

**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
(МГОУ, г. Москва, 20 октября 2018 г.)*



**Москва
2018**

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

*Выпускается по решению кафедры современного
русского языка МГОУ*

Ответственный редактор:

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

Редакционная коллегия:

П.А. Лекант – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры современного русского языка Московского государственного областного университета;
А.Д. Дейкина – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета;
А.В. Канафьева – доктор филологических наук, профессор, доцент кафедры современного русского языка Московского государственного областного университета

Рецензенты:

М.В. Головня – кандидат филологических наук,
доцент кафедры русского языка Военного университета;
В.А. Степаненко – доктор педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой русского языка как иностранного и методики его преподавания
Московского государственного областного университета

Т33 **Теоретические и методологические проблемы обучения современному русскому языку** [Электронный ресурс] : сборник материалов Межрегиональной конференции (МГОУ, г. Москва, 20 октября 2018 г.) / отв. ред. Н.Б. Самсонов. – Электрон. текстовые дан. (2,31 Мб). – М. : Диона, 2018. – 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 978-5-6040521-5-0.

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

Материалы сборника могут быть интересны учителям русского языка и литературы, методистам, 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.

УДК 37.016:811.161.1(063)
ББК 74.268.19=411.2

ISBN 978-5-6040521-5-0

© МГОУ, 2018
© Оформление. ООО «Диона», 2018

СОДЕРЖАНИЕ

I. СТАТЬИ УЧЁНЫХ И УЧИТЕЛЕЙ

Александрова Е.С. Организация работы с научным текстом на уроках русского языка для подготовки к ГИА.	4
Анисина Ю.В. Учёт гендерных особенностей иностранных военнослужащих в процессе профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному	7
Белозеров П.С. Использование понятий семантического синтаксиса при изучении словосочетания в 8 классе	11
Гац И.Ю. Критерии отбора актуального материала в лингвистической подготовке современного школьника	16
Дейкина А.Д. Статус методологического знания в профессиональной культуре учителя-словесника.	21
Дубова М.А. Изучение однородных членов предложения на материале художественного текста (по повести А. П. Чехова «Моя жизнь»)	27
Канафьева А.В. Из опыта преподавания русского языка: много, мало – это какая часть речи?	32
Криворотова Э.В. Развитие лингвистического мышления школьников-билингвов в процессе реализации принципа межкультурного взаимодействия	35
Кураксина В.А. Электронный курс как форма организации дистанционного обучения русскому языку.	41
Лекант П.А. Отрицание и безличность	46
Сазонова Е.Ю. Проблема изучения фразеологизмов на уроке русского языка	48
Самсонов Н.Б. «И всё-таки она хорошая»: к столетию новой орфографии	54
Степанчиков М.А. О некоторых трудностях синтаксического разбора: непредикативные падежные формы составного именного сказуемого.	57
Сунцова Г.Е. Когнитивные компоненты формирования пунктуационной грамотности обучающихся	62
Толмачева Е.Ю. Изучение романа «Анна Каренина» на занятиях по русскому языку как иностранному в студенческой аудитории (уровень владения языком (B1-B2)).	67
Троц (Савостина) Д.А. Что с аргументами? (к вопросу об изменении критерия № 4 в оценке сочинения по русскому языку ЕГЭ-2019)	73
Цуканова Е.И. О разграничении понятий «методическая культура» и «методическая компетентность»	76

II. СТАТЬИ СТУДЕНТОВ

Алексеева О.М. Безличная форма глагола в школьном курсе русского языка	81
Алексеева О.М. СМИ и школа – возможности дидактического применения публикаций.	84
Синичева А.А. Комплексное развитие речевых навыков на материале пословиц русского народа о труде	88
Синичева А.А. Развитие познавательного интереса обучающихся к русскому языку как учебному предмету	90
НАШИ АВТОРЫ	94

I. СТАТЬИ УЧЁНЫХ И УЧИТЕЛЕЙ

*Е.С. Александрова,
г. Москва*

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С НАУЧНЫМ ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ГИА

Текстовый подход в методике преподавания русского языка существует достаточно давно: основы работы с текстом были заложены еще такими учёными, как К.Д. Ушинский, Ф.Д. Буслаев. Последний, в частности, считал основой филологического образования тексты изящной словесности, т.е. художественной литературы [Текст на уроках русского языка, 2004]. За последние 20 лет комплексный анализ текста стал одним из ключевых подходов в школе благодаря трудам таких учёных, как Болотнова Н.С., Декина А.Д., Мурзин Л.Н., Пахнова Т.М. и многих других исследователей.

На первый взгляд кажется, что с точки зрения методики преподавания в теории текста всё достаточно изучено. Однако практика показывает, что до сих пор существуют некоторые виды заданий, которые требуют как методической, так и практической проработки, осознания их места в образовательном процессе. Имею в виду прежде всего научные тексты, которые традиционно присутствуют в КИМах ЕГЭ, в заданиях независимых мониторингов МЦКО, но фактически не представлены в рабочих тетрадях, учебниках и иных учебных пособиях. Задания, связанные с анализом научного текста, давно систематически присутствуют в указанных выше КИМах, и следует подчеркнуть, что они напрямую связаны и с требованиями новых ФГОС ООО, касающихся выработки метапредметных навыков учащихся. Следовательно, работать с научными текстами на уроках русского языка важно и необходимо.

Речь идёт о следующих видах заданий:

- 1) восстановить последовательность предложений в тексте (задание систематически присутствует в КИМах независимых мониторингов МЦКО по русскому языку, проводимых в 5-8 классах);
- 2) вставить в текст пропущенные слова или «связки» между предложениями (союзы, местоимения, синонимы и пр.).

Последнее задание представлено в КИМах ЕГЭ по русскому языку под номером 2. В демоверсии 2019 года оно усложнено: если раньше надо было выбрать «связку» из предложенного списка слов, то с 2019 года предлагается выполнить эту работу самостоятельно, имея только указание на часть речи пропущенного слова.

Как готовить учащихся 5-11 классов к выполнению подобных заданий? Что можно посоветовать педагогу?

Конечно, приходится самостоятельно создавать подобные задания, чтобы тренировать у учеников навык их выполнения, поскольку, повторюсь, в учебных пособиях их нет или крайне мало для организации систематической работы с научным текстом.

Источником научных текстов могут служить различные детские энциклопедии, тексты параграфов учебников, изучаемых в данном классе. При этом можно на уроках русского языка давать такие тексты, тематика которых связана с изучаемым по другому предмету материалом, что позволяет дополнить представления учащихся, развить их кругозор.

Помимо указанных выше детских энциклопедий и текстов параграфов из учебников, активно использую в практике открытый банк заданий, предлагаемый ФИПИ, порталом «Решу ЕГЭ» и иными подобными электронными ресурсами, а также в Интернете можно найти подборки научных текстов у коллег. Такие материалы легко скопировать себе на компьютер, чтобы потом провести в них необходимую правку: пропустить слова, переставить предложения местами, пропустить буквы и знаки.

Способ подачи материала учащимся может быть различным: во-первых, предлагаю распечатывать подготовленные учителем тексты и выдавать ученикам на столы, чтобы они могли на них работать. Во-вторых, учитывая современную техническую оснащённость школ г. Москвы в рамках проекта МЭШ, учитель может вывести подготовленный им текст на экран, но тогда необходимо продумать, какие записи и в каком виде будут вести ученики в тетрадях.

Следует отметить, что задание «Вставить в текст пропущенные слова-связки между предложениями» (задание № 2 в КИМах ЕГЭ по русскому языку в демоверсии 2019 года) вызывает затруднения у учащихся и требует систематической работы.

В своей практике работы в школе для организации подобной работы с указанными типами заданий использую как урочное, так и внеурочное время. Подобные задания предлагаю выполнить ближе к концу урока, когда основной материал пройден и необходимо повторить, развить навыки работы с текстом, а рука учащихся при этом отдыхает, т.к. больших записей вести не нужно. Другой вариант – дать распечатанный текст на дом, но тогда он уже будет с пропущенными буквами и знаками. Учащимся необходимо будет списать научный текст, придав ему целостный вид: вставить пропущенные буквы, знаки, слова, восстановить последовательность предложений. Это наиболее трудный вариант задания. Можно использовать и часы школьного компонента, если они есть у учителя, для регулярной отработки

навыков работы с текстом. Тогда учителю необходимо чередовать на консультациях разные задания, связанные с комплексным анализом текста, разные типы текстов, созданные в разных стилях, чтобы параллельно не забывать и о необходимости формировать прочные навыки учащихся по определению типа и стиля речи предложенного текста или отрывка из него.

Работу с научным текстом в 8-9 классах необходимо организовывать, учитывая требование обучить детей навыкам сжатого изложения, поскольку в КИМах ГИА в 9 классе тексты для первой части письменного экзамена часто насыщены терминологией (например, по психологии). Систематически проводимая работа по анализу научных текстов в 5-7 классах как раз позволяет плавно подвести учеников к пониманию подобных текстов, так что в 8-9 классах тренируем восприятие их на слух. Именно поэтому в 8-9 классах, организуя подготовку к сжатому изложению, помимо публицистических текстов, предлагаю вниманию учащихся и отрывки из научных статей, адаптированных для данного возраста.

В конце хотелось бы подчеркнуть, что работа с научными текстами на уроках русского языка крайне необходима:

- позволяет облегчить и улучшить восприятие учебных текстов, – предлагаемых любыми учебными пособиями и энциклопедиями;
- мотивирует к дальнейшему изучению темы, затронутой в тексте;
- помогает осознать структуру научных текстов, чтобы в дальнейшем самим попробовать создавать их;
- готовит учеников к выполнению изложения при прохождении ГИА в 9 классе, а также к выполнению задания № 1-2 на ЕГЭ по русскому языку в 11 классе.

Таким образом, работа с научными текстами на уроках русского языка, организованная учителем с 5 класса и осуществляемая систематически, является претворением в жизнь требований личностно-ориентированного подхода, поскольку позволяет развивать личность ученика, сферу его интересов. Несомненен и вклад в развитие коммуникативных навыков в процессе работы с подобными текстами, если в финале учащиеся могут самостоятельно сжимать предлагаемые научные тексты или пробуют создавать собственные.

Литература

Абуталипова Э.Р. Анализ учебного (научного) текста на уроках русского языка как средство достижения предметных, метапредметных и личностных результатов / [Электронный ресурс] /

<https://multiurok.ru/files/analiz-uchiebnogho-nauchnogho-tieksta-na-urokakh-r.html>

Борисова Ю. С. Связный текст на уроках русского языка // Молодой ученый. Казань: 2016. №27. — с.. 648-654.

Валгина Н.С. Теория текста. М.: Логос, 2003

Дейкина А.Д. Аксиологизация работы с текстом в школьном курсе русского языка // Актуальные проблемы стилистики, риторики и лингводидактики: сборник н.трудов. вып. 2, / Ред.колл.: В.В.Никульцева (отв.ред) и др. М.: ИИУ МГОУ, 2014. – С.60-66

Ражева Н.Е. Приёмы работы с учебно-научным текстом на уроках русского языка. / [Электронный ресурс] / <https://nsportal.ru/shkola/ruskiy-yazyk/library/2016/12/18/priyomy-raboty-s-uchebno-nauchnym-tekstom-na-uroke-russkogo>

Текст на уроках русского языка: Сборник научно-методических статей / Ред. М.Р. Шумарина – Балашов: Изд-во «Николаев», 2004.

*Ю.В. Анисина,
г. Москва*

УЧЁТ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Педагог должен хорошо представлять природу человека и знать гуманные и эффективные методы воздействия на него. Согласно выводам А. Маслоу, «присущая каждому человеку внутренняя биологическая природа в определённой мере является «естественной», врождённой, изначальной и неменяющейся. Внутренняя природа индивида отчасти уникальна, а отчасти тождественна природе всего вида. Эту природу можно открыть (не «изобрести», а «открыть»)» [Маслоу, 1997: 26-27].

Особенность иностранных военнослужащих как объекта профессиональной подготовки военного вуза состоит в том, что обучаемые (курсанты, слушатели, адъюнкты авиационных вузов) – это взрослые люди, которых отличает, как правило, эмоциональная, волевая и физическая зрелость, развитое логическое и абстрактное мышление, широта интересов, смелость в суждениях и поступках, социальная активность, стремление к общению, желание утвердить себя в коллективе и т.п.. На успешность овладения русским языком как иностранным (РКИ), помимо возрастного фактора, существенное влияние оказывает другой биологический фактор – гендерный.

В современной науке гендер рассматривается как один из параметров, при помощи которого в общении конструируется социальная идентичность говорящего. Как правило, он взаимодействует с другими параметрами – статусом, возрастом, социальной группой, уровнем образования и т.п.. Считается также, что гендерные особенности должны рассматриваться с учётом меняющейся ситуации в обществе.

Согласно западной гендер-лингвистике и последним исследованиям российских языковедов (О.А. Воронина, Е.И. Горошко, Е.В. Ерофеева, Е.А. Земская, А.В. Кирилина, С.В. Рожкова, И.И. Халеева, Л.В. Штылева и др.), изучение гендерных особенностей предоставляет важную информацию о существующих в различных социальных группах и культурах нормах языкового поведения. Этим объясняется целесообразность и необходимость её учёта в процессе преподавания иностранных языков.

Большой интерес для нас представляет исследование гендера в профессиональной коммуникации. Так, в результате работы немецких лингвистов по исследованию гендерной специфики профессионального общения установлено, что мужчины и женщины обнаруживают тенденции к разным стилям ведения полемики [Baron, 1996: 114-129]. Мужчины реже соглашаются с критикой, чаще прибегают к иронии, ссылкам на авторитеты, меньше используют речевые средства, выражающие неуверенность, и в результате производят впечатление более компетентных и уверенных в себе и своей правоте специалистов. Замечено, что речевое поведение мужчин, как правило, нацелено на достижение и сохранение независимости и высокого статуса.

В отличие от женской речи, которая тяготеет к неофициальности и к речевым модификациям, мужскую речь характеризует терминологичность, стремление к точности номинаций. Мужчины восприимчивее к новому в языке. В их речи больше неологизмов. В исследованиях упомянутых выше российских языковедов отмечается, что женская речь более нормативна по сравнению с мужской. В последней прослеживается тенденция к использованию экспрессивных, особенно стилистически сниженных средств, намеренное огрубление речи. Мужчины более выражено используют отрицательную оценку, тогда как в женской речи заметна тенденция к интенсификации прежде всего положительной оценки.

На выражение одного и того же содержания женщина тратит больше слов, чем мужчина. Женщины демонстрируют более высокие показатели по говорению, особенно по таким параметрам, как богатство словаря. В лексиконе женщины больше сложных

прилагательных, превосходных степеней сравнения качественных прилагательных, наречий, союзов. Процент существительных, приходящихся на одно высказывание, в речи мужчины значительно выше (причём абстрактные существительные преобладают над конкретными). Отмечено также, что мужчины чаще используют глаголы активного залога, а женщины – пассивного.

Ассоциативные поля в мужской и женской речи соотнесены с разными фрагментами картины мира: военная сфера, спорт, рыбалка/охота (для мужчин) и природа, животные, окружающий обиходный мир (для женщин). В целом в мужской речи отмечается более сильное влияние фактора «профессия» (считается, что мужчины больше говорят о работе) [Земская 1993: 90-136].

Названные особенности мужской и женской речи определяются как тенденции употребления. При изучении коммуникации, речевого поведения и других феноменов, связанных с говорением, учёные признают гендер «плавающим» параметром, т.е. фактором, проявляющимся с неодинаковой интенсивностью, вплоть до полного его исчезновения.

Важными для нашего исследования представляются наблюдения Т.М. Балыхиной, которая отмечает склонность мужчин к аналитической работе, к работе со статьями, рефератами-обзорами, более качественное выполнение ими заданий, связанных с общественно-политической проблематикой, активное «реагирование» на аудио- и видеопредставленные материалы [Балыхина, 2006: 152].

Анализируя половые различия в предпочтении мужчинами и женщинами информации в Интернете, О.А. Гулевич отмечает, что женщины реже, чем мужчины, подписываются на коммерческие и программистские телеконференции, но чаще на телеконференции по искусству, литературе, культуре и религии. Они меньше интересуются информацией о науке, информатике и вычислительной технике, но чаще информацией по образованию. Кроме того, мужчины больше, чем женщины, ценят в оформлении Интернет-сайтов необычные детали [Гулевич, 2008: 294].

Отметим и тот факт, что глобальная информатизация обозначила проблему гендерного разрыва в освоении новых технологий мужчинами и женщинами. Проведённое Американской Ассоциацией Женщин Университетов (American Association of University Women – AAUW) исследование выявило наличие у учащихся-мужчин более богатого опыта обращения с компьютером (по данным AAUW, в то время когда мужчины создают программы и решают сложные задачи с помощью компьютера, женщины продолжают оставаться только пользователями, нередко ограничиваясь лишь набором текстов)

[Лысова, 2006: 69]. В ситуации, когда технологии стали новым «клубом для юношей», многие преподаватели-женщины (особенно старшего поколения) испытывают трудности психологического характера, т.к. оказываются менее компетентными, чем их ученики-мужчины.

Внимание к гендерному фактору существенно также при моделировании учебных текстов, в частности, при отборе наглядных средств. Так, неполные предварительные данные свидетельствуют о том, что мужчинам-учащимся предпочтительными представляются такие наглядные материалы, которые, во-первых, представляют собой конкретный иллюстративный материал с хорошо различимыми деталями, во-вторых, преподносят изучаемый объект нетривиально, с неожиданной стороны, расширяя и дополняя изученное ранее, в-третьих, точно согласуются с содержанием текстов.

Таким образом, при организации обучения в военном вузе – гендерно ориентированном учебном заведении, – помимо возрастных, должны учитываться гендерные особенности учащихся. Внимание к учёту гендерного фактора обусловлено в первую очередь тем, что преподавателями в учебных заведениях подобного типа преимущественно являются женщины, которые на интуитивном уровне не могут учесть специфики речевого и в целом коммуникативного поведения учащихся-мужчин.

Литература

Маслоу А. Психология бытия. М.: Рефл-бук: Ваклер, 1997.

Baron B. «Geschlossene Gesellschaft». Gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede im universitären Fachgespräch? // Gender Studies an der Universität Konstanz. Vortragsreihe in Sommersemester 1996. Konstanz, 1996. – s. 114-129.

Земская Е.А., Китайгородская М.А., Розанова Н.Н. Особенности мужской и женской речи // Русский язык в его функционировании / Под ред. Е.А. Земской, Д.Н. Шмелёва. М., 1993. – с. 90-136.

Балыхина Т.М. Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). М.: Рус. яз. Курсы, 2006.

Гулевич О.А. Психология коммуникации: Учебное пособие. М.: НОУ ВПО МПСИ, 2008.

Лысова И.И., Волкова О.В. Актуальность сокращения гендерного разрыва в процессе обучения студентов новым технологиям // Актуальные проблемы иностранного языка делового и профессионального общения: Мат-лы II Междунар. науч.- практ. конф. М.: РУДН, 2006. – С. 69.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОНЯТИЙ СЕМАНТИЧЕСКОГО СИНТАКСИСА ПРИ ИЗУЧЕНИИ СЛОВСОЧЕТАНИЯ В 8 КЛАССЕ

Совершенствование и развитие современной методики преподавания русского языка связано с тем, что в обществе происходит переосмысление ценности языка как явления в целом. По причине того, что грамотная коммуникация становится неотъемлемой составляющей социальной жизни абсолютно каждого человека, отношение к языку со стороны рядового члена общества претерпевает существенные изменения: теперь хорошее знание как родного, так и иностранного языка является важным условием достижения успеха в социуме. Соответственно, на первый план при изучении языка выносятся такая компетенция, как коммуникативная, однако еще не во всех содержательных блоках курса русского языка в школе имеется коммуникативная доминанта, что и является отправной точкой методического поиска.

Наиболее формальной частью программы по русскому языку является грамматика, в частности, синтаксис простого и сложного предложения. Содержание большинства учебных пособий в первую очередь отвечает за формирование языковой и лингвистической компетенций при изучении данного структурного блока программы, что, как было отмечено ранее, не соотносится с заявленной тенденцией развития методики преподавания русского языка. Именно поэтому курс школьного синтаксиса требует лингвометодической переработки.

Усиление коммуникативной составляющей курса школьного синтаксиса может быть достигнуто за счёт изменения направления вектора в изучении грамматического материала. Традиционный подход к работе с единицами синтаксиса строится по направлению «от формы к содержанию», то есть каждой единице языка присваивается определенное значение: так, школьник узнаёт, за какие содержательные аспекты отвечает в предложении определение и обстоятельство. Однако знаний такого плана оказывается недостаточно для формирования коммуникативных умений и навыков по той причине, что ученик самостоятельно не может изменить вектор своей работы над синтаксисом и начать вычленять значения и подбирать для их выражения соответствующие средства языка – именно это и будет являться задачей методики.

Построение курса синтаксиса, в основу которого будет заложена работа со значениями и их формальным выражением, представляется возможным при обращении к лингвистическим трудам по семантическому синтаксису как теоретической основе. Центральным понятием в работах данного направления лингвистики становится термин *ситуация*, под которым понимается «некоторый факт действительности...факт взаимосвязи между событиями, ставший предметом внимания говорящего и, соответственно, предметом сообщения в акте коммуникации» [Володина, 1989: 45]. Данное понятие позволяет соотнести экстралингвистическую и языковую стороны действительности. В каждой из *ситуаций* можно выделить такие составляющие компоненты, как *участники ситуации* и *отношения между участниками ситуации*. Такой анализ отрезка действительности с семантической точки зрения при изучении синтаксиса даёт возможность вынести *значение* на первый план и, соответственно, расширить коммуникативный потенциал содержания данного учебного блока. Рассмотрим особенность построения курса синтаксиса на семантической основе на примере изучения словосочетания в 8 классе.

