стремятся к интеграции различных видов учебных мероприятий, сочетая очное обучение, онлайн-обучение и самообучение.

Для организации непрерывного информационного взаимодействия иностранных граждан, обучающихся на подготовительном факультете, и преподавателя было принято решение о разработке электронного учебно-методического комплекса, который должен предоставить слушателям программы все необходимые для обучения материалы. Прежде всего, был разработан список тем, внутри которых изучается грамматический материал и отрабатываются коммуникативные навыки, например «Праздники в России», «Транспорт в стране», «Образование в России», «Здоровье и социальная помощь нуждающимся», «Климат и отдых в России». Каждая тема снабжена глоссарием, необходимым грамматическим материалом, представленным в удобном виде схем и таблиц, упражнениями на отработку грамматики, текстами для чтения, заданиями на аудирование, письмо, говорение.

Студенты сами определяют время, необходимое для усвоения учебного материала. Они могут выбрать уровень сложности заданий, а впоследствии оценить результат, выполнив ряд тестов. Студент не может перейти к изучению новой темы, если он не отчитался за предыдущую. Преподаватель имеет возможность контролировать ход обучения и корректировать при необходимости деятельность студентов.

Система контроля включает тренировочный обучающий контроль, тестовый контроль по каждому модулю и итоговый контроль. Тренировочный обучающий тест содержит 20 вопросов по изученной теме. На его выполнение отводится 30 минут. По завершении тестирования пользователь узнаёт свой результат, а также система выдаёт полный список правильных ответов. Студент имеет возможность неограниченного количества попыток прохождения теста.

Тестовый контроль по каждому модулю и итоговый контроль происходит примерно по той же схеме. Итоговые тесты генерируются из вопросов тестов по отдельным темам. Количество вопросов увеличивается до 50, а время прохождения тестирования до 60 минут. Студент имеет право на три попытки прохождения теста. Данные тестирования должны фиксироваться в электронной зачетке, видимой студентам, и в электронном журнале преподавателя. Преподаватель, учитывая результаты текущего тестирования, будет иметь представление о степени готовности каждого студента.

Система создана в виде web-сайта, что позволит разместить её на сервере в сети Интернет для прохождения тестов с любого устройства без необходимости установки дополнительного программного обеспечения.

Обучение иностранцев на подготовительном факультете ведётся в РЭУ с 2016. Успешное продолжение этого процесса возможно только при условии обеспечения высокого уровня преподавания и обучения. Для успешного освоения всех дисциплин Подготовительной программы необходима высококачественная подготовка слушателей прежде всего по русскому языку. Достижение высокого уровня овладения русским языком, при котором студент может не только изъясняться, но и получать высшее образование на нем в вузах РФ, может быть возможно только при значительном количестве аудиторной работы [Лаврушина, Болдина, Быканова, Швед 2017: 72].

В этой связи сокращение аудиторного обучающего времени нам представляется крайне нежелательным. Кроме того, известно, что коммуникативные навыки формируются лучше при непосредственном контакте [Гасанова, Буйских 2015: 86], и компьютерный экран никогда не станет полноценным собеседником, не продемонстрирует эмоции живого общения.

Литература

Гасанова П. М., Буйских Т. М. Формирование коммуникативных умений в чтении при обучении государственному языку РФ в условиях законодательно установленного двуязычия // Маркетинг МВА. Маркетинговое управление предприятием. 2015. Т. 6. №4. С. 85-92.

Гасанова П. М., Буйских Т. М. Использование интерактивных методов при совершенствовании коммуникативной компетенции в монологической и диалогической речи старшеклассников, изучающих государственный язык Российской Федерации // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. 2015. № 3. С. 53-60.

Лаврушина Е. В., Болдина О. О., Буйских Т. М. Русский язык и культура речи в профессиональной сфере деятельности: деловой человек говорит и пишет по-русски. Из опыта создания электронного учебно-методического комплекса и его апробации // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. 2016. №3. С. 70-82.

Лаврушина Е.В., Болдина О.О., Быканова О.А., Швед Е.В. К вопросу о популяризации образования на русском в мировом образовательном пространстве: опыт реализации подготовительной программы для иностранных граждан и лиц без гражданства в РЭУ им. Г. В. Плеханова // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. 2017. №1. С. 66-84.

Михеева А. А. Разработка и использование вебинаров для дистанционного обучения русскому языку // Гуманитарное образование в экономическом вузе. Материалы IV Международной научно-практической заочной интернет-конференции. 2016. С. 279-283.

Михеева А. А. Вебинары как новый подход в обучении русскому языку // Теоретические и методические проблемы обучения современному русскому языку. Сб. материалов Межрегиональной научной конференции. 2016. С. 143-154.

Н.А. Герасименко
Россия, г. Москва

ПРОБЛЕМЫ РАЗГРАНИЧЕНИЯ ТИПОВ СКАЗУЕМОГО В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В русском языке существует устоявшаяся классификация, в которой разграничиваются основные типы сказуемого [Лекант 2004, 2010; ср.: Бабайцева 2015: 306-309; Головин 1994: 66 и др.]. Простое сказуемое противопоставляется составному по способу выражения вещественного и грамматического значения. В простом сказуемом вещественное и грамматические значения выражаются в одном компоненте через систему глагольных окончаний и формообразующих суффиксов: *Лодка **закачалась** как-то безвольно и обречённо* (В. Астафьев) – формообразующий суффикс *-л-* выражает значения изъявительного наклонения и прошедшего времени, окончание *-а* согласует сказуемое *закачаться* с подлежащим *лодка* в женском роде. А вещественное значение выражается в основе данного слова. Простое сказуемое в русском языке может быть только глагольным, потому что имена существительные, прилагательные и др. не могут самостоятельно выразить наклонение и время – главные грамматические значения сказуемого: ***Тоскует** лес о предрассветных красках* (Р. Рождественский) – наст. время; ***Горбатого могила исправит*** (Посл.) – буд. время; ***Пусть** вокруг оракулы **каркают!***.. (Р. Рождественский) – повелительное наклонение.

В составном сказуемом вещественное и грамматические значения выражаются в разных компонентах: *Остров с реки **казался** совсем **близким*** (В. Астафьев). Вещественное значение обозначено прилагательным *близким*, которое представляет именную часть составного именного сказуемого, а грамматические значения сказуемого выражены в связке *казался* (изъявительное наклонение, прошедшее время, согласование с подлежащим *остров* в мужском роде). В системе составного сказуемого различаются составное глагольное и составное именное сказуемые.

В составном глагольном сказуемом выражается значение процесса, который может быть представлен как реально протекающий во времени: *Самолёт медленно начал снижаться* (В. Токарева) – процесс происходит в прошлом. Этот процесс имеет определённые фазы (начало, середина, конец). Он может быть представлен как желательный или требуемый: *Все хотели подбратиться поближе* (Т. Толстая); *Теперь он должен все это устранить* (О. Славникова). В школе часто используется термин *действие* при характеристике значения глагольного сказуемого. На наш взгляд, понятие *процесс* является более широким, потому что в его значение включается и действие (*пилить, читать, писать*), и состояние (*тосковать, веселиться, спать*), и отношение (*любить, ненавидеть, уважать*).

Составное глагольное сказуемое состоит из 2-х компонентов: основного и вспомогательного (основной части и вспомогательной). Основная часть всегда выражается неопределённой формой глагола (инфинитивом). Вспомогательная часть может быть выражена глаголами с модальным, фазисным или эмоциональным значением: *хочет учиться, продолжил учиться, любит учиться*. В качестве вспомогательной части составного глагольного сказуемого могут использоваться слова других частей речи: *способен учиться, должен учиться, рад учиться*. Именно во вспомогательной части выражаются основные грамматические значения составного глагольного сказуемого – наклонение и время. Основная часть этого типа сказуемого выражает его вещественное значение – называет процесс, который совершается. Название процесса в русском языке обозначается инфинитивом, поэтому именно неопределённая форма глагола выполняет функцию основной части составного глагольного сказуемого. Она не участвует в выражении грамматических значений.

Составное именное сказуемое обозначает признак, который приписывается предмету, названному подлежащим. Понятие *признак* здесь имеет широкое значение [Герасименко 2012, 2017]: качество и свойство предмета, его характеристика, оценка и т.д.: *Колясочка рикши очень мала; она с откидным верхом, колеса её тонки и высоки, оглобли не толще хорошей трости* (И. Бунин). В приведённом примере *колясочка* характеризуется по размеру (*мала*), она же - по наличию важной детали (*с откидным верхом*); колёса получают характеристику по объёму (*тонки*), вертикальному размеру (*высоки*); оглобли характеризуются через сравнение с объёмом трости (*не толще*).

Составное именное сказуемое состоит из двух компонентов: связки и именной части. Связка выражает основные грамматические

значения сказуемого – наклонение и время: *Но у Павлуши этот недостаток **выглядел как достоинство**, добавляя к его облику отсвет детскости* (В. Токарева). Связка *выглядел* выражает грамматические значения изъявительного наклонения и прошедшего времени, частица *как* вносит в сказуемое добавочный оттенок сравнения, существительное *достоинство* является основной частью составного именного сказуемого и выражает его вещественное значение.

Большинство связок в русском языке имеют глагольное происхождение, что позволяет им с помощью глагольных форм выражать значения наклонения и времени: *Прелесть её **была** в откликах, в звучности берёзового леса* (И. Бунин); *Дядя Ваня унюхал, что при мне налимь будто бы попадаютя лучше, и **впал** в суеверие* (В. Астафьев); ... *все здесь **выглядело** точно маленький рай, украшенный бисером построек, нежно подернутый драгоценным человеческим дыханием* (О. Славникова).

Особенное место в составном именном сказуемом занимает связка *быть*. Она является эталоном связки в русском языке, потому что полностью утратила собственное вещественное значение и выражает в сказуемом только идею приписывания признака предмету: *Сегодняшний обход пенсионеров **был** для Клумбы **способом** вновь укрепиться в своей правоте* (О. Славникова). Важной грамматической особенностью связки *быть* является то, что она приобрела в ходе своего развития нулевую форму. Такую форму имеет единственная связка в русском языке. Нулевая форма связки *быть* всегда выражает одни и те же грамматические значения – изъявительного наклонения и настоящего времени: ***Страшное дело** – чума* (Т. Толстая); *Предмет интереса писателя – человеческая **драма*** (О. Славникова); ***Всё небо в ярких звёздах*** (В. Токарева).

Основная часть составного именного сказуемого может быть выражена разными частями речи: прилагательным и существительным в разных формах, числительным, местоимением и наречием: *В **шестьдесят-то лет** шуба **тяжела**, ступени **круты**, а сердце **днём и ночью с тобой*** (Т. Толстая); *Остальное время **вчера я был как в тумане*** (И. Бунин); *И рубашка у него **была нараспашку*** (В. Токарева); *Старый человек – **как ноябрьская яблоня: всё в нём засыпает*** (Т. Толстая)

Привлекают внимание случаи, когда основная часть составного именного сказуемого выражается неопределённой формой глагола: *Переживать – **значит проживать ещё и ещё раз своё унижение*** (В. Токарева). В таких случаях возникают трудности в разграничении составного глагольного и составного именного сказуемых, потому

что и там, и там основная часть выражается инфинитивом. Необходимо обратить внимание на следующие показатели:

1. Значение. В составном глагольном сказуемом выражается процесс, который происходит при участии кого-то или чего-то: *Ученик готов читать; щенок может заболеть; река должна застыть*. В интересующих нас случаях в составном именном сказуемом речь идёт о признаке, который приписывается другому признаку. Таким признаком является отождествление одного процесса с другим: *Илья предупреждал: по-умному себя вести – значит ничего не говорить* (Л. Улицкая); *Распоряжаться собой – это и значит быть взрослым* (Л. Улицкая).

2. Связка. В составном глагольном сказуемом вспомогательный компонент может иметь модальное, фазисное или эмоциональное значение, которое добавляется к общей семантике процесса (*может, хочет, должен, согласен, закончил, начал, любил* и т.д.). В составном именном сказуемом с основной частью, выраженной инфинитивом, употребляется ограниченный круг связок. Преимущественно это связки *значить, означать*, нулевая форма связки *быть*, а также связочные образования *это и есть, и есть*: *Быть хорошей девочкой значило слушаться маму и бабушку, учиться хорошо и не приходить домой поздно* (В. Токарева); *Для них человека унижить – раз плюнуть* (В. Токарева); *Мыть пол это и значит наводить порядок* (Л. Улицкая).

3. Подлежащее. Составное глагольное сказуемое употребляется при подлежащем, которое выражено именительным падежом имени существительного, местоимения или субстантивированного слова: *Дождь начал накрапывать рано утром* (И. Бунин). Составное именное сказуемое с основной частью, выраженной инфинитивом, употребляется при подлежащем, которое тоже выражено неопределенной формой глагола: *Жертвовать собою ради других без остатка означает растоптать собственную жизнь, а ведь она бесценный дар от Господа!* (Б. Акунин).

Рассмотренные основные признаки разных типов сказуемого в русском языке свидетельствуют о сложном устройстве системы сказуемого и позволяют разграничивать эти типы при обучении школьников.

Литература

Бабайцева В.В. Синтаксис русского языка: монография. М., 2015.
Герасименко Н.А. Бисубстантивные предложения в русском языке: структура, семантика, функционирование: монография. М., 2012.
<http://evestnik-mgou.ru/Books/Index/#book15>.

Герасименко Н.А. Отражение человека в языке: связочно-субстантивное сказуемое // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2017. № 1. С. 14-20. DOI: 10.18384/2310-7278-2017-1-14-20

Головин Б.Н. Основы теории синтаксиса современного русского языка. Нижний Новгород, 1994.

Лекант П.А. Синтаксис простого предложения в современном русском языке: Учеб. пособие. М., 2004.

Лекант П.А. Современный русский язык. Синтаксис: учеб пособие для студ. Высш. учеб. заведений. М., 2010.

Источники

Астафьев В.П. Где-то гремит война. Повести и рассказы. М.: Современник, 1976. (В тексте В. Астафьев).

Бунин И.А. Собрание сочинений в 6-ти т. Т. 4. Произведения 1914-1931. М., 1988. (В тексте И. Бунин).

Рождественский Р.И. Избранные произведения в 2-х т. Т. 2. Стихотворения; Поэмы (1965-1977); Песни. М., 1979. (В тексте Р. Рождественский).

Славникова О.А. Вальс с чудовищем: роман, рассказы. М., 2007. (В тексте О. Славникова).

Токарева В.С. Римские каникулы: Повести и рассказы. М.: Локид, 1996. (В тексте В. Токарева).

Улицкая Л.Е. Зеленый шатер: роман. М., Эксмо, 2011. (В тексте Л. Улицкая).

Фелицына В.П., Прохоров Ю.Е. Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения: Лингвострановедческий словарь / Под ред. Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова. М., 1979. (В тексте Посл.).

Ю.В. Горшкова
Россия, Москва

КВАНТИТАТИВНЫЙ МЕТОД АТРИБУЦИИ ТЕКСТА

Квантитативный подход при отборе дидактического лингвистического материала, при построении методической системы для занятий с иностранцами, на наш взгляд, отражает современные тенденции в лингвометодике [Гац 2010; Гац 2011]. Поэтому проблема взаимодействия лингвистических и математических методов является методологическим основанием для проведения данного исследования: «Приёмы схематизации в обучении русскому языку иностранных студентов-

теплоэнергетиков». Предполагается разработать в рамках магистерской диссертации систему методических действий при обучении РКИ с учётом специфических потребностей обучающихся по инженерным специальностям. В рамках статьи возможно представить первые теоретические результаты, связанные с обоснованием избранного подхода.

Филология объединяет разные по методологии направления: лингвистику и литературоведение, однако, у них общий объект исследования – текст. Формализация текстовых данных, возможность быстрой обработки приводят к интеграции гуманитарного и естественнонаучного знания, развитию более серьёзного отношения к применению статистических средств. Словесность и математика, только эти два достижения человечества становятся, как говорят в подобных случаях, метапредметными (надпредметными) [Кутрунов 2014: 129].

Термины-синонимы: атрибуция = авторизация = установление авторства анонимного текста или текста с мистифицированным авторством. В широком смысле – приписывание тексту атрибутов (не только авторства, но и времени и места создания, жанра и проч.).

Формулировки – результаты атрибуции:

- текст принадлежит автору X,
- текст не принадлежит автору X,
- текст, вероятней всего, принадлежит автору X,
- текст может принадлежать автору X.

К приёмам атрибуции относится извлечение смысловой информации из содержания текста и из его формы. В первом случае это сравнение проблематики, сюжета и тематики с текстами-образцами, совпадение/несовпадение семантики и формы мелких сегментов, работа с документально-фактологическим материалом. Во втором варианте используются палеографический и графологический анализ, а также **квантитативный метод** (от лат. «quantum» – сколько – неделимая порция какой-либо величины) – собственно математико-лингвистический, количественный [ЛЭС, URL].

Н.А. Морозову [Морозов 1915: 79] принадлежит идея «лингвистических спектров» как способ отличия плагиатов от истинных произведений известного автора и для определения эпохи создания. Он занимался изучением частотности служебных слов в классических текстах и выявил следующие закономерности: частица *было* (например, *чуть было*) – только у Пушкина; *близ* – только у Тургенева (у других *около*); *вдруг* и *даже* редки у Толстого; *еле* – только у Гоголя; *заместо* – только у Тургенева; *ибо* – ещё

употребляется часто Карамзиным и Гоголем, изредка Пушкиным, но уже совсем отсутствует у Толстого, Тургенева.

Самым любопытным ввиду абсолютной «формальности» по праву считается метод Дмитрия Хмёлева, основанный на математической модели последовательности букв текста как реализации цепи А.А. Маркова [Хмелёв 2000: 116] – последовательности случайных событий с конечным или счётным числом исходов. Оказывается, частоты употребления пар букв очень хорошо характеризуют автора. Последнее утверждение проверено в объёмном статистическом эксперименте на произведениях 82 писателей. Говоря на языке математики, следует определить закон распределения случайной величины и вычислить, с какой вероятностью одно из слов появится в тексте после текущего. Вероятность считается путём деления числа появлений нужного слова в корпусе на общее число всех слов в нём. Графически изобразить распределение случайных величин можно с помощью гистограммы.

Созданная на базе филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова в лаборатории общей и компьютерной лексикологии, программа «Лингвоанализатор» разбирает текст на элементарные кирпичики, используя математическую модель, в которой учтены такие характеристики текста, как число служебных слов (предлогов, союзов и частиц); морфемы (приставочные, корневые, суффиксальные, флективные) и их последовательности; сложность грамматических конструкций [Кукушкина 2001: 82]. Используются традиционные схемы, проанализированы словарный профиль, словарный запас, дистрибуция классов слов, частотность частей речи в разных позициях в предложении, самые частотные сочетания слов.

Известны случаи атрибуции анонимных и псевдонимных текстов в криминалистике: плагиат и авторские права, дискредитация конкурентов, тексты, связанные с составом преступления (угрозы, шантаж, взятки, договоренности о сбыте наркотиков и т.п.). И хотя количественные методы наиболее надёжные, их недостатком является зависимость от длины анализируемых текстов.

Наше исследование находится на этапе предварительной разработки. Однако уже очевидно, что у него есть перспективы, которые станут основой для формирования мотивации в изучении русского языка специалистами инженерного профиля.

Литература

Гац И. Ю. Лингвометодические проблемы в современной языковой ситуации // Вестник МГОУ. Сер. «Педагогика». № 2. М., 2010. С. 80–86.

Гац И. Ю. Модернизация обучения школьников русскому языку: лингвометодическая стратегия в современной языковой ситуации:

дисс. д-ра пед. н.: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (русский язык). М., 2011. 472 с.

Компьютерные технологии в филологии. Методические указания к изучению дисциплины. ГОУ ВО УрГУ им. А. М. Горького. ИОНЦ «Русский язык». Филологический факультет. Кафедра современного русского языка. Екатеринбург, 2007.

Кукушкина О. В., Поликарпов А. А., Хмелёв Д. В. Определение авторства текста с использованием буквенной и грамматической информации // Проблемы передачи информации. Т. 37. № 2. М., 2001.

Кутрунов В. Н. Словесность и математика. Необходимо восстановление былого единства // Вестник Тюменского государственного университета. № 9. Педагогика. Психология. 2014. С. 124–135.

Морозов Н. А. Лингвистические спектры: средство для отличия плагиатов от истинных произведений того или иного известного автора. Стилеметрический этюд // Известия отд. русского языка и словесности Имп.Акад.наук, Т.ХХ, кн.4. 1915.

Хмелёв Д. В. Распознавание автора текста с использованием цепей А.А. Маркова // Вестник МГУ, сер.9: Филология. № 2. М., 2000. С. 115–126.

Словари

Лингвистический энциклопедический словарь [сайт]. Научно-редакционный совет издательства «Советская энциклопедия». Институт Языкознания АН СССР. Ст.: «Автоматическая обработка текстов», «Количественные методы». URL: <http://tapemark.narod.ru/les/>. (В тексте – ЛЭС.)

*О.Л. Грушкина
Россия, Егорьевск Московской области*

УПРАЖНЕНИЯ НА РАСПОЗНАВАНИЕ ПРИЧАСТНЫХ ОБОРОТОВ В ПРЕДЛОЖЕНИЯХ

Многолетний личный опыт работы в школе показывает, что изучение причастий традиционно вызывает затруднения у учащихся. Обычно трудности бывают вызваны тем, что школьники не овладели полностью ранее изученным материалом. Например, неумением детей устанавливать связь причастия с определяемыми и зависимыми словами объясняется большой процент пунктуационных и синтаксических ошибок. Но при изучении этих

частей речи есть и объективные трудности, которые нужно учесть, чтобы предупредить многие ошибки: наличие общих признаков у причастий и деепричастий приводит к ошибкам в обособлении причастных и деепричастных оборотов. Предупредить целый ряд весьма устойчивых ошибок при изучении причастия можно, если в работу на уроке вводить элемент сопоставления, систематически подчёркивать специфику данной формы по сравнению с другими, похожими на неё (например, сопоставить её с прилагательным), усилить внимание к словообразовательному разбору причастий. Полезно уже на первых уроках по изучению этой части речи сразу начать выделять суффиксы в записанных причастиях, что поможет учащимся научиться отличать причастия от прилагательных. Также целесообразно настроить учащихся на то, что причастия отвечают не только на вопросы *какой? какая? какое? какие?*, но и на вопросы *что делающий? что сделавший?* Иногда главной сложностью является определение границ причастного оборота, то есть то слово, с которого он начинается, и то слово, на котором заканчивается. Поэтому при изучении темы «Причастный оборот» важно научить детей находить зависимые от причастия слова, ведь причастный оборот – это «причастие с зависимыми словами», то есть в причастном обороте как словосочетании причастие является главным словом. В то же время весь причастный оборот относится к определяемому слову, которое «поясняется», распространяется причастием. Например: *Стена, разделявшая их прежде, была разрушена* (Л. Толстой). Причастие *разделявшая*; находим зависимые слова: *разделявшая (что?) их (когда?) прежде*. К слову *стена* вопрос мы задать не можем, значит, оно в причастный оборот не входит. Значит, причастный оборот – *разделявшая их прежде*.

Синтаксические признаки при выделении или невыделении причастных оборотов являются в то же время и структурными: в позиции после определяемого слова причастный оборот выделяется запятыми, а перед определяемым словом – нет [Целикова, URL]. Упражнения на данное правило нужно давать последовательно: сначала анализируются предложения (тексты), имеющие обособленные причастные обороты.

Упражнение 1. Спишите предложения. Обозначьте причастный оборот. Образец: *Узкая длинная коса походила на огромную башню (какую?), упавшую с берега в море.* (М. Горький)

1) *Август был с тёплыми дождиками, как будто нарочно выпадавшими для сева, с дождиками в самую пору, в середине месяца, около праздника св. Лаврентия.* 2) *Мужик, насыпающий яблоки, ест их сочным треском одно за одним...* 3) *В поредевшем*

саду далеко видна дорога к большому шалашу, усыпанная соломой, и самый шалаш, около которого мещане обзавелись за лето целым хозяйством. 4) Долго глядишь в его темно-синюю глубину, переполненную созвездиями, пока не поплывёт земля под ногами. 5) Солнце сверкает сбоку, и дорога, укатанная после дождей телегами, замаслилась и блестит, как рельсы. 6) Седой кучер, направляющийся от каретного сарая взять лошадь, ещё у сарая снимает шапку и по всему двору идет с обнажённой головой. (И. Бунин)

Затем учащимся предлагаются предложения, в которых причастный оборот стоит перед определяемым словом, то есть не выделяется запятыми.

Упражнение 2. Спишите предложения. Обозначьте причастный оборот. Образец: *Всё это бывало много раз, и много раз Матёра была внутри происходящих в природе перемен.* (В. Распутин)

1) *От колчаковцев остался в Матёре срубленный ими на верхнем краю у голомыски барак.* (В. Распутин) 2) *Это был им купленный портрет, о котором он позабыл вовсе.* (Н. Гоголь) 3) *С занявшимся от страха дыханьем он ожидал, что вот-вот глянет к нему за ширмы старик.* (Н. Гоголь) 4) *С бьющимся на разрыв сердцем ощупал он руками вокруг себя.* (Н. Гоголь)

Далее учащимся предлагаются для выполнения упражнения, в текстах которых не проставлены запятыя. Таким образом, учащиеся применяют полученные знания на практике.

Упражнение 3. Спишите предложения. Расставьте недостающие знаки препинания. Обозначьте причастный оборот.

1) *Посреди леса на расчищенной и разработанной поляне возвышалась одинокая усадьба Хоря.* (И. Тургенев) 2) *Перед нами открылось ровное, без одного кустика осеребрённое луною поле сливавшееся вдали с безоблачным куполом неба.* (А. Куприн) 3) *На нём был теперь застёгнутый сюртук и поношенные парусиновые брюки стоптанные внизу.* (А. Чехов) 4) *Кругом вас блестящее уже на утреннем солнце море, впереди — старый матрос в верблюжьем пальто и молодой белоголовый мальчик, которые молча усердно работают вёслами.* (Л. Толстой) 5) *Вокруг меня простирались печальные пустыни пересечённые холмами и оврагами.* (А. Пушкин) 6) *Я вошёл в чистенькую комнатку убранную по-старинному.* (А. Пушкин) 7) *Урядник привёл меня в избу стоявшую на высоком берегу реки на самом краю крепости.* (А. Пушкин) 8) *Я догадался, что это был офицер выпущенный из гвардии за поединок.* (А. Пушкин) 9) *Мы пошли на*

*вал, возвышение образованное природой и укрепленное
частоколом.* (А. Пушкин)

Таким образом, при изучении темы «Причастный оборот» учитель решает следующие задачи: объясняет правила постановки знаков препинания в предложениях с причастными оборотами, учит находить в предложении причастия и причастный оборот и отличать их от других обособленных членов предложения, а также отработывает навыки правильной постановки знаков препинания в предложениях с причастными оборотами.

Литература

Русский язык: Теория. 5-9 классы. /Бабайцева В. В., Чеснокова Л. Д. М: Дрофа, 2012.

Целикова М. П. Использование грамматических упражнений при изучении причастных оборотов. URL: <http://naukarus.com/ispolzovanie-grammaticheskikh-uprazhneniy-pri-izuchenii-prichastnyh-oborotov>

Источники

Бунин И. А. Антоновские яблоки. Рассказы и повести / И. А. Бунин. – М.: Вече, 1999. (В тексте – И. Бунин)

Гоголь Н. В. Собрание сочинений в 9 т. Т. 3 Повести. М.: Русская книга, 1994. (В тексте – Н. Гоголь)

Куприн А. И. Повести. Рассказы. В 2 т. Т. 1 / А. И. Куприн. – М.: Дрофа, 2007. (В тексте – А. Куприн)

Пушкин А. С. Капитанская дочка / А. С. Пушкин. – М.: Белый город, 2009. (В тексте – А. Пушкин)

Толстой Л. Н. Повести и рассказы: (Для сред. и ст. шк. возраста) / Сост. Т. Г. Тетенькина. – Калининград: Янтар. сказ, 1998. (В тексте – Л. Толстой)

Толстой Л. Н. Собрание сочинений в восьми томах. Т. 1. М., 1996. (В тексте – Л. Толстой)

Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем в 30-ти томах. Сочинения. Том 10. М., 1986. (В тексте – А. Чехов)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ, НЕ ВЛАДЕЮЩИХ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК РОДНЫМ, ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ПРЕДМЕТАМ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В современных российских школах обучается много учащихся, не владеющих русским языком как родным. В первую очередь, это дети трудовых мигрантов, беженцев, приезжающих в Россию на длительный срок. Согласно российским законам дети обучаются в общеобразовательных школах вместе с детьми-гражданами России, и все учащиеся должны осваивать общеобразовательные предметы математического, естественнонаучного и гуманитарного цикла и сдавать экзамены. Возникает множество проблем, связанных с недостаточным владением русским языком, ведь даже если родители и дети знают русский язык, дома предпочитают говорить на родном. Чаще всего родители не могут помочь своим детям выполнить домашнее задание, объяснить то, что осталось непонятным во время уроков, ответить на вопросы по школьной программе. Также дети, плохо владеющие русским языком, испытывают проблемы с общением, чувствуют себя некомфортно в среде одноклассников.

В качестве решения данной проблемы мы предлагаем комплекс учебных пособий «Изучаем школьные предметы на русском языке. География 6», «Изучаем школьные предметы на русском языке. Физика 7», «Изучаем школьные предметы на русском языке. Биология 8». Содержание материала данных учебных пособий соответствует содержанию учебников Т.П. Герасимовой, Н.П. Неклюдовой «География 6. Начальный курс», А. В. Пёрышкина «Физика 7», Н.И. Сониной, М.Р. Сапина «Биология 8. Человек». Эти учебники рекомендованы Министерством образования и науки Российской Федерации для общеобразовательных учреждений и используются для работы в большинстве школ России.

Целью работы по данным пособиям является не изучение школьной программы по предметам (физики, географии и биологии), а формирование лингвистической компетенции, которая позволит учащимся, не владеющим русским языком как родным, преодолеть трудности понимания, говорения, чтения и письма на русском языке. Большое внимание задания и упражнения пособия уделяют расширению словарного запаса, умению работать со словарем родного языка, понимать значение лексических единиц

без словаря, изучению терминологии и специальной предметной лексики. Также в центре внимания находятся лексико-грамматические конструкции, предложно-падежные сочетания, особые синтаксические конструкции, характерные для научного стиля речи.