Первым структурным этапом по изучению синтаксиса простого предложения является знакомство восьмиклассников с такой единицей, как словосочетание. Основной целью уроков, посвящённых работе с данным языковым материалом, является формирование у ученика знаний о принципах связи слов между собой, как лексических, так и грамматических. Большой аспект в рамках изучения данной темы делается на особенности грамматической связи между словами в предложении: изучаются разновидности словосочетаний по частеречной принадлежности главного слова (глагольные, именные, наречные), а также по способу связи зависимого слова с главным (согласование, управление, примыкание). Несмотря на повышенное внимание к грамматической стороне явления, в классическом учебном пособии [Тростенцова, 2014] также присутствуют упражнения, которые проверяют умения учащихся выбирать слова, опираясь на знания об их лексической сочетаемости, например, упражнение 54 [Тростенцова, 2014: 34]. Также имеются упражнения, связанные с отбором и употреблением словосочетаний в речи при решении определенных задач коммуникативной направленности. Например, в упражнении 56 [Тростенцова, 2014: 35] ученикам предлагают подобрать такие слова и словосочетания, которые помогут им более подробно описать вечернюю и утреннюю зарю.

Особое внимание при анализе упражнений классического учебника с точки зрения отражения в них семантического

компонента привлекло упражнение 58 [Тростенцова, 2014: 36], в котором была поставлена следующая задача: распределить словосочетания на группы согласно отражаемым в них элементам ситуации (предмет и его признак, признак и степень его проявления; действие и предмет, по отношению к которому осуществляется данное действие; действие и характеризующее его обстоятельства). Данное упражнение напрямую соотносится с лингвистическими понятиями семантического синтаксиса, важность работы с которыми подчеркивается в диссертации. Безусловно, в формулировке заданий не содержатся такие термины, как «субъект», «объект», «участник ситуации», однако их использование не представлялось бы возможным в этом учебном пособии, поскольку в начале курса синтаксиса не формировалась соответствующая терминологическая база. Наличие упражнения такой направленности напрямую иллюстрирует семантическую и коммуникативную направленность в представлении синтаксического знания о словосочетании, что даёт повод говорить не о необходимости полной перестройки курса, а непосредственно об увеличении доли идеографической грамматики в его содержании.

На основе вышесказанного можно сделать вывод о том, что достижения в области методики преподавания русского языка уже на данном этапе позволяют использовать также и семантический подход при работе над словосочетанием. Несмотря на это, в его реализации имеются определенные задачи, требующие решения для повышения уровня усвоения данного материала. Во-первых, знания о семантическом строении словосочетания должны иметь прямую связь со знаниями о его формально-грамматической структуре, так как обособленное изучение этого лингвистического материала будет способствовать только накоплению информации без последующей интеграции. Во-вторых, рассмотрение словосочетания в семантическом аспекте должно также находить отражение в изучении последующих тем. Рассмотрим способы решения данных проблем.

Изучая словосочетание как часть описываемого фрагмента действительности, необходимо обращать внимание на то, какие из элементов ситуации в нём представлены. Так, ученик должен понимать, что имеются различные модели словосочетаний: признак+предмет, действие+объект и так далее – о чём говорилось ранее. Однако впоследствии перед учителем будет стоять задача соотнести указанные модели с классическими видами словосочетаний по принципу подчинительной связи: согласование, управление, примыкание. Таким образом, при сопоставлении семантической модели «признак+предмет» с типом связи

«согласование» ученик будет более осознанно делать умозаключение, по какой причине зависимое слово уподобляется главному в роде, числе и падеже, соотнесение модели «действие+объект» с типом связи управление будет объяснять причину, по которой зависимое слово должно менять падеж (действие оказывает влияние на объект постановкой слова в определенный падеж), работа с моделью «действие+признак» или «признак+признак» поможет учителю объяснить тип связи примыкание: характеристика действия или признака не может ни согласовываться с главным словом, ни управляться им. Безусловно, такой принцип соотнесения не является универсальным для грамматической системы русского языка, так как модели «признак+предмет» может соответствовать как управление (*кофточка в полоску*), так и примыкание (*поворот направо*), а модели «действие+признак» может соответствовать управление (*спросил с недоверием*). Однако эти системные неточности могут быть нейтрализованы, если при работе над словосочетанием учителем будет уделяться внимание тому, что словосочетание, как и слово, может находиться в синонимических отношениях с другим словосочетанием. Так, словосочетание *кофточка в полоску* может быть преобразовано в *полосатая кофточка*, *поворот направо* в *правый поворот*, *спросил с недоверием* в *недоверчиво спросил*. Стоит отметить, что при работе с темой «Словосочетание» ученики выполняют такого рода структурные преобразования. Это находит своё отражение в задании 7 основного государственного экзамена: «Замените словосочетание **любовь отца**, построенное на основе подчинительной связи управление, синонимичным словосочетанием, построенным на основе согласования» [Открытый банк заданий ОГЭ, URL]. Таким образом, сопоставление формально-грамматических и семантических знаний об организации словосочетания в курсе изучения синтаксиса будет являться оправданным. Помимо этого, рассмотрение словосочетания в разных проекциях впоследствии положительно повлияет на усвоение учащимися тем, связанных с согласованными и несогласованными определениями, со способами выражения обстоятельств предложно-падежными формами существительных, а также с дифференциацией дополнений и обстоятельств, дополнений и определений.

Рассмотрим упражнения, которые могут быть предложены ученикам при работе со структурными моделями словосочетаний.

Упражнение 1. 1. Заполните таблицу, распределив приведенные ниже словосочетания по соответствующим столбцам. Отдельно

выпишите словосочетания, которые нельзя отнести ни к одному из столбцов.

Очень красивый, детский лепет, выделить средства, быстро передвигаться, написание доклада, новый журнал, подойти к товарищу, отменить из-за непогоды, осторожно войти, яйцо всмятку, шкатулка из дерева, постоянно озираясь, великолепный водопад, взгляд на зрителей, отвечать с улыбкой.

Столбец 1: Признак+участник ситуации, согласование;

Столбец 2: Действие+объект, управление

Столбец 3: Действие/Признак + признак/обстоятельство, примыкание

2. Объясните, почему выписанные вами словосочетания нельзя отнести ни к одной из групп: составьте их модели, укажите тип подчинительной связи.

3. К каким из словосочетаний можно подобрать синонимы, которые смогли бы войти в одну из групп?

При работе с данным упражнением ученики смогут соотнести знания двух различных планов: грамматического и семантического – которые были ими получены при работе над темой «Словосочетание». Итоги, которые будут получены учениками в виде табличных данных, будут иллюстрировать им наиболее типичные грамматические модели для определенной семантической структуры (действительно, для модели «признак + участник ситуации» связь согласование является наиболее часто встречающейся). Словосочетания, не вошедшие в табличные значения, в свою очередь помогут расширить спектр грамматически возможных способов представления одного семантического значения.

Упражнение 2. Составьте модель для каждого из словосочетаний: определите, какое из слов отвечает за обозначение участника ситуации, действия, признака, обстоятельства. Измените тип подчинительной связи, не изменяя полученную модель. **Следуйте примеру:**

Кувшин из глины (участник ситуации+признак) – **управление;**

Глиняный кувшин (признак+участник ситуации) – **согласование.**

Восторженно вскрикнуть, подушка для дивана, гроза зимой, музыкальный кружок, спортивная база, бродить без цели; смотреть, обижаясь.

Таким образом, на основании изложенного теоретико-практического материала можно прийти к выводу о том, что обращение к семантике языковой единицы при изучении синтаксиса, во-первых, позволяет упростить понимание её лингвистических характеристик, так как абстрактное грамматическое значение

получает соотнесение с реальностью; во-вторых, предоставляет возможность для формирования коммуникативной компетенции учащегося в тесной связи с изучением грамматических понятий, что делает курс школьного синтаксиса элементом содержания, отвечающим основной цели обучения русскому языку в средней школе.

Литература

Володина Г.И. Описание семантических классов предложений в целях преподавания русского языка как неродного. М., 1989

Открытый банк заданий ОГЭ. Русский язык / ФИПИ / [Электронный ресурс] / <http://www.fipi.ru/content/otkrytyy-bank-zadaniy-oge>

Тростенцова Л.А. Русский язык. 8 класс: учебник для общеобразоват. организаций / Л.А. Тростенцова, Т.А. Ладыженская, А.Д. Дейкина, О.М. Александрова; науч.ред. Н.М. Шанский. М.: Просвещение, 2014.

*И.Ю. Гац,
г. Мытищи Московской области*

КРИТЕРИИ ОТБОРА АКТУАЛЬНОГО МАТЕРИАЛА В ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА

Фундаментальные исследования крупных специалистов в области лингвометодики проводятся в связи с решением актуальной задачи – определение содержания русского языка в современной России (О.М. Александрова, А.Д. Дейкина, Н.Д. Десяева, Т.К. Донская, О.Е. Дроздова, Ю.Н. Гостева, С.И. Львова, Н.Л. Мишати́на, др.). Анализ методических материалов приводит к заключению, что структурирование школьного курса русского языка, формирование предметного содержания в последнее десятилетие происходит с учётом потребностей социального сообщества, с учётом факторов нового информационного-коммуникативного пространства [Александрова, 2014; Александрова, 2016; Десяева, 2016; Добротина, 2017; К реализации, 2017]. Включённость школьника в различные виды активной деятельности, осознание подростком деятельностного характера выполняемой им учебной задачи определяют дидактические предпочтения учителя, то есть обучающий выбирает намеренно такой путь представления условий учебной задачи, который бы напрямую был связан с жизненной ситуацией, с пополнением жизненного опыта.

Осознание социальной природы и коммуникативно-эстетической функции языка возможно только через повседневную, основанную на индивидуальном стиле деятельности, лингвистическую практику носителя языка. В соответствующих работах автор статьи доказал, что понятие благоприятных условий для формирования практических лингвистических умений школьников в современной языковой ситуации обоснованно связывается с соблюдением учителем определённых *методических условий*:

- углубление лингвистических знаний обучающихся об активных языковых процессах; внутренняя интеграция лингвистических понятий, изучаемых в основных разделах курса русского языка, и понятий, характеризующих выразительность речи, её эстетический аспект (звукопись, индивидуально-авторское употребление, парцелляция и т.д.);

- организация интерактивной деятельности, нацеленной на применение обучающихся лингвистических знаний в жизненных ситуациях;

- организация учебно-исследовательской лингвистической деятельности обучающихся для приобретения ими нового опыта.

Мотивированный к деятельностной организации занятия по русскому языку, учитель опирается на основные положения, а именно на принципы отбора учебного языкового материала. Предлагаемая группа ситуационно обусловленных принципов, реферативно обозначенная в этой статье, подтверждает идею адаптивного развития системы обучения русскому языку, связанную с формированием общеучебной компетенции школьников. Эти принципы были сформулированы на основе установленных закономерностей в современном лингвообразовательном пространстве во время теоретического изучения проблемы. Ситуационно обусловленные принципы дидактического реконструирования учебного материала вытекают из необходимости отражения при обучении родному языку проявлений активных языковых процессов. Актуальный дидактический материал, извлечённый из современных источников и адаптированный в образовательных целях, выполняет функцию средства действия субъекта. К ситуационно обусловленным принципам относятся: а) принцип ситуативности – ситуативное предъявление лингводидактического материала; б) принцип актуальности – отбора актуального в условиях современной языковой ситуации дидактического материала; в) принцип интертекстуальности в обучении русскому языку.

Принцип ситуативности предъявления дидактического материала при обучении русскому языку поддерживает положение о

возникновении текста в локальной социокультурной ситуации. Текст как смысловая единица существует только в определённом внеязыковом окружении – контексте, который находит выражение в тексте при посредстве живой деятельности. Ситуативный принцип указывает на целесообразность такой организации дидактического процесса, при которой статическим представлениям о языке противопоставляются динамические, конкретнее – процедурные приёмы и действия школьников с языковым материалом. Исследование активных процессов в современном русском языке, освоение языковой игры как лингвокультурологического явления требует представления принципа отбора актуального в современной языковой ситуации материала с целью его дидактического реконструирования. На основе этого принципа в лингвометодической обучающей среде языковая игра рассматривается в разных аспектах: а) как модель коммуникативной деятельности (языковая шутка в художественном тексте); б) как практическая деятельность школьников (металингвистическая деятельность, языковая рефлексия); в) как один из способов самовыражения в сетевом коммуникативном пространстве; г) как разновидность повседневной языковой практики школьников. В качестве дидактической единицы предлагается рассматривать языковую игру как особую форму лингвокреативного мышления (приёмы создания комического: абракадабра, алогичность, каламбур, небывальщина, пародия, парадокс, перенесение, снижение высокого, словотворчество, столкновение несоединимого), культурно-речевые понятия уместности, соразмерности и чувства такта в речевом поведении личности, а также детский игровой фольклор. Установленный принцип вводится в методическую систему лингвистической подготовки с целью воспитания языкового эстетического вкуса современных школьников, понимания ими переплетения нормированного языка и намеренных аномалий, ситуационных образований, функций и форм реализации языковой игры в художественном тексте.

Принцип интертекстуальности в обучении русскому языку логично вытекает из теоретических посылок, сформулированных в предшествующем исследовании автора: успех совместной учебной деятельности зависит от понимания интертекстуальных связей, в которые вступают участники коммуникации. Производство нового личного смысла путём улучшения текстов строится только в совместной деятельности, в коммуникации обучающего и обучающихся. Принцип интертекстуальности обусловлен появлением специфически новых форм передачи и восприятия данных, информации, текстов, основанных на явлениях

интертекстуальности и гипертекстуальности. Преобразуя тексты, извлечённые из интернет-пространства, школьники осваивают понятие информационного поиска, определяют, какой из видов информационного дефицита: фактографический, документальный, концептографический – и с помощью каких алгоритмов устраняется. На уроке русского языка чаще привлекаются задания на информационную переработку текстов электронных словарей («Словопедия», «Энциклопедии & Словари», «Национальный корпус русского языка», «Этимология и история слов русского языка», «Грамота.ру», «Dic.academic.ru», «Onlinedics.ru», «Slovari.ru», «Polyglossum», «RoyalLib.ru», «Вавилонская башня»). В этом случае происходит трансляция лингвистической информации, её видоизменение и преобразование. Исходная лингвистическая информация поддаётся интерпретации и трансформации со стороны школьника. На основе выбранного, затем преобразованного под учебные задачи школьники составляют собственные высказывания – металингвистические суждения, подразумевающие аргументацию, центром которой становится утверждение лингвистического характера. В письменной форме выражается языковая толерантность автора в виде позиций: уместно / неуместно; можно / нельзя; этично / неэтично; правильно / неправильно. Интерпретация лингвистической информации – её объяснение, толкование, разъяснение смысла, всегда включает фоновые знания личности. Интерпретируя текст или речь, субъект демонстрирует собственную когнитивную картину мира. В этой ситуации привлекается личный опыт, обобщается известное, пережитое, восстанавливается какая-либо информация, соотносимая с темой, выдвигаются собственные предположения. Трансформация лингвистической информации предполагает её преобразование, изменение существенных свойств исходной информации. Приёмы трансформации – это сжатие нескольких сообщений в одно синтаксическое построение, пропуск полной и широкой аргументации исходного текста, включение предложений со вторичными предикатами, использование средств повторной номинации, включение новой информации в тему сообщения и т.п. В ходе эксперимента привлекались конкретные задания, основанные на определённых видах трансформаций: разные виды пересказа, в том числе с включением дополнительных компонентов; пересказ с обобщением (выражение какого-либо свойства, мотива); пересказ пересказа (изложение изложенного кем-либо); лингвистический комментарий (лексический, морфологический и синтаксический уровни). Металингвистическое суждение представлялось школьниками 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 оценивается на языковом, речевом и концептуальном уровнях. Необязательно, чтобы металингвистическое суждение школьника всегда было бы абсолютно оригинальным. Важно в принципе, что металингвистическое суждение носит индивидуальный характер. Кроме того, подобные суждения 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?». Фокусирование на подобных металингвистических суждениях стимулируют природную любознательность школьников, приобщает их к интеллектуальной рефлексии, то есть к осмыслению собственной деятельности. Школьник с позиции стороннего наблюдателя над лингвистическими процессами переходит на позицию непосредственного участника текстовой коммуникации.

Профессиональный опыт убеждает в решении: чтобы материал, изъятый из реального коммуникативного пространства, оказался на уроке русского языка полезным, стал учебным, он должен, во-первых, обладать так называемой языковой корректностью, во-вторых, быть развёрнутым в коммуникативном плане, в конце концов, соответствовать лингвометодической цели обучения. Учитель исходит из программы-максимум – воспитание языковой личности школьника, способной воспринимать, преобразовывать и создавать высказывания, адекватные задаче общения. Ситуационно обусловленные принципы отбора дидактического материала: принцип актуальности, принцип ситуативности, принцип интертекстуальности – помогут учителю русского языка организовать активную речевую практику обучающихся.

Литература

Александрова О.М. Закономерности становления содержания филологического образования в современном социуме / О.М. Александрова, С.И. Львова, Ю.Н. Гостева, [др.]; науч. ред. О.М. Александрова. М.: Экон-Информ., 2014.

Александрова О.М. Становление содержания школьного курса русского языка в современной России: к проблеме стандартизации содержания обучения / О.М. Александрова, Ю.Н. Гостева // Русский

язык в поликультурном мире: X Междунар. научно-практ. конф.: сб. науч. ст. // отв. ред. Е.Я. Титаренко. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2016. С. 3–11.

Десяева Н.Д. Современная языковая ситуация и её отражение в содержании обучения русскому языку // Актуальные вопросы методик преподавания русского языка и русского языка как иностранного: колл. монография / отв. ред. И.В. Текучёва. М.: Издательство "Спутник", 2016. С. 91–98.

Добротина И.Г. Современный учебник. Использование дидактического материала учебника для формирования мотивации к чтению в условиях современной информационно-образовательной среды // Русская словесность. 2017. № 2. С. 82–86.

К реализации концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации. Методические рекомендации «Формирование читательской грамотности учащихся основной школы» // Русский язык в школе. 2017. № 1. С. 3–12.

*А.Д. Дейкина,
г. Москва*

СТАТУС МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

Вопросы обеспеченности профессиональной культуры учителя-словесника звучат особенно остро в наше время в связи с повышенной ответственностью за подготовку выпускника школы как грамотного носителя русского языка. Именно поэтому обостряется внимание к методологическому знанию в методике преподавания русского языка, которое является устойчивым и позволяет умело ориентироваться при выборе своей преподавательской траектории, в ходе реализации новых подходов и методов, сохраняя индивидуальный стиль профессиональной деятельности.

Современное общество часто сетует на безграмотность выпускников школы. В чём причины этого явления – безграмотности?

Можно ли подумать, что русские учителя не любят русского языка? Когда-то так поставил вопрос Л.В. Щерба и сам ответил: «Я верю, что они любят русский язык, но любят его инстинктивно, не сознательно, не отдавая себе отчета, что и почему они должны в нём любить» [И мы сохраним, 2016: 623]. Учёный назвал несколько

основных причин безграмотности, одной из которых, по его мнению, «одной из серьёзных причин, являются новые методы».

Парадокс? Учителя любят свой предмет, но недооценивают суть методов, особенно новых. Если речь зашла о методах, то следует говорить о методологии как науке, определяющей методы. У методики есть своя методология, однако статус методологического знания не всегда достаточно оценен. Цели, подходы, принципы, методы – базовые методологические категории, теоретически обоснованные и до известной степени упорядоченные, они разнообразны в своих классификациях, между ними есть связи, взаимодействие, они не существуют порознь и успешно изменяются в соотнесённости одних с другим. «Поэтому виноваты в неэффективности усилий учителей не новые методы сами по себе – их можно только приветствовать, так как отсутствие новых методов означало бы застой педагогической мысли, – написал Л.В. Щерба, разбирая причины безграмотности, а то «усердие не по разуму». [И мы сохраним, 2016: 624]. Согласимся с учёным в том, что часто наблюдается не столько недооценка, сколько переоценка тех или иных выдвигаемых на передний план подходов и методов без должного обоснования их правомерности в текущем учебном процессе, без учёта базовых принципов. Процитируем ещё одно положение из трудов Л.В. Щербы: «Вопрос о методах – сложный. Универсальных методов нет. В каждом новом методе есть нечто ценное, чем надо воспользоваться <...> Между тем наши педагоги часто в погоне за новыми методами забывают о своих обязанностях перед детьми и обществом и не научают своих питомцев тому, что, несомненно, должно остаться при всяких методах» [И мы сохраним, 2016: 624]. Это справедливая критика по отношению к нашему дню в методике и практике обучения русскому языку, в том числе орфографии. Есть обстоятельные научные труды Н.Н. Алгазиной, М.Т. Баранова, М.М. Разумовской, О.А. Скрыбиной, Т.П. Малявиной и др., заложивших основательный фундамент в методике орфографии, однако новейшая система (с теоретическими понятиями, алгоритмами действий, графической символикой, условиями коррекции правописных ошибок, учётом текстообразующей роли орфографии и др.) не проявляется на практике системно.

Обращение к методологии методики даёт осознанное восприятие идей, выработанных наукой и опытом, утверждает в профессиональных приоритетах, способствует осуществлению целенаправленного отбора технологий и др. Когда-то В.А. Сухомлинский, выдающийся педагог XX века, предостерегал от прожектерства: «Я глубоко уважаю дидактику и ненавижу

прожекторство» [Сухомлинский, 1974: 95]. К сожалению, в современной практике много случайного, наносного, модного, заимствованного, а главное – бессистемного.

Наш современник Е.И.Пассов выразил своё отношение к научному знанию в методике как одной из важнейших наук о человеке: «Я бы хотел, чтобы методика создала для него [ученика] образовательное пространство человечески уютное, содержательно культурное, мотивационно увлекательное» [Пассов, 2012]. Смысловая, глубинная суть этого высказывания лежит в области закономерностей организации образовательного пространства с такими характеристиками.

Методологическое знание – это культурная ценность профессионального педагогического труда, целенаправленного, системного, результативного. Любой подход, любые методы и др., выбираемые учителем на практике из методического арсенала, эффективны тогда, когда они являются фактами развитого методического самосознания, не позволяющего комбинировать учебный процесс только на эмпирическом уровне. В последнем случае часто наблюдается эклектика комбинаций из различных приёмов, не обеспечивающих целостности учебного процесса и качество результатов. К примеру, допускается смешение методов познавательной и коммуникативной направленности, обесцениваются методы познания, преувеличивается роль самостоятельности в определении темы урока и др.

Методика накопила свои теории, модели, системы, технологии, чтобы практик мог уйти от дилетантизма (упрощенчества, примитивизации), помня, что образование и его духовность обладают высокой ценностью. С помощью законов и категорий методологии методики задаётся определённая система координат, что и позволяет найти место каждого конкретного подхода, принципа, метода (приёма) в организации учебного процесса. Для этого необходимо точное их знание и понимание. Без этого даже самые новые профессиональные действия (например, составьте кластер, напишите эссе и др.) будут случайными в контексте всего занятия, хотя в отдельности, сами по себе они могут заинтересовать учащихся.

Методика преподавания русского языка отмечает необходимость как рационального, так и эмоционального в учебном процессе, но в их разумном сочетании, основанном на знании их необходимости на том или ином этапе учебной деятельности. «Разум в основе, от него идёт чувство, основательное знание впереди, от него сознательное действие», – писал Ф.И. Буслаев, выражая «сочувствие к живой идее» [Буслаев, 1992: 26].

Целенаправленный учебный процесс предполагает, к примеру, не смешение подходов, а выдвижение одного из них в качестве приоритетного. То же и с другими методологическими категориями. Так, выбор когнитивного подхода предполагает усиление осознанности приобретаемого знания, стремление к его пониманию, а не только запоминанию, соответственно и мотивацию выбора методов познания, рассчитанных на большую познавательную самостоятельность и активность учащихся (составление схем, работа над таблицей, подбор своих языковых примеров, постановку вопросов по теме, решение проблемной ситуации и др.). Если выбран в качестве приоритетного когнитивный подход, то основное внимание должно уделяться внутренней активности ученика как субъекта познания. При этом методы познания будут связаны с мыслительными операциями анализа, сопоставления, синтеза, обобщений и др. Меняется и способ подачи нового материала: от наблюдений за языковыми примерами к теоретическим выводам (индуктивный путь). Однако и в этом случае практически рассматривается сама возможность такой организации познавательного процесса: если есть опора для самостоятельных выводов учащихся, то возможен индуктивный путь, если нет – дедуктивный (от готового материала – слова учителя, учебно-научной статьи в учебнике к детальной проработке конкретных примеров).

Среди избираемых подходов часто называется компетентностный, воплощённый в определённое число (4) компетенций: коммуникативной, языковой, лингвистической, культуроведческой. Ошибочно думать, что какая-либо из названных компетенций может быть сформирована на коротком отрезке учебного процесса – уроке. Однако именно эта задача – сформировать – часто называется в конспектах уроков, хотя позитивный результат не достигается. Компетенция появляется в результате длительного периода обучения, но может и не появиться, если обучение оказалось недостаточно результативным. Компетентностный вектор движения обозначается в роли цели, но это часто не оправдывает себя при рамочной конструкции урока «цель – результат». Каждая из компетенций имеет свой объём содержания, которое трудно замеряется или не замеряется вовсе. Другое дело, составляющие этого объёма – знания (лингвистическая теория), умения и навыки (разнообразная практика), способы деятельности (образцы рассуждений, алгоритмы и др.), которые могут быть проверены и оценены как результат урока. Именно с ними связаны предметные и регулятивные универсальные учебные действия.

Цель как методологическая категория – важнейшая среди других категорий, и тем более важна, чрезвычайно важна постановка точной цели: неверно сформулированная, неточно выбранная цель перестаёт быть источником развития учебной деятельности, толкает в ложном направлении. Это часто происходит при моделировании так называемых нестандартных уроков, например, урока – путешествия со словарём, урока – диалога и др., когда забота о форме оказывается существеннее содержания.

Чтобы снять противоречие между целью и компетенцией в качестве цели, нужно выбирать цель, реальную, адекватную моменту учебного процесса, решая проблему номенклатуры целей и проблему их иерархии. Адекватность средств цели в конкретных условиях основывается на закономерностях методики как науки.

Современная сложная система организации учебного курса строится, исходя из таких подходов (стратегически выверенных направлений), как аксиологический, семантический, коммуникативный, деятельностный, системный и др., и опираясь на методы выбранного основного подхода. Так, методами аксиологического подхода могут быть метод сопоставительного анализа, метод обращения к национально-культурной семантике пословиц, фразеологизмов, концептов в русском языке. У каждого метода есть свои приёмы, например, обращение к высказываниям «мыслителей языка», мини-диктанты с ценностным потенциалом (пушкинский, географический, исторический и т.п.), характеристика языкового явления с выявлением его ценностных признаков (образность, выразительность, точность и др.). Моделирование уроков заведомо предполагает ясные представления о том, во имя чего, из чего и как «строить» процесс. С методолого-методической стороны в основе лежат категории ценностного знания со статусом методологического – категории целей, подходов, принципов, методов.

Достижения методической науки не следует воспринимать с формальных позиций. Они сущностны, т.к. меняют перспективы развития традиционных и новых научных знаний как по общим вопросам, так и по частным методикам. К примеру, семантический подход не только декларирует обращение к смыслам языковых структур, но и меняет содержание обучения. Так, в курс синтаксиса простого предложения вводятся понятия: фрагмент действительности, ситуация и др. В свою очередь меняется и система упражнений, усиливается внимание к коммуникативной функции языкового явления и др. За такими переменами стоят другие цели обучения с пока ещё дискуссионным вопросом: *почему* это так в языке или *зачем* это надо для жизни и общения? Это спор

наших дней между техно- (информацией, легко обеспечиваемой новыми электронными средствами) и эпистеме- (знанием истоков и причин, пониманием смыслов изучаемых явлений в языке, извлекаемых самостоятельно из информационного учебного канала).

Обращаясь к методологическому знанию, можно выразить в преподавании русского языка:

– значение ведущей цели предмета «Русский язык» – образовывать и развивать личность ученика;

– значение ценностного отношения и интереса к родному русскому языку;

– значение коммуникативной функции языка и коммуникативно-речевой деятельности (язык и речь совокупны);

– значение русского языка как метапредмета (именно он даёт совокупное образование человека в отечественной среде).

Статус методологического знания в области методики преподавания русского языка достаточно высок, т.к. это форма научного знания, обладающего рядом характеристик: эталонности, результативности, стандартности, аксиологичности, матричности.

Этот статус важен для учителя в той мере, в какой учитель стремится быть профессионалом, в той, в какой учитель является исследователем – аналитиком своей профессиональной деятельности, и в той, в какой он утверждается творцом передового опыта.

Литература

Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка / Преподавание отечественного языка: уч.пособие для студентов пед.институтов по спец. «Русский язык и литература». М.: Просвещение, 1992.

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

Пассов Е.И. Мутагенез методики: как спасти науку. Елец: МУП «Типография» г.Ельца, 2012.

Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев: Изд-во «Радянська школа», 1974.

*М.А. Дубова,
г. Коломна Московской области*

ИЗУЧЕНИЕ ОДНОРОДНЫХ ЧЛЕНОВ ПРЕДЛОЖЕНИЯ НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА (по повести А. П. Чехова «Моя жизнь»)

Как известно, тема «Однородные члены предложения» изучается в рамках раздела «Простое осложнённое предложение», включенного в программу по русскому языку для 8 класса СОШ. Освоение этого раздела является для школьников довольно сложным и трудоёмким процессом. Многочисленные затруднения объясняются, на наш взгляд, в первую очередь, разнообразием тех синтаксических конструкций, которые изучаются в рамках этого раздела: однородные члены предложения; обособленные второстепенные члены (определения, приложения, обстоятельства, дополнения); сравнительные конструкции; уточняющие и пояснительные конструкции; вводные и вставные конструкции; обращения.

Как мы видим, школьнику предстоит изучить множество разнообразных видов осложнения простого предложения с позиций способов их грамматического выражения, условий обособления, структурной характеристики, особенностей стилистического функционирования. В ходе освоения вышеперечисленных тем ученик должен будет не только приобрести практические навыки нахождения указанных конструкций в тексте, но и умения их распознавать в плане сходства и отличий с другими конструкциями, осложняющими простое предложение, правильно их пунктуационно оформлять и характеризовать с точки зрения особенностей стилистического функционирования.

При изучении однородных членов предложения несомненные трудности связаны, во-первых, с большим объёмом теоретического материала, в составе которого необходимо, как минимум, рассмотреть определение однородных членов предложения; грамматические средства выражения однородности; охарактеризовать конструкции, не являющиеся однородными; обобщающие слова при однородных членах предложения; пунктуацию при однородных членах предложения; особенности функционирования однородных членов в художественном тексте.

Как же логичнее всего это сделать? Как нам кажется, на материале художественного текста, наблюдая над тем, как использует тот или иной автор однородные члены.

Первоначально ученики получают теоретические знания по теме, основу которых, на наш взгляд, составляет понятие однородных членов как синтаксически одинаковых членов предложения, связанных друг с другом сочинительной связью; сведения о грамматических средствах выражения однородности, к числу которых относятся одинаковая синтаксическая функция однородных членов; одинаковая смысловая связь с общим для них членом предложения, что подтверждается возможностью поставить к ним один и тот же вопрос; наличие или возможность включения между ними сочинительных союзов; интонация перечисления (одинаковая сила произношения однородных членов, усиленное ударение на каждом из них, наличие соединительных пауз при отсутствии союзов или при их повторении). Как известно, при отсутствии указанных признаков одноимённые члены предложения не являются однородными. Учащиеся должны твердо уяснить, что однородными могут быть как главные, так и второстепенные члены предложения, что однородные члены предложения могут быть нераспространёнными и распространёнными, а также иметь как одинаковое морфологическое выражение, так и могут быть и морфологически разнородными.

Как известно, однородные члены предложения наиболее часто используются в научной стилистике и языке художественной литературы. Считаем целесообразным понаблюдать над особенностями авторского использования однородных членов в повести А.П. Чехова «Моя жизнь» (1896 г.). Подзаголовок чеховского произведения (рассказ провинциала) сразу же задаёт своеобразие его композиционного построения – это так называемый «рассказ в рассказе», что в итоге определяет особенности его языковой организации, преимущественно это внутренняя речь и монологи Мисаила Полознева.

Типичным языковым средством организации внутренней речи главного героя повести, а также средством его характеристики являются многочисленные ряды однородных членов. Особенность их употребления состоит в использовании однородных членов, во-первых, при описании разнообразных пейзажей. Это городской пейзаж: *... прелестная улица отчасти заменяла сад, так как по обе стороны её росли тополи, которые благоухали, особенно после дождя, и из-за заборов и палисадников нависали акации, высокие кусты сирени, черёмуха, яблони. Майские сумерки, нежная молодая зелень с тенями, запах сирени, гуденье жуков, тишина, тепло – как всё это ново и как необыкновенно...* [Чехов, 1986: 132–133]; деревенский: *Ярко зеленели озимь и яровые, охваченные утренним солнцем. Место было ровное, весёлое и вдали ясно*

вырисовывались вокзал, курганы, далёкие усадьбы [Чехов, 1986:141]; сад в Дубечне: Позади большого дома был старый сад, уже одичавший, заглушённый бурьяном и кустарником... От прежних цветников уцелели одни пионы и маки... росли молодые клёны и вязы, уже ощипанные коровами... чем дальше вглубь, тем просторнее, и уже росли на просторе вишни, сливы, раскидистые яблони, обезображенные подпорками и гангреной, и груши, такие высокие... Сад, всё больше редая, переходя в настоящий луг, спускался к реке, поросшей зеленым камышом и ивняком... [Чехов, 1986:144].

Во-вторых, это портретные зарисовки: самого героя Мисаила Полознева: *... я был очень силён, вынослив, способен на самый тяжкий труд [Чехов, 1986:132]; ... одет я был бедно, не по моде, и про мои очень узкие брюки и большие, неуклюжие сапоги говорили, что это у меня макароны на кораблях [Чехов, 1986:133]; Мы оба, я и она, уродились в нашу мать, широкие в плечах, сильные, выносливые [Чехов, 1986:146]; ... им, очевидно, нравилось, что я не пью, не курю и веду тихую, степенную жизнь [Чехов, 1986:150]; его отца: *Его лицо, тощее, сухое, с сизым отливом на бритых местах (лицом он походил на старого католического органиста), выражало смирение и покорность [Чехов, 1986:129]; Отец мой был стар и очень худ... [Чехов, 1986:132]; Редьки (Андрея Иванова): *Андрей Иванов, человек лет пятидесяти, высокий, худой и очень бледный, с впалой грудью, с впалыми висками и с синевой под глазами, немножко даже страшный на вид... [Чехов 1986:136]; Тощий, бледный, страшный, Редька закрыл глаза, покачал головой [Чехов, 1986:147]; Анюты Благово: ... в дверях стояла Анюта Благово, тоже в шляпке, с тёмною вуалькой ... она была высока ростом и хорошо сложена [Чехов, 1986:137]; семьи Ажогиных: ... первое место в городе принадлежало Ажогиным ... Состояла она [семья] из матери, высокой, худощавой, деликатной дамы, носившей короткие волосы, короткую кофточку и плоскую юбку на английский манер, – и трёх дочерей, которых, когда говорили о них, называли не по имена, а просто: старшая, средняя и младшая. Все они были с некрасивыми острыми подбородками, близоруки, сутулы, одеты так же, как мать ... [Чехов, 1986:135]; сестры Мисаила: *У неё всегда такое доброе, сосредоточенное выражение [Чехов, 1986:138]; В профиль она была некрасива, у неё нос и рот как-то выдавались вперёд и было такое выражение, точно она дула, но у неё были прекрасные тёмные глаза, бледный, очень нежный цвет лица и трогательное выражение доброты и печали ... [Чехов, 1986:146]; инженера Должикова: *Полный, здоровый, с красными щеками, с широкою грудью, вымытый, в*****

ситцевой рубаше и шароварах, точно фарфоровый, игрушечный ящик ... У него была круглая курчавая бородка .., нос горбинкой, а глаза темные, ясные, невинные [Чехов, 1986:138]; Чухонки – Ивана Чепракова: ... сидел какой-то господин, с тёмною, кудрявою головой, в пиджаке из парусинки; он сурово, исподлобья поглядел на меня ... Чепраков был не крепкого сложения: узкогрудый, сутулый, длинноногий. Галстук веревочкой, жилетки не было вовсе, а сапоги хуже моих ... [Чехов, 1986:142]; госпожи Чепраковой: Госпожа Чепракова, очень полная, пожилая дама, с косыми китайскими глазами, сидела у окна в большом кресле и вязала чулок [Чехов, 1986:143]; доктора – брата Анюты Благово: По наружному виду это был совсем ещё студент. И говорил, и ходил он, как студент, и взгляд его серых глаз был такой же живой, простой и открытый, как у хорошего студента ... [Чехов, 1986:142]; Прокофия: С нею в домике жил её приёмный Прокофий, мясник, громадный, неуклюжий малый лет тридцати, рыжий, с жесткими усами [Чехов, 1986:149].

На наш взгляд, наблюдать над стилистическим использованием однородных членов возможно двумя способами. Во-первых, в пределах одного конкретного содержательного плана. Например, сопоставить различные пейзажные описания в повести: городской, деревенский пейзаж и т.д., проанализировав специфику однородных членов, употребляемых в них с позиций сопоставительного анализа. Можно предложить учащимся сопоставить различные портретные описания с целью определения роли в них однородных членов: с точки зрения их синтаксической функции, способов морфологического выражения, рядов, которые они образуют, особенностей синтаксической связи и, наконец, семантической и стилистической роли, которую они выполняют в тексте. Завершить наблюдение логично следующими вопросами: что нового, благодаря им, мы узнаём о героях?; Что хотел подчеркнуть автор в их портретах?; Можно ли их сгруппировать по какому-либо принципу?; Можно ли сделать выводы о закономерностях использования писателем рядов однородных членов в портретных зарисовках?

Результаты проведенных наблюдений целесообразно поместить в таблицу.

Герой	Кол-во членов ряда	Морфолог. выражение	Синтаксич. функция	Тип связи	Семантика
-------	--------------------	---------------------	--------------------	-----------	-----------

Второй путь – сопоставить два и более содержательных плана. Например, проанализировать однородные члены с позиций их роли в портретных описаниях и передаче системы взглядов главного героя.

А.П. Чехов активно использует однородные члены при описании враждебного Мисаилу мира, олицетворением которого, к примеру, являются дом инженера Должикова, чугунок и т.д.; при характеристике системы взглядов героя, при описании мироощущения других героев и т.д. По алгоритму классной работы можно предложить детям поработать с отрывками из повести А.П. Чехова дома, попросив выписать предложения с однородными членами, характеризующие, например, систему взглядов разнообразных персонажей произведения. Их, кстати, тоже можно разделить: представители старшего поколения (отец героя, инженер Должиков, госпожа Чепракова и др.) и молодое поколение (Анюта Благово, сестра Мисаила, Редька и др.).

Задание (каждый ученик получает схему анализа индивидуально на карточке):

- 1) Перечитайте повесть А.П. Чехова «Моя жизнь».
- 2) Выпишите из произведения предложения с однородными членами, характеризующие систему взглядов героя.
- 3) Выделите однородные члены и определите их синтаксическую функцию.
- 4) Определите способы грамматического выражения однородных членов.
- 5) Охарактеризуйте особенности пунктуации при однородных членах.
- 6) Охарактеризуйте семантику однородных членов.
- 7) Какую роль однородные члены предложения играют в тексте? Зачем их использует автор?
- 8) Каким однородным членам предложения он отдаёт предпочтение и почему?

Это задание представляет собой своеобразное небольшое научное исследование и должно быть представлено в форме презентации. Оно может носить как индивидуальный, так и групповой характер.

Литература

Чехов А. П. Моя жизнь// Чехов А. П. Избранные сочинения. М., 1986.

ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА: **МНОГО, МАЛО – ЭТО КАКАЯ ЧАСТЬ РЕЧИ?**

Мотивом обращения к данному вопросу послужили многочисленные ошибки, которые допускают студенты, особенно младших курсов, при морфологическом анализе слов *много, мало*. Чаще всего они определяют эти слова как наречия. Причина этих ошибок, на наш взгляд, кроется в том, что при определении частеречной принадлежности того или иного слова на уроках русского языка в школе не учитывается классический подход к классификации частей речи: общекатегориальное значение, особенности образования грамматических форм, сочетаемость с другими словами. Выпускники школы часто имеют слабое представление об омонимии грамматических форм разных частей речи. Считаем необходимым ещё раз обратиться к этим вопросам.

Слова *много – мало* являются в русском языке грамматическими омонимами. Они употребляются в значении разных частей речи: имени числительного и наречия.

Отнесённость этих слов к имени числительному (наряду со словами *немного, немало, столько, сколько, несколько*) обусловлена прежде всего их значением – указывать на «неопределённое количество единиц» [Русская грамматика, 1980: 572]. Общекатегориальное значение количества присуще всем именам числительным, только одни обозначают определённое количество предметов, а *много, мало, немного, немало, столько, сколько, несколько* – неопределённое: ***пять учебников – много учебников – мало учебников – столько учебников.***

Вторым основанием квалификации этих слов как имён числительных является их способность изменяться по падежам, склоняться. При склонении они проявляют особенность, свойственную всему классу имён числительных. В форме именительного падежа неопределённо-количественные числительные управляют формой родительного падежа существительного, с которым образуют цельное словосочетание с количественным значением: *двадцать картин, много картин, мало картин, несколько картин*. Образование форм косвенных падежей числительными *много, мало* отличается рядом особенностей.

Числительное *много* имеет систему падежных форм, совпадающую с именем прилагательным *многие*. Ср.:

имя числительное (сколько учеников?) *Много* учеников

И.п. *мног-о* учеников
Р.п. *мног-их* учеников
В.п. *мног-их* учеников
Т.п. *мног-ими* учениками
П.п. (о) *мног-их* учениках

имя прилагательное (какие ученики?) *Многие* ученики

И.п. *мног-ие* ученики
Р.п. *мног-их* учеников
Д.п. *мног-им* ученикам
В.п. *мног-их* учеников
Т.п. *мног-ими* учениками
П.п. (о) *мног-их* учениках

Как видим, числительное *много* имеет парадигму падежных форм, совпадающую с парадигмой прилагательных первого адъективного типа склонения. М.В. Панов отмечал, что «причудливые связи с существительным у этих слов такие же, как у числительных: в И.–В. падежах подчиняет себе существительное, управляет им, в остальных падежах – подчиняется ему, согласуется с ним...» [Панов, 1999: 173]. У числительного *много* отмечается нейтрализация форм родительного, дательного, творительного и предложного падежей с прилагательным *многие*.

Числительное *мало* не имеет перечисленных выше особенностей, оно является неизменяемым. Можно говорить лишь о «нейтрализации» количественного словосочетания *мало* с существительным в родительном падеже с формой именительного падежа числительного *много*. Ср.: *много городов – мало городов*. Других падежных форм числительное *мало* не имеет. Видимо, именно эта его особенность приводит к ошибкам при определении его частеречного статуса как наречия.

Категориальное значение числительных слова *много*, *мало* реализуют прежде всего в сочетании с конкретными именами существительными, обозначающими поддающиеся счёту предметы: *много деревьев, мало машин, много детей, мало птиц*.