В процессе выполнения заданий формируются и развиваются умения и навыки во всех видах речевой деятельности, так как в процессе обучения учащимся необходимо понимать объяснения учителя, читать тексты, выполнять письменные задания, отвечать на вопросы и общаться с одноклассниками. Работа направлена на все уровни языка: многократное слушание и произнесение формируют слухопроизносительные навыки, словообразовательная работа помогает освоить морфемный уровень русского языка, лексико-грамматическая работа и освоение синтаксических особенностей научного стиля речи охватывают лексический и синтаксический уровни русского языка.

Хотелось бы отметить, что национальный состав предполагаемых учащихся достаточно широк, и в одном классе могут встретиться представители разных стран, имеющие разные проблемы в восприятии и произнесении русских звуков, интонировании словосочетаний и предложений, разная артикуляционная база вызывает разные фонологические проблемы. Поэтому целенаправленной, национально ориентированной фонетической работы не предусмотрено, но многократное осознанное повторение, прослушивание, безусловно, совершенствует слухопроизносительные навыки.

Таким образом, занятия по предложенному учебному комплексу формируют языковую компетенцию, которая позволяет учащимся освоить школьную программу по предметам естественнонаучного цикла, сдать экзамены и получить возможность продолжить образование в средних и высших учебных заведениях. Мы надеемся также, что это способствует успешной социальной адаптации школьников, не владеющих русским языком как родным.

Учебные пособия, входящие в учебный комплекс, объединены общими целями и задачами, поэтому хотелось бы подчеркнуть единство подхода при составлении пособий и в то же время сохранение специфики содержания каждого из них, которая определяется спецификой предмета. При отборе содержания текстов и заданий наших пособий мы старались учитывать преемственность целей образования на различных ступенях и уровнях обучения, логику внутрисубъектных связей, возрастные особенности развития учащихся, а также соотносить языковой

материал с программой изучения русского языка в общеобразовательной школе.

Для того чтобы учитель мог сопоставить учебный материал школьной программы и материал предлагаемых пособий, в начале каждого учебного пособия представлено поурочное планирование, в котором указано, какие параграфы учебника объединены, сокращены, как они соотносятся с учебником по общеобразовательной дисциплине. Также подробно описан лингвистический материал, который отрабатывается в данном уроке.

Типология упражнений направлена на формирование языковой, предметной и коммуникативной компетенций на основе чтения текста, поэтому структура уроков идентична: предтекстовые задания, работа с текстом, послетекстовые задания. Учебные пособия построены по методическому принципу концентрического повторения лингвистического материала, таким образом обеспечивается повторение и закрепление пройденного материала. По мере усложнения изучаемого материала по предмету усложняются и расширяются ранее изученные на более простом языковом материале грамматические темы, с каждым уроком вводится новая лексика и повторяется лексика, изученная на первых уроках. Таким образом, обеспечивается повторение, закрепление, контроль усвоения пройденного материала и развитие репродуктивных видов речи.

Урок представляемых учебных пособий, как правило, равен нескольким аудиторным (классным) занятиям и решает, как уже говорилось, не одну задачу. Каждый урок пособия разделяется на подготовительный, презентационный и тренировочно-контролирующий этапы, что соответствует выполнению предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий.

Рассмотрим этапы урока пособия и возможности реализации в аудиторных (классных) занятиях.

Подготовительный этап включает в себя формирование установки – создание общей предрасположенности, подготовка к планируемой деятельности. В учебнике: название урока – определение места урока в рамках цикла и центра, ориентация учащихся во временной последовательности учебного процесса. На занятии: оргмомент – начало урока, приветствие, сообщение темы, плана и целей занятия, то есть мобилизация учебной деятельности. Затем на подготовительном этапе происходит воспроизведение и активизация материала предшествующих уроков для решения новых задач, ориентация учащихся на тему урока и новый материал. На занятии это контроль домашнего задания, знакомство

с новой лексикой, работа со словарём, введение нового лингвистического и предметного материала, толкование новых слов, словосочетаний, терминологической лексики. На этом этапе происходит первичное осознание – процесс дешифровки и идентификации новой информации. Этот этап занятия включает в себя выполнение предтекстовых заданий: знакомство с лексико-грамматическим материалом, знакомство с нормами и правилами словообразования, словоупотребления, синтаксическими конструкциями и стилистическое комментирование, поэтому снимает все трудности, которые могут возникнуть при чтении текста. Это очень важно для последующего понимания предметного материала, это первичная проверка правильности отождествления полученной информации. Это готовит учащихся к презентационному этапу.

Презентационный этап – непосредственное знакомство с текстом по физике, географии или биологии, в котором встречаются все лексические единицы, термины, определения, грамматические и синтаксические конструкции, над которыми работали во время подготовительного этапа. Презентационный этап соответствует притекстовой работе, которая направлена на первичное понимание материала предмета, умение выбрать лексико-грамматические средства, чтобы ответить на общий вопрос.

Тренировочно-контролирующий этап ставит своей целью повторение и закрепление нового материала. В пособии это целый ряд упражнений, направленных на формирование навыков строить и преобразовывать словосочетания и предложения, извлекать верную информацию, выбирать подходящие лексические единицы и ставить их в нужной грамматической форме. На уроке преподаватель с помощью упражнений пособия организует многократное воспроизведение нового материала, что обеспечивает подготовку к последующей коммуникации. В каждом уроке пособий есть задания, которые позволяют учителю контролировать усвоение и умение оперировать приобретёнными знаниями. На занятии в классе учитель организует коммуникативную тренировку, что способствует выработке навыков и умений употреблять вербальные средства, использовать предметный и лингвистический материал на уровне имитации и репродукции. Контролировать результаты выполнения заданий возможно самостоятельно и на уроке с учителем при помощи ключей, помещённых в конце каждого пособия.

Языковая компетенция формируется преимущественно в предтекстовых заданиях, направленных на семантизацию новых слов (преимущественно терминологическую лексику), на знакомство

со словообразовательными моделями, характерными для языка науки, усвоение глагольного управления, синтаксическую синонимию, лексическую сочетаемость, т. е. данные задания направлены на развитие лексико-грамматических умений и навыков. Итак, предтекстовые задания направлены на то, чтобы снять все лексические трудности, обеспечить полное понимание грамматических и синтаксических конструкций, создать условия для точного понимания предметной информации текста, подготовить к осознанному извлечению информации и полноценной работе на уроке по предмету.

Чтение текстов, предложенных в пособиях, – это изучающий вид чтения на русском языке, в процессе которого происходит запоминание содержательной информации предмета и тех языковых средств, которыми она выражается. Понимание-запоминание-воспроизведение – основные целевые установки данного вида чтения. Притекстовый вопрос направлен на контроль понимания текста после первичного прочтения и усвоения содержательной информации. Как правило, это общий вопрос, ответ на него можно найти в самом тексте, а можно объяснить своими словами. Установка на воспроизведение содержания текста после его прочтения потребует от учащихся не только прочного запоминания текстового материала, но и умения отобрать из него для этой цели наиболее важную и ценную информацию, логически осмыслить и переработать её, а также выбрать для её передачи необходимые языковые средства. Чтобы передать полученную при чтении информацию, следует овладеть не только языковыми знаниями, но и логически-смысловыми, структурно-композиционными действиями.

В послетекстовых заданиях ещё раз на более сложном уровне повторяется, обобщается и закрепляется лексико-грамматический материал урока. Правильный выбор слова, умение вставить его в нужной форме, использование при письменных и устных ответах позволяет говорить об освоении и усвоении новой лексики. Выбор правильной информации, основание своего выбора дает возможность преподавателю понять и проконтролировать, насколько усвоен предметный материал урока, сформирована предметная компетенция. Вопросы как последнее задание каждого урока направлены на развитие репродуктивных видов речевой деятельности. В данном случае происходит формирование коммуникативной компетенции, учащиеся могут выразить свои мысли, показать свои знания, понять вопросы учителя и ответы одноклассников.

Единство подхода при составлении пособий облегчает восприятие учебного материала учащимися, и в то же время особенности содержания каждой дисциплины определяет своеобразие пособий как по географии, физике, так и по биологии.

В конце каждого пособия прилагаются ключи, которые можно использовать для самопроверки во время выполнения домашних заданий, а также для работы на уроке. Мы предполагаем, что занятия по предложенным пособиям проводят учителя-предметники.

Литература

Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). М., 1984.

Пассов Е. И. Коммуникативные упражнения. М., 1977.

Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1984.

А.Д. Дейкина
Россия, Москва

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ И МЕТАПРЕДМЕТНАЯ ОСНОВА В БИЛИНГВАЛЬНОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ

Сила нашей огромной и прекрасной страны в её многонациональности, в содружестве народов, имеющих свою национальную культуру и свой национальный язык и объединённых в государственную общность русским языком как государственным языком РФ. Язык как культурно-национальный феномен народа уникален, он является родным для его носителей. Идея материальной и духовной ценности любого языка является созидающей: знаковая природа каждого языка с его реальными свойствами складывалась постепенно, в большом и многотрудном пути, в исторической судьбе. Язык закрепляет духовно-нравственный опыт народа, основные нравственные ценности.

В условиях российского билингвизма русский язык как государственный и как родной и родной язык разных народов соприкасаются столь тесно, что не только на уровне изучения языков, но и на государственном уровне ценностных представлений о языке государственном и родном они сближаются, становятся близкими. Народы и языки одной территории живут в одном поле, говоря языком науки, поле взаимности, взаимодействия,

соприкасаясь по многим вопросам бытия и сознания. В поликультурных условиях РФ создаётся лингвокультурная общность, ведётся диалог культур. Для билингвального поля взаимности это мысле- рече- языковое единство в соответствии с пословицей «Язык языку весть подаёт» (Из собрания В. Даля). Когда-то Н. Карамзин, говоря о любви к отечеству, заметил: «...русскому нужно по крайней мере внимание русских...» [«И мы сохраним...» 2016: 35]. Для настоящего момента, когда происходят очень важные процессы в общественной жизни мирового сообщества, только этого внимания к русскому языку недостаточно, ведь с русским языком связаны многие ключевые вопросы государственности: исторически сложилось так, что нация и государство защищали сильную государственность и успешно развивали отечественный язык и отечественную культуру. Отметим и то обстоятельство, что отечественная система образования отличается глубокой укоренённостью в традиционной культуре во многом благодаря русскому языку и русской литературе. В пространстве двух языков – двух культур могут возникать напряжённые поля когнитивности, то есть понимания и осознания фактов и их значимости в разных языках (сила интерференции, конкурирующее влияние, интерпретационные сложности и др.). Но это не меняет главного – приобщения учащихся к общекультурным и национально-значимым ценностям русского народа, осмысления школьниками национального своеобразия родного языка, его самобытности, богатейших ресурсов. [Дейкина 1995: 33]. Именно поэтому теория билингвальной среды опирается прежде всего на естественные механизмы познания, затем структурологические и семантические. Эмоциональная оценка (т. е. оценка, связанная с чувством любви к языку) распространяется не только на родной язык, а и на государственный русский язык.

Определение содержания обучения русскому языку как государственному и другому родному языку в условиях билингвальной среды – это интегративная проблема, и от её решения зависит формирование гражданской идентичности, чувства национального достоинства и патриотического сознания учащихся, воспитывающихся в билингвальных условиях проживания, социализации, личностного развития. Неоднородность национального состава обязывает сфокусировать взгляд на функциях русского языка, который в силу исторической судьбы утверждался «узловой станцией гуманитарных предметов» (Н.К. Кульман). В отдельные исторические периоды русский язык вырывался из замкнутого пространства собственного русла и к настоящему моменту он стал частью мировой культуры. Передовые

учёные-филологи (В.В. Виноградов, Д.С. Лихачёв, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев и др.) неоднократно писали о сопряжении языка и культуры. Русский язык – полифункциональное явление, поэтому его изучение выходит далеко за рамки узкопрактического значения. Современная тенденция состоит в учёте в преподавании русского языка полифункциональности самого феномена языка [Быстрова 2004: 58].

Школе следует приучать думать, и это касается преподавания русского языка. Он сложен, но гармоничен («...гармонией упыюсь» А.С. Пушкин); его арсенал огромен, он служит во всех сферах человеческой жизни («...живой как жизнь» Н.В. Гоголь); в нём отложилось национально-историческое своеобразие русского народа («...глагол времён» Г.Р. Державин); его формальные структуры способствуют гибкости, оригинальности, самобытности речепроизводства («...прекрасный наш язык способен ко всему» А.П. Сумароков). Нельзя допустить принижения значения родного языка для его носителей, но нельзя не принимать во внимание значение государственного русского языка для граждан РФ.

Русскому языку отведено особое место в системе ценностных представлений учителя, формирующего общественное сознание учащихся, и учеников, развитие которых немислимо без развёрнутой системы ценностей. Из недр своей жизни черпает народ всё богатство языка с его замечательными характеристиками. Оценивая владение русским языком, стоит спросить, а что вы особенно цените в нём. На образность и песенность, многокрасочность и краткость, богатство и разнообразие русского языка указывали Ломоносов и Пушкин, Гоголь и Тургенев, Достоевский и Толстой.

Стратегическая линия в преподавании русского языка, пронизывающая по идее весь учебный курс, на функционально широкую роль русского языка правомерна, так как он выступает в разных этно- и социолингвистических условиях и является родным языком русского народа, государственным языком РФ, одним из мировых языков межнационального общения в ближнем и дальнем зарубежье.

Равной основой для изучения языков в билингвальной среде следует считать фоновые знания – этнокультурный региональный компонент. Русский язык как учебный предмет ни в какой степени не игнорирует этнокультурный национально-региональный компонент. Более того, речь может идти о методической культуре, методическом мышлении и творческих методических способностях учителя развивать языковые компетенции учащихся на основе

изучения двух-трёх языков, совершенствовать умения межкультурной коммуникации.

Русский язык в современном поликультурном полиэтническом образовательном пространстве РФ реализуется в соответствии с Федеральными образовательными стандартами, находящимися в компетенции субъектов РФ. Существует и личная потребность в изучении русского языка.

Русский язык и родной язык в билингвальной среде при их одновременном изучении требуют положительной и устойчивой мотивации к учению. Учитель-билингв даёт эту мотивацию успешнее, поскольку сам является носителем двух языков и двух культур. Для него, как и для ученика в билингвальном образовании, такая среда естественна, органична.

В теоретико-методических основах преподавания русского языка в современной билингвальной среде отметим как важнейшие особенности: интеграцию, полиэтнический и поликультурный характер, предупреждение явлений образовательной, культурной депривации – спасительны народные родники духовности для человека в полиэтнической среде жизнедеятельности. История МПРЯ всегда утверждала связь духовной жизни народа (К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, А.В. Текучёв, Т.К. Донская, Е.А. Быстрова, Г.Г. Городилова, М.Т. Баранов и др.). Уроки русского языка и речеведения имеют прямую связь, важную в плане возможностей языковой личности школьника-билингва. Обучение русскому языку даёт универсальный коммуникативный компонент, нормы и формы речевого этикета в более широком плане, чем только в своей среде.

Определяющая роль эмоционального фактора в формировании потребности осуществлять учебную деятельность по русскому языку поддерживается экстралингвистическим содержанием, универсальным культурологическим компонентом (внеязыковыми фактами, культурными реалиями, сведениями об особенностях поведения русского человека и др. Ресурсы формирования билингвальной личности, оценивающей и использующей русский язык и родной язык (башкирский, татарский, тувинский и др.) содержатся в универсальных учебных действиях – соотносить языковые явления разных языков, оценивать позитивно возможности языка в освоении мира не только окружающего, но и более широкого.

Многое в русском языке связано с дидактическим материалом и его отбором. Художественные тексты как уникальный дидактический материал, тексты историко-культурного содержания, произведения устного народного творчества – всё это имеет интегративный

характер, предоставляет возможности для осуществления межпредметных связей при его использовании.

Вопрос в том, как организованы все связи и «опосредствования», в какой мере предметы изучения выстроены в целостную образовательно-воспитательную и развивающую систему и структуру. Совершенно дифференцировать языковые и другие учебные предметы – во-первых, нельзя: естественное состояние сблизать, а не разделять, во-вторых, современные процессы показывают необходимость объединения, в том числе знаний и способов познания. Общее содержание – сам язык, на котором учатся. Предметное содержание каждого изучаемого языка одинаковое: словарь, система языка, правописание, связная речь. За каждым языком стоит своя литература, свой словарь, своя методика. В билингвальной среде требуются особые организационно-педагогические условия, при которых пути взаимосвязи учебных предметов являются естественными и логичными.

Второй вопрос состоит в том, на что направить внимание в первую очередь. На семантическую сторону слова, на осмысленный контекст, на живой характер функционирования языка, на утверждение связей между грамматикой и живым языком, на стилистические особенности языка при его функционировании. Углубление смысла слова и текста происходит не в силу большей или меньшей регламентации лексической работы, а в силу механизмов мышления (восприятия, понимания, осознания и др.). Школьный курс русского языка может быть основой для работы на других предметах, помогать в работе с учебными и научно-учебными текстами. В настоящий момент отмечается неполнота, ограниченность в понимании и интерпретации текста. Роль терминологических категорий в научных и научно-популярных текстах, умение их определять, указывая наиболее точное значение, адекватное существующему в словарях и отвечающее уровню научных дефиниций – осознаются на уровне метапредметных и регулятивных действий, формирование которых осуществляется на уроках русского языка.

Идея анализа языковых явлений в «потоке речи» (А.М. Пешковский) и использование совокупности приёмов, направленных на организацию связей разных предметов, подчёркивает метапредметное значение русского языка. Построение концепции метапредметного обучения русскому языку в школе является социальным заказом, выраженным в государственных стандартах второго поколения. Метапредметный

подход к обучению русскому языку в школе – это одна из методологических категорий современной педагогической науки.

Метапредметная основа русского языка, т. е. одинаковая значимость для изучения других учебных предметов, проявляется на уроках истории, географии, литературы, биологии, музыки, изобразительного искусства и др. в информационном плане, в регулятивных действиях, содержательных аспектах изучения того или иного предмета [Дроздова 2017].

Метапредметность русского языка состоит в том, что как учебный предмет он включается в более широкий контекст связей и отношений с другими учебными предметами: языковое богатство русского языка позволяет индивиду постигать мир в разных его ипостасях теоретически и художественно, по законам логики и красоты. Через изучение русского языка и совершенствование в нём может происходить более полное и гармоничное развитие интеллектуальных способностей человека к постижению мира. Современный русский литературный язык как язык не только современной литературы, но и язык передовой науки, технического прогресса, язык официально-делового общения, язык публицистики позволяет творчески осмысливать жизнь. Понятие «учебный текст» есть во всех учебных предметах, а усвоение его содержания и понимание структуры обеспечивается русским языком в соответствии с нормами русского литературного языка и нормами текстообразования.

Широкая панорама фактов культуры и языка русского народа может быть представлена с использованием фрагментов научно-популярных книг о языке при работе со словом, текстом, языковым явлением. Поэтому так важны критерии отбора слов и фразеологических единиц, типов и видов синтаксических моделей построения текста и др.

Русский язык вкупе с родным языком в билингвальном образовании призван обеспечить целостное формирование потенциала человека через систему его знаний, умений и установок, компетенций и действий, универсальных учебных результатов: предметных, коммуникативных, метапредметных.

Огромную роль на пути к культурному лидерству играет сохранение и распространение русского языка. Быстрый рост межнациональных связей и сотрудничества ведёт к повышению значения русского языка. В национальном вопросе существуют две тенденции: идёт процесс всё большего сближения наций, усиления их взаимовлияния и взаимообогащения – это ведущая тенденция. Вторая тенденция включает в себе развитие каждой нации путём широкого и добровольного распространения и изучения русского

языка в качестве средства межнационального общения может способствовать укреплению позиций русского мира. Ведь язык – это не только удел филологов, это политика, инструмент влияния. Общеизвестно, кто знакомится с культурой через изучение русского языка, в буквальном смысле слова влюбляются в Россию.

Литература

Быстрова Е.А. Обучение русскому языку в школе: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Е.А. Быстрова, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.: под ред. Е.А. Быстровой. М.: Дрофа. 2004. 240 с.

Дейкина А.Д. Концепция развития русской национальной школы вне России // Русский язык в школе. 1995. № 5.

Дроздова О.Е. Метапредметный подход к обучению русскому языку в разных предметных областях школьного образования. Дисс. на соискание ... доктора пед. наук. М., 2017.

«И мы сохраним тебя, русская речь, великое русское слово...»
Классики и современники о русском языке. Антология. / Сост. Г.Н. Красников. 2-е изд. М.: Вече, 2016. 928 с.

Г.И. Канакина
Россия, Пенза

МНЕМОТЕХНИКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Современная школа требует подготовки такого учителя, который не только хорошо знает предмет своего преподавания, но знает, как его преподавать, умеет вовлечь учащихся в активный познавательный процесс, знает пути повышения эффективности урока. Задачи, стоящие перед учителем-словесником, во многом отличаются от целей и задач других учителей: ему необходимо сформировать прочные орфографические и пунктуационные умения и навыки, обогащать словарный запас учащихся, научить их владеть нормами литературного языка, развивать связную речь и мышление. Отличительной особенностью подхода к современному образованию является деятельностный характер. Деятельностный подход позволяет уйти от репродуктивного способа обучения и перейти к деятельностной педагогике, в которой ключевой компетенцией является наличие у человека основ теоретического мышления. Формирование человека с новым мышлением предполагает прежде всего формирование и развитие

интеллектуальных и творческих способностей. «Педагогическое мастерство учителя во многом определяется коммуникативной компетенцией, реализующейся в дидактических, информационных, игровых, социальных технологиях, для осуществления которых недостаточно владеть только методами передачи информации. Необходимо грамотно решать такие практические вопросы, как коммуникативное обеспечение гарантированности реализации целей в процессе разностороннего взаимодействия с учащимися» [Татьянина 2008: 119].

Одним из средств, вовлекающих учащихся в активную познавательную деятельность, является мнемотехника – система методов и приемов, обеспечивающих эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение информации и увеличивающих объём памяти путём образования дополнительных ассоциаций. Мнемотехника основана на идее знаков Л. С. Выготского, Б. Д. Элькониной, идеях «кодирования» и «моделирования» Н. Ф. Талызиной, применения опорных схем С. Н. Лысенковой и В. Ф. Шаталова, приёмов мнемотехники Г. Паниной, В. Волиной, Т. Фроловой и др. Приёмы мнемотехники способствуют расширению общего и лингвистического кругозора, развивают творческое воображение. К сожалению, эти интересные и эффективные приёмы обучения довольно редко используются в школьной практике. Мнемотехника – один из важных вспомогательных приёмов обучения русскому языку. Дело в том, что русский язык по степени абстрактности в характеристике некоторых языковых явлений напоминает математику. О сложности русской грамматики писал ещё В. Г. Белинский: «Для учащихся грамматика русская есть наука трудная, тяжелая, внушающая страх и отвращение... Между тем должно б быть совсем наоборот, потому что изучение грамматики как науки, в приложении к родному языку, естественно, очень легко. Но наши русские грамматики преисполнены произвольных правил, которых или вовсе чужд русский язык, или которые почерпнуты не из его общего построения, а из каких-нибудь частных наблюдений над отдельными словами, и потому естественно, что на одно правило русская грамматика предобродушно представляет тысяча одно исключение из этого правила. Каково же заучить и запомнить все эти многочисленные правила с бесчисленными исключениями?» [Белинский URL]. Современная грамматика, к сожалению, также нелегко воспринимается учащимися. Мнемонические приёмы способны не только вызвать у ребят интерес к языку, но и своими «упрощенными» способами подачи материала помогают школьникам понимать суть языкового явления (правила, определения) и облегчают применение его на практике.

Мнемотехника с помощью ассоциаций заставляет работать эмоционально-образную память. Ярким примером одной из мнемотехник может служить шуточное определение биссектрисы, известное многим со школы: «*Биссектриса – это такая крыса, которая бежит по углам и делит угол пополам*». При использовании приёмов мнемотехники идёт развитие и других психических процессов: развивается умственная активность, сообразительность, умение сравнивать, выделять существенные признаки. Мнемотехника применяется для запоминания незапоминающейся или плохо запоминающейся информации. Очень чётко и полно она охарактеризована О. Эренбергом в работе «Приёмы запоминания информации». Автор предлагает следующие приёмы, облегчающие запоминание:

1. Рифма – один из наиболее действенных способов обеспечить запоминание материала. При столкновении с важной, но нелогичной и трудно запоминаемой информацией стоит попробовать зарифмовать её. На уроках русского языка это может быть сочинение стихотворных правил по типу «Радионяни».

2. Аббревиатуры, которые не только сокращают длинные названия, но и способствуют их запоминанию.

3. Кодирование информации в простое предложение, в котором все слова начинаются с первых букв слов, которые нужно запомнить. Например, волшебная фраза для запоминания последовательности цветов в спектре радуги: «*Каждый охотник желает знать, где сидит фазан*» (красный, оранжевый, жёлтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый).

4. Метод расположения предметов – способ запоминания предметов с помощью фиксирования их местоположения (метод Сократа и Цицерона) – позволяет группировать не связанные между собой предметы в имеющие смысл последовательности.

5. Применение слов, способствующих запоминанию.

6. Нахождение связи между цифрами и буквами. Этот метод широко используется для запоминания чисел. Слова имеют для нас больше смысла, чем числа, а этот способ как раз помогает «перевести» числа в слова.

7. Использование картинок. Суть этого метода заключается в переводе имен собственных, различных названий и мыслей в картинки на основе их звучания или смыслового значения для улучшения запоминания.

8. Использование цепочек. При запоминании любого списка нужно связать каждый предмет с последующим посредством возникающих ассоциаций [Эренберг URL].

Мнемотехника основывается на двух понятиях: ассоциация и фон. *Ассоциация* – мысленная связь между двумя предметами, *фон* – это то, что человек хорошо знает. Для того чтобы запомнить множество каких-то фактов, их нужно соединить с тем, что хорошо знакомо, связать с имеющимися в памяти образцами. Для этого обучающийся должен воспринять информацию, проанализировать её, структурировать её связи с уже известными знаниями.

Мы предлагаем, наряду с общеизвестными, достаточно оригинальные и интересные, на наш взгляд, мнемонические приёмы, которые используем на занятиях по методике преподавания русского языка. Так, например, мы прибегаем к мнемоническим приёмам для запоминания студентами акцентологических норм. Дело в том, что ударение в русском языке разноместное (может падать на любую морфему в слове: *сОлнце – въЫставка – доЛина – весНА*) и подвижное (может перемещаться при изменении формы слова: *весНА – вЁсны*). Для запоминания места постановки ударения в отдельных словах мы используем **приём аналогий**. В «Словаре-справочнике лингвистических терминов» дано следующее определение понятию: «Аналогия (греч. *analogia* – соответствие). Уподобление, вызванное влиянием одних элементов языка, образующих более продуктивную и более распространённую модель, на связанные с ними другие элементы, более редкие и малочисленные» [Розенталь, Теленкова 2001: 24-25].

Студенты получают следующее задание: Составить акцентологические аналогии для трудных случаев постановки ударения:

- 1) в именах существительных по образцу: *пирОг как творОг*;
- 2) в именах прилагательных по образцу: *оптОвый как фруктОвый, подОвый как плодОвый*;
- 3) в глаголах по образцу: *баловАть как целовАть*.

Работая в группах, студенты обсуждают полученные результаты, занося получившиеся пары слов в словарики, тем самым пополняют методическую копилку своего выпускного портфолио и осваивают новый мнемонический приём.

Следующая объективная причина использования мнемонических приемов – это так называемые недостаточные правила, которые дают общие ориентиры употребления в речи смежных единиц, но не содержат приёмы их различий. В русском языке немало случаев, которые не поддаются обобщению, по которым не составишь алгоритма, которые находятся как бы «вне правил». К ним относятся написание непроверяемых гласных и согласных, различные исключения из правил и т. п. Для подобных

неалгоритмизуемых случаев существует одна рекомендация: «Это надо запомнить». И вот тут на помощь словеснику приходит мнемотехника. Для преодоления трудности правописания словарных слов студентам предлагается мнемонический **приём оппозиции**. Учением об оппозициях наука обязана выдающемуся русскому филологу Н. С. Трубецкому. Теория оппозиций изложена Н. С. Трубецким в его работе применительно к фонологии. Но при дальнейшем использовании многими учеными разных стран она оказалась весьма плодотворной на всех уровнях языка. Перечислим кратко те положения теории, которые лежат в основе приёма. Прежде всего надо подчеркнуть, что не всякое различие является оппозицией. Оппозиция возможна лишь тогда, когда между её членами имеются не только различия, но и общие признаки. Эти последние называются основанием для сравнения, а различительный признак принято называть дифференциальным признаком. Оппозицию можно определить как семантически релевантное различие по одному признаку при сходстве остальных [Трубецкой 1960: 82]. В «Словаре-справочнике лингвистических терминов» читаем: «Оппозиция (*лат. oppositio* — противоположение). Противопоставление двух или нескольких однородных единиц языка, проводимое для выявления различий между ними» [Розенталь, Теленкова 2001: 277].

Приёмом оппозиции можно воспользоваться, например, при запоминании правописания слов с удвоенными согласными. Студентам предлагается составить орфографические оппозиции (орфографические сопоставления слов) по образцу: *жокей – хоккей, дилер – киллер, коридор – терраса*. В результате может получиться микрословник оппозиций на данную орфограмму: *галерея – аллея, количество – коллектив, кристальный – кристалл, грамота – грамматика, продюсер – режиссёр, компрометировать – комментировать, драма – гамма, пьеса – пресса, колонка – колонна, искусный – искусственный* и др.

Используемые в работе со студентами приёмы мнемотехники могут применяться и в работе с учащимися по овладению грамотной русской речью. Мнемонические приёмы разгружают информацию, делают материал «легкоусвояемым». Это достигается благодаря введению игрового элемента без ущерба основному содержанию материала. Ученики могут забыть правило, но с лёгкостью вспоминают мнемоприёмы. Мнемотехники способствуют более прочному запоминанию материала, так как заучиваемое правило или слово проходит через разные виды памяти: зрительную, слуховую, вербальную, ассоциативную, эмоционально-образную.

Литература

Белинский В. Г. Русская грамматика Александра Востокова. – URL: www.dugward.ru/...belinsky/belinsky_rus...vostokova.html.

Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М., 2001.