Полагаем, что при изучении грамматических особенностей этих слов как имён числительных необходимо обращать внимание учащихся на то, что при сочетании с существительными других разрядов, например, с абстрактными, количественное значение оказывается затемнённым, размытым. Оно подавляется значениями меры, степени, имеющими субъективно-оценочный характер: ***Дела много – только поспевать*** (В. Маяковский); ***Ах! какая смешная потеря! Много в жизни смешных потерь*** (С. Есенин); ***Много дум я в тишине продумал, Много песен про себя сложил*** (С. Есенин); ***Для меня было всё тогда новым, Много в сердце теснилось***

чувств – А теперь даже нежное слово Горьким плодом срывается с уст (С. Есенин); **Много** птичьих **новостей** в передачах для детей (Р. Рождественский); **Всё это было много лет** назад (А. Дементьев). Это важно отмечать при изучении языка художественных текстов, функционировании в них конкретных слов, вступающих в разнообразные связи с другими компонентами предложения или всего текста.

Отнесённость *много, мало* к наречиям безусловна, когда они употребляются с глаголами и выражают неопределённо-количественную меру, степень действия: *Дрянь пока что мало поредела* (В. Маяковский); *Как много эта женщина знает про меня!* (Р. Рождественский); *Милый мой жалел меня не много. Изменяет мне и не стыдится* (Н. Рубцов).

В.В. Виноградов, определяя *много, мало* среди **количественных наречий**, писал, что «в группах количественных наречий наблюдается сложная гамма переходов от качественно-оценочного, иногда очень эмоционального и субъективного понимания степени и количества до точного объективного обозначения степени и количества» [Виноградов, 1947: 370].

В функции наречий *много, мало* сочетаются и с именами прилагательными. Следует отметить, что *много* с полными формами качественных имён прилагательных (*много печальные, много красивые, много интересные, много весёлые* и др.) употребляется довольно редко. «Свободнее» ведёт себя *мало*: *мало заметный, мало интересный, мало примечательный* и др.). Позицию *много, мало* занимает «среднее звено» – дериваты *немного, немало*, отличающиеся субъективностью восприятия: *И пусть травой покроется дорога, И пусть над ней, печальные немного, Плывут, плывут, как мысли, облака...* (Н. Рубцов).

В редких случаях *много* в функции наречия меры и степени сочетается с со сравнительной степенью имени прилагательного, выступая стилистическим эквивалентом наречия *намного*: *Я ничего и никому не должен. Мне «молодые волки» не указ. Они, конечно, много нас моложе, Но вовсе не талантливее нас* (А. Дементьев); *Вот когда и горевать не в состоянии – это, Александр Сергеич, много тяжелей* (В. Маяковский).

Наречия *много, мало* образуют грамматические формы сравнительной степени: *много – больше, мало – меньше*, употребляющиеся с глаголами и с именами прилагательными: *Нет, мы ещё – в порядке! Нет, мы ещё – вполне! Никто из нас не думает ни о каком покое... Но говорим друг с другом (когда наедине) о женщинах – всё меньше. Всё больше – о погоде* (Р.

Рождественский); с именами: *Был отцом и мужем и – судьбой храним – больше всех был нужен лишь своим родным* (Р. Рождественский).

Такие же формы эти слова имеют и как числительные: *Много (мало) писем – больше (меньше) писем; Нас остаётся всё меньше, Сверстников прошлых побед, С фронта со славой пришедших В будни надежды и бед* (А. Дементьев). И это ещё одна причина неверной квалификации учащимися этих слов, ведь ни у каких других числительных формы сравнительной степени нет.

Заметим, что к «сообществу» грамматических омонимов числительных и наречий *много, мало, больше, меньше* относится и краткая форма среднего рода единственного числа от прилагательного *маленький – мало*, имеющая ударное окончание: *здание мало*.

Таким образом, при морфологическом анализе конкретного слова необходимо прежде всего учитывать его весь набор присущих ему как части речи признаков – его значение, его формы и его связи в предложении. Определять частеречную принадлежность слова вне предложения – это порочная практика, приводящая к многочисленным ошибкам при квалификации той или иной части.

Литература

Виноградов В.В. Русский язык. (Грамматическое учение о слове). М., 1947.

Панов М.В. Позиционная морфология русского языка. М., 1999.

Русская грамматика. Т. I. М., 1980.

*Э.В. Криворотова,
г. Москва*

РАЗВИТИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ-БИЛИНГВОВ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Лингвистическое мышление мы предлагаем рассматривать как качественно новое образование личности, возникающее у учащихся на основе изучения теории языка и в процессе овладения лингвистическими умениями, характеризующееся при этом высоким уровнем сформированности мыслительных операций, наличием положительной мотивации процесса овладения лингвистическими знаниями и умениями, а также способностью к вербальному

вероятностному прогнозированию и творческим отношением к процессу овладения языком [Криворотова, 2017: 9], что является одним из важнейших условий интеллектуального развития личности. Как нам представляется, необходимыми составляющими лингвистического мышления школьников являются, во-первых, лингвистические знания, представленные, как известно, системой лингвистических понятий (и, следовательно, отражающих элементы метаязыка) и языковых фактов; во-вторых, с формированием комплекса лингвистических умений (учебно-языковых, речевых и правописных); в-третьих, с формированием системы общепредметных мыслительных умений, предполагающих осуществление мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, сопоставления, абстрагирования, классификации и др.; в-четвёртых, с умением осуществлять логико-лингвистические операции, что является важнейшей составляющей лингвистического мышления и, по сути, основой операциональных умений; в-пятых, с умением соотносить явления внеязыковой реальности с явлениями языковой реальности.

Является несомненным, что современная парадигма филологического образования включает в качестве важнейшей составляющей систему обучения русскому языку, которая, в свою очередь, «не может быть представлена достаточно полно без учёта особенностей протекания обозначенного процесса в современной поликультурной среде, которая характеризуется в первую очередь наличием билингов, различающихся разными уровнями владения языком» [Криворотова, 2017: 33] представляющих собой вторичную языковую личность в отношении овладения русским языком, поскольку сформированная первичная языковая личность школьника-билингва представлена структурой, отражающей владение родным языком. По определению А.Н. Щукина, вторичная языковая личность есть личность, приобщённая к культуре народа, язык которого изучается. При этом носитель вторичной языковой личности обладает «способностью к производству речевых поступков в условиях непосредственного общения с представителями других культур» [Щукин, 2006: 60].

Кроме того, представители вторичной языковой личности, являющиеся, как было отмечено, билингвами, могут быть носителями либо субординативного билингвизма (когда отмечается владение одним языком лучше, чем другим), либо координативного (когда владение разными языками является в равной мере свободным). При этом совершенно очевидно, что не только уровень сформированности представлений о культурной самобытности, ментальности русского народа, но и уровень сформированности

коммуникативной компетентности и коммуникативных умений, в значительной степени определяющих эту компетентность, может быть более или менее приемлемым именно в зависимости от субординативности или координативности билингвизма обучаемых.

Как известно, билингвизм есть двуязычие: «Билингвизм в узком смысле - это более или менее свободное владение двумя языками: родным и неродным. А в широком смысле – относительное владение вторым языком, способность пользоваться им в определённых сферах общения [Щюкин, 2006: 45].

О значимость опоры на принцип межкультурного взаимодействия в условиях поликультурной школы сегодня прямо или косвенно говорят многие учёные: «Важной составляющей готовности педагога к решению образовательных задач в поликультурной школе является сформированность адекватного самосознания гражданина современной поликультурной России, которое трактуется как единство трёх начал. Это чувство принадлежности к своему эпосу, своему народу, ... стремление владеть своим национальным языком и национальной культурой. Это чувство принадлежности к многонациональному российскому обществу, национальный патриотизм. Наконец, это чувство принадлежности к мировому... сообществу...» [Зиновьева, 2017: 39].

Является несомненным, что принцип межкультурного взаимодействия как один из важнейших на сегодняшний день методических принципов «предполагает такую организацию учебно-воспитательного процесса, при которой преподаватель учитывает национально-культурные особенности учащихся в условиях межкультурного взаимодействия с носителями изучаемого языка» [Щюкин, 2006: 233], что, несомненно, опирается на предметную компетенцию обучающихся.

Известно, что предметная компетенция, приобретаемая в процессе изучения русского языка как учебного предмета и характеризующая определённый уровень владения языком, включает следующие виды компетенции: лингвистическую (языковую), речевую, коммуникативную, социокультурную, стратегическую и профессиональную. Несмотря на то что в лингвометодической науке понятия *лингвистическая* и *языковая компетенция* рассматриваются как синонимичные, попытаемся дифференцировать понятия лингвистическая компетенция и языковая компетенция. Чаще всего под лингвистической компетенцией понимается то же, что и под языковой компетенцией, а «именно владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонемном, морфемном, лексическом, синтаксическом, стилистическом [Щюкин, 2006: 391]. Но при этом, с нашей точки

зрения, о сформированности лингвистической компетенции говорит именно наличие представлений о системе изучаемого языка, а умение пользоваться этой системой на практике есть компетенция языковая. В этой связи, очевидно, под коммуникативной компетенцией следует понимать способность реализовать не только лингвистическую, но и собственно языковую компетенцию в различных условиях речевого общения, каковые и отражают зачастую уровень сформированности культурной идентичности обучаемых, поскольку «результатом формирования культурной идентичности должно стать понимание школьником своего «я» с позиций культурных характеристик социума, принятие определённых культурных образцов» [Десяева, 2017: 18]. И в то же время собственно условия речевого общения позволяют, опираясь, в частности, на принцип межкультурного взаимодействия, развивать и совершенствовать лингвистическое мышление школьников. Обратимся к анализу возможностей организации работы в этом направлении небольшого отрывка из известной сказки А.С. Пушкина:

ПЗ 1. Как вы думаете, в каких словах текста выражается смущение царевны из-за случайного и неожиданного визита к богатырям? Какая часть речи используется для описания её состояния?

ПЗ 2. Благодаря каким фразам богатыри поняли, что к ним пришла царевна? Как вы думаете, а могли богатыри в данный момент узнать царевну по одежде?

ПЗ 3. Как вы понимаете выражение «*честь хозяям отдала*»? В чём это выразилось? Как вы думаете, в каких случаях люди *кланяются в пояс* и что это означает?

*И царевна к ним сошла,
Честь хозяям отдала,
В пояс низко поклонилась,
Закрасневшись, извинилась,
Что-де в гости к ним зашла,
Хоть звана и не была.
Вмиг по речи те спознали,
Что царевну принимали...*

Как отмечает Т.И. Зиновьева, «не менее значимо отношение учителя к явлению, именуемому культурно-языковым многообразием, которое, как общепризнанное достояние, ни в коем случае не должно потеряться под всё нарастающим влиянием унифицирующих процессов» [Зиновьева, 2017: 39]. С целью преодоления обозначенных негативных процессов и приобщения к

русской национальной ментальности можно предложить по данному тексту следующие задания:

ПЗ 1. Обратитесь к словарю и выпишите значение слова *терем*. Что особенного есть в архитектуре данного строения по сравнению, например, с китайской пагодой или с финским древним жилищем кота или сауна?

ПЗ 2. От каких глаголов образовались подчёркнутые деепричастия? Как вы думаете, все ли деепричастия образованы от глаголов одного вида?

ПЗ 3. Как вы думаете, почему царица *«подбираясь поднялась на крыльцо»*? Почему именно *подбираясь*? С чем это связано? Что означает выражение *«и взялась за кольцо»*?

*Но невеста молодая
До зари в лесу блуждая,
Между тем всё шла да шла
И на **терем** набрела.
Ей навстречу пес, заяя,
Прибежал и смолк, играя.
В ворота вошла она,
На подворье тишина.
Пёс бежит за ней, ласкаясь,
А царица, подбираясь,
Поднялась на крыльцо
И взялась за кольцо...*

Задания, сформулированные как познавательные задачи, помогут ученику осознать и глубже проникнуть в особенности значения и употребления некоторых слов и выражений. Например:

ПЗ 1. Как вы думаете, в каком значении употреблено в данном контексте слово *притча*? Каким словом или словосочетанием можно в данном случае это слово заменить?

ПЗ 2. Как вы думаете, слово *уходить* употреблено в данном контексте в прямом значении? Каким словом можно здесь заменить слово *уходить*?

ПЗ 3. Обратитесь к фразеологическому словарю и выпишите значения фразеологизмов *пулю слить* и *водить хлеб-соль*.

ПЗ 4. Какими членами предложения являются выделенные в тексте однородные члены предложения?

*«Что за **притча** тут такая? —
Спальник думает, вздыхая. —
Уж не ходит ли, постой,
К нам проказник домовый?
Дай-ка я подкараулю,
А нешто, так я и пулю,*

*Не смигнув, умею слить, —
Лишь бы дурня уходить.
Донесу я в думе царской,
Что конюший государской —
**Басурманин, ворожей,
Чернокнижник и злодей;**
Что он с бесом хлеб-соль водит,
В церковь божью не ходит,
Католицкой держит крест
И постами мясо ест».*

Поскольку «язык как особенный код способен сохранять культурно-национальную ментальность его носителей» [Дейкина, 2017: 12], то понимание языковых значений и овладение всё более совершенной системой способов передачи этих значений не только позволяет говорить о совершенствовании мыслительного аппарата, одну из важнейших функций в работе которого выполняют мыслительные операции, позволяющие проникнуть в логику языка, выявить логичное и алогичное в языке, но и даёт возможность реализовать ментальный аспект воспитательной функции языка, а именно сформировать систему ценностей человека культуры, что предполагает «накопление ребёнком опыта достойного нравственного поведения, проявления милосердия, заботы, уважения, терпимости, совести, стыда» [Зиновьева, 2017: 41].

Думается, что привлечение текстов, подобных предложенным, и построение на их основе познавательных задач может сыграть немаловажную роль в процессе развития лингвистического мышления школьников и становления их языковой личности, как первичной, так и вторичной, поскольку анализ текстов осуществляется на основе реализации принципа межкультурного взаимодействия, а сам в процесс решения познавательных задач основывается на осуществлении школьником как специфических логико-лингвистических операций, так и системы мыслительных операций в целом.

Литература

Дейкина А.Д. Развитие чувства национального и личностного самосознания и становление культурной идентичности школьников/ Начальное филологическое образование и подготовка учителя: проблемы формирования культурной идентичности / Материалы Международной научно-практической конференции (2 марта 2017). М.: «Экон-Информ», 2017. – С. 12-16.

Десяева Н.Д. Конкуренция идентичностей языковой личности ребёнка и пути её преодоления средствами филологии. Начальное

филологическое образование и подготовка учителя: проблемы формирования культурной идентичности/Материалы Международной научно-практической конференции (2 марта 2017). М.: «Экон-Информ», 2017. – с. 16-20

Зиновьева Т.И. Готовность современного педагога к профессиональной деятельности по формированию культурной идентичности обучающихся/ Начальное филологическое образование и подготовка учителя: проблемы формирования культурной идентичности/Материалы Международной научно-практической конференции (2 марта 2017). М.: «Экон-Информ», 2017. – С. 38-43.

Криворотова Э.В. Формирование лингвистического мышления школьников-билингвов как условие становления вторичной языковой личности / Теория и практика преподавания языков и культур: философские и методологические аспекты // Материалы II Международной научно-практической конференции (25 сентября – 2 октября 2016 г. г. Будва, Подгорица (Черногория). М., 2017. С. 33-41.

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

*В.А. Кураксина,
п. Заречье Одинцовского района Московской области*

ЭЛЕКТРОННЫЙ КУРС КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Современный образовательный процесс предполагает совмещение традиционных средств обучения, где печатная информация представлена на страницах учебников, учебных пособий, книг, а ведущими методами обучения являются рассказ, беседа, объяснение, инструктаж, и информационно-коммуникационных технологий, где информация выводится на экран при помощи языка ввода информации, а ведущим подходом является коммуникативно-деятельностный. И он может быть снят возможностью, которую представляют ведущие вузы страны по прохождению дистанционных курсов аттестации педагогов по ФГОС. Каждый из таких курсов включает в себя лекционные, диагностические, энциклопедические, наглядные (презентации, схемы) материалы. На основе полученных и переработанных знаний педагог может создавать спецкурсы для обучающихся. Применение такой технологии решает сразу несколько задач, но

самой важной является «удовлетворение информационного дефицита, информационных потребностей и информационных интересов современных школьников. В информационной среде развиваются у школьников элементарные умения общаться с электронными текстами, извлекать актуальную информацию и перерабатывать электронные тексты» [Гац, 2012]. Приведём пример.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К СПЕЦКУРСУ
по русскому языку для учащихся 8–9 классов
«Как сердцу высказать себя?»
(<http://sdo-gym1591.ru/course/view.php?id=25>)**

Цель спецкурса: *развить коммуникативные универсальные учебные действия на уроках русского языка в 8–9 классах.*

Задачи спецкурса: *обеспечить условия для взаимодействия, самостоятельной работы, самооценивания ученика своей коммуникативной деятельности.*

Формы организации образовательного процесса: *дистанционное обучение (оф-лайн), виртуальная образовательная оболочка.*

Технология обучения: *информационно-коммуникационная.*

Основные формы контроля: *письменные работы; самостоятельные работы; тестовый контроль.*

Общая характеристика программы спецкурса: дистанционный курс для школьников создан на основе исследований по современному русскому языку и социолингвистике «Русское слово, своё и чужое» (автор Л. П. Крысин) с помощью виртуальной образовательной оболочки MOODLE, предназначенной для реализации и эксплуатации дистанционных курсов. Курс построен на блочно-модульной основе и содержит 14 лекционных модулей, каждый из которых представляет собой законченный блок информации, и 8 практических модулей, 50% которых представляют собой блоки информации по подготовке к выполнению самостоятельной работы, другие 50% содержат информацию необходимую для выполнения самостоятельной работы, а также критерии оценивания.

В основу спецкурса положен принцип систематичности и последовательности, а также принципы наглядности и доступности/посильности. При изучении курса необходима строгая последовательность прохождения модулей, так как лекционный материал представляет собой цепную связь. Каждый модуль имеет название, раскрыто содержание, реализована форма контроля усвоения соответствующих знаний и умений. Школьникам предлагается индивидуальная учебная программа, включающая

план работы, банк информации, методический и дидактически материал, контрольно-измерительные материалы (задание 1, 4, 6, 7, 15.1-15.3 ОГЭ), задача учащихся – осознанно и самостоятельно достичь определённого уровня подготовки.

Дистанционный курс «Как сердцу высказать себя?» может быть использован учителями-словесниками и школьниками. Данный курс опирается на структурированное и наглядное обучение, которое способствует пробуждению познавательной активности школьников. Учтены возрастные особенности учащихся 8–9 классов, а именно: потребность в общении с друзьями, которая удовлетворяется коллективными работами (например, по созданию кластера), желание быть оцененными взрослыми удовлетворяется получением наивысшей оценки за выполнение разнообразных заданий. Курс опирается на оптимальное сочетание форм и методов обучения, способствует формированию рефлексивной позиции обучаемых и ориентации учебного процесса на приобретение устойчивых знаний по предмету.

Программа спецкурса

Раздел дисциплины	К-во ч.	Форма контроля
Тема 1. «Как сердцу высказать себя?»	1	нет
Тема 2. «Многообразное единство. Язык и география»	1	ответ на вопрос
Тема 3. «Профессиональные «языки»»	1	кластер; словарик
Тема 4. «Подготовка к сжатому изложению №1»	1	афоризмы
Тема 5. «Сжатое изложение №1»	1	изложение
Тема 6. «Социальные жаргоны»	1	сочинение
Тема 7. «Язык «правильный» и «неправильный»»	1	ответ на вопрос; тест
Тема 8. «Краски слова и стили речи»	1	тест
Тема 9. «Общение в социальной группе»	1	кластер
Тема 10. «Подготовка к сжатому изложению №2»	1	афоризмы
Тема 11. «Сжатое изложение №2»	1	изложение
Тема 12. «Необходимая вежливость»	1	сочинение
Тема 13. «Жесты-помощники слов»	1	тест
Тема 14. «Звук и смысл»	1	определения и примеры
Тема 15. «Подготовка к сочинению №1»	1	афоризмы

Тема 16. «Сочинение-рассуждение №1»	1	сочинение
Тема 17. «Слово и его производные»	1	тест
Тема 18. «Вселенная в алфавитном порядке»	1	тест
Тема 19. «Согласование смыслов»	1	текст; тест
Тема 20. «Подготовка к сочинению №2»	1	афоризмы
Тема 21. «Сочинение-рассуждение №2»	1	сочинение
Тема 22. «Заключительный урок»	1	нет
Всего часов:	22	22

В спецкурсе реализуется понятийно-терминологический межпредметный материал (например, в русском языке: развитие языка, устаревшие слова, новые слова, национальный язык, диалект, в истории: развитие общества, новые явления в жизни общества, нация, народ; в русском языке: группы языков народов России, славянские языки, а в географии: народы мира; народы, населяющие Россию, языковые семьи) и коммуникативно-речевой межпредметный материал (например, в русском языке: план (простой и сложный), текст, стиль, описание, повествование, рассуждение, конспект, тезис; в географии: описание географических объектов, составление характеристик отдельных компонентов природы и т.д.; в литературе: рассуждение о поступках героев и т.д.).

Для начала освоения авторского спецкурса необходимы теоретические знания и практические умения по русскому языку за 5–7(8) класс.

Спецкурс «Как сердцу высказать себя?» рассчитан на достижение личностных результатов: а) готовность и способность обучающихся к самообразованию, саморазвитию и личностному самоопределению, б) сформированность мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности; метапредметных результатов: а) соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией, б) оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности её решения, в) владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности и др. Предметными результатами освоения спецкурса «Как сердцу высказать себя?» являются:

а) представление об основных функциях языка, о роли русского языка как национального языка русского народа, как государственного языка Российской Федерации и языка межнационального общения, о связи языка и культуры народа, о роли родного языка в жизни человека и общества;

б) освоение базовых понятий лингвистики: лингвистика и её основные разделы; язык и речь, речевое общение, речь устная и письменная; монолог, диалог и их виды; ситуация речевого общения; разговорная речь, научный, публицистический, официально-деловой стили, язык художественной литературы; жанры научного, публицистического, официально-делового стилей и разговорной речи; функционально-смысловые типы речи (повествование, описание, рассуждение); текст, типы текста; основные единицы языка, их признаки и особенности употребления в речи;

в) понимание коммуникативно-эстетических возможностей лексической и грамматической синонимии и использование их в собственной речевой практике.

На основе авторского спецкурса «Как сердцу высказать себя?» решается методологическая проблема развития коммуникативных универсальных учебных действий на уроках русского языка в 8–9 классах.

С.В. Олефир в своей статье обратила внимание на оценку международных экспертов, представивших направления, которые будут воздействовать на образование. Информационные технологии, информационная культура, ценности инноваций и творчества, неформальное направление образования, изменения учебной среды, – всё это пути решения основных задач образовательного стандарта, а именно обеспечения общекультурного, личностного, познавательного развития школьника, формирования у него умения учиться, формирования целостной картины мира. Таким образом, учащимися усваиваются способы деятельности, применимые и в рамках образовательного процесса, и в реальных жизненных условиях.

Литература

Гац И.Ю. Лингвистическая подготовка школьников в современной языковой ситуации / И. Ю. Гац // Русский язык в школе. М., 2012. – № 3. – С. 9–17.

Олефир С.В. Потенциал школьной библиотеки в формировании метапредметных компетентностей школьника / С.В. Олефир // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров, 2010. – № 3 (5).

П.А. Лекант,
г. Мытищи Московской области

ОТРИЦАНИЕ И БЕЗЛИЧНОСТЬ

Отрицание – одна из самых главных семантико-грамматических категорий русского языка; в грамматическом строе она представлена радикальным формальным показателем – частицей **не** – так он определяется, трактуется во всех грамматических учениях [Виноградов, 1947: 671 – «Модальная окраска отрицательного высказывания»].

Однако слово **не** так «проникновенно», «всеохватно», так вросло в различные категории слов и в отдельные слова, что заслуживает некоего особого выделения, толкования и – уважения [Лекант, 2007: 52]. К тому же сложились особые отношения с **ни**. См.: «*Никому не нужен я! – думал Ростов. – Некому ни помочь, ни пожалеть*» (Л. Толстой); *Затем во весь учебный сезон не было никаких особенных событий.* (А. Чехов).

Своё отдельное, особенное место в категории отрицания занимает **нет**, имеющее собственную историю [Шаталова, 2013: 261], но не вошедшее в современную парадигму времени (*не было, нет, не будет*); **нет** – показатель настоящего времени. Ср.: *Нет в мире бога, кроме бога, Сильнее тайны силы нет* (И. Бунин); *Я последний поэт России. Не затем, что вымер поэт – все поэты остались в силе. Просто этой России нет.* (А. Вознесенский); *Жены у меня нет, а это, рекомендую, мои дочери.* (А. Чехов); *В Мещерском крае нет никаких особенных красот и богатств, кроме лесов, лугов и прозрачного воздуха.* (К. Паустовский); *А мне не спалось. У меня сна не было.* (Ф. Абрамов); *А мне ничего не снилось. Мне просто не спалось.* (Р. Рождественский).

Так основная форма отрицания совмещается с формами безличности.

Семантика отрицания бытия, наличия, существования предметов, явлений, лиц, представлена в русском языке специальной формой безличного предложения – **отрицательно-безличным предложением**. Эти предложения имеют парадигму форм времени. Они включают обязательный компонент *генетив* – имя предмета, бытие которого отрицается. Например: *В дубовых перелесках нет дорог* (К. Паустовский); *Опомнилась, глядит Татьяна: Медведя нет; она в снях.* (А. Пушкин); *Свадьба была уже назначена на седьмое июля, а между тем радости не было.* (А. Чехов); *Эта лёгкость приходит к нам, когда путь далёк и нет на сердце забот.* (К. Паустовский); *В передней не было ни души; он вошёл в*

залу, потом в гостиную. Тут тоже никого **не было**. (А. Чехов); Дьякон совершенно искренно боялся своей немного истеричной, немного припадочной дьяконицы. Детей у них **не было**. (А. Куприн); – В нашей деревне Маринушке женихов **нету**, – сказала Марья. (В. Белов).

Безлично-отрицательное **нет** может «выдвигаться» как пролог к отрицательно-категорическому или предполагаемому; например:

*Была ли у него девчонка какая? **Нет**, наверно, **нет**. Никого у него не было.* (В. Белов).

Кроме основных форм отрицания бытия, может быть использована *не осталось* – тоже безличная:

*Никого из ровесников в живых **не осталось**.* (В. Белов).

Отрицание видимости, звучания и некоторых иных явлений может быть обозначено несколько иначе, но непременно с участием *не*; см. например:

*Стояла глубокая ночь, ни звука **не** доносилось из деревни.* (В. Распутин).

Некоторые осложненные формы безличного предложения передают отрицание посредством *не* при связке *быть*: это связочно-инфинитивные модальные:

*Можно и **не быть** поэтом.* (А. Вознесенский).

ср. также:

*Сил нам **нет** кружиться доле; Колокольчик вдруг умолк.* (А. Пушкин).

В безличных предложениях с модальным значением невозможности отрицание выражается предикативами *невозможно, нельзя* (*не* находится в их составе):

*В ведре плавали листья. Они были всюду. От них нигде **нельзя** было избавиться.* (К. Паустовский).

Особый, *гибридный*, по выражению В.В. Виноградова, тип односоставных предложений представляют *безлично-инфинитивные* [Лекант, 2017: 18–23]; например: *На репетициях бывать ему некогда.* (В. Гиляровский); *Кипренскому было некогда рисовать.* (К. Паустовский). Обязательными компонентами структуры этих предложений являются: а) независимый *инфинитив* полнозначного глагола; б) отнесённый к инфинитиву *негатив* – отрицательные наречия и местоимения (их падежные и предложно-падежные формы); в) *датив* – потенциальный субъект действия; г) безличные формы связки *быть* – парадигма форм времени – признак безличного предложения; например: *Защиты не у кого было искать.* (А. Чехов); *Николке и Алексею не о чем было говорить с Тальбергом.* (М. Булгаков).

При употреблении связки *стало* в отрицании отмечается оттенок *результата* (связка совершенного вида):

Закурили. Сразу как-то не о чём стало говорить. (В.Шукшин); *Вскоре стало совсем нечего есть.* (В. Белов); *Вот и косить уже стало негде.* (В. Белов); *Некому стало корить Коча Ленинградом.* (В. Белов).

Необходимо подчеркнуть, что во всех формах негатива *не* является ударным. И это как бы отделяет его как показатель отрицания. «Прочее» выполняет свои лексико-грамматические функции – объектные и обстоятельственные по отношению к инфинитиву; они *мотивируют* отрицание.

Конечно, в собственно безличных предложениях *не* употребляется свободно, образуя противопоставление утверждения – отрицание. Ср., например: *Старику не везло.* (К. Паустовских) – везло; *Да, у вас небогато.* (К. Паустовский) – богато; *Ему было неудобно лежать* (А.Чехов) – удобно. В художественной речи выбор утверждения или отрицания принадлежит автору, по его замыслу.

Наш очерк должен привлечь внимание к усложненным формам отрицания и безличности, к их образному потенциалу.

Литература

Виноградов В.В. Русский язык: Грамматическое учение о слове. М.-Л., 1947.

Лекант П.А. Безлично–инфинитивные предложения в современном русском языке. М.: «Вестник МГОУ», серия «Русская филология», 2017, №4.

Лекант П.А. Часть речи *негатив* / Грамматические категории слова и предложения. М., 2007.

Шаталова О.В. Лексема *нет* как составляющая гнезда с доминантой *быть* в русском языке. // Рациональное и эмоциональное в русском языке. М., МГОУ, 2013.

*Е.Ю. Сазонова,
г. Москва*

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

В современной школе первостепенное место на уроках русского языка отводится обучению устной и письменной речи. Предпосылками к смене старого грамматического направления в

изучении языка стало, во-первых, особое внимание к развитию коммуникативных навыков в личности обучающегося, во-вторых, тенденция к личностному ориентированию на уроках, то есть подготовка ученика к реалиям будущей взрослой жизни в социуме. Другими словами, особое место на уроках занимает развитие навыка критического мышления, без которого сложно представить жизнь современного человека.

В последний год особенно актуальным развитие данного навыка сделало введение устного экзамена по русскому языку в московских школах. Именно этот шаг послужил одной из важнейших причин для еще более серьезной работы с речью школьников.

Значение правильности слова растет, поэтому и увеличивается внимание к проблеме эффективности речи. Современная школа ставит перед собой важную задачу: подготовить к жизни человека не просто образованного, а думающего и сопереживающего, который владеет нормами культуры общения. Коммуникация на уроках становится одним из главных направлений. Задания на развитие речи приобретают ключевое значение.

В связи с этим большое внимание уделяется овладению школьниками лексическим богатством языка. Департамент образования бьет тревогу, ведь внедрение компьютеров в нашу повседневную жизнь привело к сокращению использования устной речи. А в следствие этого – к оскудению речевого запаса школьников. Опыт последних лет показывает, что младшие школьники уже перестают разграничивать язык литературный и тот русский язык, которым они пользуются в интернете. Сокращенные слова все чаще совсем заменяют полноценный эквивалент. Поэтому уроки, связанные с лексикологией, в современной школе имеют первостепенное значение.

Как важному пласту лексики, особое место на уроках русского языка отводится фразеологии.

Изучение данного раздела, мало того, что пополняет и развивает лексический запас школьника, еще и несет в себе духовно-нравственный аспект в обучении. Фразеологизмы являются традиционным элементом в лексике каждого человека, несут культурно-историческую ценность нашего народа. Их изучение ближе знакомит школьника с историей своего народа, воспитывает культурного человека нашего общества. Фразеологизмы придают эмоциональность нашей речи, украшают ее. Также имеют особую ценность, потому что делают речь образнее, экспрессивнее, богаче.

Фразеология (греч. *phrases* – «выражение» и *logos* – «учение») – наука о сложных по составу языковых единицах, имеющих устойчивый характер, – фразеологизмах. Согласно «Лингвистическому

энциклопедическому словарю», фразеологизм – «общее название семантически связанных сочетаний слов и предложений, которые <...> воспроизводятся в речи в фиксированном соотношении семантической структуры и определенного лексико-грамматического состава».

Проблемой изучения фразеологизмов интересовались многие ученые-филологи, педагоги. Огромное теоретическое значение имеют работы ученых В.В. Виноградова и А.А. Шахматова. В их исследованиях подробно описаны структурно-грамматические и семантические свойства фразеологических единиц. Продолжали исследования О.С. Ахматова, Н.М. Шанский, А.И. Молотков.

С точки зрения методики преподавания русского языка фразеологические единицы изучали М.А. Рыбникова, М.Р. Львов и Т.Г. Рамзаева, а также авторы, которые рассматривали конкретные методы работы с некоторыми фразеологизмами.

Несмотря на то, что есть определённые достижения, проблема фразеологизмов обучающимися младшей, средней и старшей школы на уроках русского языка и литературы не нашла ещё должного решения: не создан принцип отбора материала, нет конкретного списка фразеологических единиц, которые рекомендованы для усвоения младшими и старшими школьниками, не созданы соответствующие статьи и пособия. Практически работа над материалом сводится в основном к выяснению значения оборотов и выражений, которые встречаются при чтении художественных текстов.

В современной школе изучение фразеологии ведется в несколько этапов:

- знакомство с фразеологизмом;
- объяснение его семантики с опорой на контекст;
- этимология фразеологического оборота;
- применение в устной и письменной речи.

По мнению Е.И. Литневской [Литневская, 2006:54], в курсе изучения фразеологии ученики должны приобрести следующие умения и навыки:

- уметь объяснить лексическое значение фразеологизма, взятого из контекста (описательно или через синонимию);
- находить фразеологизмы в тексте;
- подбирать синонимы и антонимы;
- приводить примеры фразеологизмов;
- группировать фразеологизмы по основанию;
- определять функцию употребления фразеологизмов в тексте;
- пользоваться фразеологическим словарем.

Нельзя не согласиться с Е.И. Литневской, но встает вопрос: каким образом преподнести материал современному школьнику, чтобы фразеологизмы, нечасто употребляемые в речи, тоже вошли в его речевой запас? Ведь в каждом классе средней школы в диагностических работах встречается задание, связанное с распределением фразеологизмов и их значений или с нахождением синонимов, антонимов к какому-либо данному фразеологизму. И часто попадают менее популярные в бытовой речи лексические единицы.

Приведу в доказательство задание из последней диагностической работы для 10 класса (русский язык, разовый уровень). В 10 классе внезапно появляется задание – *в каждом из рядов найдите четвертый, лишний фразеологизм, выпишите его:*

1. *вилами на воде написано, как в воду глядел, бабка надвое сказала, сорока на воде хвостом писала*

2. *воду в ступе толочь, тянуть резину, гнуть спину, переливать из пустого в порожнее*

3. *и в ус не дуть, ухом не вести, как с гуся вода, потирать руки*

4. *выйти боком, выйти из себя, метать громы и молнии, рвать и метать*

5. *оставить с носом, обвести вокруг пальца, вывести на чистую воду, натянуть нос*

6. *втирать очки, вешать лапшу на уши, водить за нос, скалить зубы*

7. *до белого каления, лезть на стену, рвать и метать, метать бисер перед свиньями*

8. *дело табак, дело выгорело, дело пахнет керосином, дело дрянь*

9. *заморить червячка, положить на зуб, положить зубы на полку, утолить голод*

10. *как по нотам, как в аптеке, без сучка и задоринки, как по маслу*

К сожалению, больше половины старшеклассников не справляются с заданием. Это свидетельствует о незнании школьниками семантики фразеологических оборотов, так как дети сейчас практически перестают употреблять их в своей речи. Многие фразеологизмы непонятны из-за малоупотребительных слов («ступа», «порожнее») или незнания истории возникновения фразеологизма («метать бисер перед свиньями»). Только самые известные обороты остаются в употреблении.

В данной статье хотелось бы привести самые современные приёмы в методике преподавания фразеологии в средней школе. Меняется ученик, значит меняется и методика преподавания. Этапы обучения, приведённые выше, не изменяются, но приобретают

новые формы. Каждая школа стремится приобрести новейшее оборудование, чтобы сделать урок более увлекательным, запоминающимся. Учителя осваивают возможности компьютерных технологий, внедряют их на уроках русского языка.

Все это играет важную роль в изучении и запоминании фразеологизмов. Каким образом можно разнообразить урок, посвященный этой теме? Самыми удачными считаются уроки, проходящие в игровой форме. Как правило, фразеологизмам отводится один-два часа в начале года, и очень важно сделать урок запоминающимся. Игровые уроки точно отложатся в головах школьников. Приведем несколько примеров:

– Заранее подготовленные ученики создают видеоролик, в котором в виде скетча объясняются фразеологические обороты. Сценки тщательно продумываются таким образом, чтобы классу лексические единицы, особенности их значения и употребления были максимально понятны.

– Во многих школах обязательным стал урок «Проектная деятельность». Уже с начальной школы дети учатся создавать проекты. Интересной идеей станет подготовка такого проекта по фразеологизмам. Ученики объединяются в группы и самостоятельно подготавливают материал. Готовый вариант может быть представлен в виде презентации, рисунков. На уроке группы представляют свои проекты, делятся изученными фразеологизмами с одноклассниками, поясняют их значения и примеры употребления.

– Учитель подготавливает к уроку подборку фразеологизмов, в которой один из элементов заменяется на сходный по значению смайлик. Поскольку смайлики имеют большое распространение в наше время, детям будет нетрудно определить пропущенное слово и запомнить фразеологизм.

– Ни для кого не секрет, что современные дети много времени проводят online, поэтому хорошей идеей станет использование на уроке для наглядности подборки интернет-мемов, иллюстрирующих фразеологические единицы. Такие изображения могут быть созданы самим учителем и будут точно понятны детям.

– Интересным дополнением к уроку станет новейшая научно-популярная литература, посвященная фразеологическим единицам. Примером такой литературы может послужить книга Роголёвой Е.И. и Никитиной Т.Г., изданная Издательским Домом Мещерякова в 2018 году на базе работ доктора филологических наук Мокиенко В.М. – «Сами с усами: веселый фразеологический словарь». В книге авторы ведут диалог со своим читателем, с юмором описывают историю возникновения фразеологизмов,

примеры их употребления в жизни. Дополняют статьи словаря отлично продуманные иллюстрации и специальные задания.

– Образовательная интернет-платформа «Учи.ру» – отличная возможность найти интересный интерактивный материал по любой теме урока. Задания подходят для учащихся любого возраста, интересно разнообразят подачу материала.

Подводя итог, хочется обратить внимание на проблемность методики преподавания фразеологии в школе. Как правило, освоение этого раздела носит исключительно формальный характер.

Изучая грамматику и орфографию, к данному разделу не обращаются. Фразеологизмы плохо запоминаются, так как все реже употребляются в речи учащихся. Но все же, эти лексические единицы имеют огромное значение для развития речи, её выразительности, наиболее полно выражают культуру слова. Поэтому очень важно найти такие методы – «ступеньки к совершенствованию практики преподавания лексики и фразеологии», которые помогут школьникам эффективнее запоминать, толковать фразеологические обороты, дадут стимул к употреблению в их собственной речи.

Литература

Баранов М.Т. Лексико-семантический аспект уроков русского языка в 4 – 8 классах // Урок русского языка на современном этапе. М., 1978.

Баранов М.Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1988.

Виноградов В.В. Избр. труды. Лексикология и лексикография. М., 1977.

Карпов А.А. Изучение лексики и фразеологии в основной и средней школе. М., 2013.

Русский язык: учеб. для 5 кл. общеобразоват. учреждений / [Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова и др.]. – 34-е изд. М.: Просвещение, 2007.

Русский язык: учеб. для 6 кл. общеобразоват. учреждений / [М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Л.А. Тростенцова и др.; науч. ред. Н.М. Шанский]. – 29-е изд. М.: Просвещение, 2007.

Литневская Е.И. Краткий теоретический курс для школьников. М., 2006.

Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. – М., 1972.

Словари

Рогалёва, Е.И., Никитина, Т.Г. Сами с усами: весёлый фразеологический словарь; рис.Е.В. Панфиловой. М.: Издательский Дом Мещерякова, 2018.

Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н.Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990.

Н.Б. Самсонов,
г. Мытищи Московской области

«И ВСЁ-ТАКИ ОНА ХОРОШАЯ!»: К СТОЛетию НОВОЙ ОРФОГРАФИИ

В октябре 2018 года исполняется 100 лет Декрету о введении новой орфографии, изданному советским правительством на основании предложений комиссии учёных-языковедов, которой руководил академик Алексей Александрович Шахматов.

Буквы Ъ («ять»), ө («фита́»), і («и десятеричное» – по цифре 10, которая этой буквой обозначалась) в то время уже не употреблялись как основные и безальтернативные, они конкурировали с е, ф, и соответственно, но конкуренцию не выдержали и были заменены. Дело в том, что их употребление основывалось на традиции, и чтобы не ошибиться, нужно было запоминать, заучивать, где можно и где нельзя их писать (см. об этом в рассказе А.П. Чехова «Мыслитель»). Также решено было отказаться от твёрдого знака на конце слов после букв, обозначающих твёрдые согласные. Изменения претерпели адъективные окончания *-аго, -яго* (вместо них стали писать *-ого, -его*), *-ья, -ія* (*-ые, -ие*), а написание приставок на *-з* поставили в зависимость от значения следующей за ними буквы (звонкий или глухой согласный, гласный звук) – так появилось всем теперь известное правило о приставках на *-з, -с*. Все другие изменения не были собственно орфографическими, они коснулись не только правописания, но и произношения, и грамматических значений.

Реформа могла бы стать и более масштабной, поскольку Орфографическая подкомиссия при Академии наук рассматривала множество предложений о преобразованиях русского письма, однако высокая компетентность учёных-лингвистов, ответственность, забота о сохранении важнейшего для развития общества пласта культуры, который отражён в орфографии и, отважусь заявить, поддерживается ей, не позволили реформаторам увлечься. Нововведения получились понятными, адекватными состоянию современного языка и речи и минимальными – проще говоря, необходимыми и достаточными.

Однако страсти по реформированию орфографии не утихали. В течение прошедших ста лет эта тема поднималась не раз, обретая многочисленных сторонников отказа от тех или иных правил, сокращения их количества. И если в первой половине прошлого века обсуждение системы правил пошло по пути их упорядочивания, приведения в целостную систему, что увенчалось изданием в 1956 году

«Правил русской орфографии и пунктуации», которые утвердила Академия наук СССР, то вскоре после этого возобновилась работа академических институтов по усовершенствованию правил, стали готовиться соответствующие проекты. Интересно заметить, что в решительные моменты, когда, казалось бы, уже всё было готово к введению очередной реформы, общество отказывалось от неё. Широкие дискуссии в прессе неизменно приводили к отрицательным результатам: люди не хотели перестраиваться и писать *жолтый, шоссе, подъезд, вещь, огурцы, конвеер* и т.д.