Татьянина Т.В. Профессионально-педагогическая коммуникативная компетентность: технологический подход // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. Педагогика. 2008. № 4. с. 113 - 121.

Трубецкой Н. С. Основы фонологии. М., 1960.

Эренберг О. Приёмы запоминания информации. – URL: www.psyllive.ru/artikles/2827_priemi-zapominaniya-informacii.asp

А.В. Канафьева
Россия, Москва

О НЕКОТОРЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ ФУНКЦИЯХ ТВОРИТЕЛЬНОГО ПАДЕЖА

Синтаксические роли творительного падежа чрезвычайно многообразны. Он может иметь функцию любого члена предложения. В нашей статье мы остановимся на употреблении творительного падежа имени в свободной и в синтаксически связанной позиции.

Творительный падеж не только существительного, но и прилагательного, причастия является эталонной формой выражения именной части составного именного сказуемого. Он употребляется с обширным кругом связок, которые выражают не только грамматические значения времени и наклонения, но и разнообразные отношения к называемому признаку. Например, со связкой *быть*, имеющей значение обладания признаком, употребляющейся и в нулевой форме, сочетается творительный падеж отвлечённых имён существительных с оценочной семантикой: *Ты человек умный, с сердцем, и не дал бы погибнуть моему любимому делу* (А. Чехов); *Да и всё счастье, рассуждал он, досталось ему даром, понапрасну и в сущности было для него такую же роскошью, как лекарство для здорового если бы он, подобно громадному большинству людей, был угнетён заботой о куске хлеба, боролся за существование...* (А. Чехов). Связка *быть* имеет форму и сослагательного наклонения: *... если бы у него болели спина и грудь от работы, то ужин, тёплая уютная квартира и семейное счастье были бы потребностью,*

наградой и украшением его жизни; теперь же всё это имело какое-то странное, неопределённое значение (А. Чехов). Следует отметить, что эта форма связки не допускает иной падежной формы в именной части, как только творительный, в отличие от форм изъявительного наклонения, когда творительный может быть заменён именительным.

Со связками *казаться* (значение мнимости признака), *оказаться* (значение обнаружения признака) употребляются как отдельные словоформы, так и цельные словосочетания в творительном падеже с оценочно-характеризующим значением: *Рядом с ним Надежда, его свояченица, казалась воздушной; Он подумал, что одевается она и причёсывается, чтобы **казаться красивой**, а читает для того, чтобы **казаться умной*** (А. Чехов).

Только с творительным сочетается связочный компонент *чувствовать себя*, имеющий значение оценки внутреннего, физического, психического, нравственного, состояния субъекта – ощущение им самого себя: *Никогда ещё не было так скучно, никогда она не **чувствовала себя такою одинокой*** (А. Чехов); *Мысли утомили её, она изнемогала и **чувствовала себя больной**, но всё же в начале двенадцатого часа оделась и пошла проведать Нину Фёдоровну* (А. Чехов).

Связочная часть составного именного сказуемого может иметь осложнённую форму, когда в ней сочетаются спрягаемая форма глагола и инфинитив связочного глагола: *Начальник рассказывал и, видимо, **желал казаться остроумным*** (А. Чехов); *Дениске было уже около 20-ти лет, служил он в кучерах и собирался жениться, но не **перестал ещё быть маленьким*** (А. Чехов).

Определённую сложность при синтаксическом анализе вызывает употребление творительного падежа существительного, субстантивированного прилагательного, цельного словосочетания в предложениях, где в роли сказуемого используются спрягаемые глаголы семантической группы «мнение», «полагание»: *считать, называть, видеть, признавать* и др. Эти глаголы обладают сильной семантической валентностью: при них в предложении имеется **объект** мнения, оценки, выраженный сильноуправляемой формой винительного беспредложного. Именно к нему относится творительный характеризующий. Но, являясь приобъектным, он в то же время грамматически и семантически тесно связан и с глагольным сказуемым. Приведём примеры употребления творительного падежа с перечисленными глаголами:

считать**: Искренно, в глубине души, свою **женитьбу** на Тане он считал теперь **ошибкой (А. Чехов); *Дам не было, потому что Ольга Ивановна всех **дам**, кроме актрис и своей портнихи,*

считала скучными и пошлыми (А. Чехов); *Но настанет время, когда всё это станет уже воспоминанием и вы **будете** холодно рассуждать и **считать это** совершенными **пустяками**...* (А. Чехов); *Но поговорить было не с кем. Матери у неё не было уже давно, **отца считала она странным человеком** и не могла говорить с ним серьёзно* (А. Чехов); *Лаптев создавал, что из них разве одни только испорченные стариковским воспитанием серьёзно **могли считать его благодетелем**, остальные же видели в нём врага и «плантатора»* (А. Чехов);

видеть: *Угрюмые сосны с мохнатыми корнями, которые в прошлом году **видели его** здесь таким **молодым, радостным и бодрым**, теперь не шептались, а стояли неподвижные и немые, точно не узнавали его* (А. Чехов); *Обыкновенно он **видел её равнодушною, холодною** или, как вчера, **усталою**, теперь же выражение у неё было живое и резвое, как у мальчиков, которые играли в мяч* (А. Чехов);

признавать/признать: *Наконец, оставив книгу и вслушавшись внимательно, он понял: девушка, больная воображением, слышала ночью в саду какие-то таинственные звуки, до такой степени прекрасные и странные, что **должна была признать их гармонией** священной, которая нам, смертным, непонятна и потому обратно улетает в небеса* (А. Чехов).

Семантически и синтаксически связанным оказывается творительный падеж существительного с предлогом *с*, используемый для выражения признака предмета. Имеются в виду словоформы типа: **с глазами, с лицом, с бородой, с бровями, с головой** и др., которые лишь называют отдельные детали внешнего портрета лица или предмета. Раскрыть существенные, отличительные признаки этих деталей призвано имя прилагательное, образующее с перечисленными существительными семантически, а следовательно, и синтаксически связанные словосочетания. В подобных словосочетаниях «имя существительное <...> выполняет формальную роль посредника между адъективным компонентом и связкой» [Лекант 2007: 137].

Обращает на себя внимание высокая частотность употребления подобных словосочетаний в функции несогласованных определений, в которых прилагательное представляет идентифицирующий признак предмета: *девушка с голубыми глазами, человек с лицом интеллигента* и под. *Это была светлая блондинка, бледная, с **добрыми, ласковыми глазами**, стройная; красивая или нет – Подгорин понять не мог, так как знал её с детства и пригляделся к её наружности* (А. Чехов); *Перед дамой стоял молодой человек лет двадцати шести, с **бледным, несколько грустным лицом*** (А.

Чехов); *Этот Ипполит Ипполитыч, ещё не старый человек, с рыжею бородкой, курносый, с лицом грубоватым и неинтеллигентным, как у мастерового, но добродушным, когда вернулся домой Никитин, сидел у себя за столом и поправлял ученические карты* (А. Чехов); *Монах с непокрытою седою головой и с чёрными бровями, скрестивши на груди руки, пронёсся мимо и остановился среди комнаты* (А. Чехов). Несогласованные определения выражают наблюдаемый, статичный признак, являются, по словам Н.Д. Арутюновой, своеобразным «предметным аккомпанементом» [Арутюнова 1999: 122].

Несвободные словосочетания могут быть в предложении не только «предметным аккомпанементом», но и «аккомпанементом» действия: *Григорий лежал, широко раскинув ноги, и, опершись на локти, жадными глазами озирал повитую солнечной дымкой степь* (М. Шолохов); *Слива, сгорбившись, стоял с деревянным, ничего не выражающим лицом и всё время держал трясущуюся руку у козырька фуражки* (И. Куприн).

Мы обратили в статье внимание на отдельные синтаксические позиции творительного падежа, представляющие определенные трудности при анализе учащимися предложения. Полагаем, что исследование этого вопроса целесообразно продолжить.

Литература

Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. – М., 1999.

Золотова Г. А. Синтаксический словарь. Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. – М., 1988.

Лекант П. А. Грамматические категории слова и предложения. – М., 2007.

Е.А. Кокорева

Россия, Ногинск Московской области

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ПРЕДМЕТА «РУССКИЙ ЯЗЫК»

С каждым годом учителя все чаще сталкиваются с проблемой низкой мотивации учащихся к изучению предмета «Русский язык», ученики имеют низкие результаты освоения данной дисциплины в школе, единственной мотивацией для них служат баллы ОГЭ и ЕГЭ. В свою очередь, введение Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения вносит в работу

учителя-словесника свои коррективы и требует повышения не только учебных, но и личностных показателей обучающихся. Поэтому в современной школе учителя русского языка активно осваивают и используют разнообразные технологии и практики с целью развития личности обучающегося и повышения уровня его знаний по предмету. Все больше учителей в своей работе используют технологию проектной деятельности (метод проектов), так как в ней сочетаются требования, предъявляемые ФГОСами к обучению: в силу своей дидактической сущности данная технология позволяет решать задачи формирования и развития интеллектуальных умений обучающихся, связанных с критическим и творческим мышлением. Таким образом, в современной школе немаловажное место в работе учителя и обучающихся заняла проектно-исследовательская деятельность. Системно-деятельностный подход предполагает активную учебно-познавательную деятельность учеников, формирование у них навыков самостоятельной работы.

Технология проектов, или метод проектов имеет длительную историю развития в мировой и отечественной педагогике. В России С.Т. Шацкий в 1905 г. первым реализовал педагогические идеи, связанные с именами Дж. Дьюи, Килпатрика. Однако в современной школе нет четкого определения слова «проект», поэтому на уроках чаще всего под проектом понимается самостоятельная исследовательская деятельность ученика, которая имеет не только учебную, но и научно-практическую значимость, цели, задачи, выводы. В ходе работы над проектом развиваются интеллектуальные и речевые умения, умение работать с источниками информации, коммуникативные навыки. Субъектом деятельности по осмыслению закономерности языковых отношений здесь выступает ученик, а учитель из носителя готовых знаний превращается в организатора и помощника. Как известно, знания, полученные в ходе самостоятельной работы, лучше запоминаются.

О.И. Горбич в материале курсов повышения квалификации для учителей обобщила: «Под исследовательским методом обучения понимается организация поисковой, познавательной деятельности учащихся путем постановки учителем познавательных и практических задач, требующих самостоятельного творческого решения. В основе исследовательского метода обучения лежит исследовательская деятельность учащихся. Исследовательская деятельность учащихся – это деятельность, связанная с поиском ответа на исследовательскую задачу с неизвестным заранее решением и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере. Учебно-исследовательская деятельность школьников имеет своей

целью построение субъективно нового знания. При этом она не открывает объективно новых для человечества знаний. Однако исследования по русскому языку могут иметь определенную объективную новизну (например, работа, посвященная изучению речи сверстников)» [О.И. Горбич 2009: 9] Известно, что проекты могут быть как краткосрочными, рассчитанными на определенный этап урока, так и длительными.

В качестве примера рассмотрим проект «Юный филолог», задачами которого являются:

- исследование русского языка с точки зрения разных аспектов: истории и современности;
- создание видео с презентацией полученных в ходе исследования материалов;
- трансляция видео с целью приобщения учащихся к изучению предмета «Русский язык»;
- повышение грамотности.

Данный проект помогает взглянуть на дисциплину «Русский язык» с другой стороны, понять, что русский язык – это живое и развивающееся явление, а не только школьный учебник с правилами и обязательный предмет для итоговой аттестации; повысить мотивацию к изучению русского языка, и как следствие, повысить грамотность устной и письменной речи.

В ходе изучения предмета «Русский язык» ученики исследовали его с разных сторон: историю, современные аспекты, находили интересные факты, рассматривали сложные случаи. Например, почему ЖИ и ШИ пишутся с И; историю твердого и мягкого знака, которые в прошлом являлись гласными; этимологию слов, подвижность границ частей речи и т.д. Результаты исследований оказались довольно неожиданными и интересными, и ребята решили поделиться ими с учащимися школы и общественностью посредством выступления на конференциях, а также наработанный материал был изложен в формате видеолекций и представлен в интернете. Таким образом, просматривая видео, ученик или взрослый узнает много интересных фактов о русском языке, рушится стереотип о скучной дисциплине с постоянным заучиванием правил. Лекционные материалы не только расширяют кругозор, но и содержат знания, повышающие грамотность. Наибольший интерес вызвало исследование по этимологии слов, оно заставило учащихся по-новому взглянуть на, казалось бы, давно знакомую дисциплину «Русский язык». Например, ребята узнали, что слова *бык* и *пчела* – этимологически родственные, так как в произведениях древнерусской литературы слово *пчела* писалось как *бъчела*. Гласные *ъ* (ер) и *ы* происходят из одного

индоевропейского звука U(y). Если вспомнить диалектный глагол *бучать*, имеющий значения «реветь, гудеть, жужжать» и этимологически родственный словам *пчела*, *бык* и *букашка*, то становится понятным, каково же было общее значение этих существительных — они обозначали существо, производящее определённый звук. Чередование к / ч чрезвычайно широко распространено и в современном русском языке: *печь* - *пеку*.

Примерно в XII веке произошёл процесс падения редуцированных, то есть редуцированные в слабой позиции утратились, а в сильной – перешли в гласные О и Е. И потом в связи с оглушением стали говорить не *бчела*, а *пчела*. Таким образом, оказалось, что слова *бык* и *пчела* являются однокоренными. (По материалам Интернета)

Ученики выяснили, что родственными также являются слова *нож* и *зано́за*, *сто́л* и *посте́ль*, *руба́шка* и *руби́ть*.

Русский язык хранит в себе много необычного, и, если выйти за рамки школьного учебника, то можно узнать, какие тайны скрывает один из самых трудных, но интересных языков мира. А помочь в этом нам может метод проектов или, как мы привыкли его называть, проектно-исследовательская работа на уроках русского языка.

Литература

Антонова Е. С. Как организовать исследование на уроке русского языка. – Русский язык в школе, 2007, № 7.

Горбич О. И. Материалы курса «Современные педагогические технологии обучения русскому языку в школе»: лекции 5–8. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2009.

Иванов В. В. Историческая грамматика русского языка. М.: Просвещение, 1983.

Т.И. Комлева
Россия, Клин Московской области

ОПОРНЫЙ КОНСПЕКТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В наше время учителя общеобразовательных школ применяют в нетрадиционные формы обучения. Это, на мой взгляд, связано со становлением нового стиля мышления, ориентирующегося на эффективное решение образовательно-воспитательных задач.

Учитель сталкивается с проблемой включённости в работу на уроке всех учащихся, задает себе вопросы: как сделать свой урок интересным, воспитать интерес к предмету? Требования ФГОС связаны с развитием личности, подготовленностью учащихся к самостоятельному поиску знаний, обучению, самосовершенствованию в течение всей жизни. Основная роль учителя в современной школе состоит в том, чтобы обеспечить качество образования детей с разным уровнем готовности к восприятию предмета. Эти же задачи ставил перед собой В.Ф. Шаталов, разрабатывая методику обучения школьников. Многолетний опыт его работы и работы его последователей доказали ее эффективность.

Основа методики Шаталова – это опорные конспекты. Использование на уроках опорных конспектов способствует наилучшему представлению информации, ее усвоению и развитию мышления учащихся. Шаталов к каждому ученику подходит с оптимизмом, с верой в его способности, возможность усвоения учебного материала на уровне «хорошо» и «отлично». Виктор Федорович считал успех в обучении очень значимым принципом [Селеменов 2011: 38].

Использование опорных схем на уроках считаю важным элементом своей работы. На мой взгляд, одно из самых важных современных умений ученика – это умение кодировать большой объём информации, выстраивать логические цепочки для рассуждения, а значит осваивать новые способы деятельности, развивать такие умения, как способность самостоятельно мыслить, выражать чувства, доказывать свою точку зрения.

Составление структурно-логических схем развивает у обучающихся мышление. Запоминание большого объёма информации способствует улучшению памяти.

К сожалению, современность вносит свои коррективы, и дети уже не проявляют интереса к общению с книгой. Такое общение заменяет сотовый телефон – доступная и быстрая вещь в обиходе современного человека. У школьников пропадает интерес к изучению предмета, что ведёт к снижению качества знаний.

Как сделать восприятие теоретического материала эффективным? Как заставить мыслить, рассуждать, сопоставлять и самостоятельно делать определённые выводы? Нужно помочь учащимся активизировать свою деятельность, сформировать умение использовать теоретические сведения в практике. Сначала надо преподносить материал крупными блоками, что в значительной степени активизирует познавательную деятельность учащихся. Затем кодировать учебную информацию, читать опорные

сигналы, представлять материал то в сжатом, то в развёрнутом виде – это важные навыки, отражающие общеучебные умения и позволяющие реализовать требования развивающего обучения.

Обучение по опорным конспектам требует активной мыслительной деятельности учащихся. Школьники должны обладать навыками восприятия информации, соотнесения её с ранее усвоенной, умением выделять главное, а видеть большую тему в целостном виде без схематизированного краткого конспекта довольно трудно. Схема представляет собой приём, облегчающий восприятие темы и её понимание [Борисова 2010:140].

Ценность технологии применения опорных схем заключается ещё и в следующем:

- лаконичность (максимум закодированной информации при минимуме визуальных или графических знаков);

- структурность (один блок содержит несколько тем – например, раздел «Морфология», раздел «Сложноподчинённое предложение»);

- удобство восприятия и воспроизведения, непохожесть опорных конспектов между собой (разнообразие форм, структурирования, цвета и т.д.);

- занимательность, парадоксальность, имеющие большое значение в опорных конспектах.

Обучающиеся с удовольствием пробуют составлять опорные конспекты, многие из которых я использую в работе.

Как известно, у каждого человека работают в разной степени все три механизма памяти: слуховая, зрительная, двигательная. И если в процессе обучения все они целенаправленно используются, то уровень усвоения нового материала повышается. При объяснении нового материала с помощью опорных сигналов работают зрительная и слуховая память, причём способ запоминания не механический, а основанный на установлении смыслового понимания сигналов. При воспроизведении опорных конспектов как контрольном моменте усвоения знаний подключается двигательная (моторная) память [Беспалько 2012:25].

Систематическое и целенаправленное использование опорных схем на уроках русского языка способно не только заложить определённый уровень знаний, но и хорошо развивает память, мышление, внимание [Горенков 2008:249].

Включение в опорную схему материала, имеющего важное значение для усвоения текущей учебной информации, обязательно пригодится при последующем повторении и закреплении всей темы. Таким образом, схема уместна на разных этапах обучения [Шаталов 1987:159-160].

Осознанное применение теоретического материала, содержащегося в опорных схемах, приходит к школьникам не сразу. Требуется тщательно обдуманная работа, которую лучше всего начинать не с пятого класса. В нашем образовательном учреждении их вводят по договорённости с нами уже учителя начальной школы при изучении орфографических правил, грамматических понятий, которые требуют очень серьёзной работы в базовом звене обучения.

В ходе работы предлагаю школьникам записывать в специальной тетради, содержащей теоретические сведения, схему. Она отдалённо напоминает алгоритм, но в отличие от него представляет собой предельно упрощённую, лаконичную запись, которую даже пятиклассники, не умеющие писать быстро, переписут за две-три минуты. При выполнении тренировочных заданий дома и в классе учащиеся по мере необходимости обращаются к этой записи. И так, по мере прибавления знаний дети периодически возвращаются к первоначальной записи и вносят в неё добавления – так вплоть до 9 класса.

Систематическая работа со схемами, составление их при непосредственном участии самих учащихся приводит к тому, что на определённом этапе обучения они уже могут самостоятельно, опираясь на схемы, изложить тот или иной лингвистический материал. Сначала с таким заданием справляются только сильные ученики, затем инициативу проявляют и более слабые.

Опорные конспекты, на мой взгляд, не только разнообразят формы проведения уроков, делают их более запоминающимися, но и развивают логическое мышление учащихся, способствуют глубокому и последовательному усвоению материала, служат подспорьем в практической деятельности учащихся.

Литература

Беспалько В.П., Беспалько, Л.В. Педагогическая технология. Новые методы и средства обучения/В.П. Беспалько, Л.В. Беспалько. М.: Знание.-2012. С.25.

Борисова Н.В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора : учеб. пособие/Н.В. Борисова : - М. 2010. С. 140.

Горенков Е.М. Технологические особенности совместной деятельности учителя и учащихся в дидактической системе //Наша школа./ Е.М. Горенков.- 2008г. №4.-249 с.

Селеменев, С.В. Учительская газета// Второе дыхание опорного конспекта/ С.В. Селеменев.-2011.-№38.

Шаталов В.Ф. Учить всех, учить каждого / В. Ф. Шаталов // Педагогический поиск. – М., 1987. – С. 159–167.

РАЗВИТИЕ ВЕРБАЛЬНОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ

Поскольку одной из важнейших характеристик современной образовательной среды является её изменчивость, обусловленная как социальными, так и технологическими изменениями, важнейшим элементом и направлением содержания образования должна стать, как нам представляется, подготовка будущего учителя к условиям работы в изменяющихся условиях и, более того, формирование у будущего учителя компетентности в области обучения младших школьников приёмам вероятностного прогнозирования.

Рассмотрим трактовку данного понятия в словаре А.Н. Щукина. «*Вероятностное прогнозирование* (от греч. Prognosis – предвидение, предсказание) – упреждение, антиципация. Предвосхищение будущего на основе вероятностной структуры прошлого опыта и информации о наличной ситуации. *Речевой механизм*, позволяющий предвосхищать появление тех или иных элементов языка в воспринимаемой речи. Такое прогнозирование может иметь место на различных *уровнях языка*, оно определяется языковыми и смысловыми факторами.

К языковым факторам, как известно, относятся правила орфографии и грамматики, структурное оформление фразеологических единиц, узус; к смысловым факторам – ситуативная информация и контекст». При этом различают вербальное и смысловое вероятностное прогнозирование. Сформированность вербального прогнозирования, связанная непосредственно с умением устанавливать причинно-следственные связи, является, с одной стороны, основанием, а с другой – условием формирования многих учебно-языковых, речевых и правописных умений. При этом необходимость опоры на вероятностное прогнозирование, основанное на установлении причинно-следственных связей, возникает в процессе анализа языкового материала достаточно часто:

– если существительное относится к женскому или мужскому роду и имеет окончания *-а* или *-я*, то это существительное первого склонения;

– если глагол имеет личные окончания *у (ю), ешь (ёшь), ет (ёт), ем (ём), ете (ёте), ут-ют*, то это глагол первого спряжения;

– если личные окончания глагола являются ударными, нам не нужно прибегать к помощи алгоритма по определению спряжения глагола;

– если глагол совершенного вида, он не может иметь формы настоящего времени;

– если у глаголов-исключений (*терпеть, вертеть, обидеть* и т.д.) появляются приставки, это не влияет на их спряжение;

– если глагол отвечает на вопрос *что сделать?*, то он образует только простую форму будущего времени и т.д.

Большие возможности для формирования умений, связанных с осуществлением вероятностного прогнозирования, содержит работа с текстом.

Именно опираясь на приём вероятностного прогнозирования, ученик должен ответить на вопрос, связанный с выяснением условия наличия или отсутствия грамматической связи в словосочетании. То обстоятельство, что ученику необходимо достаточно быстро актуализировать знания о словосочетании, о лексическом и грамматическом значении слова, о способах выражения грамматического значения, способствует формированию оперативности и креативности как необходимых качеств ума современного человека. И, если ученик сможет не только указать на то, что в словосочетаниях *говорить тихо, сделать исподтишка, отреагировать мгновенно* отсутствует грамматическая связь, но и скажет, что он пришел к этому выводу на основании отсутствия у зависимых слов окончаний, то мы можем с уверенностью говорить о наличии у учащегося достаточного уровня сформированности лингвистического мышления.

Понятие *лингвистическое мышление* мы предлагаем рассматривать как ***качественно новое образование личности, возникающее на основе изучения теории языка и в процессе овладения лингвистическими умениями, характеризующееся при этом высоким уровнем сформированности мыслительных операций, видов и форм мышления, способностью к осуществлению вероятностного прогнозирования, а также наличием положительной мотивации процесса овладения лингвистическими знаниями и умениями и творческим отношением к процессу овладения языком*** [Криворотова 2007: 9].

Как видим, процесс формирования лингвистического мышления необходимо предполагает оперирование как лингвистическими понятиями, так и языковыми фактами. Кроме того, лингвистическое мышление, с нашей точки зрения, – это мышление не только вербальное, то есть включающее в мыслительный процесс слова,

понятия собственно языка и метаязыка, но включающее также и элементы образного мышления.

Принцип понимания специфики соотношения «форма-значение» предполагает реализацию установки на необходимость выявления в каждом конкретном рассматриваемом лингвистическом явлении роли формальной стороны в формировании значения, а также способов её выражения. Несомненно, опора на принцип понимания специфики соотношения «форма – значение», обозначенный в трудах Д.Н. Богоявленского, но, к сожалению, также не получивший детальной проработки в методическом аспекте, является важным моментом для формирования лингвистического мышления. Особенно значимым для процесса формирования лингвистического мышления является реализация принципа осознанного выделения в слове лексического и грамматического значения и понимание того, что лексические значения (категории), такие, как категория предметности, являясь высшей степенью обобщения лексического значения, становятся и грамматическими категориями. Несомненно, для осознания этого явления учащимся требуется время, и, очевидно, не является случайным тот факт, что первое знакомство с возможностью различения в слове лексического и грамматического значения приходится на 5 класс, но усвоение данного материала возможно лишь при условии подготовительной работы в начальной школе.

Значительные возможности для достижения понимания данного соотношения, без которого нельзя говорить о развитии лингвистического мышления, заключаются в упражнениях параграфа учебника для 4 класса «Как отличить именительный падеж от винительного» [Рамзаева 2013: 62].

Ребята играли в мяч. – Мяч летал высоко.

Посёлок находится на берегу озера. - В посёлок ведёт широкая дорога.

Эффективным приёмом, нацеленным на развитие лингвистического мышления младших школьников, может стать в данном случае познавательная задача:

ПЗ. Как вы думаете, почему в данных примерах приведены слова одного склонения? Какого? А почему мы не можем перепутать именительный и винительный падежи, к примеру, у следующих существительных?

Капуста растёт на огороде у бабушки. – Мы с бабушкой поливали капусту.

Моя бабушка живёт в Подмосковье. – Я очень люблю мою бабушку.

Собственно, и осознание частей речи как лексико-грамматических классов слов должно опираться на представления о более и менее обобщённых лексических категориях, о переходе наиболее обобщённых лексических значений в разряд грамматических.

Несмотря на то что названные лексические и грамматические значения ребёнок усваивает ещё в дошкольном возрасте, в школе должно происходить не только углубление понимания языковых значений, связанное с осознанием широких возможностей вариативности и синонимичности обозначения языковых значений, но должно осуществляться формирование опыта оперирования этими значениями, основанное на их понимании и на овладении средствами метаязыка.

В современных условиях, когда процесс обучения в начальной школе предполагает усвоение значительного количества абстрактных лингвистических понятий, необходимо иметь в виду, что, во-первых, дети относительно поздно достигают такой ступени социализации своего мышления, которая необходима для выработки вполне сформированных понятий, и, кроме того, «ни ребёнок раннего возраста, ни дошкольник, ни вообще ребёнок раньше 12 лет, вполне способный осознать стоящую перед ним задачу, не способен ещё, однако, выработать новое понятие [Выготский 2006: 114]. Опираясь на данное положение, мы должны иметь в виду, что процесс становления лингвистического мышления в младшем школьном возрасте в огромной степени зависит от уровня осознания сущности изучаемых языковых явлений.

Учитель при этом должен быть осведомлённым, во-первых, об уровне сформированности абстрактного мышления младшего школьника и уровне освоенности уже изученных грамматических понятий; во-вторых, об уровне сформированности системы мыслительных операций и степени включаемости освоенных понятий в процесс мышления; в-третьих, об уровне сформированности умения устанавливать причинно-следственные связи; в-четвёртых, об уровне сформированности вероятностного прогнозирования; в-пятых, об уровне речевого развития.

Важным моментом для организации работы по формированию лингвистического мышления школьников является опора на принцип понимания грамматических значений (выдвинутый в своё время Л.П. Федоренко, но, к сожалению, не нашедший в достаточной степени своего полного воплощения в современной методической науке).

Как известно, принцип понимания грамматических значений предполагает в первую очередь наличие представлений у учащихся об основных грамматических значениях, выражающих различные отношения, то есть отношения предмета и признака (*красивые*

розы, цветущие маки, твоя книга, одиннадцатый этаж) субъектно-объектные отношения (дом брата, платье матери, загадки Сфинкса), пространственные (дом у реки, маяк у пристани), количественные (тринадцать автомобилей, девятнадцать кашпо), причинно-следственные (смеяться от счастья, заплакать от обиды, не приехать из-за снегопада).

Так, формирование понимания субъектно-объектных отношений, а также способа выражения таких отношений может начинаться с решения познавательной задачи, построенной, к примеру, на следующем известном тексте:

*Зубастой Щуке в **мысль** пришло
За кошачье приняться **ремесло**.
Не знаю: завистью ль её лукавый мучил
Иль, может быть, ей **рыбный стол** наскучил?
Но только вздумала она **Кота** просить,
Чтоб взял её с собой он **на охоту**,
Мышей в анбаре половить.*

И.А. Крылов. Щука и кот.

ПЗ. Как вы думаете, можно ли согласиться с учеником, который сказал, что все выделенные слова стоят в винительном падеже? Докажите вашу точку зрения и покажите ход ваших рассуждений.

В процессе решения данной познавательной задачи ученик, опираясь на приём вербального прогнозирования, обязательно докажет, что все формы, за исключением словосочетания *рыбный стол*, употреблены в винительном падеже, поскольку, подбирая подходящие для доказательства слова (*пришло... в голову, приняться... за котлету, просить... кошку, половить... мышку* - но: *наскучила...рыбная котлета*). Опираясь на анализ форм данных замещений, ученик делает обоснованный вывод, что, следовательно, слово *стол* и зависящее от него слово *рыбный* употреблены в именительном падеже. Подобная работа, предполагающая целенаправленное замещение слов, обладающих одинаковым грамматическим значением, с целью выявления этого значения, способствует развитию вербального прогнозирования школьников.

Литература

Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., 2006.

Криворотова Э.В. Развитие мышления и интеллекта учащихся при изучении грамматики. – Ярославль, 2007.

Рамзаева Т.Г. Русский язык: Учебник для 4 класса. – М., 2013

Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М., 2006.