Вот что интересно: говоря о реформировании, всегда имеют в виду упрощение правил. Давайте зададимся вопросом: почему они оказались слишком сложными? Система правил правописания сложилась в виде, близком к современному, сравнительно не так давно, во второй половине XIX века. Она впитала в себя принципы и обычаи письма, установившиеся в основном в книгоиздании и в эпистолярном жанре. Читателями книг, адресантами и адресатами писем были в абсолютном большинстве представители интеллигенции. Им правила правописания, вероятно, не казались чересчур сложными. Но, как известно, судьбы представителей духовенства, аристократии складывались после революции 1917 года непросто, часто трагически. Правительство молодой страны Советов, конечно, заботилось об образовании рабочих и крестьян, объявляло ликбез, учило народ грамоте – то есть старалось подтягивать его до уровня той высочайшей культуры, носителей которой становилось всё меньше и меньше. Слог, стиль уходили вместе с ними, ведь этому по-настоящему научить невозможно, а вот орфография как система правил письма оставалась доступной для обучения, однако каждому новому поколению она казалась более и более изощрённой, избыточной, хотя и не менялась. Призывы упростить систему правописания происходят от нескольких фундаментальных причин. И первая среди них – это падение уровня речевой, да и не только речевой культуры, если сравнивать его с уровнем того времени, когда эта система оформилась. Мы стали менее требовательны к процессу коммуникации, к устной и к письменной речи, поэтому мысль о том, что существуют высокие нормы, которые, несмотря ни на что, не отменяются, в какой-то мере уязвляет, даже раздражает. С другой стороны, изменение условий жизни общества, её темпа влечёт за собой изменение форм общения людей, создание новых речевых жанров (например, sms-переписка и подобное), в которых система правописания оказывается не в полной мере востребованной, остаются важными лишь те правила, которые ограждают общающихся от коммуникативных неудач, позволяют избежать непонимания. И мы начинаем понемногу привыкать к текстам другого рода (простите,

сорта). К сожалению, приходится констатировать, что падает уровень грамотности студентов филологических специальностей вузов, будущих учителей русского языка. В результате противоречие между тем, как должно, и тем, как получается, со временем только усиливается, напряжение возрастает. Если не предпринять действенных шагов, мы неизбежно утратим нашу систему правописания, которая, можно повториться, сама по себе ценна, так как имеет, кроме обучающего, непреходящее культурно-воспитательное значение. «И всё-таки она хорошая!» - так озаглавил свой замечательный «рассказ о русской орфографии» выдающийся отечественный лингвист Михаил Викторович Панов, употребив тем не менее частицу *всё-таки* с уступительным значением.

Как представляется, действенным шагом по сохранению правописания могло бы стать широкое обсуждение в профессиональном сообществе и по его итогам законодательное закрепление положения о разделении ошибок в письменных работах обучающихся на *грубые* и *негрубые*. Понимание в этом вопросе и сейчас есть, наверное, у каждого практикующего учителя-словесника, но, пока единый подход не выработан и документальной основы нет, мы не можем субъективно «прощать» негрубые ошибки, повышая балл за письменные работы учеников. Можно возразить, что определённое разграничение уже есть: оно связано с тем, что орфографические ошибки при подведении итогов «вешат» больше, чем пунктуационные, но здесь речь не об этом, а о том, чтобы табели о рангах ввести и среди орфографических, и среди пунктуационных ошибок. Предвижу другое возражение: критерии оценок в наших руках – почему не пойти по пути расширения границ для высоких баллов? Но в этом случае мы просто девальвируем оценку, позволим ученику меньше заботиться о правописании, тогда как подход к разделению ошибок на грубые и негрубые ориентирует обучающегося на серьёзное отношение к выработке наиболее важных правописных навыков.

Обсуждение высказанного здесь предложения должно строиться на научно-методических изысканиях в этом направлении: необходимо выбрать твёрдую критериальную основу для деления ошибок на грубые и негрубые.

Применение правила правописания до того, как оно усвоилось и перешло в навык, требует определённой последовательности рассуждений, которую часто называют алгоритмом. Его сложность, разветвлённость можно было бы положить в основу квалификации. Так, например, ошибка на правило, требующее от ученика многоэтапных рассуждений, привлечение знаний морфемной структуры слова, его частеречной принадлежности (например,

негружённая машина – ещё не гружённая машина – недогружённая машина), следует оценить как менее грубую, чем, например, ошибку на правило о вышеупомянутых приставках на -з, -с.

Обсуждение данной темы в профессиональном сообществе могло бы прояснить и аргументировать отношение учителей к написанию так называемых словарных слов, требующих не рассуждения, а запоминания. Массив этих слов велик, но не однороден: здесь есть и относящиеся к школьному минимуму (например, *регистрировать, килограмм, фиолетовый*), и не входящие в него (*компрометировать, аккумулятор, девальвация* и т.д.). Сейчас ошибки во всех этих словах уравниены между собой, но с методической точки зрения это вряд ли справедливо.

Каковы цели разделения ошибок на грубые и негрубые? Непосредственная: изменить в пользу пишущего подход к оценке письменных работ. Опосредованная: уберечь систему правил правописания от настойчивых попыток её упрощения, оставить её, с одной стороны, доступной в нынешнем виде для вдумчивого, заинтересованного пользователя и профессионалов (журналистов, редакторов и проч.), а с другой стороны – удовлетворительной для нужд письменного обихода, в том числе школьного, как бы адаптированной к возможностям среднестатистического ученика.

Литература

Панов М.В. И всё-таки она хорошая! Рассказ о русской орфографии, её достоинствах и недостатках / Институт русского языка АН СССР. – М.: Наука, 1964. – 168 с.

Правила русской орфографии и пунктуации: Утв. Акад. наук СССР, М-вом высш. образования СССР и М-вом просвещения РСФСР. – М.: Учпедгиз, 1956. – 176 с.

*М.А. Степанчиков,
г. Мытищи Московской области*

О НЕКОТОРЫХ ТРУДНОСТЯХ СИНТАКСИЧЕСКОГО РАЗБОРА: НЕПРЕДИКАТИВНЫЕ ПАДЕЖНЫЕ ФОРМЫ СОСТАВНОГО ИМЕННОГО СКАЗУЕМОГО

Одной из самых продуктивных форм работы с текстом на уроках русского языка в школе является синтаксический разбор предложения. Уже на начальной ступени обучения школьники имеют представление о главных и второстепенных членах предложения, о способах их выделения. Одной из самых важных

категорий синтаксиса было и остаётся сказуемое – смысловой центр высказывания, заключающий в себе грамматическое значение предложения. Сказуемое обозначает действие, признак, состояние субъекта, названного в подлежащем. Однако многие обучающиеся имеют устоявшееся мнение, что сказуемое всегда выражено только глаголом, а конструкции, включающие в свой состав неглагольное сказуемое, классифицируют как назывное односоставное предложение.

Цель данной статьи – рассмотреть на примере текстов СМИ – мощного фактора «формирования мировоззрения личности и ценностной ориентации общества» [Анненкова, 2011: 6] – формы и значения сказуемого одного из самых продуктивных типов неглагольного предложения – бисубстантивного предложения (БП).

Долгое время сказуемость связывали с глагольностью, а неглагольные предложения находились на периферии синтаксиса. Вербоцентрический подход к сказуемому очень долго существовал в лингвистике. Одним из самых ярких представителей такого подхода являлся А.М. Пешковский [Пешковский, 2001]. Однако в трудах современных учёных, имеющих более мощный научный аппарат, чем у исследователей начала XX века, доказывается, что неглагольное сказуемое не уступает в продуктивности и употребительности сказуемому глагольному [Герасименко, 2012: 40–44].

Исследователей привлекало бытийное значение именительного падежа, которое могло позволить этой форме быть использованной в функции предиката. Потенциальная предикативность именительного падежа проявлялась в древнейшем периоде развития языка. Именительный падеж, который идёт следом за другим именительным падежом, зафиксирован ещё в древних текстах и активно изучался такими учёными, как М.В. Ломоносов, А.А. Потебня, А.А. Шахматов [Ломоносов, 1952; Потебня, 1958; Шахматов, 2001]. Эти исследования доказывают, что субстантивное сказуемое издавна появилось в языке, и отражает необходимость в жизни человека не только отражать реально наблюдаемые процессы, но и классифицировать, выделять, сравнивать объекты действительности.

Следующий этап изучения неглагольных предложений связан с употреблением предложно-падежных форм существительного в функции сказуемого по аналогии с уже известными именительным и творительным предикативным. В результате процесса развития языка имя существительное приобретает статус бифункционального языкового знака [Арутюнова, 1976], параллельно употребляющегося как в субъектной, так и в предикатной функции в предложении, что не противоречит его предметной сущности, востребованной

человеком для осуществления определённых логических операций: идентификации, классификации, отождествления, сравнения, уподобления.

Сказанное позволяет сделать вывод о том, что русское предложение не вербоцентрично; равноправно используются в русском языке глагольное, субстантивное, адъективное и другие виды неглагольного сказуемого, что определяется разными грамматическими способами отражения внеязыкового мира. Сказуемое в неглагольном предложении представлено аналитическим образованием, традиционно называемым составным именным сказуемым.

Развитие форм сказуемого в современном языке – это процесс, в котором различаются две тенденции: усиление аналитизма [Лекант, 2011] и расширение употребительности именных форм в сравнении с глагольными. Бисубстантивные предложения – конструкции, подлежащее и сказуемое которых выражены именами существительными – находятся в центре этого процесса, потому что связочно-субстантивное сказуемое представляет собой аналитическое образование, а круг падежных и предложно-падежных форм имени существительного, употребляемых в позиции сказуемого в БП, расширяется [Герасименко, 2012].

Непредикативные падежные формы имён существительных, функционирующие в позиции основной части сказуемого, – это формы, специально не предназначенные для выражения предикативных отношений. Таковыми являются все формы косвенных падежей (кроме творительного) и все предложно-падежные формы имени существительного. Такие формы вносят в предложение собственное не типизированное для сказуемого значение: *Две кубинские галереи остались из-за проблем с таможней вообще без работ, их боксы пусты* («Ъ», 21.09.2012); *Негативный эффект от списания состоит в недополучении выгоды от реализации плохих долгов, которая отчасти могла бы компенсировать расходы банка на 100-процентное резервирование, указывают эксперты* («Ъ», 21.09.2012); *Тем не менее это решение может оказаться совсем не в пользу клиентов, как кажется на первый взгляд* («Известия», 28.09.2012).

Непредикативные падежные формы имеют свои формальные показатели – предлоги и падежные окончания. Но, попадая в позицию основной части связочно-субстантивного сказуемого, словоформа утрачивает значения этих формальных показателей: *Большинство всегда за теми, кто у власти* («Известия», 03.07.2014). Ср.: *Большинство всегда за теми, кто властвует*. На выбор той или иной падежной или предложно-падежной формы

влияет выбор связки, но «не определяет эту форму, а только выбирает её из возможных готовых форм. Непредикативные формы имени существительного играют пассивную роль в выражении внутренней формы связочно-субстантивного сказуемого» [Герасименко, 2012: 81].

Непредикативные падежные формы имени существительного обладают лексико-грамматическими особенностями, которые влияют на формирование обобщённого значения неглагольного сказуемого – значение пассивного предикативного признака. Одна из таких особенностей – принадлежность имени существительного к лексико-грамматической группе отвлечённых существительных предопределяет возможность обозначать пассивный признак и способствует употреблению существительного в позиции сказуемого в бисубстантивном предложении: *Издательства и сами в растерянности* («КП», 11.10.2012); *Уникальность техники – в широкой и точной тональной шкале* («Известия», 28.09.2012).

Самой продуктивной неспециализированной падежной формой является форма предложного падежа. Традиционно в грамматике выделяют три основных значения данного падежа: объектное, определительное и обстоятельственное (пространственное и временное). Отвлечённые значения многих непроизводных предлогов влияют на существительное в форме предложного падежа, что способствует употреблению этой формы в позиции основной части связочно-субстантивного сказуемого в БП.

Одной из самых употребительных в БП является форма предложного падежа с предлогом *в* со значением сущности. В бисубстантивных предложениях с таким значением наиболее употребительными в позиции подлежащего являются абстрактные существительные, обозначающие общефилософские, логические понятия (цель, причина, задача и др.). При этом употребляются связки, подчёркивающие значение установления сущности понятия, обозначенного в подлежащем. Например, связка *состоять в*: *Негативный эффект от списания состоит в недополучении выгоды от реализации плохих долгов, которая отчасти могла бы компенсировать расходы банка на 100-процентное резервирование, указывают эксперты* («Ъ», 21.09.2012); *Кроме того, эксперт считает, что проблема оппозиции также состоит в большом количестве её лидеров* («Известия», 28.09.2012); *Начальник отделения ОАО «Рубин» Александр Лихачёв считает, что основная проблема состоит в нехватке профильных специалистов* («Известия», 28.09.2012).

Некоторые непредикативные падежные формы сочетаются только с определёнными неспециализированными связками, которые

прочно закрепились в БП. Особенно в этом плане интересно беспредложное употребление формы винительного падежа в основной части сказуемого. Только с формой винительного падежа употребляются связки *составлять, напоминать, представлять*: **Спортсмен, распластавшись на ледяной вертикали, напоминает «человека-паука»** («КП», 21.01.2012); **Я прочла большое количество статей из книги буквально за сутки, и все они чрезвычайно интересны, и каждая из них представляет собой свод** существенной информации, которую пришлось собирать очень долго («МК», 08.12.2012); **«Зенит», чьи футболисты составляют костяк** сборной, слабо начал сезон в Лиге чемпионов («КП», 11.10. 2012). Винительный падеж без предлога в данных предложениях обозначает отождествляющий предмет, обычно с добавочным оценочным значением. Это падежное значение проявляется только в предикативной функции словоформы и только в сочетании с названными связками или в составе особых связочных образований.

Таким образом, основная часть связочно-субстантивного сказуемого представлена предикативными и непредикативными падежными формами имён существительных. Это вызывает трудности у школьников при выполнении синтаксического разбора. Употребление непредикативных падежных и предложно-падежных форм в предикативном употреблении – распространённый процесс, который нужно продемонстрировать на уроках русского языка. Хорошей иллюстрацией послужат примеры из газетных текстов, так как они являются современным отражением языковой действительности.

Литература

Анненкова И.В. Медиадискурс XXI века. Лингвофилософский аспект языка СМИ. М.: Изд-во Моск. ун-та; Факультет журналистики МГУ им. М. В. Ломоносова, 2011.

Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. М., 1976.

Герасименко Н.А. Бисубстантивные предложения в русском языке: структура, семантика, функционирование: моногр. М.: Изд-во МГОУ, 2012.

Лекант П.А. Тенденция роста аналитизма в грамматическом строе современного русского языка // Вестник МГОУ. – Серия Лингвистика: в 2 т. М.: 2011. – № 6. – Т. 2. – С. 23-29.

Ломоносов М.В. Российская грамматика // Полное собр. соч. Т.7. – М. – Л., 1952. – С. 389-579.

Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. М., 2001.

Потебня А.А. Из записок по русской грамматике. Т. I-II. М., 1958.

Шахматов А.А. Синтаксис русского языка // Редакция и комментарии проф. Е.С. Истриной. 3-е изд. М.: Эдиториал УРСС, 2001.

Источники

«Известия» – газета «Известия»
«КП» – газета «Комсомольская правда»
«МК» – газета «Московский комсомолец»
«Ъ» – газета «Коммерсантъ»

*Г.Е. Сунцова,
г. Москва*

КОГНИТИВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПУНКТУАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Проблема формирования осознанного умения грамотного письма в современной школе – значимая проблема, поскольку именно соблюдение орфографических, пунктуационных, грамматических и речевых норм является показателем уровня владения письменной речи современными школьниками, что находит своё отражение в системе оценивания экзамена (ОГЭ, ЕГЭ) по русскому языку.

Если проанализировать соотношение орфографических и пунктуационных ошибок, то можно заметить преобладание в письменных работах учащихся именно последних. Причины такой ситуации самые разнообразные: от проблем с речевым развитием до билингвизма и "электронного новояза". Поэтому работа учителя по формированию у учащихся осознанных пунктуационных навыков и умений в современной школе требует поиска новых способов в работе, перехода на инновационные технологии, ориентированные не только на эффективное, но и на быстрое усвоение пунктуационных правил русского языка таким способом, который бы мог дать практически математическую точность.

Задача архисложная, поскольку пунктуацию нельзя изолированно рассматривать от других систем языка. Необходимо помнить о смысловом (семантическом) назначении пунктуации, в устной речи отраженном в интонации. В этом случае речь идёт о когнитивно-семантическом (осознанном) подходе к данному разделу языкознания, об отборе приёмов, укрепляющих представления учащихся о роли знаков препинания и их неслучайности в контексте письменной речи.

Первым важным моментом, ведущим к осознанности пунктуационного разбора, является чтение (увы, но дети сейчас у доски работают молча, приходится постоянно напоминать, чтобы они диктовали, когда пишут, перечитывали написанное вслух), позволяющее не только уяснить речевое значение предложения, но и совершенствовать письменную речь. Об этом свидетельствуют следующие слова А.М. Пешковского из доклада «Роль выразительного чтения в обучении знакам препинания»: «Замечу ещё, что такое сближение выразительного чтения с пунктуацией послужит на пользу не только одной пунктуации. Мысленно слышать то, что пишешь! Ведь это значит писать красиво, живо, своеобразно, это значит заинтересоваться тем, что пишешь! Как часто учителю достаточно прочесть с кафедры нескладное выражение ученика, чтобы автор ужаснулся собственному выражению. Почему ж он его написал? Потому что не слышал, когда писал, потому что не читал самого себя в слух. Чем больше ученик будет читать себя вслух, тем лучше он будет вникать в стилистическую природу языка, тем лучше он будет писать. Воссоединение письменной верхушки языкового дерева с его живыми устными корнями всегда животворит, а отсечение всегда мертвит» [Пешковский, URL]. В результате системной работы, которая сводится к воспроизведению вслух предложений, у обучающихся формируется хорошая слуховая чувствительность, которая, в свою очередь, способствует повышению уровня речевого и общего развития.

Следующим важным моментом является пунктуационный разбор предложения. Говоря о важности этого разбора, Ю.С. Пичугов пишет о том, что проводить его имеет смысл тогда, "когда учащиеся помнят пунктуационные правила или имеют возможность отыскать нужное правило" [Виды разбора, 1985: 127].

Анализ соответствующих УМК Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова, Л.Ф. Тростенцовой и др., УМК под редакцией М.М. Разумовской, П.А. Леканта позволяет сделать вывод о том, что работа с представленными пунктограммами зачастую сводится к их механическому запоминанию, а это не ориентировано на эффективное и быстрое усвоение пунктуации русского языка.

В современной практике обучения и методической литературе представлены самые разнообразные формы и методы работы над данным вопросом. Как показывает собственный опыт преподавания, наиболее эффективными в работе оказываются алгоритмы распознавания пунктуационных ситуаций. По мнению Л.Б. Селезнёвой, автора учебного пособия "Интенсивный курс русской пунктуации", вместо отдельных правил в традиционной форме алгоритм, то есть рациональный порядок действий при

определении правильного знака препинания "направляет действия пишущего, предотвращает смешение правил и обеспечивает безошибочность написания" [Селезнёва, 1997: 6].

Начиная с 5 класса, работу по формированию умения правильно расставлять знаки я начинаю со следующего алгоритма работы по постановке знаков в предложении:

- 1) нахожу подчинительные союзы или союзные слова, выделяю (обвожу) их;
- 2) открываю перед ними круглую скобку;
- 3) сколько раз открываю, столько же раз закрываю круглую скобку там, где заканчивается часть (мысль) сложного предложения;
- 4) подчёркиваю в придаточной части (частях) грамматическую основу;
- 5) читаю предложение без придаточных частей;
- 6) определяю, сколько основ (мыслей), подчёркиваю грамматическую основу (основы);
- 7) открываю и закрываю квадратные скобки по количеству оставшихся частей (без учёта придаточных);
- 8) нумерую части предложения на месте разрыва части и в конце части;
- 9) расставляю знаки препинания на границах частей сложного предложения (цифра – знак);
- 10) в каждой части, если есть основание, расставляю знаки.

Для работы в качестве примеров берутся сначала простые предложения и сложные, состоящие из двух частей. Затем количество частей увеличивается. Постепенно в простые части в составе сложного предложения вводится осложнение. Важным моментом в работе с алгоритмом является то, что все шаги должны быть последовательно воспроизведены либо устно, либо письменно, при этом пропускать шаги нельзя. Усвоение данного алгоритма действий позволяет учащимся видеть строение предложений, разграничивать простые предложения в составе сложного. Работа по нахождению осложнения внутри простого предложения – это дальнейшая работа с другими алгоритмами, являющаяся действенным средством достижения поставленной цели.

Рациональный порядок действий при определении правильной постановки запятых в сложном предложении можно проиллюстрировать следующими примерами.

5 класс. *Ромка так жалобно воет, что у меня сжимается сердце.* (М. Пришвин). В качестве первого умения, которое необходимо продемонстрировать на практике, работая по алгоритму, обучающийся показывает знание подчинительных

союзов (союзных слов), понимание их отличия от сочинительных союзов и слов других частей речи, похожих на подчинительные средства связи, осознания того, что именно с подчинительного союза начинается придаточная часть. В данном в качестве примера предложении таким словом—"сигналом" является союз "что". Следующим моментом, показывающим осознанность действий, является умение правильно определить границы придаточного предложения, что соотносится с пониманием законченности мысли (в данном случае круглая скобка открывается и закрывается один раз, квадратная скобка открывается и закрывается один раз). Установление обучающимся количества простых предложений в составе сложного (в примере простых предложений два) и их правильная нумерация способствует знанию и пониманию строения сложного предложения, которое с в старших классах будет соединено с знанием и пониманием семантики. Дальнейшее соотнесение конкретной ситуации с постановкой знака препинания на границе главной и придаточной частей, которая зрительно опознаётся обучающимся благодаря графическим обозначениям, формирует навык пунктуационно правильно оформлять предложение, развивает пунктуационную зоркость.

Наряду со сложноподчинёнными аналогично разбираются и сложносочинённые, и бессоюзные предложения с учётом их специфики.