**ОПИСАНИЕ ГЛАВНЫХ ЧЛЕНОВ ДВУСОСТАВНОГО
ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ШКОЛЬНОМ УЧЕБНИКЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК.
8 КЛАСС» В СООТНОШЕНИИ С ГРАММАТИЧЕСКОЙ ТЕОРИЕЙ
(тезисы)**

1. В теоретических сведениях о подлежащем [Русский язык 2016: 55] второй пункт изложен неточно, следовало бы «Подлежащее имеет форму именительного падежа, отвечает на вопросы *кто? что?*». Приведённые далее примеры подлежащего «других частей речи» являются **субстантивированными** и имеют форму именительного падежа, отвечает на вопросы *кто? что?* А **инфинитивное** подлежащее «*Любить – значит жить жизнью того, кого любишь*» (Л. Толстой) – это особенная, исключительная форма, и сказуемое при нём особенное, и связка *значит* исключительная.

В описании подлежащего учебник отмечает неделимые словосочетания [там же: 56], неосторожно включая фразеологизмы. Справедливо выделены **количественные** (*три пальмы*), но, к сожалению, не отмечены **избирательные** *кто-то из нас; каждый из присутствующих* и пр. Предложенное для составления предложений *около двухсот человек* должно быть сопоставлено с **количественным** особым значением **приблизительности**. Должно быть подчёркнуто нарушение **непреклонности** именительного падежа (см также *менее – более...*).

Применительно к инфинитивному подлежащему может и должна быть отмечена **связочно-инфинитивная** форма имени: *Ленивому добрым быть – самое простое* (М. Горький); *Быть сестрой – это и ваше призвание?* (С. Сергеев-Ценский); *Быть нелюбимой и несчастной – как это интересно!* (А. Чехов).

2. Выделение типов сказуемого логически и грамматически обосновано, определена приоритетная роль наклонения. Следовало бы отметить важность категории времени в сказуемом в целом и в разных типах и формах, необходимость наличия глагольных формантов в сказуемом как одном из главных членов двусоставного предложения.

Как общая черта сказуемого должно быть отмечено **согласование** с подлежащим.

3. Простое глагольное сказуемое в русском языке очень даже не простое. Ограничиться одним тезисом о формах наклонения нельзя, тем более, что и сами формы наклонения могут быть по-разному

выражены. Нельзя не отметить выражение простого глагольного сказуемого фразеологизмами: *И будут все скалить зубы и бить в ладоши* (Н. Гоголь).

4. В описании составного сказуемого (глагольного и именного) неточно расставлены акценты: в самих названиях определяется **главный** компонент (у авторов элемент) – это неопределённая форма глагола (инфинитив) и имя. В определении составного глагольного сказуемого на первое место учебник ставит **вспомогательный** глагол, к которому якобы *примыкает* неопределённая форма. Термин *примыкает* (*примыкание*) взят, очевидно, из теории словосочетания; но составное глагольное сказуемое – это особое сочетание. Составное глагольное сказуемое состоит из неопределённой формы полнозначного глагола и спрягаемого вспомогательного (формального) глагола.

5. При определении составного именного сказуемого также следует определить сперва именной лексический элемент со значением признака, а затем формальный – связку.

В схеме составного именного сказуемого [там же: 64] формальный элемент **связка** совершенно неправомерно, т.е. *ошибочно*, размещён в рубрике **вспомогательные глаголы**. В грамматической теории термин *вспомогательные глаголы* закреплён только за составным глагольным сказуемым, а термин *связка* только за составным именным сказуемым.

6. Статус связки *быть* определён нечётко, она не выделена среди других, не показана её парадигма, а термин *нулевая связка* отдаляет *нулевую форму связки быть* от *был, будет, был бы*. Фраза «В настоящем времени глагол-связка **чаще всего** (!?) отсутствует» совсем запутывает дело.

Литература

Русский язык. 8 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2016. – 271 с.

Лекант П.А. Типы и формы сказуемого в современном русском языке: учебное пособие. – 2-е изд. – М.: ИИУ МГОУ, 2017. – 130 с.

СОВРЕМЕННАЯ ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ И ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» В ВУЗОВСКОЙ ПРАКТИКЕ

Что мы знаем о современном носителе русского языка? Чем живёт он и чем увлекается? Какие языковые особенности отражают внутреннее наполнение личности настоящего периода развития языка?

Продолжая развиваться необыкновенно быстрыми темпами, современный русский язык зачастую становится совсем непонятным старшему и даже среднему поколению его носителей. Молодёжь всегда выражалась на удобном ей языке, и сейчас литературный, образцовый язык всё реже можно услышать в речи молодых людей. Следовательно, можно утверждать, что характерные черты языка (общепринятость и потому общепонятность, традиционность, нормированность, общеобязательность норм, типичное и целесообразное стилистическое и языковое выражение, обусловленное ситуацией и содержанием речи) всегда актуальны для языка литературного, но зачастую расшатываются под натиском англоязычных слов и выражений.

Безусловно, наш век отличается всплеском эмоциональности в языке и речи, например, часто можно услышать такие слова, как: *пригорает*, что означает 'раздражается', или *бомбит* в значении 'злится'. Многие не стесняются своих чувств и их проявлений как в устной, так и в письменной речи, о чём ярко свидетельствует общение в чатах и социальных сетях. «Анализируя речь учащихся, преподаватель имеет возможность показать варианты литературной нормы, обусловленные различными задачами общения. Студенты должны понимать, что не все, что есть в языке, уместно, например, в академическом красноречии или деловой риторике» [Гвоздева 2017: 146].

Как отмечают многие учёные, русский язык обогатился разнообразными англоязычными терминами экономической, спортивной, политической, компьютерной и т.п. сфер. Невозможно спорить с тем, что заимствованная лексика прижилась и внедрилась в повседневную жизнь современного развитого русского человека. А для поколения продвинутого, молодого такая лексика понятна, естественна и привычна. Самое интересное, что молодые люди, студенты часто сами дают различные определения новым словам, появляющимся в языке. Следовательно, можно сделать вывод, что

истинное значение слова проявляется только в конкретной речи говорящего, и оно может меняться от случая или ситуации и от человека. Как специалист, всегда проявляющий интерес к языку и его изменениям, я стремлюсь «быть в теме» и понимать, о чём говорит молодёжь, поэтому и сама записываю новые слова и их значения, слежу за судьбой этих слов в речи обучающихся. Приведу примеры некоторых новых слов, на данный момент обладающих частотой воспроизведения в речи школьников и студентов:

хайпить – тусить, ловить славу;

хайпить на одежде – модно одеваться, выкладывая фотографии в инстаграм, получать лайки, подписчиков, быть успешным и популярным;

хайпбист – модник, любитель стильно одеваться, мажор, следующий модным тенденциям;

флексить – тусить, хвастаться, выставить напоказ что-либо, проявлять выдающиеся способности.

Таким образом, чтобы попробовать разобраться во всём этом многообразии неологизмов, можно предложить студентам в качестве самостоятельной работы в виде домашнего задания темы сообщений, связанных с процессами, протекающими в современном русском языке, и дать им возможность самим описать языковую ситуацию. Как мы уже указывали в одной из своих ранее вышедших статей, «наиболее эффективными методами являются практические методы обучения, упражнения, нацеленные на формирование умений и навыков, связанных с воспроизведением и анализом прочитанного и самостоятельным отбором исключительно важного материала» [Михеева 2017: 206].

Можно предложить примерные темы сообщений, которые будут опираться на аналитический материал и примеры самих обучающихся.

1. Способы стилистического использования разговорной и просторечной лексики в социальных сетях.
2. Активный и пассивный словарь языковой личности сегодня.
3. Заимствования и их культурно-речеведческая оценка.
4. Проблема экологии слова.
5. Синонимия образов и смайликов и речевая культура в социальных сетях и комментариях.
6. Заимствования в современной молодежной речи.
7. Речевое поведение в социальных сетях как результат социальных, культурных и лингвистических составляющих.
8. Национально-культурная специфика речевого поведения.
9. Стилистические особенности речевого этикета в разных сферах.

10. Новые явления в русском языке современного периода.
11. Виды и причины языковых ошибок и коммуникативных неудач (примеры).
12. Язык коммерческой и политической рекламы.
13. Рекламные слоганы, их суть и воздействие.
14. Взаимодействия вербальных и невербальных средств передачи информации.
15. Русский язык как способ существования русского национального мышления и русской культуры.
16. Коммуникативная и лингвистическая компетенция носителя современного русского литературного языка.
17. Невербальные средства устной коммуникации в молодёжной среде.
18. Причины возникновения двусмысленности и способы её преодоления.
19. Современные этикетные формулы в дружеском общении.
20. Особенности обращения как формулы речевого этикета молодёжи.

Добиться интереса к предмету «русский язык» непросто в экономическом вузе. Поэтому самостоятельная работа студентов-нефилологов (разумеется, с участием преподавателя в подготовке материала) гарантирует сопричастность к проблемам языка в целом и молодёжной речи в частности. Несомненно, интерес к русскому языку возрастёт, поскольку обучающиеся будут проявлять активность не только в репродуктивной деятельности, то есть воспроизводить фиксированные знания, а будут самостоятельно творить задуманное, воплощая национальное и личностное мышление при подготовке к выступлению с сообщением. Методист Асонова Г.А. пишет, что «русский язык вызывает к себе все больший интерес, способствует высокому развитию культуры учащихся. Русский язык отражает русское национальное мышление» [Асонова 2014: 122].

Литература

Асонова Г.А. Игровые учебные задания как способ развития креативного мышления учащихся при обучении русскому языку как иностранному // Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия. Сборник статей: в 2 томах. – Москва, 2014. С. 121-126.

Гвоздева Е. В., Журавлева Н. С. Изучение художественных произведений, содержащих диалектную лексику, на занятиях по русскому языку как иностранному // Вестник КГУ. 2017. № 2. С. 142-146.

Михеева А.А. К вопросу об эффективных методах обучения русскому языку как иностранному// Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 4-2 (70). С. 204-206.

*Г.Л. Обидина
Россия, Жуковский Московской области*

МЕТОДИЧЕСКОЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ В 5 КЛАССЕ В ПОЛНОМ ОБЪЕМЕ НЕКОТОРЫХ ТЕМ ИЗ ШКОЛЬНОГО КУРСА СИНТАКСИСА

Ежегодно Министерство образования и науки Российской Федерации приказом утверждает «Федеральный перечень учебников, рекомендованных (допущенных) к использованию в образовательном процессе в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы общего образования и имеющих государственную аккредитацию».

Учебников русского языка в этом перечне более пятидесяти. Казалось бы, современному учителю предоставляется широкий выбор, каждый может найти наилучшее, с его точки зрения, пособие. Однако все учителя-практики рано или поздно сталкиваются с одной и той же проблемой: учебников много, но ни один из них, даже самый лучший, полностью не отвечает конкретным условиям обучения.

Создание собственного учебного пособия, учитывающего все нюансы, а также мероприятия по включению его в «Федеральный перечень» – трудоемкий и весьма длительный процесс. Кроме того, как правило, в том или ином учебнике не устраивают именно нюансы, ради которых писать свой не имеет смысла. Все изменения, которые учитель считает важными и необходимыми, он может внести в свою рабочую программу. Следует учитывать также и тот факт, что зачастую разные учебники не слишком отличаются друг от друга в подаче того или иного материала.

Так, несколько тем из школьного курса синтаксиса («Словосочетание», «Предложение и его типы», «Односоставные и двусоставные предложения», «Главные и второстепенные члены предложения», «Однородные члены предложения», «Прямая и косвенная речь») в большинстве УМК планируются таким образом: в 5 классе – пропедевтическое изучение материала (обучающиеся знакомятся с лингвистическим феноменом), в 8 классе – подробное систематическое изучение темы.

Однако такая подача учебного материала представляется не совсем логичной ввиду некоторых обстоятельств. Изучим один из аспектов данной проблемы.

Согласно периодизации психического развития Д.Б. Эльконина, психолога, специалиста в области психологии развития и возрастной психологии [Эльконин 1995: 290-296], 8 класс – это финальный этап подросткового периода. Ведущий вид деятельности в подростковом возрасте – интимно-личностное общение со сверстниками. В качестве основных новообразований этого возраста названы формирование дифференцированной самооценки, чувства взрослости, критического отношения к взрослым, акцентуации характера и абстрактно-логического мышления.

С точки зрения Л.С. Выготского [Выготский 1997: 124], психолога, основателя культурно-исторической теории в психологии, финальная стадия любого возрастного периода – самый напряженный момент в нем. Близость очередного кризисного периода заставляет личность напряженно изменяться, способствует нарастанию трудностей в общении с взрослыми; дети выпадают из системы педагогического воздействия.

Таким образом, 8 класс – не лучшее время для обучения новому вообще и углубленного изучения любого предмета, в том числе – тем, пропедевтически изученных ранее.

И действительно, ученик 8 класса – это ребенок, занятый исключительно самореализацией через признание среди сверстников, самоутверждение в позиции взрослого. Он оценивает свои возможности методом проб и ошибок в различных сферах жизнедеятельности, прежде всего – значимых для референтной группы, то есть на данном этапе – своих сверстников. Успехи и неудачи в обучении отходят на второй план, не играют решающей роли в самооценке личности. Следовательно, большинство детей этого возраста не могут усваивать учебный материал в полном объеме из-за психофизиологических особенностей этого периода развития личности.

Рассмотрим возрастные особенности детей 5 класса. С точки зрения Л.С. Выготского [Выготский 1997: 94], возраст от 7 до 12 лет – это сенситивный период для получения знаний, умений, навыков. Согласно упомянутой ранее периодизации психического развития Д.Б. Эльконина [Эльконин 1995: 183-185], ведущим видом деятельности в этом возрасте становится учебная. Психолог называет основные новообразования этого возраста: формирование произвольности, внутреннего плана действий, наглядно-образного и словесно-логического мышления, чувства

компетентности, от которых и зависит самооценка ребенка. Э. Эриксон, английский психолог, занимавшийся психологией развития, автор теории стадий психосоциального развития, называет такие личностные особенности этого периода: трудолюбие, зависимость чувства уверенности в себе от успехов и неудач в школьной жизни и компетентности [Эриксон 2000: 218].

Итак, ученик 5 класса – это ребенок, чьи интересы сосредоточены на процессе обучения и успехах в этом занятии. Следовательно, именно в данном возрасте представляется наиболее логичным изучение новых тем по любому предмету, в том числе – по русскому языку.

Еще один аспект проблемы – это тематическая наполняемость программ 5 и 8 классов по русскому языку. Рассмотрим его, используя в качестве примера УМК под редакцией М.М. Разумовской и П.А. Леканта [Русский язык. 5 класс 2016: 283-287], [Русский язык. 8 класс 2016: 284-286].

Изучение русского языка в 8 классе предполагает погружение в курс синтаксиса. Помимо достаточно легких для изучения тем («Словосочетание», «Предложение и его типы», «Односоставные и двусоставные предложения», «Главные и второстепенные члены предложения», «Прямая и косвенная речь; диалог»), предполагается изучение материала, традиционно являющегося сложным для восприятия: «Предложения с обращениями, вводными и вставными конструкциями, междометиями» и «Предложения с обособленными членами». Как показывает практика, усвоение данных тем требует значительного времени, подробного анализа теоретического и практического материала. Однако изучение русского (родного) языка в 8 классе предусматривается в объеме 102 академических часов, что соответствует 3 часам в неделю.

Таким образом, перед учителем встает проблема: необходимо выделить как можно больше часов на изучение сложного материала, но возможностей не так много, фактически – лишь одна: за счет сокращения времени, отведенного на изучение более легких тем.

Получается, что обучающиеся 8 класса, и так не слишком мотивированные к учебной деятельности, не стремящиеся как можно лучше усвоить новый материал, изучают многие важные темы обзорно, а следовательно, если принять во внимание все психофизиологические особенности этого возраста, не в полном объеме.

Кроме того, названные выше сложные темы из курса русского языка 8 класса изучаются в 3 и 4 учебных четвертях. То есть до середины учебного года обучающиеся фактически не прикладывают усилий к овладению знаниями по предмету. А значит, у них

формируется соответствующее отношение к урокам русского языка, которое весьма усложняет задачу учителя в следующем периоде – изучения сложных тем из курса синтаксиса.

Сходная ситуация складывается и в 5 классе, однако по причинам, прямо противоположным названным выше. Несмотря на обилие тем, предложенных для изучения, по сути, весь учебный год пятиклассники лишь повторяют материал, изученный в курсе начальной школы. Новых тем крайне мало, и даются они пропедевтически, обзорно. Следовательно, обучающиеся легко, не прикладывая усилий, овладевают учебным материалом. А так как ведущей деятельностью в этот период развития личности, как было сказано выше, с точки зрения известных психологов, является учебная, то последствия такого распределения нагрузки крайне неблагоприятны. Пятиклассники уже к концу первой учебной четверти приходят к выводу, что предмет русский язык легкий, а следовательно, теряют интерес к его изучению, что, в свою очередь, ведет к резкому снижению успеваемости.

Данные теоретические рассуждения подтверждены результатами практической работы. В 2013 – 2014 учебном году учащимся 5 класса была предложена программа, измененная согласно перечисленным выше условиям. По итогам учебного года были констатированы следующие результаты: пятиклассники не испытывали трудности при овладении учебной программой (качество обучения – 76,8%, успеваемость – 100%), интерес к предмету не только не снизился, но даже возрос.

В прошлом учебном году (2016 – 2017) дети, участвующие в данном эксперименте, обучались в 8 классе. В первой учебной четверти прошло повторение материала, изученного в 5 – 7 классах. По его итогам получена возможность сделать выводы: материал из школьного курса синтаксиса, изученный в 5 классе «досрочно», усвоен прочно. Его повторение прошло легко и продуктивно. Восьмиклассники хорошо ориентируются в данном учебном материале, не испытывают трудностей при его повторении. С ноября началось изучение новых, сложных, тем из курса 8 класса. То есть на их изучение добавлен 21 учебный час. При 3-х часах в неделю (102 учебных часа в год) это значительное количество.

Таким образом, представляется логичным и целесообразным изучение в 5 классе в полном объеме, а не пропедевтически следующих тем из школьного курса синтаксиса: «Словосочетание», «Предложение и его типы», «Односоставные и двусоставные предложения», «Главные и второстепенные члены предложения», «Прямая и косвенная речь; диалог». Учебный материал по данным темам несложен, базируется на знаниях, полученных

обучающимися из курса начальной школы, легко усваивается учениками 5 класса. Такое распределение учебной нагрузки позволяет, во-первых, сохранить интерес пятиклассников к предмету, во-вторых, качественно изучить данные темы, а в-третьих, увеличить количество часов, отведенных на изучение сложных тем («Предложения с обращениями, вводными и вставными конструкциями, междометиями», «Предложения с обособленными членами») в 8 классе.

Литература

Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб, 1997. – 224 с.
Русский язык. 5 кл.: учебник для общеобразовательных учреждений / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – 15-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2016. – 286 с.

Русский язык. 8 кл.: учебник для общеобразовательных учреждений / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – 14-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2015. – 285 с.

Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Воронеж, 1995. – 360 с.

Эриксон Э.Г. Детство и общество. – Изд. 2-е, перераб. и дополн. / Пер. с англ. – СПб., 2000. – 416 с.

*Н.К. Онипенко
Россия, Москва*

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ГРАММАТИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Преподавание русской грамматики в современном вузе требует соединения всех сторон исследовательского процесса – объектов, терминов, идей и людей. Это означает, что в полном курсе русской грамматики должны быть представлены (1) русская грамматическая система во всей ее полноте и целостности, (2) русистика в синхронии и диахронии (история русистики как история идей и история в лицах, современное состояние русистики со всеми ее дискуссионными проблемами, научными школами), (3) терминологический инструментарий русской грамматической науки в сопоставлении с грамматической терминологией типологической лингвистики, (4) функциональные возможности русской

грамматической системы в текстах разных стилей и жанров. Каждая из составляющих современного вузовского курса русского языка, или русской грамматики (в широком смысле этого слова) сталкивается сегодня со своими трудностями. Причины этих трудностей можно увидеть как в самой лингвистической теории, воплощенной в том или ином вузовском учебнике, так и в методах подачи лингвистической информации в вузовской аудитории. Наиболее востребованной в современной вузовской практике является уровневая теория языка, которая предполагает (1) разделенность объекта (русской языковой системы) на уровни и лингвистической теории - на отдельные дисциплины, каждая со своей теоретической базой и своими принципами идентификации языковых единиц; (2) двухмерность языковых единиц и исключение из грамматического описания лексической семантики; (3) отсутствие третьего – функционального (объяснительного) – «измерения» в описании грамматической системы русского языка; (4) отсутствие связей между синхронным и диахронным описанием языковой системы.

Уровневая описательная грамматика утверждает, что из единиц более низкого уровня собираются единицы более высокого уровня, и так от фонемы и до сложного предложения. Языковые единицы в уровневой грамматике двухмерны: они состоят из плана выражения (формы) и плана содержания (значения). Отношения между единицами разных уровней также интерпретируются через понятия формы и значения. Форма – это способность единицы более высокого уровня делиться на единицы более низкого уровня (*книга* – в результате деления мы обнаруживаем форму именительного падежа, ср.: *чашк-а, дорог-а, картин-а* и т.д.). Значение (как грамматическое, так и лексическое) – это способность единицы более низкого уровня входить в состав единицы более высокого уровня, например: *книга* – значение –а мы прочитываем из слова *книга*, это значение именительного падежа, единственного числа, женского рода, ср.: *дОма* - -а – суффикс наречия со значением места. Значение –а как падежного окончания мы находим на фоне двух парадигм – парадигмы слова *книга* (*книг-и, книг-у*) и списка существительных в именительном падеже с тем же окончанием (*чашка, дорога, картина*).

Значение может быть лексическим, т.е. отражать внеязыковую действительность, или грамматическим, т.е. абстрактным, представленным классом лексем, морфологическими формами или синтаксическими конструкциями в рамках грамматической системы. Методология уровневой описательной грамматики разрабатывалась на «маленьких» языковых единицах – фонемах и морфемах.

Фонемы характеризуются звуковой формой и смысловозначительной функцией по отношению к морфемам, а морфемы – из звуковой формы и значения (лексического и грамматического). Из «лексических» (словообразовательных) морфем собираются лексемы, с помощью «грамматических» (словоизменяющих) организуются формы слов. При этом слово как объект исследования делится между двумя лингвистическими дисциплинами – лексикологией и морфологией (словообразование может рассматриваться как часть морфологии, как часть лексикологии, либо как особая лингвистическая дисциплина). До тех пор, пока мы устанавливаем отношения между тремя уровнями – уровнем звука, уровнем значимой части слова и уровнем слова, методология работает хорошо.

Описательная грамматика движется выше. Одно из направлений движения – от словоформы к словосочетанию к предложению: из словоформ собираются структурные схемы, что называется морфосинтаксисом, где синтаксические объекты интерпретируются через морфологическую форму. Тем самым языковая система «герметизируется», т.е. в сознании исследователя языковая система никак не взаимодействует с текстом. Текст превращается в поставщика объектов, но сам объектом не является.

Но есть и другой путь движения от уровня слова к уровню предложения – через трехмерную синтаксическую единицу (синтаксему) к трехмерным единицам – моделям предложения, а от них – коммуникативным типам речи (коммуникативным регистрам). Так системно-языковой подход соединяется с текстовым, языковые единицы получают функционально-семантическую мотивированность, а преподавание родного языка получает опору в естественном языковом чутье студентов.

Переход от системоцентризма к текстоцентризму в научной грамматике произошел во второй половине века, однако вузовские курсы русской грамматики представили этот существенный для теории поворот как очередное направление в русистике, который нашел отражение в науковедческой части курса, но не изменил общей идеологии вузовской грамматики.

Однако стоит вспомнить, что уже филологи 30-х гг. отмечали ущербность лингвистики, ее недостаточные объяснительные возможности по отношению к тексту: «Изолированное-законченное-монологическое высказывание, отрешенное от своего речевого и реального контекста, противостоящее не возможному активному ответу, а пассивному пониманию филолога, - вот последняя данность и исходный пункт лингвистического мышления» [Волошинов. 1929: 28].

Почему теоретическая лингвистика XIX - начала XX века занималась изолированным предложением? Это вполне объяснимо: на этапе формирования наука борется за «самоопределение», ее задачи - выделить и определить объект, выработать собственные методы исследования, установить границы между разными филологическими дисциплинами, доказать объективность лингвистического знания, т.е. представить язык как данность, существующую помимо человека.

Цель любой теоретической грамматики – сформировать теорию, которая была бы приложима к языку целиком, поэтому теоретическая грамматика дедуктивна по определению. Теоретическая грамматика задала правила игры, которым следовала на протяжении XX в. и которыегодились на этапе эмпирическом – этапе сбора языкового материала. Когда объект собран и описан, исследователь должен изменить правила игры и выйти за пределы, им же самим определенные.

В последней трети XX в. описательная лингвистика исчерпала свои возможности именно потому, что единицы каждого уровня были посчитаны, терминология сформирована, системы описаны. Все дальнейшие усилия лингвистов сосредоточились на терминологическом инструментарии. В результате лингвисты признали, что «теоретическая лингвистика становилась все более абстрактной и замкнутой дисциплиной, охваченной идеей самоопределения. Она порывала связи с психологией, социологией, историей и этнографией. Внутри структурной лингвистики ущемлялись интересы семантики. Язык жестко членился на уровни, каждый из которых рассматривался как замкнутая система. Структурной лингвистикой владело стремление к отъединению и разделению. Расстояние между языком и жизнью росло» [Арутюнова, Падучева 1985: 4-5].

Монологическая ориентированность и системоцентризм лингвистических дисциплин (вплоть до середины XX в.) не позволяли включить в поле зрения исследователя два важных момента: отношение высказывания к его автору и его адресату и отношение высказывания к тексту. При включении этих факторов должна была произойти переориентация синтаксической науки: семантический синтаксис должен перерасти в коммуникативный, для которого важнейшей проблемой становятся отношения между языком и его пользователем, между языковой системой и коммуникативными целями конкретной языковой личности – целями, реализованными в разных речевых продуктах.

Начинается движение от языковой системы к тексту. И лексикографы, и грамматисты пишут о необходимости соединения

филологических дисциплин на основании единства объекта – текста. «Прорыв в макромир реализует себя в тенденции к взаимодействию собственно лингвистики с другими дисциплинами очень широкого гуманитарного цикла; в переходе от изучения отдельных единиц языка к изучению высказываний, абзацев, текстов; в интересе к тому, как язык функционирует в обществе и как он обслуживает коммуникативные нужды говорящих» [Апресян 1999: 52].

Другой фактор, который внес изменения в развитие лингвистики XX в. – это компьютеризация. С развитием систем автоматического перевода стал развиваться «новый тип лингвистического описания – единое, или интегральное описание языка» (см. об этом: [Апресян 1995], «в котором грамматика и словарь способны к функциональному взаимодействию, т.е. согласованы друг с другом 1) по типам помещаемой в них информации, 2) по способам, или формальным языкам ее записи. <...> Создавая интегральное описание, лингвист вынужден работать на всем пространстве языка» [Апресян 1995: 577].

Грамматисты заново открыли для себя функциональную обусловленность языка и его неразрывную связь с миром человека, признали смену грамматической парадигмы – переход от «КАК-грамматики» к «ПОЧЕМУ-грамматике», которая «основывается на фундаментальной гипотезе о функциональной мотивированности языка, а именно – о том, что язык (как механизм, устройство, средство и т.д.), чтобы осуществлять свое предназначение (успешно использоваться), должен иметь не произвольную природу (структуру), а именно такую, которая оптимально согласована со способами его использования» [Кибрик А.Е. 1992: 33].

Таким образом лингвистика пришла к необходимости объяснительной лингвистики, что воплотилось в объяснительную лексикографию (школа Ю.Д. Апресяна), объяснительную типологию (школа А.Е. Кибрика), объяснительную грамматику (Коммуникативная грамматика русского языка – школа Г.А. Золотовой).

Но то, что было теоретически обосновано научной грамматикой в конце XX века, использовалось как методический прием лингвистами еще в начале XX века. Частная лингвистика всегда имеет дело с двумя задачами: собственно исследовательской, теоретической, и практической, преподавательской. Это требует приоритета объекта перед теорией, а также опоры теоретических рассуждений на естественное чутье носителей языка. См., например, как А.М. Пешковский показал семантические различия между полными и краткими формами прилагательного: "В "Трех

сестрах" Чехова есть три однородных реплики: Ирина говорит Маше (во 2-м акте): *"Ты, Машка, злая"*; Ольга говорит ей же (в 3-м акте): *"Ты, Маша, глупая. Самая глупая в нашей семье. Извини, пожалуйста"*. Наконец, Маша говорит немного спустя (не в связи с предыдущим) Ольге: *"О, глупая ты, Оля"*. Все три реплики отнюдь не враждебны. Это - по-родственному, по-дружески. Но сказать *ты зла, ты глупа* есть уже оскорбление, и тем тоном, каким говорятся вышеприведенные реплики у Чехова, это сказать нельзя. В частности, в данном контексте это было бы абсолютно невозможно. Здесь мы видим в краткой форме большую категоричность, большую оторванность от реальных условий речи, отвлеченность" [Пешковский 1956: 226].

Если бы Пешковский сравнивал краткие и полные формы прилагательного только в системе, то он говорил бы только о типах окончаний, о грамматических категориях, которые выражаются окончаниями, о парадигматике форм и о различиях в функциональных возможностях. В таком случае речь шла бы о категории падежа, об ограничении на атрибутивную функцию для кратких прилагательных (функцию определения в присубстантивной позиции) и о предназначенности краткого прилагательного быть предикатом. Для описательной грамматики этого достаточно, но для носителя русского языка этого мало: хочется знать, в каком случае мы выбираем предложение с полным прилагательным в позиции сказуемого, в каком – с кратким. Чтобы ответить на этот вопрос, нужно воссоздать реальные речевые условия, в которых осуществляется выбор. А.М. Пешковский берет текст Чехова и заставляет читателя своей грамматикой поставить себя в ту же речевую ситуацию, в которой оказываются героини Чехова. Тем самым мы ставим себя на точку зрения героев и соглашаемся с выводами Пешковского: краткое прилагательное более категорично, чем полное.

Через 60 лет после того, как Пешковский написал это, лингвисты найдут название этой сфере грамматических значений – прагматика. Во времена же Пешковского самое главное было понять и объяснить, а не найти подходящий термин. Вот еще пример из книги Пешковского – интерпретация обобщенно-личных предложений: «В предложениях... обобщительного типа в форму обобщения облакаются нередко чисто личные факты, носящие глубоко интимный характер, как, например, ... у Лермонтова:

В себя ли заглянешь – там прошлого нет и следа:

И радость, и муки, и все там ничтожно...

В этих случаях обобщительная форма сочетания получает глубокое жизненное и литературное значение. Она является тем

мостом, который соединяет личное с общим, субъективное с объективным. И чем интимнее какое-либо переживание, чем труднее говорящему выставить его напоказ перед всеми, тем охотнее он облакает его в форму обобщения, переносящую это переживание на всех, в том числе и на слушателя, который в силу этого более захватывается повествованием, чем при чисто личной форме» [Пешковский 1956: с. 375].

В 90-е гг. к этому объекту (обобщенно-личному предложению с формой 2-го лица) в лингвистике будет применен термин «синтаксический нуль» (Т.В. Булыгина) и введено понятие «инклюзивности» говорящего (Т.В. Булыгина, Г.А. Золотова). Важно, что Пешковский обратил внимание на «жизненное и литературное» значение подобных предложений, потому что анализировал литературные фрагменты, которые в сознании адресата восстанавливались в целый текст и понимались через этот текст. Тем самым предложение не отрывалось от реальных условий, в которых оно живет.

Современные вузовские учебники морфологии и синтаксиса русского языка с почтением относятся к трудам А.М. Пешковского, берут у Пешковского инвентарь терминов, его классификации, но его тонкие лингвистические интерпретации оказываются не востребуемыми, его методология объяснения определенных грамматических явлений в условиях конкретных литературных текстов нечасто воспроизводится преподавателями в курсах морфологии и синтаксиса. А ведь эти объяснительные приемы могли бы стать основой функционально-коммуникативного описания морфологических и синтаксических объектов.

Еще одна проблема современных вузовских курсов грамматики состоит в полном отрыве синхронного описания языка от диахронного. В курсе исторической грамматики особое внимание уделяется истории категорий времени и вида, однако это знание не учитывается при рассмотрении системы видо-временных значений современного русского глагола. А эти сведения оказываются необходимыми не только для объяснения процессов, произошедших в русской грамматической системе, но и для интерпретации функций видо-временных форм в тексте.

Из исторической грамматики русского языка мы знаем термины *аорист*, *перфект*, *имперфект*, которые восходят к терминам общего языкознания, используемым для интерпретации форм прошедшего времени глагола в европейских языках. Значения аориста, перфекта и имперфекта интерпретируются обычно в связи с семантикой глаголов и значением завершенности/незавершенности действия. Но еще в конце 20-х годов XX века О. Есперсен в своей книге

«Философия грамматики» писал: «...мы будем гораздо ближе к истине, если скажем, что различие заключается в скорости повествования; если говорящий желает, перечисляя события, скорее прийти к настоящему моменту, он изберет аорист; если же, наоборот, он медлит и отвлекается на второстепенные детали, он употребит имперфект» [Есперсен 1958: 322].

В русском языке аорист и перфект связывают с глаголами совершенного вида (*пошел, поехал* – аорист; *помолодел, поседел, постарел* – перфект), имперфект – с глаголами несовершенного вида (*шел, ехал, молодел, старел*). А.А. Шахматов считал, что перфект (У Шахматова только аналитические формы с причастием на *-н, -т*: *Стол накрыт; Письмо отослано*) в русском языке – это особая временная форма, четвертая по счету. Ученик А.А. Шахматова, академик В.В. Виноградов, исследуя русские видо-временные формы в текстовом («Стиль “Пиковой дамы”», 1936 г.) и системно-грамматическом («Русский язык (Грамматическое учение о слове)», 1947 г.) планах, показал, что морфологические различия исчезли, но это не означает, что говорящий не различает большую и меньшую скорость повествования, не различает статику и динамику. Аорист, перфект и имперфект из морфологических граммем переместились в область синтаксической семантики, то есть стали функциями глагольных форм, что Г.А. Золотова (ученица В.В. Виноградова) предложила обозначить терминами, сохраняющими связь с древними аористами, перфектами и имперфектами [Золотова, Онипенко, Сидорова 1998]: **Аористив** – это функция акционального глагола совершенного вида в сюжетном повествовании: *...Лизавета Ивановна встала из-за пьльцев, вышла в залу, отворила форточку и бросила письмо на улицу... /.../ Герман подбежал, поднял его и вошел в кондитерскую лавку* (Пушкин, Пиковая дама).

Чтобы осуществилась аористивная (повествовательная) функция акциональных глаголов совершенного вида, обязательен событийный контекст, т.е. повествование организуется употреблением не менее двух глаголов (или отглагольных форм).

Перфектив соединяет динамику предшествующего положения дел и статику последующего: *Она села за письменный столик, взяла перо, бумагу – и задумалась* (Пушкин, Пиковая дама); *Но капор **обветшал**, **быстро** и **странно**, в один последний год, и сборки **ссеклись** и **потускнели**, и **потерлись** ленты* (Булгаков, Белая гвардия). Говоря о том, как изменилась вещь, автор употребляет глаголы совершенного вида, но их последовательность не обозначает последовательность изменений: все изменения одновременны.

Если совершенный вид употреблен в перфективной (описательной) функции, то одно изменение не влечет за собой другого изменения: *Стены потрескались и заросли паутиной*. Перфективы не предполагают обязательного наличия второго глагола, их также можно переставлять местами, поскольку нет временной последовательности: *Стены потрескались. Стены заросли паутиной и потрескались. Стены потрескались и заросли паутиной*.

Аористивы двигают действие, перфектив его тормозит.

Имперфектив – функция глаголов несовершенного вида, заключающаяся не только в замедлении повествования – имперфектив процессуальный (...*поэт / Роняет молча пистолет, / На грудь кладет тихонько руку / И падает* – «Евгений Онегин»), но и особом представлении положения дел – вне событийного контекста – имперфектив статуальный: *Смеркалось; на столе, блистая, Шипел вечерний самовар, Китайский чайник нагревая; Под ним клубился легкий пар*. – «Евгений Онегин»).

Аористив и перфектив противостоят имперфективу не столько тем, что образуются от глаголов совершенного вида, сколько тем, что прочитываются лишь на фоне событийного контекста: перфектив – на фоне предшествующего положения дел; аористив – в связи с последующим. Имперфектив обозначает, что время восприятия (модус) полностью занято данным положением дел (диктум). Соответственно различаются две техники передачи одних и тех же динамических событий: аористивы, следуя друг за другом, членят время внутри одного акта восприятия, а имперфективы соединяют в одной речевой последовательности несколько актов восприятия (психологически первый вариант быстрее, чем второй, ср.: *подошел, сказал; подходит, говорит*).

Обнаружение четырех функций вида глагола стало возможным только в результате функционально-текстового исследования видо-временных форм, то есть в результате соединения системно-грамматического и текстового подходов.

Подводя итог, отметим, что современные вузовские курсы русской грамматики стремятся отражать много нового, что появляется в грамматике научной, включать новую терминологию, расширять границы объекта, известного студенту из школьных учебников. Однако нередко это оказывается простым добавлением, надстройкой над уже имеющимся знанием, которое ориентировано на форму без учета семантики и функции, на подсчет и классификацию единиц без их функционально-коммуникативного описания, на формулировку теоретических положений без учета их соответствия естественному чутью носителя языка. Преодоление этих трудностей возможно через

формирование общих принципов описания единиц разных уровней, включение обязательных семантических (лексической семантики) и функциональных составляющих в описание грамматических объектов, соединение системно-грамматического описания языковых единиц и их текстового анализа.

Литература

Апресян Ю.Д. Отечественная теоретическая семантика в конце XX столетия // Известия АН РАН, Серия литературы и языка, т. 58, 1999, № 4 – с. 39-53.

Апресян Ю.Д. Избранные труды, т. 2. Интегральное описание языка и системная лексикография. – М.: Языки русской культуры. 1995.

Арутюнова Н.Д., Падучева Е.В. Истоки, проблемы и категории прагматики // Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск XVI. Лингвистическая прагматика. - М.: Прогресс. 1985 – с.3-42.

Волошинов В.Н. Марксизм и философия языка. Основные проблемы социологического метода в науке о языке. Л.: Прибой. 1929.

Есперсен О. Философия грамматики. М.: Изд-во иностранной литературы. 1958.

Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М.: Изд-во МГУ. 1998.

Кибрик А.Е. Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания. – М.: Изд-во МГУ. 1992.

Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. Изд. 7-е. М.: Просвещение. 1956.

О.Е. Орлова, Д.А. Савостина
Россия, Москва

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ БЕЗЛИЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК»)

Современные социально-культурные изменения в жизни общества приводят к необходимости поиска принципиально новых подходов (форм, методов, систем и т.д.) в образовании. «...образовательные процессы непременно должны соответствовать современной действительности» [Михеева 2016:

279]. А следовательно, происходит переосмысление роли учителя. Педагог в школе сегодня – это не транслятор знаний, а скорее, координатор, «регулирующий» деятельность обучающихся в процессе получения и освоения новых знаний, формировании универсальных учебных действий. И конечно, он должен представлять себе весь путь, чтобы задать школьникам верное направление. Сегодня учитель передовых взглядов, педагог-новатор, идет на опережение школьной практики, изучает достижения современной русистики. При этом он сталкивается со случаями несоответствия школьной программы курса «русский язык» положениям высшей школы. К сожалению, активно развивающаяся и совершенствующаяся в настоящее время грамматическая система русского языка часто отсутствует в школьных учебниках. Возникает пропасть между школой и вузом. Такая ситуация ставит в тупик прогрессивно мыслящих педагогов и молодых специалистов, пополнивших ряды учителей сразу после университета. В учебниках не находят отражение современные грамматические теории, нет информации о различных подходах к той или иной категории языка (например, морфологический статус слов на –о типа *холодно, весело, грустно*; вопрос об отнесении конструкций типа *дождь и снег* к словосочетаниям и т.д.). Материал школьных учебников устаревает, становится все более узким и посредственным, что приводит к угасанию интереса школьников к изучению русского языка, к восприятию его как свода скучных правил, никак не связанных с реальной жизнью и современными потребностями общества. Ситуация осложняется тем, что в учебниках представляется, как правило, только одна точка зрения, одна классификация тех или иных языковых единиц, без упоминания о существовании другого подхода. Так, например, в одних учебниках русского языка дана классификация придаточных частей в сложноподчиненном предложении на основе их соответствия членам предложения (придаточные подлежащные, дополнительные и т.д.), в других – структурно-семантическая классификация (придаточные изъяснительные, определительные, обстоятельственные). Кроме того, в большинстве учебных пособий задания не носят дифференцированного характера, что не отвечает требованиям ФГОС и не удовлетворяет задачам современной школы.

Лишь немногие учебно-методические комплексы ориентированы на реализацию принципа преемственности между средней и высшей школой. Богатейший теоретический и практический материал сосредоточен в линии учебников русского языка под редакцией П.А. Леканта, М.М. Разумовской. Авторы представили

ряд сложных вузовских тем из разделов «Морфология», «Синтаксис» (например, эллиптическое предложение) в адаптированной для школьников форме. Такой же подход в подаче материала и освещении вопросов современного русского языка можно увидеть в учебнике «Русский язык» для 10-11 классов Н.Г. Гольцовой, И.В. Шамшина, М.А. Мищериной.

В числе новаторских пособий можно назвать, например, УМК Т.М. Воителевой, А.О. Орга для старших классов, линию УМК А.Д. Шмелева. В указанных учебниках предложен оригинальный авторский подход к структуре и содержанию школьного курса «русский язык» с учетом достижений современной русистики и методики преподавания (метапредметность, дифференцированность, личностно-ориентированный, инновационный подходы и др.).

На наш взгляд, для адекватного понимания обучающимися русского языка, для повышения мотивации к его изучению, для укрепления статуса «великий и могучий», для расширения лингвистического пространства школьников учителю в сложившихся условиях требуется внедрять в школьную практику достижения современной науки, приобщать детей к исследованию и сопоставительному анализу различных подходов к изучению одного явления, одной категории и т.д. Безусловно, залогом успешного освоения обучающимися русского языка будет его изучение в контексте, то есть в интегративном взаимодействии с другими предметами, а также сквозь призму метапредметности, то есть в непосредственной связи с реальной жизнью.

Подобный подход существенно облегчит изучение одной из самых сложных для понимания тем – «Односоставные предложения». Как показывает практика, особые сложности связаны с типом безличных предложений, так как осознать все их многообразие в течение нескольких уроков школьникам непросто. Детям трудно осмыслить понятия бессубъектности, разграничить семантический и грамматический субъект. «Грамматическая бессубъектность не может отождествляться с семантической бессубъектностью, абсолютно бессубъектно лишь ограниченное число безличных структур» [Петров 2007: 25]. На это следует обратить внимание учеников, проанализировав множество языковых примеров.

Разнообразить процесс обучения, сделав его максимально содержательным и имеющим практическую значимость, помогает интеграция с литературой, так как осмысление оттенков модальных значений безличных предложений в контексте художественного произведения упрощает их понимание и пробуждает любопытство

пытливого юного ума. Кроме того, анализ безличных предложений, транслирующих внутреннее состояние героя, в психологическом аспекте вызывает особый интерес обучающихся, что связано с возрастными особенностями восьмиклассников.

Ярким и насыщенным получится урок, посвященный **неполным и эллиптическим конструкциям, репрезентирующим модальное значение нежелательности действия в структуре безличного предложения.**

Неполные предложения с модальным значением нежелательности действия преимущественно используются в диалогах. Такие предложения помогают избегать тавтологии: – *А ты что же не ешь? **Ешь**, подкрепиться надо. – **Не хочется.*** (Л. Андреев); *Максим Максимыч, не хотите ли **выпить** чаю? – закричал я ему в окно. – Благодарствуйте; **что-то не хочется.*** (М. Лермонтов); – *Надо мне **идти** к старику!.. – сморщив лицо, сказал Фома. – Дерзай! – **Не хочется...*** (М. Горький); – *Натasha! теперь твой черед. **Спой** мне что-нибудь, – слышался голос графини. – Что вы уселись, точно заговорщики. – Мама! мне так **не хочется**, – сказала Наташа, но вместе с тем встала.* (Л. Толстой).

Интересным нам представляется использование подобных конструкций в монологической речи. Они помогают показать внутренние метания героя, некоторые противоречия, споры с самим собой: – *Да куда это? Да зачем? – с тоской говорил Обломов. – Чего я там не видал? Отстал я, **не хочется...*** (И. Гончаров); ***Погубить** себя? – **не хочется!*** (А. Кольцов); – *Скажи ему! С какой это стати стану я думать о всяком? Мне о себе **подумать** и то – некогда... А может, **не хочется...*** (М. Горький); *Думал – я ей скажу! А ничего не сказал... и **не хочется...** Сердце упало... Дышите вы на меня как-то... (М. Горький).*

Предложения с глаголом *не тянет* (*не тянуло*) преимущественно являются неполными, что свидетельствует о самодостаточности данной словоформы, уже несущей в себе модальное значение нежелательности действия: *Несмотря на то, что люди уже давно ничего **не ели**, их и сейчас **не тянуло** на пищу, потому что желудки были завалены мясным обилием еще с прошлых дней.* (А. Платонов); *Прежде бы он **лег**, но теперь отвык и его даже **не тянуло** к подушке; однако ж он уперся локтем в нее – признак, намекавший на прежние наклонности.* (И. Гончаров); *Меня уж **не тянет** к ним.* (Н. Чернышевский). В данных предложениях *не тянет* (*не тянуло*) – самостоятельный, однозначный глагол, который, выступая в роли главного члена безличного предложения и обозначая нежелание какого-либо действия, способен

репрезентировать модальное значение нежелательности действия и без инфинитива, что и происходит в эллиптических безличных предложениях.

Эллиптические предложения с глаголом *не хотелось*, как и полные, вносят в речь оттенок бесполезности действия, некоего предопределения: *И хорошо сделал, – думать старику было трудно, не хотелось, да он давно уже понял, что и бесполезно думать, потому что понять ничего нельзя.* (М. Горький); *Никуда мне не хотелось, а за границу Марфа Петровна и сама меня раза два приглашала, видя, что я скучал.* (Ф. Достоевский); *Мне не хотелось домой, да и незачем было идти туда.* (А. Чехов). В эллиптических предложениях оценка действия как нежелательного относится к действию, конкретно не названному, но вполне допустимому, например, из сферы мыслей, ощущений, т.е. эллиптические предложения оценивают семантическое действие, не названное конкретным глаголом.

Продуктивным является употребление неполных предложений с главным членом *надоело*, т.к. такие предложения, на наш взгляд, даже более ярко демонстрируют усталость субъекта от однообразия, утомительной повторяемости, т.е. отторжение действия: *- Который уж месяц я от вас муку мученскую терплю! Надоело. Живите как знаете.* (М. Салтыков-Щедрин); *Разговор ведется вяло: всем скучно, все устали, всем надоело.* (М. Салтыков-Щедрин); *Нехорошо-с. Да вот я вам расскажу-с. Шлялся я без дела месяца три, надоело; дай, думаю, дяденьку навещу.* (А. Островский); *Что за капризы! Надоело. Этак вы все дело испортите.* (А. Островский). В поэзии нередко лексема *надоело* является самостоятельным предложением. Например, у М. Цветаевой, Г. Иванова, С. Чёрного, а одно из известных стихотворений В. Маяковского так и называется «НАДОЕЛО».

Иногда антитеза в неполных предложениях с главным членом *надоело* помогает подчеркнуть в предложении семантику отторжения: *Дант усмехнулся: "Коль вы здешний житель, Так надоело вам – не надоело, Здесь никому до этого нет дела. Сюда попали - значит, и сидите".* (З. Гиппиус).

Крайнюю степень отторжения действия в неполных предложениях со словоформой *надоело* поэты и писатели передают посредством лексических повторов и постановки авторских знаков препинания: *Надоело, надоело, надоело... И вот не выходит у меня из головы... Просто возмутительно.* (А. Чехов); *Позднее, когда Лёва разыскал её у старых друзей и пытался восстановить семью, она отвечала только одно: надоело, Лёва, надоело.* (Л. Улицкая); *Я говорю им: вы бы, лешие, прямо бы хлеба просили. А они –*

надоело, говорят... просишь-просишь, а никто не дает... обидно!.. (М. Горький).

Передать нарастающее неприятие действия помогают словоформы *надоедает* и *надоедало*. Продуктивным является употребление данных неполных предложений, что лишь подчёркивает отторжение, на наш взгляд: – *Очень, бабушка, надоедает. Ни уйти без спросу нельзя, ни взять что-нибудь... совсем подлость!* (М. Салтыков-Щедрин). Зарождающееся отторжение помогают подчёркивать частицы: – *Меньше, а все-таки... А главное, надоедает уж очень.* (М. Салтыков-Щедрин); *Я скучаю, глядя на него, и уж стараюсь больше не смотреть. Надоедает.* (А. Куприн).

Если говорящий сомневается, нравится или не нравится действие собеседнику, в их диалоге будет использоваться словоформа *надоедает* в вопросительном неполном предложении: – *Да. Хоть бы лакеи – ни один долго ужиться у нас не может; почесть каждый месяц меняем. Приказчики тоже. И всё из-за этого. – Надоедает?* – *Тиранит.* (М. Салтыков-Щедрин).

Употребление словоформы *надоест* в неполных предложениях также является достаточно частотным: – *Эге, не торопись, успеешь, надоест еще... – засмеялся он.* (М. Горький); *Справедливо это. Надоест. – А мне хочется, чтоб все у нас хорошохонько было.* (М. Салтыков-Щедрин); – *Да я не знаю! – сказал Фома смущенно. – Играешь, играешь... все одно и то же... надоест! А это...* (М. Горький).

Словоформа *наскучит* репрезентирует нам модальное значение предстоящего отторжения: «*Эх, нехорошо это, что ты так утверждаешь, что на одно на ее лицо будешь смотреть! Наскучит!*» (Н. Лесков); *Деньги выйдут... что ж за дело? Молоток возьму я свой, Буду сечь я мрамор белый У скульптура в мастерской. А *наскучит* – повалюся Я на паперти церковей И калекой притворюся, Мол, уродец с детских дней!* (А. Майков); *Будем, друг мой, сердиться открыто: Легче мир – и скорее *наскучит.** (Н. Некрасов).

Мы уже упоминали о том, что «модальное значение нежелательности может быть представлено не только «в чистом виде», как отсутствие желания (*не хочется, нежелательно, нет желанья, нет охоты, неохота*), но и как вынужденность нежелательного действия, протест (*не хватало, не доставало только, хватит, довольно*)» [Лекант 2006: 44]. Тут профессор посмотрел на своего пациента, на его голову, на сырые брюки и подумал: *"Вот еще не хватало! Сумасшедший!"* (М. Булгаков).

Таким образом, предлагая детям этот нестандартный научный подход с элементами исследовательской работы, мы знакомим их с понятием модальности, совмещаем изучение односоставных и неполных предложений, вводим термин *эллиптические предложения*, делаем акцент на безличных предложениях, связанных с внутренним состоянием человека, а не природы и окружающей среды, так как безличные предложения с наличием деятеля всегда более сложны для понимания в школе. Это расширяет лингвистическое пространство обучающихся, выявляет не очевидную для них связь языка и жизни, формирует понятие *языковая картина мира*, устанавливает в сознании обучающегося триаду «язык – речь – мышление».

Предлагаемый подход в школьной практике может служить примером для разработки других тем, чье представление в школе, на наш взгляд, не может обойтись без опыта современной лингвистики.

Литература

Лекант П.А. О грамматической форме инфинитивного предложения // Русское слово и высказывание: рациональное и эмоциональное. – М., 2006. – С. 3-7.

Петров А.В. Безличность как семантико-грамматическая категория русского языка: монография; науч.ред. П.А. Лекант; Поморский Гос.ун-т им. М.В. Ломоносова. – Архангельск: Поморский университет, 2007. – 295 с.

Михеева А.А. Разработка и использование вебинаров для дистанционного обучения русскому языку // В сборнике: Гуманитарное образование в экономическом вузе Материалы IV Международной научно-практической заочной интернет-конференции. – М., 2016. – С. 279-283.

Ю.О. Останина
Россия, Ростов-на-Дону

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ 8-9 КЛАССОВ КАК ЭТАП ПОДГОТОВКИ К ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ

На современном этапе цель модернизации обучения русскому языку в свете образовательной политики государства связывается с «созданием механизма, способного повысить качество лингвистической подготовки школьников в современной языковой ситуации в интересах устойчивого развития общества» [Гац 2011:

3]. В этой связи особое значение для системы языкового образования приобретает орфографическая подготовка обучающихся за счет усиления коммуникативно-деятельностной направленности курса русского языка, нацеленности его на достижение метапредметных результатов обучения, представленных в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования. Эти результаты, бесспорно, являются важнейшими условиями формирования функциональной грамотности «как способности человека максимально адаптироваться во внешней среде и активно в ней функционировать» [Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования: URL]. В связи с этим во ФГОС коммуникативная компетенция названа для основной школы универсальной и обеспечивает интеграцию с другими предметными компетенциями (лингвистической, языковой, культуроведческой). На наш взгляд, повышение качества обучения именно за счет усиления коммуникативной ориентации школьной грамматики, приведения структуры курса в соответствие с разноплановостью его содержания, разработка системы обучения орфографии в непрерывном курсе русского языка в парадигме начальная – основная – старшая школа, неразрывно связанной с формированием функциональной грамотности, позволит модернизировать содержание языкового образования. Целевое же единство при обучении орфографии определяется наличием и реализацией основной стратегической цели непрерывного курса русского языка: развития коммуникативных умений и навыков у учащихся как одного из ее основных компонентов, ее составной органической части. От того, насколько прочно заложены эти основы в начальной школе, зависит успех формирования функциональной орфографической грамотности учащихся среднего и старшего звена школы. Задача эта вдвойне усложняется применительно к учащимся 8-9 классов, поскольку 8-9 классы, как известно, являются «синтаксическими»: по орфографии новый материал не вводится. И, несмотря на то что письменная речь учащихся уже к 8 классу значительно «взрослеет», обогащается словарный запас и грамматический строй речи, именно в этот период, как показывает практика, наблюдается отсутствие роста орфографической грамотности учащихся, так как на уроках русского языка основное внимание уделяется вопросам синтаксиса и пунктуации, а орфографическая работа проводится по усмотрению учителя, причём бессистемно и эпизодически. Это приводит к тому, что учащиеся 8-9 классов слабо подготовлены к условиям свободного письма, когда пишущий должен самостоятельно опираться на

правила орфографии, осознавая их содержательную языковую (фонетическую, словообразовательную, лексическую, грамматическую, семантическую) сущность.

Об этом свидетельствует и низкая орфографическая грамотность выпускников 9-х классов при сдаче основного государственного экзамена по русскому языку. По данным Министерства образования и науки РФ, только треть учащихся 9-х классов пишут на ОГЭ изложения и сочинения удовлетворительно, допуская не более одной-двух орфографических ошибок; а по данным Министерства общего и профессионального образования Ростовской области, в 2015 году около 20% девятиклассников, писавших изложение и сочинение в рамках ОГЭ, получили 0 баллов по критерию ГК1 (соблюдение орфографических норм), в 2016 году таких учащихся стало уже 26%. Кроме того, анализ выполнения заданий по орфографии (по результатам ОГЭ за 2016-2017 гг.) показал, что почти нет орфографических правил, которые бы не нарушались учащимися. Вместе с тем, кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки обучающихся для проведения основного государственного экзамена по русскому языку содержит перечень требований к уровню орфографической подготовки выпускников [Кодификатор элементов содержания: URL], где перечислены элементы содержания орфографических тем, которые изучались обучающимися в 5-7 классах средней школы.

В данном контексте особо острой является проблема развития коммуникативных умений и навыков у учащихся 8-9 классов в процессе орфографической работы на уроках русского языка: очевидна необходимость корректировки целей, содержания, принципов, педагогических условий, методов и приемов в процессе орфографической подготовки на уроках русского языка в 8-9 классах. Об этом свидетельствует и проведенное нами анкетирование учителей, которые отмечают необходимость совершенствования орфографической подготовки учащихся, и мнение самих будущих выпускников основной школы о сложившейся на уроке русского языка тенденции «правило орфографии знаю – применить не умею».

Такое положение подтверждает и анализ действующих программ, учебников, учебных пособий, учебно-методических комплектов по русскому языку для учащихся 8-9 классов, свидетельствующий о том, что в процессе обучения явно недостаточно уделяется внимание совершенствованию орфографических умений и навыков. Установлено, например, что задания по закреплению орфографического материала с опорой на грамматическую составляющую в современных учебниках русского языка для 8-9

классов имеют примерно 4% от общего числа заданий к упражнениям. При этом считается, что грамотное в орфографическом отношении письмо должно сформироваться уже к концу 7-го класса, когда заканчивается систематический курс обучения орфографии. Однако в реальной практике такого уровня обучения достичь не удаётся, потому что процесс становления орфографических умений и навыков требует времени, обязательного соблюдения этапности.

Долгие годы своего существования общеобразовательная школа была ориентирована на орфографическую грамотность ученика как на самую главную ценность предмета «русский язык». Методике орфографии и пунктуации посвящены многочисленные монографии, диссертации, методические и учебные пособия. Одновременно следует признать, что обучение орфографии – это самый трудноусваиваемый раздел, не поддающийся желаемым прогнозируемым результатам педагогов: ежегодно выпускники общеобразовательной школы показывают неустойчивые знания по орфографии, и, как результат, критерий ГК1 ОГЭ и К7 ЕГЭ (соблюдение орфографических норм) остаётся при максимальных двух баллах в 9 классе и трёх баллах в 11 классе нулевым (четыре и более орфографические ошибки).

Практика показывает, что развитие коммуникативных умений и навыков учащихся 8-9 классов в процессе орфографической работы на уроках русского языка предполагает рациональную и эффективную систему тренировочных упражнений, прогнозирование, профилактику и устранение типичных орфографических ошибок, совершенствование методов и приемов, помогающих представить ранее изученный орфографический материал в системном виде на основе обобщения грамматико-орфографических знаний и в то же время осуществить задачу развития коммуникативных умений и навыков учащихся с целью формирования их грамотности в широком смысле этого слова, то есть умения связно, полно, логично, выразительно излагать мысли в соответствии с определённой коммуникативной задачей и нормативными требованиями к речевому высказыванию. Именно от тщательно организованной орфографической работы с дидактическим материалом, обеспечивающим взаимосвязанное формирование грамматико-орфографических и коммуникативных (речевых) умений и навыков учащихся, зависит успешность обучения русскому языку в целом.

В арсенале методики имеется немало исследований по изучаемой проблеме (Е.С. Антонова, О.С. Бородина, Е.А. Быстрова, А.Д. Дейкина, Л.Г. Ларионова, С.И. Львова,

Т.И. Павлова, Т.А. Попова, Е.Н. Пузанкова, М.М. Разумовская, О.Я. Скрябина, Т.Я. Фролова и др.), но, несмотря на это, возможности совершенствования орфографических умений и навыков на коммуникативной основе у учащихся 8-9 классов, на наш взгляд, изучены не в полной мере. Проявляется ряд противоречий между:

– существующей традиционной методикой обучения орфографии и необходимостью совершенствования учебного процесса, решающего проблему развития правописных (орфографических) умений и навыков учащихся 8 – 9 классов в аспекте коммуникативно-деятельностного подхода;

– требованиями итоговой аттестации в 9 классах (ОГЭ) и недостаточным уровнем сформированности коммуникативных умений и навыков учащихся 8-9 классов в процессе орфографической работы на уроках русского языка.

В связи с этим в современной методике преподавания русского языка в средней школе созрела необходимость создания методической системы совершенствования орфографической подготовки учащихся 8-9 классов в аспекте коммуникативно-деятельностного подхода с целью последовательной и системной отработки орфографического навыка при создании собственных речевых высказываний учащимися, формировании у них стойких речевых способностей, воспитании у выпускников основной школы понимания того, что «как пишет человек – с ошибками или без них, – характеризует его как личность: правильное письмо – показатель общего развития и общей культуры человека» [Разумовская 1984: 2].