6 класс. *Я шёл очень скоро и так согревался, что не заметил даже, как сильный мороз схватил траву и первые цветы* (М. Пришвин). Разбор предложения проводится по алгоритму. Отметим, что отличительной особенностью предложений на новой ступени овладения навыком является наличие двух придаточных предложений, что позволяет расширить представления обучающихся о строении сложных предложений, но в то же время закрепить навык постановки знаков препинания на границе предложений и доведение этого навыка до определённой степени автоматизма, выражающегося в том, что обучающийся может поставить запятое в сложном предложении непосредственно в момент написания, ориентируясь на подчинительные союзы.

7, 8 классы. *Присмотревшись на пароходе к одному славному седому делу, когда мы ехали мимо Сенной губы на Онежском Озере, я спросил его, нет ли у них сказителей.* (М. Пришвин). Особенностью предложений, разбираемых по алгоритму, будет являться большее количество частей, а также осложнения внутри частей, которые добавляются по мере изучения программного материала. При разборе нужно стремиться к тому, чтобы обучающиеся последовательно воспроизводили в устной или

письменной форме умозаключения в логической последовательности алгоритма, формулировали правила постановки знаков препинания.

9 класс. *Письма, пользуясь её слепотой, вынули не из шкатулки - их вынули из её души, и теперь ослепла и оглохла не только она, но и её душа...* (Б. Васильев). Умение правильно расставлять знаки в подобного рода предложениях является показателем высокой степени мышления, что отражается в прочном навыке использования алгоритма, который не требует "обращения к правилам в традиционном их виде, имеет ряд особых преимуществ: новые знания не вступают в противоречие с полученными ранее; целостное восприятие пунктуационной задачи значительно сокращает время на её усвоение" [Селезнёва, 1997:6].

Приведённое в качестве примера последнее предложение было взято из демонстрационного варианта 2019 года ОГЭ по русскому языку [Демонстрационный вариант, URL]. Благодаря работе по формированию пунктуационной грамотности посредством представленного алгоритма обучающиеся достаточно успешно выполняют задания 11, 12, 13, 14 ОГЭ по русскому языку. Результативность такого подхода при подготовке к экзамену в моей практике можно проиллюстрировать следующими показателями.

Экзамен в 2015-2016 учебном году сдавали 27 обучающихся 9 б класса МБОУ "Котельниковская средняя общеобразовательная школа № 1 имени Героя Советского Союза Л. Д. Чурилова". Из них задание 11 правильно выполнили 17 человек (62%), задание 12 - 20 человек (74%), задание 13 - 24 человека (89%), задание 14 - 14 человек (51%), по критерию "Соблюдение пунктуационных норм" 2 максимальных балла набрали 14 человек (52%), 1 балл - 8 человек (30%), 0 баллов - 5 человек (18%). Оценку "отлично" за экзамен получили 10 человек (37%), "хорошо" - 10 человек (37%), "удовлетворительно" - 7 человек (26 %). Обучающиеся показали успеваемость 100%, качество знаний - 74%, обученность - 70 %.

Таким образом, такие когнитивные компоненты, как: узнавание пунктуационной ситуации, соотнесение ситуации с правилом, анализ условий выбора пунктуационного оформления, осознанность шагов алгоритма – способствуют наряду с другими методами и приёмами, описанными в методической литературе, сознательному усвоению пунктуационных правил и пунктуационно грамотному письму. Поскольку основной способ формирования навыка, который потом преобразуется в умение, есть упражнение, то работая по алгоритму у обучающихся "на когнитивном уровне научение выступает как научение знаниям и понятиям; научение навыкам и

умениям, которые осуществляются на сознательном уровне регуляции; научение мышлению" [Субботина, URL].

Литература

Виды разбора на уроках русского языка: Пособие для учителя/ В.В. Бабайцева, В.М. Шаталова, Г.К. Лидман-Орлова и др. М., 1985. Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов для проведения в 2019 году основного государственного экзамена по русскому языку / [Электронный ресурс] / <http://www.fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-specifikacii-kodifikatory>.

Пешковский А.М. Школьная и научная грамматика / [Электронный ресурс] / http://elib.gnpbu.ru/text/peshkovsky_shkolnaya-nauchnaya-grammatika_1918/

Селезнёва Л.Б. Интенсивный курс русской пунктуации: Учебное пособие. СПб., 1997.

Субботина Л.Ю. Лекции "Психология труда" / [Электронный ресурс] / <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=512973#text>.

Источники

Пришвин М.М. Собрание сочинений. В 8-ми тт. М., 1983. (В тексте М. Пришвин).

*Е.Ю. Толмачева,
г. Москва*

ИЗУЧЕНИЕ РОМАНА «АННА КАРЕНИНА» НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В СТУДЕНЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ (УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ (B1-B2))

Роман Л.Н. Толстого «Анна Каренина» не оставляет равнодушными читателей многих поколений во всём мире. В разных странах по мотивам этого произведения создаются новые кинематографические, музыкальные произведения, ставятся спектакли.

У студентов гуманитарных факультетов, владеющих русским языком как иностранным (РКИ) на среднем уровне B1-B2», возникает желание взять для прочтения в рамках домашнего чтения адаптированную (сокращённую версию) романа «Анна Каренина», выпущенного издательством «Златоуст». У преподавателя возникает вопрос, можно ли читать великое художественное

произведение в сокращении, превращая его в суррогат. Сокращенное произведение является уже не подлинным произведением, автора. Эти мысли справедливы. Но в таком случае следовало бы отказаться от любых постановок произведения, т.к. они не соответствуют отражению подлинного текста. Постановка произведения является воплощением нового творческого замысла, а значит другим произведением. Например, обращаясь к шедевру кинематографии, к лучшей, нестареющей экранизации романа «Анна Каренина» А. Зархи, являющейся самой близкой к тексту, понимаешь, что её не достаточно, чтобы проникнуть в глубину образов, созданных писателем. В некоторых экранизациях созданные кинематографические образы являются полной противоположностью образов романа. Например, в экранизации 2012 года Джо Райта внешность героев, манера поведения имеют очень мало общего с описаниями Л.Н. Толстого. Я оправдываю работу над адаптированной версией романа, если из нескольких произведений для домашнего чтения, студенты выбирают роман «Анна Каренина». В начале и в конце работы над произведением, в беседе со студентами обсуждается общая черта всех великих произведений - к ним можно обращаться снова и снова, каждый раз открывая для себя что-то новое. Поэтому знакомство с учебной версией романа - это только первая ступень к его открытию, настоящее знакомство произойдет, когда владение русским языком позволит прочитать оригинальную версию романа, открывающую многие особенности истории русской жизни, тайны характеров героев.

Работа над произведением осуществляется в течение полугодия (при условии, что на домашнее чтение выделено 1-2 академических часа в неделю). Эта работа разделена на несколько этапов. Первый этап посвящается системе образов. По мере прочтения глав происходит знакомство с характерами героев, их жизнью. В начале занятий через вопросы по развитию сюжета проверяется понимание прочитанного. (Что случилось в доме Стивы Облонского? Как Долли узнала об измене мужа? Кто должен приехать к ним в дом и зачем? и т.п.) Далее заполняется таблица-история жизни каждого героя, состоящая из цитат романа. Ниже приведен сокращенный пример таблицы основных мужских образов.

	Левин	Каренин	Вронский	Облонский
Внешность	Робкая, сильная, широкоплечая фигура 32 года	«Никто, кроме самых близких людей к Алексею Александровичу, не знал, что этот с виду холодный и спокойный человек имел одну слабость». (стр. 88)	«Куда делось его всегда спокойное выражение лица? Нет, во взгляде его было одно выражение покорности и страха». (стр.43, встреча с Анной на балу) «Вронский был невысокий крепкий брюнет с добродушно-красивым, очень спокойным и уверенным лицом. В его лице и фигуре всё было просто и элегантно» (стр. 25)	«...он тридцатичетырёхлетний, красивый, влюбчивый человек не был влюблён в жену». (стр.8) Молодой, весёлый, добродушный.
Семья	«Дом был большой, старинный, и Левин, хотя жил один, топил и занимал весь дом... дом этот был целый мир для Левина. Это был мир, в котором жили и умерли его отец и мать. Они жили той жизнью, которая для Левина казалась идеалом и которую он мечтал повторить со своей женой, со своей семьёй. Любовь к женщине о не мог себе представить без брака. ...Для Левина это было главным делом жизни...» (стр. 46)	«Алексей Александрович рос сиротой. Их было два брата. Отца они не помнили, мать умерла, когда Алексею Александровичу было девять лет» (стр. 135) Вронский никогда не знал семейной жизни. Мать его была блестящая светская женщина, имевшая во время замужества, и в особенности после, много романов, известных всему свету. Отца своего он почти не помнил и был воспитан в офицерской школе. Выйдя блестящим офицером из школы, он сразу попал в число богатых петербургских военных. (стр.27)	Вронский в душе своей не уважал матери и не любил её, хотя по воспитанию своему не мог себе представить других к матери отношений, как в высшей степени покорных и почтительных, и тем более внешне покорных и почтительных, чем менее в душе он уважал и любил её. (стр.28)	«Как ни старался Степан Аркадьич быть заботливым отцом и мужем, он никак не мог помнить, что у него есть жена и дети». (стр. 84)

Жизненные ценности	Семья, ведение хозяйства, вопрос смысла жизни, вопросы веры.	Он ясно видел, что весь свет и жена требовали от него чего-то, но чего именно, он не мог понять. Он чувствовал, что за это в душе его поднималось чувство злобы, разрушавшее его спокойствие. Он считал, что для Анны было бы лучше прекратить встречи с Вронским, но, если все находят, что это невозможно, он готов был даже опять разрешить эти встречи, только бы не изменять своего положения. Как ни было это плохо, это было лучше, чем развод, при котором она становилась в безвыходное, позорное положение, а он сам терял всё, что любил. (стр. 123)	Жизнь Вронского тем была особенно счастлива, что у него были правила, определяющие все, что должно и не должно делать. Правила эти определяли, что нужно заплатить карточный долг шулеру, а долг портному не нужно, что обманывать нельзя никого, но мужа можно, что нельзя прощать оскорблений и можно оскорблять и т.д. Все эти правила могли быть неверны, нехороши, но, выполняя их, Вронский чувствовал, что он спокоен и может высоко носить голову. (стр. 93) Честолюбие была старинная мечта его детства и юности, и теперь эта мечта боролась с его любовью. (стр.94)	Обеды, скачки, романы.
Мнение других о герое	Уважение, непонимание.	Отчаяние его ещё усиливалось сознанием, что он был совершенно одинок со своим горем . Не только в Петербурге у него не было ни одного человека, кому бы он мог высказать всё, что испытывал, кто бы пожалел его не как высшего чиновника, но просто как человека; но нигде у него не было такого человека. (стр. 135)	Очень богат, умён, знатен, на пути блестящей военной карьеры и прекрасный человек. (стр. 21)	С любовью или насмешкой.

По окончании чтения романа обсуждается как под влиянием новых обстоятельств и поведения действующих лиц, меняются герои, раскрываются их характеры. Далее студентам рассказывается об истории написания романа, о том что роман создавался Л.Н Толстым пять лет, и что сюжет и имена героев (Каренин, Левин, Вронский) менялись. Студентам предлагается ответить на вопрос. Какой герой ближе всего к автору, на чьей стороне его симпатии? Возможно, студенты назовут имя Левина, не случайно для этого героя выбрана фамилия, созвучная с именем писателя. Иностранным студентам сложно подобрать слово, ассоциирующееся с фамилией. В случае работы с иностранцами, преподаватель может сам высказать предположение о неслучайном выборе фамилий для других героев, имеющих ассоциации со словами: Вронский – вор, Каренин – кара. После объяснения значений этих слов студентам задаётся вопрос, согласны ли они или нет с этим предположением и почему.

На втором этапе происходит работа над диалогами, которые раскрывают динамику развития отношений Анны и Вронского:

1. Встреча на вокзале по возвращению в Петербург (стр. 47-48).
2. Встреча Анны и Вронского в салоне Бетси Тверской, признания Вронского (стр. 56-58).
3. Измена Анны (стр. 64).
4. Ссора Анны и Вронского (стр. 218 - 220).
5. Диалог Анны и Вронского (стр. 221-223)
6. Размышления Анны (стр. 224)
7. Гибель Анны (стр. 234-236)
8. Размышления Вронского после гибели Анны (стр. 237)

На занятии перед студентами ставится задача сначала прочитать диалог (повествование, монолог) про себя и описать состояние героя, что для него является главным в жизни в этот момент. Затем преподаватель слушает мнения студентов, записывает на доске разные варианты ответов, с группой определяются самые удачные варианты. Далее этот же отрывок читается студентами про себя ещё раз: подчеркиваются слова, на которые падает логическое ударение, выделяемое паузой, интонацией и силой голоса. Затем тот же отрывок читается вслух по абзацам. Один и тот же абзац вслух для группы читают студенты, которые не согласны с предыдущим чтением. Совместно с группой определяется самый точный вариант. После того как над каждым из этих отрывков проведена подобная работа. Преподаватель выбирает для каждого студента отрывок, чтение которого студент репетирует дома, для прочтения на следующем занятии в аудитории. Возможна консультация преподавателя по скайпу в процессе подготовки

домашнего задания. На следующем занятии студентами читаются все подготовленные отрывки. Далее группа отвечает на вопрос, почему взаимная любовь главных героев, имеющих здоровье, общего ребёнка, возможность быть вместе, владеющих состоянием не стала счастливой? В чем причина их несчастья?

Третий этап – это самостоятельная работа. Студентам на выбор предлагается творческая работа:

1) Посмотреть любую экранизацию (мюзикл, спектакль) и написать рецензию на постановку.

2) Написать письмо любому герою произведения.

В финале работы преподаватель со студентами смотрит фильм 1967 года «Анна Каренина» А. Зархи с субтитрами на английском языке, выложенный киностудией «Мосфильм» или на диске с субтитрами на родном языке обучаемых. Студентам дается возможность в процессе просмотра фильма задать вопросы, если что-то в происходящем кажется непонятным. По окончании фильма студенты с преподавателем обмениваются впечатлениями.

Описанная работа является сложной, но интересной для студентов, серьёзно изучающих русский язык, интересующихся литературой. Наводящие вопросы преподавателя, рассказ о жизни и творчестве Л.Н. Толстого, об истории создания романа помогают студентам сделать вывод о мыслях писателя о значимости семейных ценностей, которые являются фундаментальными человеческими ценностями, служащими жизненным стержнем. Отречение от семьи, покорение страсти не только осуждается обществом, но ведет к саморазрушению. Болезненная страсть, ведущая к желанию подчинять, обладать противопоставляется жертвенной любви, духовной щедрости, которые являются истинной любовью, настоящей верой и справедливостью. Сами герои, не желая того, становятся жертвами своих страстей. Знакомство с романом Л.Н. Толстого «Анна Каренина» помогает глубже узнать русскую культуру, историю, познакомиться с концептами, а значит глубже узнать язык.

Литература

Жданов В.А., Зайденшнур Э.Е. История создания романа «Анна Каренина» / [Электронный ресурс] / <http://feb-web.ru/feb/tolstoy/texts/selectpr/a70/a70-803-.htm>

Источники

Толстой Л.Н. Анна Каренина: Златоуст. Спб., 2012.

Д.А. Троц (Савостина),
г. Мытищи Московской области

ЧТО С АРГУМЕНТАМИ? (К ВОПРОСУ ОБ ИЗМЕНЕНИИ КРИТЕРИЯ №4 В ОЦЕНКЕ СОЧИНЕНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ЕГЭ-2019)

ЕГЭ-2019 по русскому языку преподнёс немало сюрпризов. Помимо изменений в тестовой части экзаменационной работы, серьёзное новшество появилось в структуре самого сложного и объёмного задания 27 с развёрнутым ответом – сочинения-рассуждения. Теперь основное внимание направлено на комментарий проблемы текста (критерий № 2), а не на аргументацию собственного мнения (критерий № 4). В уточнённой формулировке задание 27 выглядит следующим образом: «Напишите сочинение по прочитанному тексту. Сформулируйте одну из проблем, поставленных автором текста. Прокомментируйте сформулированную проблему. Включите в комментарий два примера-иллюстрации из прочитанного текста, которые, по Вашему мнению, важны для понимания проблемы исходного текста (избегайте чрезмерного цитирования). Поясните значение каждого примера и укажите смысловую связь между ними. Сформулируйте позицию автора (рассказчика). Выразите своё отношение к позиции автора по проблеме исходного текста (согласие или несогласие) и обоснуйте его» [Демоверсия ЕГЭ, 2019: URL; *подчёркнуто нами – Д.Т.*].

Предполагается, что ЕГЭ проверяет сформированность у экзаменуемого четырёх основных компетенций: языковой, лингвистической, коммуникативной и культуроведческой. «Ставка» сделана на умение выпускника проводить комплексный анализ текста. По мнению ФИПИ, комментируя проблему исходного текста, учащийся демонстрирует свой уровень культуры, проявляет языковую компетентность, лингвистическую зоркость, выражает художественный вкус, использует этический и эстетический опыт.

На основании статистических данных за предыдущие годы проведения ЕГЭ по русскому языку ФИПИ пришёл к выводу о недостаточно высоком уровне сформированности у одиннадцатиклассников навыка писать именно эту часть сочинения. Предполагается, что введение более чётких и существенных требований к написанию комментария по проблеме текста позволит усовершенствовать вышеуказанные компетенции выпускников. В Комментарии ФИПИ по планируемым изменениям в КИМах 2019 г. сказано, что «повышение роли комментария при выполнении

задания 27, с одной стороны, находятся в русле усиления лингвистической составляющей экзаменационной работы, с другой, – является жизненной необходимостью для усиления дифференцирующей способности измерителя» [Цыбулько, URL]. Авторы нововведений подкрепляют правомерность таких изменений также тем, что комментирование при работе с текстом присутствует на всех этапах государственной аттестации (задание 15.2 ОГЭ по русскому языку, устная часть ОГЭ (итоговое собеседование), задание 27 ЕГЭ).

Таким образом, на первый взгляд, аргументация перестала быть нужной. Однако разберёмся подробнее. «Исключение аргументации из задания с развёрнутым ответом не означает уход от культуроведческого направления в содержании экзаменационной работы» [Цыбулько, URL]. Это значит, что для обоснования своего отношения к позиции автора (что требуется в задании) так или иначе всё равно придётся прибегнуть к тому или иному фактологическому материалу. Максимальный 1 балл по критерию № 4 экзаменуемый может получить только при том условии, что он выразил своё отношение к позиции автора, согласившись или возразив, и обосновал его.

Недостаточно просто написать *Я согласен* или *Я не согласен с позицией автора*, необходимо сформулировать собственный тезис, пояснить, на чём основано согласие/несогласие. Само слово «обоснуйте» в задании говорит о необходимости подтвердить доказательством что-либо. *Обосновать* – ‘подкрепить доказательствами что-н.; привести убедительные доводы для доказательства чего-н., доказать правильность чего-н.’; *Обоснованный* – ‘мотивированный, основательный, подтверждённый серьёзными доводами’ [Ушаков, 2004: 538]. *Довод* – ‘мысль, соображение, приводимые в доказательство чего-н., аргумент’ [Ушаков, 2004: 208; *подчёркнуто нами – Д.Т.*].

Таким образом, получается, что для обоснования своего отношения к позиции автора в любом случае потребуются опора на какие-либо доводы, примеры-иллюстрации как средство для того, чтобы мотивировать своё мнение.

Обосновать своё суждение можно несколькими способами. А.А. Ивин выделяет 1) универсальную и 2) контекстуальную аргументацию [Ивин, 2005].

Универсальная делится на а) эмпирическую аргументацию (это опора на опыт; отсылка к непосредственным наблюдениям, событиям, которые можно было наблюдать в реальности); б) теоретическую аргументацию (это дедуктивные и индуктивные

умозаключения, опирающиеся на достоверные факты; опора на рассуждение без использования непосредственно опыта).

Контекстуальная аргументация предполагает ссылки на авторитет, на традиции.

Как мы помним, обосновать свою точку зрения можно через аргументацию и контраргументацию.

Итак, приведём основные типы аргументов, которые выпускник может использовать при выполнении задания 27.

– Логические (рациональные) аргументы: научные изыскания (теории, гипотезы, аксиомы и т.д.), статистические и экспериментальные данные, законы, опыт (исторический, общественный, личный) и т.п., то есть обобщённо-объективные утверждения, факты.

– Иллюстративные аргументы – наглядные описательный пример: реальное событие, пример из литературы или СМИ (источник должен быть общеизвестен) и др.

– Контекстуальные аргументы (ссылка на авторитет): мнение известного учёного, деятеля культуры, философа, специалиста, эксперта в той или иной области, культурное наследие (например, пословицы, поговорки), цитата из авторитетного источника и т.п.

Помните, что объём сочинения остался прежним – минимум 150 слов. В идеале лучше стремиться к 250-300 словам, но не больше, иначе, во-первых, экзаменуемому может банально не хватить времени, чтобы переписать работу в бланк ответов, во-вторых, автор сочинения рискует «налить воды» и отклониться от сути задания. Не следует «увлекаться» аргументацией и по привычке в деталях пересказывать эпизод из художественного произведения, анализируя поступки героя (ведь как таковые аргументы упразднили). Важно сосредоточиться именно на обосновании своего отношения к позиции автора. Обоснование – цель экзаменуемого, аргументы (доводы) – лишь средства достижения этой цели. И хотя на первый взгляд может показаться совершенно незначимым 1 балл, который начисляют эксперты за соответствие работы критерию № 4, в действительности не стоит пренебрегать возможностью этот балл заработать. Во-первых, при переводе первичных результатов в итоговые 1 балл может дать уже 2 балла. Во-вторых, отсутствие обоснования в работе нарушит общую композицию сочинения-рассуждения и логику повествования, а значит, эксперты снизят баллы и по критерию № 5 («Смысловая цельность, речевая связанность и последовательность изложения»).

Максимальное количество баллов за всю письменную работу (задание 27) не изменилось и составляет 24 первичных балла.