Многолетний опыт работы в средней школе позволяет нам представить основные положения вышеназванной методической системы:

1. Развитие коммуникативных умений и навыков учащихся 8-9 классов в процессе орфографической работы на уроках русского языка, организованной в аспекте коммуникативно-деятельностного подхода к обучению, даёт возможность интенсифицировать процесс овладения всеми видами компетенций (коммуникативной, языковой, культуроведческой), сформировать у обучающихся осознанные умения и навыки в области правописания и тем самым способствовать развитию функциональной грамотности, заключающейся в способности воспринимать, осознавать, классифицировать, передавать информацию, полученную из разных источников, а также самостоятельно создавать различные по стилю и типу речи связные высказывания. Это позволяет выдвинуть в качестве целевого ориентира образовательного процесса в общеобразовательной школе развитие у обучающихся

орфографических, коммуникативных умений и навыков как детерминанта, создающего реальные возможности для языкового, речевого, интеллектуального, духовно-нравственного и эстетического развития старших подростков.

2. Фактический уровень сформированности коммуникативных умений и навыков учащихся 8-9 классов в процессе орфографической работы на уроках русского языка показал, что существует реальная необходимость повышения орфографической грамотности учащихся, непосредственно связанной с недостаточной сформированностью орфографического навыка, который создается в процессе длительных упражнений и основывается на более простых навыках и умениях, таких как навык письма, умение анализировать слово с фонетической стороны, умение устанавливать морфемный состав слова и вычленять из слова орфограмму, требующую проверки; умение подвести орфограмму под соответствующее ей правило, то есть сознательность навыка грамотного письма во многом определяется прочными знаниями в области грамматики.

3. Развитие коммуникативных умений и навыков учащихся 8 – 9 классов в процессе орфографической работы на уроках русского языка обеспечивается совокупностью педагогических условий, среди которых приоритетное значение имеют: интеграция лингвистической и психолого-педагогической подготовки учащихся 8-9 классов; организация целенаправленной работы по развитию коммуникативных умений и навыков учащихся 8-9 классов в процессе орфографической работы на уроках русского языка; обеспечение единства всех видов речевой деятельности при ведущей роли грамотного письма, базирующегося на хорошем знании теории языка, лингвистическом его осмыслении; доминирование активных и интерактивных методов развития коммуникативных умений и навыков учащихся 8-9 классов в процессе орфографической работы на уроках русского языка.

4. Методическая система совершенствования орфографической подготовки учащихся 8-9 классов в аспекте коммуникативно-деятельностного подхода представлена тремя взаимосвязанными блоками: **структурно-содержательным** (компоненты, критерии и уровни сформированности коммуникативных умений и навыков учащихся 8-9 классов в процессе орфографической работы на уроках русского языка), **организационным** (специфические принципы, педагогические условия и механизмы развития коммуникативных умений и навыков учащихся 8-9 классов в процессе орфографической работы на уроках русского языка) и **процессуальным** (этапы развития коммуникативных умений и навыков учащихся 8-9 классов в процессе орфографической работы

на уроках русского языка, совокупность методов и средств, диагностика и коррекция процесса развития коммуникативных умений и навыков учащихся 8-9 классов). Основным дидактическим средством развития и диагностики является система тренировочных развивающих упражнений трёх типов: **правилоориентированных, творческих и комплексных**. Все эти упражнения мы назвали так вслед за Л.Г. Ларионовой [Ларионова 2005: 286]. Они направлены на отработку, прежде всего, языковой содержательной сущности каждого орфографического правила, которая составляет основу «пошаговости» речемыслительных действий при выборе правильных орфографических написаний, а также способствует становлению прочных орфографических умений и навыков в процессе письменной речи.

Подбор дидактического материала соответствует принципам реализации надпредметной функции русского языка, возрастным особенностям и потребностям учеников, принципу учёта наиболее трудных случаев правописания и многоаспектного анализа высказываний при проведении орфографического анализа текста. Формированию прочных грамматико-орфографических и коммуникативных умений и навыков учащихся 8-9 классов способствуют тексты регионального компонента, отрывки из текстов других учебных дисциплин школьного цикла (истории, географии, обществознания, физики, биологии и т.д.).

Орфографический анализ проводится системно (в течение 7-10 минут на каждом уроке, исключая уроки контроля знаний) на базе небольших (40–60 слов) недеформированных текстов разных стилей и типов речи, внимание учащихся нацелено на одновременную отработку грамматико-орфографических и речеведческих умений и навыков. Это способствует развитию таких качеств речи, как орфографическая правильность (соответствие нормам правописания), чистота, точность, логичность, уместность и выразительность.

Опыт работы позволяет считать, что данный подход к совершенствованию орфографических умений и навыков на коммуникативно-деятельностной основе является одним из этапов успешной подготовки учащихся 9-х классов к государственной итоговой аттестации по русскому языку, так как позволяет будущим выпускникам основной школы реально понимать мотивы применения орфографических правил в ходе создания собственных речевых высказываний, проявлять сознательный интерес к лингвистическим знаниям, успешно пройти экзаменационные испытания и иметь возможность применения грамотного письма в дальнейшей жизни.

Литература

Гац И.Ю. Модернизация обучения школьников русскому языку: лингвометодическая стратегия в современной языковой ситуации: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2011.

Кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки обучающихся для проведения основного государственного экзамена по русскому языку. URL: <http://www.fipi.ru/oqe-i-gve-9/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения 03.10. 2017).

Ларионова Л.Г. Коммуникативно-деятельностный подход к изучению правил в средней школе. – Ростов н/Д., 2005.

Разумовская М.М. Теоретические основы обучения орфографии в средней школе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук в форме научного доклада. – М., 1984.

Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. Приложение к приказу Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897: URL:<http://www.минобрнауки.рф./документы/938> (дата обращения 03.10. 2017).

М.В. Панкратова
Россия, Коломна Московской области

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ШКОЛЬНИКОВ К РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ

Совершенствование форм и методов, способствующих активизации познавательной деятельности учащихся – одна из важнейших задач процесса обучения в школе. Русский язык достаточно сложен для усвоения из-за огромного количества правил и исключений, вариативности норм и «размытости» многих языковых явлений, постоянного процесса развития языка (появление неологизмов, проникновение заимствованных слов, взаимовлияние функциональных стилей и др.). Учитель должен не только сформировать языковую и лингвистическую компетенцию школьников, орфографические и пунктуационные умения и навыки, грамотному и связному изложению собственных мыслей, но и обучить самостоятельному пополнению знаний о языке.

Итак, познавательный интерес – форма проявления познавательной потребности, стремление к познанию

определенных объектов или явлений, овладение конкретными способами деятельности.

Когда процесс познания связан с личным интересом обучаемого или с осознанием важности обучения для достижения определенных целей (например, поступление в высшее учебное заведение), субъективно он воспринимается как более легкий: усваиваемые знания становятся личностным достоянием школьника, приобретают для него личностную ценность, он стремится к их дальнейшему приобретению, переосмыслению.

Что может сделать учитель русского языка, чтобы развить или повысить уровень познавательной активности учащихся?

Во-первых, включить в структуру урока мотивационный компонент – побуждения к действию. Анатолий Гин предлагает повысить интерес к учебному материалу путем:

- постановки привлекательной цели урока;
- сообщения удивительной информации на изучаемую тему;
- загадывания загадок с отсроченной в конце урока отгадкой;
- добавления фантастической информации;
- намеренного допущения ошибок;
- презентации практической ценности получаемых знаний;
- намеренно неполного изложения материала с дополнительными ответами на вопросы учеников;
- составления вопросов учениками к учебным текстам [Гин 2001: 11-17].

Мультимедийное воплощение этих идей редко встречается в работах педагогов, размещенных в образовательных сегментах Интернета. Практически сразу после слайда с указанием темы урока размещается содержательный блок слайдов. Визуальной мотивации учителя предпочитают вербальную (в ходе беседы с классом). Однако интерес к обучению может быть вызван и самим этапом мотивации, когда после традиционного организационного момента последует побудительный элемент к изучению темы занятия.

Во-вторых, на уроке крайне необходима постоянная смена деятельности и форм и методов работы. Другими словами, занятие по русскому языку не должно состоять, например, только из решения заданий ЕГЭ у доски, а предполагать разнообразие видов работ с учебным материалом (который и сам не является только упражнением в учебнике, а интерактивным заданием, мультимедийной презентацией, онлайн-тестом и т.д.), форм работ с обучаемыми (парная работа, фронтальный опрос, групповая работа, индивидуальное задание), различные виды контроля за

выполнением заданий. И в этом помощь учителю оказывают информационные технологии.

Мультимедийные средства на уроке позволяют сочетать вербальную и наглядно-чувственную информацию. Обучающая и воспитывающие функции урока обуславливаются высокой эффективностью воздействия наглядных образов. Мультимедийный урок по русскому языку проектируется и реализуется с помощью мультимедийных средств обучения: тест, текст или текст с иллюстрациями, чертеж, схема, график, схема и их сочетание, презентация, иллюстрация, анимация и их сочетание, интерактивное задание, гипертекст, видеофрагмент. По дидактической цели наиболее подходящими для применения на уроке мультимедийных средств обучения являются уроки усвоения новых знаний, систематизации и обобщения, комбинированные уроки [Якушина 2012: 176].

Применение мультимедийных средств на уроке русского языка предполагает особую структуру занятия. Прежде всего, необходима подготовка к просмотру содержания учебного материала, который будет выводиться на экран. Наиболее эффективная форма подготовки – беседа, в которой учитель помогает учащимся вспомнить все, что они знают по данной теме.

Перед просмотром презентации вступительное слово учителя не должно превышать нескольких минут. Целесообразно поставить 2-3 узловых вопроса, на которые учащиеся должны будут самостоятельно ответить. После демонстрации учебного материала учитель проводит беседу, в ходе которой:

- выясняет, как усвоен материал, что было непонятно;
- связывает новый материал с ранее изученным (это можно также сделать и во вступительном слове перед демонстрацией);
- уточняет и дополняет полученные представления, приводит их в систему, делает выводы.

К преимуществам мультимедийного урока по сравнению с традиционной формой является использование цветной графики, анимации, звукового сопровождения, гипертекста; возможность постоянного обновления содержания и формы; размещение интерактивных элементов (тесты, рабочая тетрадь); нелинейное прохождение материала.

Таким образом, проведение занятий по русскому языку с применением мультимедиа технологий дает возможность экономить время урока, насытить его информацией, тем самым интенсифицируя усвоение учебного материала и развивая познавательную активность обучающихся.

В-третьих, организация самостоятельной работы учащихся для достижения указанных выше целей обучению русскому языку. Самостоятельная работа – это не только выполнение домашних заданий, повторение правил и конспектов, тестовых заданий, но и индивидуальные задания и исследовательская деятельность учащихся. Одной из наиболее эффективных форм организации самостоятельной работы учащихся (рассчитанной на краткосрочную и долгосрочную перспективу) является проектный метод.

Метод проектов предполагает способ достижения дидактической цели путем детальной разработки проблемы, которая должна завершиться осязаемым практическим результатом, т.е. прагматическую направленность на результат.

Среди основных требований к использованию метода проектов можно указать:

1. наличие значимой проблемы, требующей исследовательского поиска для ее решения;
2. определение вида продукта и формы презентации;
3. самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся;
4. результатом работы над проектом должен стать продукт, средство, которое разработали участники проектной группы для разрешения поставленной проблемы;
5. презентация проекта [Полат 2003: 58-59].

Таблица 1. Темы проектов по русскому языку

№	Вид проекта по доминирующей деятельности	Примеры названий проектов по русскому языку
1	Исследовательский проект	Диалектизмы Кемеровской области в словаре В.И. Даля. Путешествие слова шпаргалка из одного языка в другой. Роль дискурсивных слов <i>да</i> и <i>нет</i> в организации диалога.
2	Творческий проект	О современной стихотворной рекламе и русской поэзии.
3	Ролевые, игровые проекты	Инсценировка произведений, суд над героем.
4	Информационный проект	Речевой портрет школьника. Русские семейные имена и прозвища: история и современность. SMS как новый речевой жанр. Особенности высказываний в непосредственном молодежном общении. Язык развлекательных передач.
5	Практико-ориентированные проекты	Создание словаря обиходной школьной лексики.

Таким образом, развитие познавательного интереса школьников к русскому языку как учебному предмету в условиях классно-урочной системы связано с введением в структуру урока мотивационного этапа, с разнообразием форм, методов работы с учащимися, постоянной сменой деятельности, использованием информационных технологий, организацией самостоятельной работы детей.

Литература

Гин А.А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителя. 3-е изд. М.: Вита-Пресс, 2001.

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Academia, 2003.

Якушина Е.В. Мультимедийные и интерактивные возможности современного урока // Народное образование. 2012. №2. С.174-176.

Г.Н. Плясова

Россия, Подольск Московской области

ИНТЕРЕС КАК ПРЕДПОСЫЛКА ОБУЧЕНИЯ

Обучать, развивать, воспитывать личность – это задачи, которые учитель не может решить без заинтересованности ученика. Именно поэтому учебный интерес как предмет дидактических исследований, педагогических поисков и находок остается темой современной и актуальной.

Каждый учитель мечтает о положительном отношении своих воспитанников к учебе, хочет видеть в учениках стремление не просто приобретать знания, а глубоко и осознанно изучать учебный предмет. Учитель ищет такие способы организации познавательной деятельности, которые заинтересуют обучающихся. Только тогда школьные знания будут восприниматься учеником как полезные, имеющие не только научную, но и практическую значимость, а самого ученика сделают активным, ищущим, самостоятельным, то есть по-настоящему заинтересованным.

Однако совершенствование познавательной деятельности невозможно без развития не только мыслительных и интеллектуальных способностей, но и способностей творческих. Для

ученика, который учится создавать, придумывать, процесс обучения станет процессом реализации своих возможностей и способностей. Творческое мышление повышает эффективность обучения, а правильно организованная творческая работа снимает противоречие между воздействием учителя и ученической потребностью в самореализации. Умственная активность подростков велика, они стремятся чему-то научиться, готовы к открытиям. Без творческой фантазии, воображения невозможно формировать интересы ребенка.

Опыт показывает, что решать задачи формирования интеллектуальных умений и творческого развития помогает лингвистическое рисование. Главное достоинство такой формы работы – свобода творчества, стремление ученика к самостоятельности, повышение интереса к предмету.

Лингвистическое рисование – это не просто создание рисунка на уроке русского языка. Это демонстрация языковедческих знаний по заданной теме. Свободный по форме и сюжету рисунок должен отражать конкретные лингвистические знания ученика. Этот вид работы заинтересует учащихся пятых и sixth классов, у которых при усвоении новых знаний велика потребность в визуализации. Младшие подростки любят рисовать и делают это с энтузиазмом. Они получают удовольствие от своей работы, которая позволяет обмениваться знаниями, учит слушать друг друга, оценивать собственные результаты. Хотя интеллектуальное творчество школьника – это процесс создания субъективно нового, подобная форма работы помогает учителю формировать языковедческую компетенцию учеников, так как требует от них знания и понимания лингвистических терминов. Рисование – интересный для ученика вид работы, а задача учителя – превратить интерес в механизм учебной мотивации, сделать его направленным, превратить рисование в лингвистическое.

Перед началом работы важно вспомнить теоретическую часть материала, который будет иллюстрироваться учениками. Учитель обязательно должен объяснить особенности лингвистического рисования: строгое соответствие теории, правилам; аргументированный выбор цвета; приоритет лингвистической составляющей рисунка, ради которой создается иллюстрация. За каждым элементом рисунка – лингвистическое понятие. Удачный рисунок – это рисунок с ярким контуром и светлым фоном, на котором ясно видны надписи. Рисунок может быть ответом на спорный вопрос или решением проблемной ситуации.

Тему «Омонимы», например, можно закончить небольшой историей: «В одном саду посадили несколько одинаковых корней -

мир-, но из них неожиданно для садовника выросли совершенно разные растения. Помогите ему разобраться с корнями и разделить их». Как правило, на листах А4 быстро появляются Омонимичные грядки и Клумбы омонимов, и начинается соревнование. Чем больше однокоренных слов вспоминает художник, тем больше «растений» он может нарисовать. Вспоминаются другие омонимичные корни, визуализируются однокоренные слова, расширяется лексикон.

Разговор о многозначных словах можно начать со слова «идти». Не обращаясь к толковому словарю и не называя темы урока, предложить ребятам вспомнить сферу употребления слова. После 3-4-х примеров нарисовать на доске корзину с единственным пассажиром – словом «идти», корзину, которую поднимут в воздух воздушные шары, каждый со своим значением. За 8-10 минут появляется 10-15 шариков. Ученики приходят к выводу, что у одного слова может быть много значений, появляется тема урока «Многозначные и однозначные слова». При подсчете значений-шариков убираются повторы, выявляется победитель, и появляется желание обратиться к толковому словарю. Кто-то обязательно закончит иллюстрацию дома, и на ней появятся все значения слова «идти», выверенные по словарю.

Лингвистическому рисованию можно посвятить целый урок. Наиболее целесообразно делать это при обобщении знаний, например, по «Фонетике», «Морфемике», «Морфологии». В этом случае полезно использовать обобщающие таблицы учебника, так как рисунок должен вместить объемный материал. При повторении «Фонетики» ученики могут отправиться в концертный зал, где на сцене выступают Гласные, а Согласные заняли места в креслах-скобках парами: глухие за/со звонкими, твердые за/с мягкими. Одиноким остается непарный звук [й']. А кто-то построит целый город с лингвистически оправданными названиями улиц и площадей и зданиями, конструкции которых отражают классификацию звуков. Фантазия ребят безгранична.

Можно усложнить задание, предложив создать композицию из привычных ученику символов для обозначения морфем. Каждая конструкция на рисунке должна быть наполнена языковедческим содержанием. Это главное условие. Чтобы справиться с заданием, нужно систематизировать имеющиеся знания, активизировать в памяти орфограммы, связанные с определенными морфемами. Каждая конструкция получает свое название: «Дерево корней с чередованием», «Елочка глагольных суффиксов» – вариантов множество. Эта простая, на первый взгляд, работа требует умения анализировать и выделять общие признаки.

Лингвистическое рисование активизирует мыслительную деятельность, позволяет младшему подростку не только услышать поставленную задачу, но и, опираясь на приобретенные знания, найти свое нестандартное решение в атмосфере совместной познавательной деятельности. При этом ситуация поиска комфортна для ученика, процесс рисования снимает напряжение, позволяет каждому работать в своем ритме и видеть результат работы. Рисование координирует конкретно-образное и абстрактно-логическое мышление ученика, позволяет выразить знания в образной форме.

«Учение – это серьезный труд, требующий волевых усилий, но, тем не менее, этот труд должен быть интересным, привлекательным», - писал К.Д. Ушинский. Мы часто цитируем ученикам первую часть высказывания, но помнить о второй не менее важно для учителя.

*А.Н. Полежаева,
Россия, Раменское Московской области*

НАРУШЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ НОРМЫ В РЕЧЕВОМ ОКРУЖЕНИИ ПОДРОСТКОВ

Речевое окружение современного подростка составляет большое количество лингвотоксичных факторов. Данные факторы изучает приобретающая в последние годы популярность лингвоэкология, формирование которой в России было вызвано необходимостью сохранить и защитить русский язык как целостный организм, который активно подвергается воздействию негативных факторов. Как указывает Е.Н. Сердобинцева, «лингвоэкология – это наука о взаимосвязях языка и мышления человека в разных ситуациях всех сфер его деятельности, о взаимосвязях языка с объективной действительностью, о способности языка влиять на реальные жизненные события» [Сердобинцева 2008: 5].

К подобным негативным факторам относятся нарушения языковой нормы, встречающиеся повсеместно в рекламных вывесках, объявлениях, популярных песнях и др.

Избирательность в восприятии явлений действительности способствует обращению подростков к явлениям массовой культуры, в частности, к современному песенному тексту, который

имеет в своем составе обороты и выражения из речи подростков, например, элементы молодежного сленга:

Когда мы на танцполе/ чиксы танцуют//

Пусть город знает/ с кем он тусует// (Тимати «Танцуем»)

По мнению Г. В. Пранцовой, проведшей анкетирование в 5-11 классах с целью выявить особенности языкового пространства учащихся, «сленг для большинства подростков – это не столько способ соотнести себя с определенной молодежной группой, сколько «источник» слов, позволяющих выразить или испытать определенные чувства» [Пранцова 2008: 76 – 77].

Вольно или невольно подростки также становятся читателями неграмотных вывесок и объявлений. Таких, например:

В магазине ведется видеонаблюдение.

23 июля 2017 года почта не работает по техническим причинам. Приносим свои извинения, за причиненные вам неудобства.

Сектор претензионно-исковой и договорной работы.

Проводится набор в секцию по ушу. Все вопросы по телефону: Так же ваши вопросы можно написать на почту e-mail: ...

В приведенных выше выдержках из объявлений и вывесок содержатся грамматические, пунктуационные, речевые нарушения языковых норм.

В ряде текстов, чаще текстах песен, встречаются негативные установки этического и морального плана. Например:

Мой телефон стоит тысячу евро/

Но я не хочу звонить тебе первой// (Масква «Один телефонный звонок»).

Связь стоимости телефона и желания или нежелания сделать звонок не очевидна, однако она отражает особую ценностную шкалу автора. Синтаксическая структура позволяет трактовать приведенное предложение следующим образом: «Поскольку мой телефон стоит тысячу евро, я могла бы тебе позвонить без затруднений: телефон приятно держать в руках, на счете есть деньги, но просто я не хочу звонить тебе первой. Если бы мой телефон стоил меньше, могли бы быть другие причины того, что я тебе не звоню, а поскольку он дорогой и качественный – исключительно мое нежелание совершать звонок». Возможно обнаружить и другую трактовку данного текста: упоминание о дороговизне телефона выступает в качестве намека на то, что партнер недостойн звонка лирической героини, так как не соответствует ее социальному уровню, хотя, вероятно, он ей нравится. Данная трактовка соотносится с выводами исследователей о том, что проблема любви современного человека

– это «проблема объекта, а не проблема способности» [Фромм 2005: 57].

Постоянное просматривание и прослушивание текстов, которые содержат нарушения, но воспринимаются как нормативные, крайне негативно сказывается на речевой практике подростков. Подобные нарушения легко воспринимаются ими и не осознаются как нарушения. Это затрудняет возможности школьного учителя «перекрыть» нормативными текстами такое количество повсеместно встречающихся столь разносторонних «лингвистических загрязнений».

Литература

Мишина Ю.Д. Педагогическая психология: обучая – воспитываем, воспитывая – обучаем / Ю.Д. Мишина / Учеб. пособие / Новосибирский гос. ун-т. Новосибирск, 2001.

Пранцова Г.В. «Сленговая болезнь» подростков: причины ее возникновения, течение и последствия / Г.В. Пранцова // Экология русского языка: Материалы 1-й Всероссийской научной конференции. – Пенза: Издательство Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского, 2008.

Сердобинцева Е.Н. Предисловие. Экология русского языка // Материалы 1-й Всероссийской научной конференции. – Пенза: Издательство Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского, 2008.

Фромм Э. Великая сила и великое усилие любви («Искусство любить» Эрих Фромм) // Правила независимости. – Тверь, 2005.

Х. Ристич
Словения, Любляны

НАВСТРЕЧУ ОТКРЫТЫМ СВЯЗЯМ В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО И СЛОВЕНСКОГО ЯЗЫКОВ

Широко известно, как язык отражает все стороны нашего бытия. Изучая язык, мы изучаем историю, культуру, традиции народа. Меня привлекает проблема, как социальные преобразования и изменения в обществе фиксируются в русском языке. Поэтому в качестве темы и предмета магистерского исследования в Люблянском университете я избрала сферы бытования и разновидности русского сленга. На мой взгляд, эта область – одна из интереснейших в современной лингвистике. К ней всегда было приковано внимание:

одни относятся к этой системе позитивно, другие негативно. В любом случае, сленг – отличный пример того, как язык быстро и гибко реагирует на потребности общества.

Изучение сленга иностранного языка часто является сложным и трудоёмким процессом – в начале обучения трудно отличить сленг от литературного языка, а потом трудно получить представление о том, в какой степени отмечено слово, является ли оно вульгарным и до сих пор ли оно популярно. По этим причинам иностранцы, не полностью владеющие языком, часто предпочитают избегать жаргонных выражений, элементов сленга в своей речи и стараются придерживаться литературных норм современного русского языка, чтобы не оказаться в смешной, нелепой или неприятной ситуации.

Впервые с «живым» русским сленгом я встретила всего полтора месяца назад в студенческом общежитии, благодаря общению с другими студентами. До приезда в Россию я имела весьма поверхностное представление об этом явлении. Я стала сравнивать русский и словенский сленг. И пришла к выводу, что они являются общими в том случае, если они являются займом, калькой с английского языка, ведь сленг создаётся на основе связи и контактов между государствами, в результате пересечения исторических событий и геополитических условий. В своём будущем теоретическом исследовании мы будем опираться на тезисы, доказанные в работах российских учёных: «Современная языковая ситуация характеризуется новыми сферами и способами коммуникации, новыми материалами речи и лексического состава словаря русского языка; интенсификацией языковой рефлексии; новой медиальной культурой, технизацией общения» [Гац 2011: 141]. Мы поддерживаем мысль, что из-за «интенсивной демократизации языка, развития новых сфер коммуникации, повышенной языковой рефлексии носителей и в то же время резкого снижения культуры речи, игнорирования правил речевого этикета» снизилось общее качество языкового развития [Гац 2011: 142]. Это можно отнести и к вопросам лингвистической подготовки в Словении. Таким образом, исследование сферы жаргона и сленга носителей русского языка поможет ближе узнать страну, сделать её более открытой для европейцев.

Сложные политические процессы напрямую связаны с развитием общества, отражаются на коммуникативных нормах. Впервые я с этим столкнулась в своей домашней обстановке, где после распада Югославии было заметно, как постепенно меняются привычные стереотипы в языке и речи, как язык носителей зависит от политической обстановки и условий. Политические события, происходящие в стране, отразились, в том числе, и на условиях, в

которых изучался в Словении русский язык, чья популярность зависима от нынешней политико-экономической ситуации в России.

Несмотря на неоднозначное отношение к России, на значительное влияние западной культуры, всё больше и больше молодых людей в Словении хотят изучать русский язык. И как доказательство тот факт, что кафедра русского языка и литературы на Философском факультете Люблянского университета каждый год пополняется всё большим количеством студентов. Молодые люди в Словении, к которым принадлежу и я, считают русский язык одним из важнейших мировых языков, объединяющим народы, соединяющим Восток и Запад, воспринимают российский рынок как весьма перспективный, обладающий богатыми возможностями для развития и продвижения бизнеса. Помимо этого, словенцы любят уникальную русскую культуру, интересную, в какой-то степени экзотическую для них, любят узнаваемую архитектуру, бурную историю, великолепное русское искусство, «острый» климат и разнообразие населения. Эту мысль красиво подчеркнул ректор Приморского университета профессор Драган Марушич: «Русский язык является одним из крупнейших в мире и достоин того, чтобы быть более широко представленным в семье европейских языков. Мы думаем, что миру предстоит по-новому раскрыть и оценить огромный культурный и духовный потенциал России, который находит отражение в красоте русского языка и всемирно известных литературных произведениях, написанных на нём» [Марушич [URL:http:// gramota.ru /lenta/ news/ world/ 2823](http://gramota.ru/lenta/news/world/2823)].

Хотя по источнику словенский и русский языки относятся к одной языковой ветви, многие считают русский сложным языком. Причина заключается в том, что Словения находится далеко от России: словенцы – самые западные, а русские – самые восточные славяне. Поскольку у словенцев нет прямого контакта с русской культурой и искусством, постольку и возникают трудности и препятствия в изучении русского языка. В отличие от русского, английский язык входит в каждый словенский дом через многочисленные художественные фильмы, доступную музыку, разнообразные компьютерные и информационные технологии. Он гораздо быстрее и легче нашёл путь к словенской молодёжи. На наш взгляд, проблема заключается и в том, что предпочтение в начальных школах отдаётся европейским языкам. Русский язык преподаётся приблизительно только в пяти начальных и шестнадцати средних школах. Поэтому многие студенты начинают изучать русский язык с нуля, открывают его через азбуку, знакомясь с кириллицей.

Современным русским литературным языком в Словении активно занимались известные словенские лингвисты: профессор

Александра Дерганц, которая посвятила себя изучению типологических явлений современного русского языка и его истории [Derganc 1988; Derganc 1994; Sever 2006]; профессор Франц Якопин, бывший постоянный член Словенской академии наук и искусств [Jakopin 1968]; директор Института словенского языка Франа Рамовша, словенский величайший специалист в области русского и восточнославянских языков и педагог, филолог, переводчик и эксперт – Йоже Север [Sever 2006]. Важно, чтобы подобные исследования были интегрированы в европейскую лингводидактику, чтобы произошло обогащение теории и практики преподавания языков – русского и словенского.

Результаты опроса студентов кафедры русистики, проведённого Философским факультетом Люблянского университета в апреле 2014 года, показывают, что студенты довольны знаниями, которые они получают на факультете. Факультет предлагает краткий обзор различных дисциплин через значительное количество эффективных лекций, представленных профессиональными лекторами из России. Профессора с кафедры литературы в дополнение к основательному преподаванию русской литературы на протяжении всего обучения распространяют знания по литературоведению, философии и психоанализу. На факультете недостатком программы считают недостаточную речевую практику и отсутствие возможности для погружения в речевые и коммуникативные реалии носителя языка. Кроме того, много времени посвящают неактуальной, устаревшей практике языка. Считают, что программа недостаточно вовлечена в международное сотрудничество и не даёт оптимальных возможностей для связи практики и теории во время обучения словенских студентов.

Конечно, язык невозможно полноценно освоить, не познакомившись с конкретными людьми, с традициями и обычаями, нормами поведения и этикета, не узнав географических и экономических особенностей. На наш взгляд, организация исследования современной разговорной речи поможет сократить расстояние между народами, сделает их ближе и доступнее. Надеюсь, что Словения станет долговременным партнёром России в сфере педагогики, высшей школы и преподавания русского языка.

Литература

В Словении прошли Дни русского языка // Грамота.Ру [сайт]. URL: http://gramota.ru/lenta/news/world/8_2823.

Гац И.Ю. Лингвистическая подготовка школьников в современной языковой ситуации: константы и закономерности // Педагогическое образование и наука. 2015. № 1. С. 50–55.

Гац И.Ю. Лингвометодические проблемы в современной языковой ситуации // Вестник МГОУ. Сер. «Педагогика». № 2. 2010. С. 78–84.

Гац И.Ю. Модернизация обучения школьников русскому языку: лингвометодическая стратегия в современной языковой ситуации: дисс. ... д-ра пед. н.: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (русский язык). М., 2011. 472 с.

Derganc A. On the History of the Dual in Slovene and Russian. V: Wiener slavistischer Almanach, Bd. 22. 1988. P. 237–247.

Derganc A. Some Specific Features in the Development of the Dual in Slovene as Compared to other Slavistic Languages. V: Linguistica XXXIV, 1, Melanges Lucien Tesniere. 1994. P. 71–80.

Jakopin F. Slovnica ruskega knjižnega jezika, Državna založba Slovenije, Ljubljana. 1968.

Sever J., Derganc A. Ruska slovnica po naše (Russkaja grammatika dlja Slovencev). Ljubljana: Cankarjeva založba. 2006. 213 p.

*И.О. Родионова
Россия, Рязань*

О НЕКОТОРЫХ ПОДХОДАХ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

О необходимости мотивации процесса обучения сегодня говорят на всех уровнях. Что должно использоваться в преподавании «предмета предметов», по словам Ф.И. Буслаева, русского языка? Какие методы и приёмы обеспечат восприятие знаний современным школьником?

При изучении русского языка мы особенно нуждаемся в эффективных учебных подходах и активизации познавательных способностей. Для этого на уроках необходимо создать специальные условия для обучения – искусственную речевую среду с богатым обучающим потенциалом, то есть особым образом подобранным языковым материалом. К. Д. Ушинский считал, что вся познавательная деятельность учащегося опирается на сравнение уже известного с неизвестным, на выделение неизвестных элементов и их усвоение. Согласно концепции педагога, в школе при усвоении учащимися грамматических закономерностей и орфографических правил нужно вырабатывать навык, опирающийся на работу мысли, «на сознательную деятельность» [Богоявленский 1957: 19].

В русском языке часто наблюдаются созвучные, но неодинаковые формы слова, которые становятся причиной ошибок обучающихся.

Вовремя наученные сопоставлению школьники имеют возможность избежать смешения таких форм и хорошо усвоить их правописание.

Важность использования в обучении орфографии принципа сопоставления взаимосмешиваемых написаний подчеркивал Г.Н. Приступа [Приступа 1973:143]. В методике его стали называть языковой оппозицией.

В статье «Языковые оппозиции как методический фактор» В.П. Озерская [Озерская 1978: 7-14] впервые определила языковую оппозицию как методический термин и как методический фактор (не как сравнение или сопоставление), ею была показана целесообразность применения языковой оппозиции для изучения грамматики.

Как создать языковую оппозицию? Языковая оппозиция создается на основе системы взаимосвязей и антиномий, существующих в языке. Правописные умения, как известно, опосредованы грамматическими умениями, выбор орфографических написаний опосредован умением мгновенно «распознавать в лицо» часть речи, выбор в пунктуации опосредован умением распознавать и различать синтаксические факты, различать смешиваемые написания. В таких условиях главным в дидактическом материале становится столкновение с трудностью, с проблемой, на основании чего создается ситуация выбора, побуждающая к поиску, стимулируется дифференциация, активизируется речемышление.

Как подчеркивает О.А. Скрябина, в своем практическом многолетнем опыте она убедилась в эффективности использования данного приема при изучении языка как системы и в процессе формирования грамотности учащихся [Скрябина 2000: 8].

Мы предлагаем использовать следующие задания.

Проблемная ситуация при изучении темы «Пунктуация в сложносочиненном предложении перед союзом «и».

Языковая оппозиция:

1. *Взошло солнце и оживило каждый кустик.*
2. *Взошло солнце, и оживился каждый кустик.*

Вопросы:

1. Прочитайте предложения.
2. Подумайте, что общего у первого и второго предложения.
3. Почему в первом предложении перед союзом «И» нет запятой, а во втором предложении есть?
4. Подумайте и ответьте, какую тему мы будем изучать.

При изучении темы «Правописание гласных в суффиксах прилагательных» предлагаем такую языковую оппозицию и вопросы к ней:

Масляная (краска) – масляный (блин)

1. Прочитайте слова.
2. Что общего имеют данные слова?
3. Подумайте и объясните, почему они по-разному пишутся?

Обучение на основе приема языковой оппозиции способствует формированию у школьника системного речемышления, готовит к осознанию ситуации выбора, ее прогнозированию и помогает осуществить действие выбора как принятие решения о написании.

Литература

Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1957.

Озерская В.П. Языковые оппозиции как методический фактор // РЯШ. 1978. №.6.

Приступа Г.Н. Основы методики орфографии в средней школе. – Рязань-1973

Скрябина О.А. Обучающие и развивающие возможности дидактического языкового материала // РЯШ. 2000. № 6.

*Н.Б. Самсонов
Россия, Москва*

ИДЕЯ СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕРАКТИВНОЙ СРЕДЫ «УЧЕНИК – УЧИТЕЛЬ – УЧЁНЫЙ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Проблемы в обучении по предмету «русский язык» обусловлены, на наш взгляд, в первую очередь особенной важностью этого предмета и особым вниманием к нему со стороны общественности. Эти факторы формируют ожидание очень высоких результатов обучения, но ожидание не всегда и не полностью оправдывается, поэтому все затруднения, все сложности объективного и субъективного характера называются не иначе, как словом *проблемы*. В этой статье мы хотим представить основные идеи оригинального, на наш взгляд, образовательного проекта с рабочим названием «Ученик – учитель – учёный» (предметная область «Русский язык»), который предстоит реализовать коллективу Ресурсного центра русского языка Московского государственного областного университета.

Проблемы, на решение которых направлен проект, обозначены в поручениях Президента России В. В. Путина, данных им на заседании Госсовета по вопросам совершенствования системы

общего образования 23 декабря 2015 года. По мнению президента, необходимо:

– «систему оценки квалификации, качества результатов работы учителя и его потенциала <...> совершенствовать, делать ее более объективной, менее бюрократической, и *главной должна быть оценка не чиновника, а коллег, профессионального сообщества*» [курсив мой – Н.С.];

– «разработать и внедрить общенациональную систему профессионального роста учителей»;

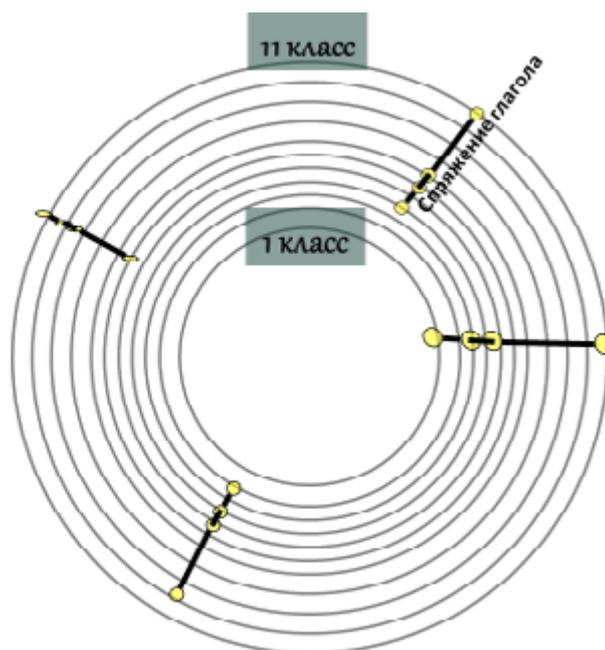
– «создать общедоступную электронную школу для каждого школьника страны, где будут размещены учебные материалы и пособия, лекции наших знаменитых педагогов и ученых, чтобы у школьника, у учителя была возможность пользоваться самыми современными информационными ресурсами и обучающими программами» [Цитаты по: <http://kremlin.ru/events/president/news/51001>].

Эти задачи и определили основной замысел нашего проекта: создать образовательную интерактивную среду «Ученик – учитель – учёный» в образовательном пространстве Московской области. Как нам представляется, именно свободная, общедоступная среда, созданная в интернете, способна стать вариантом эффективной реализации идеи двупланового или, точнее, двунаправленного характера: с одной стороны, это профессиональный рост учителей, с другой – совершенствование материалов для подготовки обучающихся и самой этой подготовки, т.е. обучения. Поясним.

Интерактивной средой, согласно нашим планам, должен стать общедоступный для обучающихся и педагогов Московской области интернет-портал, на площадке которого будет проводиться конкурс дидактических материалов, включающих в себя в качестве основных и обязательных компонентов мини-лекцию, практическое задание с ключами ответов и онлайн-тест по каждому элементу содержания образования учебного предмета «Русский язык» для обучающихся средней общеобразовательной школы.

Подход к организации содержательных элементов выбран линейно-концентрический. Его можно представить на примере темы «Спряжение глагола». Если следовать за учебным комплексом под редакцией Н.М. Шанского, то эту тему начинают изучать в 4 четверти 4 класса; затем, при изучении категории наклонения глагола, углубляют в 4 четверти 6 класса, после чего повторяют во 2 четверти 7 класса в связи с изучением правил правописания суффиксов причастий. Следующим специальным обращением к этой теме, как представляется, станут уроки подготовки к ЕГЭ в 11 классе, где учитель может остановиться на трудных случаях правописания, связанных с употреблением глагольных форм

изъявительного и повелительного наклонений (*крикните* – *крикните*, *выйдете* – *выйдите* и т.п.). Как видим, материал расширяется, усложняется, если представить эту тему в линейном развитии. Концентрические окружности соединяют элементы разных тем на уровне какого-либо одного класса или возрастной группы (начальная школа, базовое звено и т.п.), и каждая последующая окружность становится больше предшествующей. Схематически это может выглядеть так:



На схеме видны точки – это пересечение линий развития каждой условно представленной здесь учебной темы и окружности, показывающей возрастную группу обучающихся. Так вот, по каждой такой «точке» мы хотим предложить учителям создать и разместить свои оригинальные дидактические материалы (мини-лекция, задания, тест) в едином формате и представить их в свободном доступе для обучающихся, т.е. в нашей образовательной среде. Но суть идеи заключается, конечно, не в самом таком представлении материалов: этот путь не был бы новым, он привёл бы всего лишь к созданию очередного электронного учебного пособия, которых и так сейчас немало.

Суть идеи и её принципиальная новизна заключаются в том, чтобы каждую такую «точку» выставить на «учительский аукцион»: открыть перманентное (длительное, не прекращающееся) соревнование педагогов, своеобразный конкурс на лучший материал. Лучший – значит наиболее компактно и толково представленный (запоминающийся, с эффективной системой закрепления в тестовом элементе). Непрекращающийся конкурс

позволит педагогам всё время искать наиболее интересные и яркие формы подачи материала и предлагать самые простые пути для его освоения школьниками. То, что сегодня экспертное жюри считает лучшим материалом, уже завтра может быть заменено другим, ещё более успешно представленным.

Важно отметить, что первичная разработка темы создания интерактивной образовательной среды была поддержана руководством Министерства образования Московской области и Фондом «Русский мир» (проект стал победителем конкурсной программы III Международного педагогического форума «Русский мир. Образование будущего», проходившего в Сочи в декабре 2016 года), что немаловажно для педагогов: поддержка со стороны органов управления образованием обеспечит общественное внимание и значимость результатов участия учителей в этом проекте.

В жюри конкурса мы планируем пригласить высокоавторитетное жюри из числа известных ученых-филологов, методистов и учителей русского языка и литературы, победителей региональных и федеральных конкурсов профессионального мастерства.

Таким образом, конкурс позволит собрать на портале оригинальные дидактические материалы, отвечающие самым высоким требованиям лингвистической и методической науки, и предложить их в свободном доступе обучающимся, что будет способствовать: а) созданию системы профессионального роста учителей в условиях независимой оценки со стороны профессионального сообщества и б) повышению качества подготовки обучающихся по русскому языку за счет предоставления им возможности использовать лучшие, передовые дидактические разработки учителей.

В ходе реализации проекта на портале предполагается создать опции для проведения голосования обучающихся, использующих размещенные дидактические материалы, с целью определения их полезности и реального эффекта при подготовке к урокам и различным формам аттестации; для рейтингования учителей русского языка и литературы на основе учёта конкурсных работ; для рейтингования учебных достижений обучающихся по русскому языку на основе учёта выполнения ими онлайн-тестов, проверяющих усвоение элементов содержания образования учебного предмета «Русский язык».

В случае успешной реализации проекта возможно и дальнейшее его продвижение через распространение опыта:

а) в других регионах и субъектах России с целью создания общенациональной системы оценки квалификации, качества

результатов работы учителя и системы профессионального роста учителей;

б) по другим школьным учебным предметам на основе опыта разработки учебного ресурса по русскому языку.

Источники:

Заседание Государственного совета по вопросам совершенствования системы общего образования 23.12.2015 г. [URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/51001>].

О.А. Скрыбина
Россия, Рязань

**О СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ
ОТЕЧЕСТВЕННОГО ЯЗЫКА**

*Не изменяй себе, великая Россия!
Не верь, не верь чужим, родимый край,
Их ложной мудрости иль наглым их обманам,
И, как святой Кирилл, и ты не покидай
Великого служения славянам...*
(Ф.И. Тютчев)

Мы в долгу перед своими соотечественниками – теми, кто сейчас живет в России, и теми, кто придет вслед за нами. Цель нашего служения сформулировали русские поэты: «...И мы сохраним тебя, русская речь, Великое русское слово...» (А.А. Ахматова). Спасти от плена и передать родное слово внукам удалось. Однако какое слово слышат, читают, произносят и пишут наши внуки, «свободное и чистое», а может, английское просторечие или жаргон?

В современной России у нашего предмета есть особая миссия – продлить активную жизнь русского слова в речи новых поколений соотечественников, поскольку, согласно заветам великих наставников, «вместе с родным языком мы нечувствительно впитываем в себя все воззрения на жизнь, основанные на верованиях и обычаях, в которых язык образовался» [Буслаев 2005: 55]. Аккумулирующее свойство слова заключается в том, что через века оно «доходит к нам сокровищницею всей прошедшей жизни нашей» [Буслаев 1992: 271]. Утрата слов ведет к невозполнимой утрате многих искони значимых для русского человека ценностей и

смыслов. В данном ряду самая невосполнимая, по нашему мнению, утрата касается восприятия сакрального в слове, того, что «слово это – Бог», а мы ему «поставили пределом скудные пределы естества. И, как пчелы в улье опустелом, дурно пахнут мертвые слова» (Н. Гумилев). Ценностное отношение к родному языку, казалось бы, давно известная истина, данное направление активно разрабатывается А.Д. Дейкиной и ее научной школой, однако эта плодотворная методическая идея не стала руководством к действию в теории и практике преподавания русского языка как родного.

В связи с этим, как мы полагаем, актуализируются, во-первых, методологические аспекты методики преподавания русского языка как самостоятельной области научного знания и, во-вторых, проблемы, связанные с практической деятельностью учителя в условиях современной школы.

Обратимся к анализу некоторых тенденций в современной методике как науке. Безусловно, трудами отечественных ученых методика не только сформировалась в область научного знания, но и утвердилась, преодолевая идущее от Л.В. Щербы отрицание ее как науки. Выдающийся лингвист видел в методике лишь ее прикладное значение. Действительно, в то время только начали активно развиваться, разрабатываться теоретические аспекты методики правописания (М.В. Ушаков), методики грамматики (В.А. Добромыслов, А.В. Текучев), методики развития речи (Т.А. Ладыженская). Затем появилась плеяда больших ученых, концепции которых не утратили своей актуальности. Среди них Л.П. Федоренко, М.Т. Баранов, М.Р. Львов, М.М. Разумовская, А.В. Дудников, В.П. Озерская, Н.Н. Алгазина, Г.А. Фомичева, Т.Г. Рамзаева, Г.Н. Приступа и многие другие ученые – преемники и последователи. Так складывались частные методики, методологической основой для которых были постулаты из отечественной методической школы: о развитии всех духовных и нравственных сил учащихся, о развитии «дара слова», о потенциале грамматики для развития мышления, о правильной постановке обучения чтению и письму, о формировании «грамотности на кончике пера» и т.д. Методы обучения (метода) теоретически описаны в труде Ф.И. Буслаева, а его знаменитая гейрестическая метода (индуктивный метод) была практически реализована К.Д. Ушинским. На основе учебников «Родное слово», «Родная речь» учились поколения русских людей, среди которых много будущих поэтов и писателей, что вовсе не удивительно. В сельской школе в Константинове хранятся учебники, по которым овладевали «даром слова» крестьянские дети и Сергей Есенин. Следуя призыву Ф.И. Буслаева не ограничиваться изучением только «букв, приставок, окончаний», а стремиться постигать «духовную

жизнь самого народа», учителя побуждали детей учить наизусть стихи русских поэтов, читать рассказы: 27 стихотворений, 3 басни Крылова, читали 32 рассказа в первом классе, во втором классе – 30 стихотворений. Мысль ребенка и его речь направлялась «объемным» (В.В. Колесов) поэтическим словом, одна буква которого несет в полтора раза больше смысла, чем буква прозаического текста, в силу особой ритмической организации поэтического текста (ритм – важнейший семантический регулятор и организатор поэтической речи), с учетом звукового, словесного и образного уровней. Генная память народа заключена в фактах языка, а сила воздействия поэтического текста на мысль, сознание, ментальную сферу личности, по мнению В.В. Колесова, вполне очевидны. Ментальность как естественная форма мировосприятия основана на категориях и формах родного языка. Основной единицей ментальности является концепт, ментальный генотип, первообраз сущности, данный в содержании понятия через словесный знак. Русское самосознание отражает реальные отношения русского человека к самому себе, к миру, к другому человеку, при этом русское самосознание не выходит за рамки соборного. Все это дети «впитывали», приходя на урок русского языка.

Что можно сказать о методике обучения современных детей в начальной и средней школе? Я училась в школе в 60-е годы, могу только благодарить своих учителей, которые заставляли нас учить стихи М.Ю. Лермонтова, А.С. Пушкина, А. Блока. Опыт моего общения со студентами первого и последующих курсов показывает, что в школе и вузе этому не учат. Студенты не знают и не могут прочесть по памяти даже четверостишия из поэзии А.С. Пушкина (кроме, пожалуй, романтично настроенных девушек, самостоятельно выучивших письмо Татьяны из «Евгения Онегина»). Таким образом, речевая память наших современных детей не обогащается, эстетика русского слова не воспринимается, не активизируется посредством слова естественная форма мировосприятия, концептосфера личности не формируется должным образом, нормы речи «не впитываются» и т.д. Можно ли говорить в данном контексте о формировании ценностного отношения к родному языку, а значит, и мотивации к его изучению? Поэтому анализ современного состояния речевой культуры школьников и студентов дает веские основания для вывода о дальнейшем развитии отрицательных тенденций в усвоении родного языка и речи.

Далее: о некоторых методологических аспектах в методике преподавания русского языка как родного. Есть основания утверждать, что с конца прошлого столетия «понятийный каркас»

методики находится под воздействием не только смежных наук, список которых пополняется, но и под влиянием методики преподавания русского языка как иностранного.

Относительно неблагополучия в развитии методологических основ методики преподавания писал в ряде работ М.Р. Львов. Действительно, понятийный каркас методики – это не только её научная база, но и основа для построения новых научных теорий, которые начинаются «с введения строгих и точных определений» (М.Р. Львов). В то же время в педагогических науках и в методиках преподавания отдельных предметов «остро ощущается отсутствие единых, общепринятых подходов»; «трудно представить понятийно-терминологический аппарат как систему и определить понятия»; «многие явления и факты, играющие важную роль в процессе обучения русскому языку, еще не стабилизировались, недостаточно обобщены и не имеют постоянных названий»; «нет детализированной типологии упражнений» [Львов 1988: 3].

Определенный ущерб понятийному каркасу методики преподавания русского языка как родного наносят бездумные и совершенно неоправданные заимствования из смежных наук, изучающих человека.

Можно говорить и о наличии «грубого эмпиризма» в исследованиях и практике преподавания, когда все внимание обращено к поиску готовых рецептов для обучения, а это превращает методику преподавания языка «в домашний лечебник для знахаря» (А.И. Томсон).

Подводя итоги, воспользуемся высказыванием А.М. Пешковского относительно методологии нашей науки: «...методологией методики как отдельной науки должно быть совсем не сочетание тех наук, от которых она зависит, и даже сочетание их методологий» [Хрестоматия 1982: 230]. Добавим: у методики свой путь развития, свой понятийный каркас, обусловленный закономерностями усвоения родной речи.

Литература

Буслаев Ф.И. О влиянии христианства на славянский язык // Ф.И. Буслаев. Исцеление языка: опыт национального самопознания. Работы разных лет / Сост. А.А. Чех, – СПб.: Издательство «Библиополис», 2005 – С. 55.

Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка / Ф.И. Буслаев // Преподавание отечественного языка: Учебное пособие для студ. пед. институтов по спец. «Русский язык и литература». - М.: Просвещение, 1992. - С. 271.

Колесов В.В. Курс лекций / Язык и ментальность [Эл. ресурс:[http://russianlectures.ru / course|7](http://russianlectures.ru/course/7)]. .

Львов М.Р. Роль родного языка в становлении духовного мира личности (Опыт моделирования) // РЯШ. –2 001. – №4. – С.3-4.

Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка: Учеб.пособие для студентов пед. ин-тов по спец.№ 2101 «Рус. яз. и лит.». – М.: Просвещение, 1988. – 240с.

Скрябина О.А. О некоторых аспектах в методологии методики преподавания русского языка// Современные тенденции в развитии методики преподавания русского языка: Коллективная монография. – М. Издательство «Спутник+», 2017. – 470с. – С. 70-75.

Хрестоматия по методике русского языка: Русский язык как предмет преподавания. Пособие для учителей /Сост. А.В. Текучев. – М.: Просвещение, 1982. – 270 с.

Л.С. Трегубова
Россия, Москва

РАЗВИТИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

В соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов большое внимание уделяется формированию у младших школьников умения с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации. Одним из основных условий решения этой задачи является развитие грамматического строя речи учащихся, обеспечивающее овладение разными видами синтаксических конструкций, необходимых для успешного общения. По мнению ученых-методистов, рассмотрение предложения на разных уровнях его языковой организации способствует формированию у младших школьников представления об особенностях данной синтаксической единицы и о языке вообще, развитию их мышления, что имеет большое значение для общего интеллектуального развития учащихся [Трегубова 2011:71].

В начальной школе особую значимость приобретает коммуникативная направленность образовательного процесса, обеспечивающая эффективность речевого общения учащихся, развитие их межличностных отношений. Результаты современных

исследований, посвященных проблемам совершенствования речевой деятельности младших школьников, свидетельствуют о том, что эффективным средством развития грамматического строя речи учащихся является такая форма обучения, как учебное сотрудничество, которое предполагает интерактивное взаимодействие учащихся в парах или группах и создает условия для активной совместной учебной деятельности учащихся в различных учебных ситуациях.

Приведем пример организации коллективной учебно-познавательной деятельности учащихся начальных классов с целью формирования умения составлять предложение на определенную тему.

1. Класс делится на группы для решения конкретных задач, каждая группа получает и совместно выполняет определенное задание (общее или дифференцированное).

Например, каждой группе предлагается одно и то же задание:

Задание 1. Прочитайте. О каком времени года говорится в этом тексте?

Жёлтый клён глядится в озеро,

Просыпаясь на заре.

За ночь землю подморозило,

Весь орешник в серебре. (Ю. Каспарова)

Составьте 4 предложения об осени.

Учащиеся в составе группы могут выполнять и дифференцированные задания. Например, каждой группе по выбору предлагается составить 4 предложения об определенном времени года (о зиме, о весне, о лете и об осени).

2. Учащимся предлагается такой способ выполнения задания, который позволит учителю выявить и оценить учебную деятельность каждого учащегося в составе группы. Например:

а) учащиеся в группе по цепочке составляют предложения об осени;

б) каждый ученик в группе самостоятельно составляет предложения. В процессе обсуждения выбираются правильные и наиболее образные синтаксические конструкции.

Далее в ходе общего коллективного обсуждения учащиеся каждой группы представляют составленные предложения. Учащиеся выделяют грамматически правильно составленные предложения, которые передают особенности этого времени года.

3. Состав группы подбирается по принципу объединения школьников с разными учебными возможностями, с разным уровнем речевого развития, а также по принципу совместимости учащихся, что позволяет им взаимно дополнять и обогащать друг друга

[Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников 1985].

Технологический процесс учебного сотрудничества осуществляется в соответствии со следующими компонентами:

1. Подготовка к выполнению задания: а) постановка познавательной задачи; б) инструктаж о последовательности работы; в) раздача дидактического материала.

2. Работа в группе (в паре): а) знакомство с дидактическим материалом; б) распределение заданий внутри группы (пары); в) индивидуальное выполнение заданий; г) обсуждение индивидуальных результатов в группе; д) обсуждение общего результата группы; е) подведение итогов группового задания.

3. Заключительная часть: а) сообщение о результатах работы в группе (в паре); б) анализ познавательной задачи, рефлексия; в) общий вывод о групповой работе и достижении поставленной задачи [Трегубова, Коновалова 2013:305].

Приведем пример реализации данных структурных компонентов в процессе выполнения задания, предполагающего распространение предложения по вопросам. При подготовке к выполнению задания целесообразно сформировать у учащихся умение самостоятельно ставить познавательную задачу. С этой целью учащимся предлагается прочитать представленные на слайдах высказывания известных русских или зарубежных писателей о русском языке. Например:

Русский язык достаточно богат, он обладает всеми средствами для выражения самых тонких ощущений и оттенков мысли. (В. Г. Короленко)

Что русский язык – один из богатейших языков в мире, в этом нет никакого сомнения. (В.Г. Белинский)

В процессе коллективного обсуждения содержания каждой карточки учащиеся приходят к выводу о том, что сегодня на уроке они будут познавать богатство русского языка.

Далее учащиеся получают инструкцию о последовательности работы:

1. При выполнении задания ученики работают в группах.

2. Каждая группа учеников получает карточку, на которой написаны нераспространенное предложение и вопросительные слова.

3. Нужно прочитать предложение и вопросительные слова, написанные на карточке.

4. После этого нужно составить вопрос с каждым вопросительным словом и ответить на него. Отвечая на каждый вопрос, постепенно включать в предложение по одному слову.

Далее для выполнения задания каждой группе учеников предлагается дидактический материал следующего содержания:

Группа 1.

Снежинки кружатся.

Какие? Где? В каком? Как?

Группа 2.

Листья ложатся.

Какие? Куда? Как? Каким?

Группа 3.

Звезды рассыпались.

Какие? Где? По какому?

Группа 4.

Снег покрыл.

Что? Какой? Как?

Учащиеся знакомятся с данным дидактическим материалом. Далее учитель предлагает школьникам определить, чему они научатся при выполнении этого задания. В ходе коллективного обсуждения учащиеся формулируют характер задания: распространение предложения с помощью вопросов.

Для того чтобы организовать процесс совместной учебной деятельности школьников, им предлагается обсудить, как они будут работать в составе группы, и выбрать один из предлагаемых способов действия:

а) учащиеся по цепочке отвечают на каждый составленный вопрос и распространяют предложения. В процессе обсуждения составляется окончательный вариант распространенного предложения;

б) каждый ученик индивидуально распространяет предложение. В процессе обсуждения выбираются грамматически правильно составленные и наиболее образные предложения;

в) каждый ученик по цепочке составляет один вопрос и, отвечая на него, распространяет предложение одним словом. При этом один из учеников координирует действия других и в случае затруднения оказывает им необходимую помощь. В результате получается один вариант распространенного предложения.

После выполнения задания каждой группе учеников предлагается обсудить результат проделанной ими совместной работы.

На заключительном этапе учебного сотрудничества учащиеся демонстрируют результаты выполненного ими в группе задания, то есть представляют распространенное предложение. В ходе коллективного обсуждения проводится анализ познавательной задачи. Учащимся предлагается привести примеры слов, которые они использовали при распространении предложения для

подтверждения высказываний писателей о богатстве русского языка. Кроме того, школьники сообщают о том, что нового они узнали при выполнении этого задания, анализируют допущенные ошибки при распространении предложения. После этого учитель делает общий вывод о проделанной в группах работе и о достижении поставленной цели [Трегубова 2017: 93-94]

С целью формирования умения строить синтаксические конструкции заданного типа используются задания следующего характера;

Задание 2. Учимся составлять вопросы

Учащимся предлагается прочитать небольшой по объему текст. Например, В.А. Осеевой «Три товарища». После прочтения текста, определения его темы школьникам предлагается ответить на вопрос: «Как ты думаешь, кто из ребят поступил как настоящий друг? Обоснуй свой ответ.»

Далее дается задание: Задайте вопросы к этому тексту, используя следующие вопросительные слова:

Что?

О чем?

Как?

Обсудите, как вы будете работать в группе. Выберите способ действия каждого ученика в составе группы:

1. Учащиеся в группе по цепочке задают вопросы к тексту, используя данные вопросительные слова. Например: первый ученик задает вопрос, используя вопросительное слово *Что?* Следующий ученик задает вопрос, используя вопросительное слово *о чем?* и так далее.

В случае затруднения происходит коллективное составление вопроса.

2. Каждый из учеников выбирает, с каким вопросительным словом он будет задавать вопрос к тексту. После этого учащиеся в группе по порядку задают вопросы к тексту. В случае затруднения происходит коллективное составление вопроса.

3. Один из учеников задает вопрос к тексту, используя первое вопросительное слово *что?* После этого другие учащиеся предлагают свои варианты вопросов к тексту с данным вопросительным словом.

Далее следующий ученик задает вопрос к тексту, используя вопросительное слово *о чем?* После этого другие учащиеся предлагают свои варианты вопросов с данным вопросительным словом. И так далее.

Задание 3. Конструктор

Работая в паре, составьте предложения из данных слов.

Семья, любить, в, важно, друг друга, и, понимать.

Любить, всей, путешествовать, мы семья.

Забота, детям, дарить, свою, и, родители, любовь.

Обсудите, как вы будете работать в паре. Выберите способ действия для каждого ученика:

а) ученик индивидуально составляет предложение. Учащиеся в паре обсуждают варианты предложений и выбирают грамматически правильно составленное предложение, в котором соблюдается порядок слов;

б) ученики совместно обсуждают порядок слов в предложении и составляют предложение.

После этого обсуждаются результаты работы учащихся в каждой паре. Учащиеся анализируют допущенные ошибки при составлении предложений.

Таким образом, в процессе учебного сотрудничества повышается эффективность практического ознакомления учащихся с правилами конструирования отдельных синтаксических единиц и обучения правильному и точному использованию данных единиц языка в процессе общения. В связи с этим возрастает степень осознания учащимися синтаксических конструкций, которые используются для создания высказывания, активизируется познавательная деятельность и творческая самостоятельность школьников.

Литература

Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников // Под ред. И. Б. Первина. М., 1985.

Трегубова Л.С. Реализация взглядов М.Р. Львова на проблему развития синтаксического строя речи младших школьников в практике современной начальной школы // Школа будущего. 2017. № 1. С. 90-97.

Трегубова Л.С. Теория и практика обучения пунктуации в начальных классах: Монография. М.: Экон-инофрм, 2011. 128 с.

Трегубова Л.С., Коновалова Е.В. Учебное сотрудничество, как средство развития синтаксического строя речи младших школьников. Вестник университета. 2013. № 2. С. 303-309.

ОБ ИЗУЧЕНИИ ФУНКЦИИ СТИЛИСТИЧЕСКОГО СРЕДСТВА И СТИЛИСТИЧЕСКОГО ПРИЁМА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Одним из методов изучения текста художественного произведения является лингвостилистический, при котором уровневое строение языка проецируется на текст: исследователь анализирует звуковую сторону текста (фонетику), затем извлекает из текста и подвергает анализу лексический состав (лексику и фразеологию), синтаксический анализ предложений помогает определить способ восприятия действительности и авторское мышление. На каждом языковом уровне существуют уже известные стилистические средства (в том числе тропы и фигуры) художественной речи: например, ассонанс и аллитерация на фонетическом, катахреза, антитеза и эпитет на лексическом, хиазм, градация и амплификация на синтаксическом. При анализе одной только метафоры можно выявить метафору лексическую, грамматическую; звукообраз). Проблема заключается в том, что добросовестно выявленный с помощью лингвопоэтики «каталог» разнообразных средств зачастую не помогает учащимся постичь идейный план произведения, не соотносится с абстрактными художественными образами, применяется лишь при характеристике стиля писателя и зачастую считается преподавателем второстепенным видом исследовательской деятельности на уроках, ограниченной констатацией «выразительности языка писателя». Приведем один из известных тезисов М.М. Бахтина: «Форма в художественном произведении – понятие не арифметическое и не механическое, а телеологическое, целенаправленное. Она не столько данность, сколько заданность, и **прием является только одним из материальных показателей** (курсив наш – Н.Х.) этой целеустремленности формы. Каждый стилистический прием в отдельности и все они в своей совокупности являются функцией **цельного и единого творческого задания**, осуществляемого данным произведением, школой, стилем» [Бахтин 2000: 11].

Как достичь этой цели в практической работе преподавателя? Прежде всего должно быть четкое понимание литературоведами и лингвистами различия между терминами *произведение* и *текст произведения*, *художественная речь* и *художественный стиль*, *естественный язык* и *язык художественной литературы*, которые позволяют использовать лингвостилистический анализ как мощное

средство в постижении учащимися художественного образа. Всё это возможно сделать в рамках новых направлений и дисциплин - коммуникативной и функциональной стилистики. Произведение как абстрактная сущность (способ отражения действительности) – результат коммуникации между автором и читателем, воплощённый, или материализованный, в тексте. Текст фиксирует и воспроизводит типичное для данного автора художественное мышление, ряд представлений о человеке, пейзаже, интерьере, способах действия и других классах образов. (Сравните с определением коммуникативной стилистики текста – направление, «комплексно изучающее целый текст (речевое произведение) как *форму коммуникации и явление идиостиля* (выделено нами. – Н.Х)» [Болотнова 2009: 55].

Попробуем в данной статье собрать в систему разнообразные многозначные понятия и разграничить *средство* и *приём* как две функции (функциональные единицы) художественного текста на примере лирической прозы М.М. Пришвина. Рассмотрим пример такого типа текста, как описание, которое среди речевых форм в прозе занимает главенствующее место. Восприятие скользит по объекту восприятия и схватывает его одновременно, характеризуя его путем атрибутивной множественности. В повести М.М. Пришвина «Кладовая солнца»: *...С тех пор уже лет, может быть, двести эти ель и сосна вместе растут. Их корни с малолетства сплелись, их стволы тянулись вверх рядом к свету, стараясь обогнать друг друга. Деревья разных пород ужасно боролись между собою корнями за питание, сучьями — за воздух и свет. Поднимаясь все выше, толстая стволами, они впивались сухими сучьями в живые стволы и местами насквозь прокололи друг друга. Злой ветер, устроив деревьям такую несчастную жизнь, прилетал сюда иногда покачать их. И тогда деревья стонали и выли на все Блудово болото, как живые существа* (Т.5. 294). Олицетворение, создающее впечатление притчи, сказки, языковой игры не случайно для мировоззрения Пришвина. Олицетворение связывает все пришвинские тексты единым смысловым ключом-шифром: внутренний мир человека – в тишине, нетронутости и непознаваемости природы.

Художественный стиль – свойственная писателям и поэтам устойчивая речевая манера отражения восприятия действительности. Стиль можно перенять, ему можно подражать (манера письма не то же, что стиль), и таким образом понять, как мыслит автор, какова его манера эстетического преобразования действительности, форм восприятия. Следовательно, стилистические формы одного и того же автора, его «образы

автора» воспроизводятся из произведения в произведение независимо от сюжета и идейного содержания. Раскрыть особенности стиля – обозначить способы художественного мышления о мире (образы), а значит, выйти на идейный уровень произведения – с помощью доминирующего приёма.

У стилистического средства иная функция. Он не позволяет отграничивать художественный образ от нехудожественного. Приведем три примера. В первом и втором – фрагменты художественных произведений М.М. Пришвина: *Как толькоходишь в лес, мыслизатейные, как стайки птиц, срываются с места, и все превращается в движение, а сам начинаешь ярко понимать, что все от себя, и до того от себя, что и деревья хочется поднять вместе с птицами-мыслями.*

Но деревья не поднимаются, деревья стоят, и сами в себе: вот эта ель, вот сосна, вот береза. Деревья, несомненно, стоят, и вот в том-то и состоит вся прелесть лесная, что сам со своими мыслями поднимаешься и мчишься, сливаясь в зеленый шум, а деревья стоят (Мысли-птицы. Т.7.97). Выделенные нами средства выразительности речи: тропы в первом абзаце и лексический повтор во втором – позволяют говорить о способе принципиального метафорического художественного мышления автора. Для того чтобы это проверить, необходимо установить, что данное средство всегда или как правило наделяются автором этим значением и в других произведениях: деревья – люди; птицы – мысли.

То же видим, например, и в «Лесной капели», и во множестве других фрагментов: *Гляжу на единственное во всей пойме деревцо – вяз перед моим окном, вижу, как все перелетные птички присаживаются на него: зяблики, щеглы, зорянки, и все думаю и думаю о том дереве, на которое когда-то, измученный жизнью, присел, да так и слился с ним, и корни того дерева стали моими корнями в родной земле. Так в своей перелетной жизни я и стал когда-то на свой корень* (Дерево. Корень. Т.5., 44). Дерево-жизнь, человек в контексте мысли-птицы.

Теперь сравним с тропеической образностью в нехудожественном тексте: *Встал сегодня ранним утром и как-то почуял нечто новое. Действительно, за одну ночь лето надломилось. В ветряных вихрях кружились и змеились по земле золотые листья. Стаями загуляла птица. Потянулись журавли, заграяли вороны да грачи. Воздух напитался прохладным осенним духом. Я вышел на опушку леса* [П.А. Флоренский 1990: 10]. В этом фрагменте, помимо аллитерации и ассонанса, реалистический образ осени создают и лексические стилистические средства, отражающие поэтическое

восприятие действительности, и фигуры (словесные ряды). Здесь перед нами пример собственно речевой метафорической образности, не являющийся приёмом создания всех описательных текстов Флоренского о природе. Метафора выполняет функцию стилистического *средства* речи, её эстетизации.

Выразительность (и тропеичность) речи может казаться спецификой только художественного. Однако она возникает в речи всякий раз там, где восприятие вообще нетипично, деавтоматизировано. Насыщенная экспрессивными средствами речь есть в любом стиле: публицистическом, художественном, художественно-философском, даже научном – везде, где есть выраженный образ автора.

Существует несомненная связь между мировоззрением писателя, его образом жизни и его стилем. Связующим звеном между текстом и его абстрактной сущностью (произведением) является как раз стилистический приём или совокупность приёмов.

У термина *стилистический приём* существует весьма проблемная дефиниция. Так как это «понятие, не имеющее в научной литературе общепринятого определения», «мотивированное отклонение от языковой нормы, или её нейтрального варианта, или речевой нормы с целью определённого воздействия на адресата», обычно то же, что троп или фигура [Сковородников 2009: 322, 324], то по теории И.Р. Гальперина [Гальперин 1958] следует различать существующие вне конкретных текстов стилистические средства языка и речи (например, синонимы, метонимия, геминация, ассонанс, антифразис, полисиндетон и др.) и стилистические приёмы текста произведения.

«Выразительное средство языка может быть использовано в каких-то стилистических заданиях, но это не значит, что само средство является стилистическим приемом» [Гальперин И.Р. 1958: 44]). Как видим, здесь четко обозначается функциональное различие между, допустим, метафорой как средством и метафорой как приёмом.

Под приёмом, на наш взгляд, следует понимать устойчивые в каком-либо идиостиле способы речевой организации целостности текста, намеренно используемые автором.

В коммуникативной стилистике «особый тип текстовой организации, который выбирает автор для наиболее адекватного *отражения своего видения мира и описываемой ситуации* (выделено нами. – Н.Х.)» [Болотнова 2013: 215]; «стилистические приёмы – это минимальные отрезки текста, выявляющие как стилистическое намерение говорящего, так и способ осуществления этого намерения» [Винокур 1980: 86]. В научной школе под

руководством Н.С. Болотновой на примерах художественной речи было экспериментально доказано, что стилистические приёмы внутри целого текста вызываются не эстетической, а коммуникативной потребностью говорящего, во-первых, управлять «познавательной деятельностью читателей»; во-вторых, передавать «мировидение поэта, отдельные микротемы, эмоции и оценки» [Болотнова 2013: 199].

Стилистические приёмы одного автора типизированы. Несколько из них становятся доминантными. Именно они притягивают к себе необходимые средства, усиливающие функцию восприятия и оценки, например глагольный динамизм, диминутивы, амплификацию, сравнения. Помимо олицетворения, проявляющегося на всех уровнях текста, Пришвин использует приём своеобразного семантического оксюморона: напряжённое созерцание незаметного природного явления, обыденной детали растения, поведения насекомого или птицы заключает в себе мысль обо всем мире. Например: *Если смотреть по-человечески, то осенью лес изображает нам рождение личности. А как же иначе смотреть? Это мелькнувшее сравнение настроило меня очень радостно, и весь я собрался и с родственным вниманием оглянулся вокруг себя* (Начало осени. Т. 5, с. 96).

Поиск гармонии, наслаждение счастьем – вот основная интенция автора в любом из его текстов. Например: *Приходишь в себя, обыкновенно разглядывая какую-нибудь подробность, сущую мелочь, через которую иходишь в тот мир, где «я» делается душой всего. Много лет я думал над этой подробностью, мелочью, которая является воротами в желанный мир. <...> Сегодня в хаосе цветов и звуков роскошного луга синей фацелии один солнечный лучик попал на венчик крохотной гвоздики, и она вспыхнула рубиновым огнем и привлекла мое родственное внимание ко всему миру цветов и звуков. Венчик крохотной гвоздики в этот раз и стал ключом моего счастья* (Ключ к счастью Т. 5, с. 15).

Понятие образа субъекта восприятия и познания связано с такими коммуникативными намерениями, как оценка, эмоциональное выражение, убеждение, восхищение, эстетизация действительности через создание образа внутреннего мира говорящего.

Таким образом, многообразные стилистические средства выступают как вариативные компоненты одного или нескольких доминирующих речевых приёмов, определяющих идиостиль писателя.

Литература

Бахтин М.М. Фрейдиизм. Формальный метод в литературоведении. Статьи. М.: Лабиринт. 2000.

Болотнова Н.С. Регулятивный потенциал стилистических приемов в поэтическом тексте (на материале экспериментов) // Вестник Томского педагогического государственного университета. 2013. № 10 (138).

Винокур Т.Г. Закономерности стилистического использования языковых единиц. М., 1980.

Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. М., 1958.

Флоренский П.А. Столп и утверждение Истины. М.: Правда, 1990.

Словари

Болотнова Н.С. Коммуникативная стилистика текста: словарь-тезаурус. М., 2009.

Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочёты / Под ред А.П. Сковородникова. М., 2009. (В тексте – Сковородников 2009)

Источник

Пришвин М.М. Собрание сочинений: В 8-ми т.— М.:1982-1986. (В тексте в круглых скобках – том и страница).

О.В. Чупкова

Россия, Серпухов Московской области

ПРОСТО ЛЁГКОСТЬ ФРАЗ, РОЖДАЮЩАЯ ВОЛШЕБСТВО

«Фразеологизмы составляют народную физиономию языка, его оригинальные средства и самобытное, самородное богатство.» (В. Г. Белинский)

Русский язык – один из самых сложных предметов в курсе основной школы. Это объясняется не только большим объёмом информации, который учащиеся должны усвоить в течение всего школьного курса, но и последующим выходом на итоговую государственную аттестацию.

Познавательная мотивация играет важную роль в освоении школьной программы, но при этом от изучения русского языка часто «отпугивает» большой объём работы на уроках. Поэтому очень ценны те уроки, на которых можно использовать игру со словами как одно из средств привлечения внимания учеников к мудрости и всеохватности русского языка.

В 6 классе ученики продолжают знакомство с лексическим составом языка (синонимы, антонимы, омонимы и многозначность слова также отлично подходят для развития воображения школьников) и перед ними раскрывается богатство русской фразеологии.

В середине XX века академик В.В. Виноградов [Виноградов 1977: 140-141] сформулировал основные понятия фразеологии, таким образом создав базу для углублённого изучения крылатых фраз и идиом (образные выражения). Виноградов выделил: фразеологические сращения («значения которых совершенно независимо от их лексического состава, от значений их компонентов») и фразеологические единства (к ним относятся также пословицы и поговорки) – «являются потенциальными эквивалентами слов»; и те, и другие неделимы и равны в своем значении одному слову. Они эмоциональны и образны, например, *от сих до сих, бить баклуши, верста Коломенская*. Фразеологические сочетания – значение одного из слов переводит второе в разряд образных, например, *до третьих петухов, пир на весь мир*. Фразеологические выражения – смысл мотивируется значением слов, входящих в оборот. Например, *Сдал макулатуру – спас дерево, обращать внимание*.

Грань между этим разделением несколько размыта, потому учащимся достаточно сложно ориентироваться в разрядах фразеологизмов. К тому же архаические слова, употребляемые в них, представляют сложность для определения значения фразеологизмов, что не представляется возможным без работы со словом с точки зрения архаизма/историзма. Например, *бить баклуши, прописать ижицу, тёртый калач*.

Фразеологические конструкции интересны не только с точки зрения значения, но и с точки зрения богатого иллюстративного материала, по средствам которого можно провести конкурс на определение лексического значения неделимого сочетания слов.

Фразеологизмы представляют сложность с точки зрения синтаксической роли в предложениях. Выражая эмоции рассказчика/героя, они являются синтаксически неделимым членом предложения, что вызывает некоторые сложности при выполнении синтаксического разбора. Шахматов А.А. писал об особенностях разбора словосочетаний: «Определение взаимных отношений входящих в него элементов, определение господствующего и зависимых от него элементов. Между тем подобное разложение для некоторых словосочетаний оказывается невозможным» [Шахматов 1983: 28]. Таким образом, фразеологические единства представляют собой и синтаксические, что непросто объяснить детям, которые привыкли

задавать вопросы к каждому члену предложения. Например, *Вместо работы на уроке Петя сидел и хлопал ушами*. Как правило, большинство учеников разбивают фразеологизм на сказуемое и дополнение, уничтожая при этом его лексический смысл.

Поэтому в качестве лексической работы шестиклассников с фразеологизмами оптимальным вариантом является конкурс иллюстраций «Разгадай меня», где каждый ребёнок представляет по три рисунка на заданную тему: «Фраза, которая меня поразила», «С приветом из глубины веков» и «Басня нам подскажет путь». В ходе урока каждый ученик представляет свои иллюстрации, которые остальные ученики анализируют. Затем учащиеся составляют с особенно запомнившимися фразеологизмами предложения.

В конце урока три ученика формулируют свои впечатления, используя фразеологические конструкции.

Данный полуигровой урок стимулирует интерес каждого ученика, во-первых, возможностью получить хорошую оценку за проявление творческих способностей, во-вторых, соревновательный элемент позволяет существенно обогатить словарный запас учеников, в-третьих, дети учатся рефлексии и саморефлексии.

Таким образом, те три урока, которые выделены в программе на изучение фразеологии, помимо теоретической базы формируют и творческий подход к изучению темы.

Литература

Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М., 1977.

Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. М., 1983. стр. 28.

Шклярова Т.В. Справочник по русскому языку. М., 2008.

Т.Е. Шаповалова

Россия, Москва

О РАЗГРАНИЧЕНИИ СОЮЗА И СОЮЗНОГО СЛОВА КОГДА

Смысловое и структурное единство сложноподчинённого предложения создаётся рядом языковых средств, среди которых употребление союзов и союзных (относительных) слов является главным, определяющим. В научной синтаксической традиции принято различать сложноподчинённые предложения нерасчленённой и расчленённой структуры [Поспелов 2010: 144]. Для предложений нерасчленённой структуры характерно употребление функциональных (асемантических, синтаксических)

союзов и союзных слов, тогда как в предложениях расчленённой структуры в качестве основного средства связи предикативных единиц используются подчинительные семантические союзы. Для корректного анализа сложноподчинённого предложения разграничение союзов и союзных слов представляется чрезвычайно важным.

Целью настоящей статьи является выявление и описание отличительных признаков подчинительного союза и союзного слова **когда** с использованием речевых иллюстраций из повести И.С. Тургенева «Вешние воды».

Подчинительный семантический временной союз **когда** назван авторами академической грамматики союзом недифференцированного значения [РГ-80, т. 2: 542], способного выражать отношения одновременности или очерёдности в сложноподчинённом предложении расчленённой структуры с временными отношениями: *Эмиль стал расспрашивать своего друга и патрона о России, о том, как там дерутся на дуэли, и красивы ли там женщины, и скоро ли можно выучиться русскому языку, и что он почувствовал, когда офицер целился в него?* (И. Тургенев); *Когда речь коснулась русской музыки, его тотчас попросили спеть какую-нибудь русскую арию и указали на стоявшее в комнате крошечное фортепиано, с чёрными клавишами вместо белых и белыми вместо чёрных* (И. Тургенев).

Будучи стилистически нейтральным подчинительным союзом, **когда** лишь вносит в предложение общее значение соотнесённости двух явлений во времени.

При полной одновременности двух событий в главной и придаточной частях употребляются глаголы несовершенного вида. В таких предложениях сообщается о двух длительных явлениях, которые совпадают во времени на всём протяжении своего существования: *Подобное выражение являет лицо человека, когда ему приходится внезапно встретиться с другим человеком, которого он давно потерял из виду, которого нежно любил когда-то и который неожиданно возникает теперь перед его взором, всё тот же – и весь изменённый годами* (И. Тургенев).

Характер частичной одновременности определяет видовая корреляция глагольных форм: сообщается о таком соотношении двух явлений, при котором одно – недлительное – совпадает с каким-то моментом другого – длительного явления. Недлительное событие обозначается глаголом совершенного вида, а длительное – глаголом несовершенного вида: *Глаза Санина были ещё влажны, когда он вместе с Джеммой вернулся в дом* (И. Тургенев).

Значение одновременности событий в сложноподчинённом предложении расчленённой структуры с подчинительным союзом **когда** представлено отношениями следования. В таких предложениях сообщается о двух явлениях, следующих одно за другим. В обеих частях обычны глаголы совершенного вида: **Когда Санин часа полтора спустя вернулся в кондитерскую Розелли, его там приняли, как родного** (И. Тургенев).

Подчинительный союз **когда** может служить средством связи главной и придаточной предикативных единиц в сложноподчинённом предложении с условными отношениями: **Так говорила Джемма, путаясь и улыбаясь, и понижая всякий раз голос или вовсе умолкая, когда кто-нибудь шёл ей навстречу или проходил мимо** (И. Тургенев). При реальном узуальном условии выражаются условно-следственные отношения, которые складываются на основе привычной повторяемости одновременных или следующих друг за другом явлений. При выражении потенциального условия придаточная часть сообщает об условии, которое может осуществиться. Такие предложения имеют временной план будущего: **Когда меня будут там судить, то я не я буду!** (И. Тургенев) В данном случае союз имеет позицию заключительной частицы в главной части: **когда... то**.

Местоимённому наречию **когда**, как отмечает Н.Ю. Шведова, принадлежит функция «соотнесения разных временных планов; именно такое соотнесение привело к формированию у **когда** значения собственно связующего слова <...> индивидуализации смысла при так называемом относительном подчинении» [Шведова 1998: 98].

Максимальную степень наречных свойств слово **когда** получает в присубстантивно-атрибутивном сложноподчинённом предложении нерасчленённой структуры, где придаточная предикативная единица распространяет контактное слово с временной семантикой в главной части.

В атрибутивно-выделительных присубстантивно-атрибутивных предложениях придаточная часть сообщает об отличительном признаке продолжительного временного периода, названного контактным словом, и тем самым сужает и конкретизирует значение этого слова: **Все эти необычайные, хотя и неприятные, события живо переносили его в ту эпоху, когда он сам и принимал и делал вызовы, – правда, на сцене** (И. Тургенев). При контактной словоформе **в эпоху** употребляется соотносительное слово **ту**, которое обладает выделительно-индивидуализирующим значением и сигнализирует, что следующее за ним существительное обозначает определённый единичный период времени.

Придаточная часть называет отличительный, характерный признак этого временного отрезка.

В атрибутивно-распространительных присубстантивно-атрибутивных предложениях придаточная часть представляет собой факультативный определитель контактного существительного с семой 'время' в главной части: *Были **минуты**, когда он решительно не знал: что он – злится или радуется, скучает или веселится?* (И. Тургенев) Синтаксическая позиция соотносительного слова **тот**, **такой** в таких предложениях отсутствует. Придаточная часть указывает на признак, который присущ таким единицам измерения времени, как **минута**, но не даётся как отличительный. В подобных контекстах местоимённое наречие **когда**, реализует свой лексико-семантический вариант 'в какое время' [СТС 2004: 275].

То же наблюдается и в изъяснительно-объектных сложноподчинённых предложениях нерасчленённой структуры, где к контактному слову, содержащему сему 'ментальная деятельность', в главной части присоединяется придаточная предикативная единица, которая связана с контактным словом через посредство формального показателя объектных отношений – указательного слова **о том**, акцентирующего позицию придаточной предикативной части: *Мне ужасно надоел этот грум, который торчит за нами и который, должно быть, только и **думает** о том, **когда**, мол, **господа** домой поедут?* (И. Тургенев)

В сложноподчинённых предложениях нерасчленённой структуры с сильной корреляционной связью, а именно: местоимённо-соотносительных, в которых придаточная часть занимает позицию наречия, соотносительное слово **тогда** образует пару с относительным (союзным) словом **когда**: *Почему не может он прогнать этот неотвязный образ даже **тогда**, **когда** обращается всей душою к другому, светлomu и ясному, как божий день?* (И. Тургенев); *Люди, хорошо знавшие Марью Николаевну, уверяли, что **когда** во всем её сильном и крепком существе внезапно проступало нечто нежное и скромное, что-то почти девически стыдливое – хотя, подумаешь, откуда оно бралось?.. – **тогда**... да, **тогда** дело принимало оборот опасный* (И. Тургенев).

Союзное слово **когда** типично как средство связи для обобщённо-уступительных сложноподчинённых предложений расчленённой структуры. В придаточной части таких предложений обязательно наличие сочетания местоимённого наречия **когда** с усилительной частицей **ни**. В тексте повести «Вешние воды» И.С. Тургенев ни разу не использовал подобные предложения. Поэтому привожу иллюстрацию из «Словаря структурных слов русского языка» В.В.

Морковкина: *Когда бы я ни позвонил, он всегда дома* [СССРЯ 1997: 171].

Подведём итоги. Союзное слово *когда* обладает рядом признаков, существенно отличающих его от союза:

- представляет собой знаменательную часть речи – местоимённое наречие;
- вследствие своей знаменательности всегда является членом предложения – морфологизованным обстоятельством времени;
- на него, как правило, падает или возможно логическое ударение, поскольку оно является коммуникативным центром высказывания.

Литература

Поспелов Н.С. Сложноподчинённое предложение и его структурные типы // Мысли о русской грамматике. Избранные труды. М., 2010. С. 142-153.

Русская грамматика: научные труды. М., 1980. (В тексте – РГ-80).

Шведова Н.Ю. Местоимение и смысл. Класс русских местоимений и открываемые ими смысловые пространства. М., 1998.

Словари

Словарь структурных слов русского языка / В.В. Морковкин, Н.М. Луцкая, Г.Ф. Богачева и др. М., 1997. (В тексте – СССРЯ).

Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. М., 2004. (В тексте – СТС).

Источники

Тургенев И.С. Ася. Первая любовь. Вешние воды. М., 1974. (В тексте – И. Тургенев).

НАШИ АВТОРЫ

Александрова Елена Сергеевна – кандидат педагогических наук, учитель русского языка, методист ГБОУ «Школа № 293 имени А.Т. Твардовского», г. Москва, Россия.

Баранова Светлана Евгеньевна – старший преподаватель кафедры русского языка и культуры речи Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова, г. Москва, Россия.

Барзенкова Екатерина Ивановна – учитель русского языка и литературы МАОУ Домодедовского лицея № 3 имени Героя Советского Союза Ю.П. Максимова, г. Домодедово Московской области, Россия.

Бондарева Марина Ивановна – учитель русского языка и литературы МОУ Лицея № 10 имени Д.И. Менделеева, г. Клин, Московская область, Россия.

Гац Ирэн Юрьевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы Московского государственного областного университета, г. Москва, Россия.

Герасименко Наталья Аркадьевна – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры современного русского языка Московского государственного областного университета, г. Москва, Россия.

Гвоздева Елена Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и культуры речи Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова, г. Москва, Россия.

Горшкова Юлия Вильевна – магистрант кафедры методики преподавания русского языка и литературы Московского государственного областного университета, г. Москва, Россия.

Грушкина Олеся Леонидовна – аспирант кафедры русского языка Государственного социально-гуманитарного университета, учитель русского языка и литературы МОУ Рязановской СОШ, п. Рязановский, г. о. Егорьевск Московской области, Россия.

Гусева Елена Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка Российского государственного университета нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина, г. Москва, Россия.

Дворкина Екатерина Александровна – старший преподаватель кафедры русского языка Российского государственного университета нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина, г. Москва, Россия.

Дейкина Алевтина Дмитриевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета, г. Москва, Россия.

Канакина Галина Ивановна – кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и методики преподавания русского языка Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия.

Канафьева Алевтина Васильевна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры современного русского языка Московского государственного областного университета, г. Москва, Россия.

Кокорева Елена Анатольевна – учитель русского языка и литературы МБОУ БООШ № 53, научный сотрудник Ресурсного центра русского языка Московского государственного областного университета, г. Ногинск Московской области, Россия.

Комлева Татьяна Ивановна – учитель русского языка и литературы Воздвиженской ООШ, с. Воздвиженское, Клинский м. р. Московской области, Россия.

Криворотова Эльвира Владимировна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Московского городского педагогического университета, г. Москва, Россия.

Лекант Павел Александрович – Заслуженный деятель науки России, доктор филологических наук, профессор, профессор

кафедры современного русского языка Московского государственного областного университета, г. Москва, Россия.

Михеева Анастасия Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и культуры речи Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова, г. Москва, Россия.

Обидина Галина Львовна – учитель русского языка и литературы МОУ СОШ № 5 им. Ю.А. Гарнаева с углублённым изучением отдельных предметов, г. Жуковский Московской области, Россия.

Онипенко Надежда Константиновна – кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник Института русского языка имени В.В. Виноградова Российской академии наук, г. Москва, Россия.

Орлова Ольга Евгеньевна – кандидат филологических наук, заместитель директора по воспитательной работе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №13», г. Серпухов Московской области, Россия.

Останина Юлия Олеговна – учитель русского языка и литературы МБОУ «Гимназия № 34 имени Чумаченко Д.М.», г. Ростов-на-Дону, Россия.

Панкратова Маргарита Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Государственного социально-гуманитарного университета, г. Коломна Московской области, Россия.

Плясова Галина Николаевна – учитель русского языка МОУ «Лицей № 5», г. Подольск Московской области, Россия.

Полежаева Анастасия Николаевна – кандидат филологических наук, учитель МОУ Раменской СОШ № 21 с углублённым изучением отдельных предметов, г. Раменское Московской области, Россия.

Полякова Юлия Давидовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка Российского государственного университета нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина, г. Москва, Россия.

Ристич Хелена – магистрант кафедры русистики философского факультета Люблянского университета, г. Любляны, Словения.

Родионова Ирина Олеговна – учитель русского языка и литературы МБОУ «Школа № 13», г. Рязань, Россия.

Савостина Дарья Андреевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка Московского государственного областного университета, г. Москва, Россия.

Самсонов Николай Борисович – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой современного русского языка Московского государственного областного университета, директор Ресурсного центра русского языка МГОУ, г. Москва, Россия.

Скрябина Ольга Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, г. Рязань, Россия.

Трегубова Лидия Семеновна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Московского городского педагогического университета, г. Москва, Россия.

Халикова Наталья Владимировна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры современного русского языка Московского государственного областного университета, г. Москва, Россия.

Чупкова Ольга Владимировна, учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 5, г. Серпухов Московской области, Россия.

Шаповалова Татьяна Егоровна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры современного русского языка Московского государственного областного университета, г. Москва, Россия.

Научное издание

Теоретические и методологические
проблемы обучения современному
русскому языку

Составитель:
Самсонов Николай Борисович

Подписано к использованию: 17.10.2017 г.
Объём 1,37 Мб.
Тираж 500 экз. (1-й з-д 1–6). Заказ № 60/Е.

Изготовлено в ООО «Диона».
105062, г. Москва, ул. Генерала Кузнецова, д. 18, корп. 2.