Итак, «Исключение аргументации из задания с развёрнутым ответом не означает уход от культуроведческого направления в содержании экзаменационной работы. Вспомним классическую фразу Р. Барта: «Прочтение текста – акт одноразовый... и вместе с тем оно сплошь соткано из цитат, отсылок, отзвуков; все это языки культуры... старые и новые, которые проходят сквозь текст и создают мощную стереофонию» [Цыбулько, URL].

Литература

Демоверсия ЕГЭ 2019 Федеральный институт педагогических измерений // Демоверсии, спецификации, кодификаторы. / [Электронный ресурс] / <http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory>

Ивин А.А. Современная философия науки. М.: Высшая школа, 2005.
Цыбулько И.П. Федеральный институт педагогических измерений // Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2018 года по русскому языку. / [Электронный ресурс] / <http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy>

Словари

Ушаков 2004 Большой толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2004.

*Е.И. Цуканова,
г. Москва*

О РАЗГРАНИЧЕНИИ ПОНЯТИЙ «МЕТОДИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» И «МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ»

Современный исторический момент характеризуется развитием методологии отечественного образования. Введённые в связи с реализацией компетентностного подхода новые требования ФГОС в качестве целей обучения на каждой ступени образования выдвигают формирование компетенций обучающихся. В вузовском образовании на первый план выходит проблема повышения профессиональной компетенции студентов и как конечная цель – формирование профессиональной компетентности будущих специалистов. Указанные изменения нашли отражение во взгляде на преподавание профессионально ориентированных дисциплин. Так, в овладении дисциплинами методического цикла в педагогических вузах важным становится понятие «методическая компетентность» в качестве компонента профессиональной компетентности будущего педагога. Методическая компетентность

рассматривается как готовность выполнять методическую деятельность при овладении системой теоретических знаний, умений и навыков в рамках изучаемой предметной области.

Наряду с понятием «методическая компетентность» в исследованиях употребляется понятие «методическая культура». На наш взгляд, при характеристике профессиональной личности учителя-словесника в учебно-методической деятельности применение понятия «методическая компетенция» является недостаточным в силу специфики преподаваемого предмета. За правомерность употребления в современной методической науке понятия «культура» выступают видные учёные – А.Д. Дейкина, Е.И. Пассов и др. (см., например, работы: *Дейкина А.Д. Методическая культура учителя-словесника в современной лингвообразовательной ситуации* [Дейкина, 2016], *Пассов Е.И. Духовный потенциал русской словесности (к проблеме создания системы профессиональной подготовки учителя)* [Пассов 2018], *Пассов Е.И. Образование и методика: от сущего к должному* [Пассов, 2017]). Оба исследователя радуют за профессиональную подготовку учителя-словесника и отмечают его особую роль в формировании у школьников ценностных ориентиров и установок с опорой на язык как уникальное явление духовной культуры. Целью образования, по мнению Е.И. Пассова, должно быть формирование не компетенции, а культуры. В защиту данного положения учёный приводит различие понятий на основе анализа компонентного состава. Всякая культура проявляет себя в форме четырёх элементов [Пассов, 2017: 392-393]: 1) знания; 2) опыт действия в определённых сферах; 3) творчество как преобразование и перенос способов действия в новые, непредвиденные условия; 4) отношение к деятельности, соотносённое с системой ценностей человека. Е.И. Пассов утверждает, что сторонники компетентностного образования главным образом опираются на первые два компонента, когда для культуры ведущими являются два вторых [Пассов, 2018: 63]. Итак, методическую культуру отличает ценностное отношение личности к выполняемой ею методической деятельности, небезразличное отношение к своей профессии, проявляемое в желании «творить и преобразовывать». А.Д. Дейкина рассматривает ценность культуры и ценность языка в методической культуре учителя-словесника в первую очередь [Дейкина, 2016: 3]. По мнению Е.И. Пассова, «всякая культура национальна по содержанию и индивидуальна (личностна) по способу присвоения, т.е. культура – это индивидуально освоенные духовные ценности» [Пассов, 2017: 393].

В контексте сказанного заслуживает внимания ещё одно понятие, которое, на наш взгляд, имеет отношение к педагогической культуре словесника, а также её составляющей – культуре методической. По мнению О.А. Скрыбиной, основой профессиональной подготовки учителя русского языка должно быть «педагогическое мирозерцание». Данное понятие связано с развитием широты кругозора и трактуется исследователем как «некая совокупность представлений о ценности и цели выбранной деятельности, о своём назначении в профессии» [Скрыбина 2018: 78]. К похожим выводам приходит О.Ю. Рязова в статье «Формирование индивидуального педагогического почерка преподавателя русского языка как иностранного»: «...сформировать наиболее ценностные качества преподавателя РКИ, развитое профессиональное мировоззрение можно только через включенность в профессию, через глубинное осмысление избранного пути, через масштабность восприятия тех задач, которые в будущем предстоит решать преподавателю» [Рязова, 2018: 406].

Учитывая приведённые суждения о методической культуре и сущностные характеристики учебно-методической деятельности педагога, определим вслед за М.А. Гуляевой структурные компоненты методической культуры [Гуляева, 2013: 70]: 1) аксиологический (ценности-цели, ценности-средства, ценности-отношения, ценности-качества, ценности-знания), 2) личностный (творческая природа педагогической деятельности), 3) технологический (способы решения соответствующих задач). Методическая культура отражает таким образом уровень совершенства в овладении методической деятельностью с обязательным учётом аксиологического и личностного компонентов.

Возвращаясь к соотношению понятий «методическая компетентность» и «методическая культура», выделим общее: и то и другое проявляется в методической деятельности педагога и предполагает овладение методическим инструментарием, необходимым для осуществления учебно-методической деятельности. Различия наблюдаются в способах формирования культуры и компетентности личности. Компетентность формируется при целенаправленном обучении и совершенствуется в процессе обретения опыта деятельности. Культура личности есть результат социальных культурных воздействий, принятия или неприятия личностью существующих норм, правил, положений, требований, а также деятельности по освоению культурных ценностей (в том числе и в процессе обучения) [Гуляева, 2013].

В исследовательских работах нам встретились различные взгляды на иерархию понятий «методическая культура» и «методическая

компетентность». В некоторых исследованиях «методическая культура» рассматривается как компонент «методической компетентности» (Зубков А.Л. *Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования* [Зубков, 2007], Люботинский А.А. *Характеристика методической компетентности в структуре профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка* [Люботинский, 2014], Нагрелли Е.А. *Формирование методической компетентности учителей в системе повышения квалификации* [Нагрелли, 2009] и др.). В других наоборот – «методическая компетентность» входит в состав «методической культуры» (Гуляева М.А. *Методическая культура современного педагога профессионального образования* [Гуляева, 2013], Гущина Т.Н. *Развитие методической культуры педагога* [Гущина, 2000], Плеханова Л.А. *Развитие методической культуры преподавателя учреждения дополнительного профессионального образования* [Плеханова, 2012] и др.). Мы полагаем, что «методическая компетентность» должна рассматриваться как один из уровней в формировании «методической культуры». Наше утверждение подкрепим мнением Б.С. Гершунского, теоретика в области философии образования, о разнице между профессиональной компетентностью и культурой: «...компетентность является необходимым компонентом приобщения человека к культуре» [Гершунский, 1998].

Есть такое известное выражение: «Как корабль назовёшь, так он и поплывёт». Мы убеждены, что то же и в образовании. Необходимо с осторожностью подходить к именованию фундаментальных понятий, особенно, если дело касается подрастающего поколения. Задачи «вооружить знаниями и способами действия, и быть готовыми к...» в сфере как школьного, так и вузовского образования не учитывают важной составляющей – формирования отношения к деятельности через призму индивидуально освоенных духовных ценностей. Более того, такой подход принижает роль учителя-словесника в образовании, располагающего великим духовным потенциалом русского языка в деле ориентирования учащихся на национальные и культурные приоритеты, формирования гражданина и патриота своей родины.

Литература

Гершунский Б.С. Философия образования: учебное пособие для студентов высш. и средн. пед. учеб. заведений. М.: Московский психолого-социальный институт, 1998.

Гуляева М.А. Методическая культура современного педагога профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. №4 (12). С.67-72.

Гущина Т.Н. Развитие методической культуры педагога // Повышение квалификации педагогических кадров: сб. материалов межрегион. науч.-практ. конференции. Ярославль, 2000. С.61-64.

Дейкина А.Д. Методическая культура учителя-словесника в современной лингвообразовательной ситуации // Русский язык в школе. 2016. №6. С.3-5.

Зубков А.Л. Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Екатеринбург, 2007.

Люботинский А.А. Характеристика методической компетентности в структуре профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка // Педагогика: традиции и инновации: материалы V междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2014. С. 154-157.

Нагрелли Е.А. Формирование методической компетентности учителей в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Новокузнецк, 2009. 25 с.

Пассов Е.И. Духовный потенциал русской словесности (к проблеме создания системы профессиональной подготовки учителя) // Учитель для будущего: язык, культура, личность (к 200-летию со дня рождения Ф.И. Буслаева): коллективная монография / отв. ред. В.Д. Янченко. Москва: МПГУ, 2018. С.61-69.

Пассов Е.И. Образование и методика: от сущего к должному // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. Т. 15. 2017. № 4. С. 389-413.

Плеханова Л.А. Развитие методической культуры преподавателя учреждения дополнительного профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 2. / [Электронный ресурс] / www.science-education.ru/102-5887

Ряuzова О.Ю. Формирование индивидуального педагогического почерка преподавателя русского языка как иностранного // Учитель для будущего: язык, культура, личность (к 200-летию со дня рождения Ф.И. Буслаева): коллективная монография / отв. ред. В.Д. Янченко. Москва: МПГУ, 2018. С.404-407.

Скрябина О.А. Педагогическое мирозерцание как основа профессиональной подготовки учителя русского языка // Учитель для будущего: язык, культура, личность (к 200-летию со дня рождения Ф.И. Буслаева): коллективная монография / отв. ред. В.Д. Янченко. Москва: МПГУ, 2018. С.76-79.

II. СТАТЬИ СТУДЕНТОВ

*О.М. Алексеева,
г. Мытищи Московской области*

БЕЗЛИЧНАЯ ФОРМА ГЛАГОЛА В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

При обучении школьников особенностям употребления на письме и в речи тех или иных компонентов языковой системы, необходимо быть особенно внимательным к деталям. Отрывочные, неполные знания, не укладывающиеся в единую взаимно обусловленную систему, могут повлечь за собой ошибки. Несомненно, это в полной мере касается изучения в рамках школьного курса русского языка такой части речи, как глагол. С начальной школы обучающиеся получают знания об основных морфологических признаках глагола, заостряя внимание в 5 и 6 классах на категории лица. Еще А.А. Потебня писал: «...в понятие глагола непременно входит отношение к лицу, каково бы ни было это последнее: известное или неизвестное, действительное или фиктивное» [Потебня, 1958: 91]. О своеобразии форм лица глагола говорили такие выдающиеся лингвисты XX века, как В.В. Виноградов, А.М. Пешковский, Л.В. Щерба, Е.М. Галкина-Федорук и др. Последняя в числе поднимаемых вопросов касается безличной формы глагола. Уже в работе «Безличные предложения в современном русском языке» [Галкина–Федорук, 2012], получившей продолжение в ряде исследований её последователей, говорится о многообразии семантики и возможностей функционирования безличной формы глагола. В дальнейшем эта проблема привлекла внимание ученых-языковедов XX и XXI веков, таких как П.А. Лекант, Н.С. Валгина, А.В. Петров и т.д. Активно разрабатывается типология безличных форм глагола, выделяются их структурные и семантические группы, особенности функционирования которых в речи становятся предметом отдельного исследования. Тем более удивителен тот факт, что в школьном курсе русского языка эта форма глагола не предполагает отдельного рассмотрения в рамках изучения темы «Глагол» ни в младших, ни в старших классах. Безличность как особая категория рассматривается только в разделе «Синтаксис», в 8 либо 9 классе – в зависимости от учебной программы. Насколько такой подход оправдан?

С одной стороны, знание семантики глагола предполагает понимание возможностей его лексической и стилистической сочетаемости, что способствует развитию умения правильной

организации речи. С другой стороны, получение данного знания без опоры на контекст невозможно. Под контекстом в ситуации школьного образования может пониматься только текст в том или ином его виде. Текст же изучается в рамках общего образования (имеется в виду предмет «Русский язык») только с точки зрения синтаксиса и, отчасти, стилистики. Таким образом, изучение особенностей семантики какой-либо части речи возможно здесь только в разделах морфологии и лексики, функционирование словоформ в речи и их валентность же не предлагаются школьным курсом русского языка к изучению вообще. В случае с безличной формой глагола это, без сомнения, представляет собой проблему. Как отмечает П.А. Лекант: «Морфологическое и синтаксическое находятся в сложном переплетении и в единстве» [Формы безличности, 2006: 177]. В практике же школьного преподавания это единство нарушается.

Возникает дилемма: при изучении морфологических особенностей частей речи обучающиеся получают знания о форме слова, безотносительно к его значению, а при рассмотрении возможностей функционирования части речи в качестве, скажем, сказуемого, обучающиеся уже не соотносят содержание, форму и функционирование одного и того же слова друг с другом. Как же быть, например, со словом *думается*? Рассмотрим примеры, когда знание его семантики и морфологических особенностей необходимо для верного определения синтаксической роли. «*Мне думается, что стоит обратить внимание на данную проблему*» – «*Здесь мне хорошо думается*». В предлагаемых примерах *думается* обладает различной семантикой и выступает в качестве совершенно различных компонентов предложения, имеет место омонимия. Однако без знания того, что представляет собой безличная форма глагола сама по себе, без понимания многообразия её разновидностей школьнику легко сделать ошибку в определении функции слова в предложении. Обучающиеся, ориентируясь на форму слова, отметят *думается* как главный член односоставного предложения и в первом, и во втором примере. Между тем, во втором из предложенных примеров *думается* является безличной формой глагола, обладающей особой семантикой предрасположенности говорящего к состоянию/действию. Такая же проблема может возникнуть со словами *кажется, верится* и др..

Употребление безличных форм глагола, относящихся к этой условно выделенной структурно-семантической группе, встречается нередко. Например, у Н. Рубцова мы видим: «И вот опять / Вздыхают женщины – / О чём-то думается им?». В популярной

книге М. Петросян «Дом, в котором...» мы встречаем: «Когда я не молчу, мне лучше *думается*». Примеры можно найти не только в художественной литературе, где автор волен «играть» формой слова, но и в средствах массовой информации, которые для многих на данный момент являются источником актуальных знаний о мире. Так, в номере «Комсомольской правды» от 26.11.2017 г.: «Темнота не только друг молодежи, но и муза гигантов мысли. В какое время суток вам лучше *думается*?» Таким образом, у современного школьника есть множество возможностей столкнуться с данной формой глагола не только в учебной ситуации. Более того, в последнее время употребление подобных конструкций, предполагающих пассивное участие говорящего в деятельности, становится всё более частым.

А.В. Петров отмечает: «...формы безличности отнюдь не продукты «свободной игры ума», они – выражение его деятельности, которая сопряжена в своей исходной точке с реальной действительностью, с ее характеристическими свойствами» [Петров, 2012: 52]. В связи с этим крайне важно помочь обучающимся выработать правильное понимание того, как именно функционируют эти формы в речи, на письме, уложить знание морфологических особенностей и синтаксического функционирования в систему. Включение безличной формы глагола в план изучения в рамках какого-либо курса предполагает наличие четкой, выверенной системы её морфологических признаков, семантических разновидностей и особенностей функционирования. Безличная форма глагола – объект изучения современных лингвистов, и говорить о полном раскрытии этой темы пока не представляется возможным.

Как же в таком случае быть учителю? Вопрос сложный и, на наш взгляд, требующий поиска определенных методологических решений. На данный момент возможно лишь показать обучающимся многообразие безличных форм глагола на примерах из художественной литературы, газетных изданий и других источников. Полезным кажется продемонстрировать семантические различия, возникающие в случае омонимии словоформ, на практике определить вместе со школьниками, как именно можно отличить вводное слово от главного члена предложения, выраженного безличной формой глагола.

Литература

Галкина–Федорук Е.М. Безличные предложения в современном русском языке. Изд. 2–е. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012.

Петров А.В. Грамматика безличности / Cuadernos de Rusística Española, № 8. 2012, 47-55

Потебня А.А. Из записок по русской грамматике. Т. I. М.: Учпедгиз, 1958.

Формы безличности: монография / под. ред. П.А. Леканта. Архангельск: Поморский университет, 2006.

Щерба Л.В. О частях речи в русском языке. Языковая система и речевая деятельность. М., 1974.

*О.М. Алексеева,
г. Мытищи Московской области*

СМИ И ШКОЛА – ВОЗМОЖНОСТИ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПРИМЕНЕНИЯ ПУБЛИКАЦИЙ

В рамках обучения русскому языку в средней общеобразовательной школе предусмотрено применение дидактических материалов – наглядных примеров, текстов, творческих заданий. В учебных пособиях, перечисленных в Федеральном перечне учебников, рекомендованных к использованию при реализации программ общего образования, наглядные примеры и текстовые варианты представлены в основном образцами русской художественной литературы. Однако эти материалы не вызывают у обучающихся яркого, живого интереса. Со многими из произведений, отрывки из которых приведены в учебниках, рабочих тетрадях и дидактических материалах, школьники знакомы с уроков литературы. Эти тексты, являясь образцами высокого слога, не являются образцами современной речи, а потому трудны и неактуальны для немотивированного ребенка. Как писал Л.В. Щерба: «Совершенно очевидно, что хотя в процессах говорения мы часто просто повторяем нами раньше говорившееся (или слышанное) в аналогичных условиях, однако нельзя этого утверждать про всё нами говоримое. Несомненно, что при говорении мы часто употребляем формы, которых никогда не слышали от данных слов, производим слова, не предусмотренные никакими словарями, не только употребляем слышанные сочетания, но и постоянно делаем новые» [Щерба, 2004: 32].

В плане развития познавательного интереса школьника такой подход представляет определенную проблему, один из путей решения которой – тексты современных средств массовой информации.

Разножанровые публикации из газет, журналов, электронных изданий хорошо знакомы современному школьнику. С подобным материалом он сталкивается постоянно: тексты могут быть размещены на стендах, на различных сайтах, которые посещают обучающиеся, даже на заглавных страницах поисковых систем mail.ru, yandex.ru, google.com и т.д. Публицистика как жанр очень популярна среди школьной аудитории – многие ученики старших классов задумываются о карьере журналиста, корреспондента, блогера. Поэтому применение текстов СМИ на уроке может стать ключом к развитию интереса к русскому языку через сферу его практического применения.

В данной статье нам хотелось бы остановиться на одном из частных аспектов применения публикаций СМИ в качестве дидактического материала – на возможности использования таких текстов при изучении имени прилагательного и его функционирования в языке и тексте в старших классах. Основной причиной выбора этой части речи послужило то, что именно на её примере можно с уверенностью говорить о специфике публицистических материалов:

- наблюдается большая свобода в употреблении имен прилагательных в качестве единицы разговорной речи в сравнении с текстами художественной литературы;

- прилагательные можно поделить на несколько структурно-тематических групп (условно назовём их «территориально-административные», «описательные в прямом значении», «описательные в переносном значении», «входящие в состав структурно более сложных неделимых единиц» и «характерологические (предикаты)»). Каждой группе соответствует определенная специфика состава (здесь мы говорим о количественном соотношении внутри группы прилагательных разных разрядов и форм), в связи с чем задание для учащихся можно привязать к любой выбранной тематике, решая таким образом воспитательные и метапредметные задачи;

- наличие в текстах СМИ примеров с нарушенной лексической или стилистической сочетаемостью, образцов грамматически неверного употребления, явлений контаминации, неологизмов. При работе над ними обучающиеся смогут опробовать себя в роли редактора, корректора, что также способствует развитию познавательного интереса.

Разумеется, публикации разных жанров (аналитические, художественно–публицистические и т.д.) следует использовать по-разному. Так, аналитические жанры (статьи, заметки, рецензии и т.д.) являются самыми распространенными на данный момент в

сети Интернет. Безусловно, частота намеренного обращения школьников к таким текстам невелика – однако, учитывая качество информационного потока, ежедневно воспринимаемого современным человеком, можно сказать, что публикации такого рода хорошо знакомы школьникам. Тексты данной сферы, ввиду строгости формальной организации, порой, клишированности, трафаретности, воспринимаются как определенный эталон. Тем интереснее для обучающихся будет роль редактора и корректора публикаций аналитического жанра в рамках тем, посвященных лексической и стилистической сочетаемости. В рамках школьной практики образцы из статей, заметок и т.д. можно использовать и для отработки тем, посвященных грамматике русского языка, синтаксису и пунктуации: в текстах аналитического жанра мы встречаем прилагательные в положительной, сравнительной, превосходной степени, в полной и краткой форме, во всех падежах и числах, в мужском, женском и среднем роде, в сочетании с различными по характеру существительными, при исполнении различных синтаксических функций.

Основной круг читательских запросов школьника (имеется в виду, разумеется, сфера СМИ) составляют интервью со знаменитыми, интересными людьми и различные блоги. Публикации этих жанровых разновидностей СМИ также обладают большим дидактическим потенциалом. Например, здесь возрастает частота использования имен прилагательных в краткой форме, в связи с чем тексты как нельзя лучше подходят для использования их в качестве демонстрационного материала на уроках, посвященных морфологическому разбору прилагательных и различению краткого прилагательного, наречия и категории состояния.

Тексты из художественно-публицистических жанров, ввиду неоспоримого структурного сходства с текстами художественной литературы, могут быть применены на уроках, посвященных анализу текста. Их использование может стать одной из трудных задач по разграничению стилей речи, а заложенная образность даст возможность для актуализации знаний по средствам художественной выразительности, изучаемым на уроках школьного курса русского языка.

Однако здесь непременно встает вопрос о нормативности речи в текстах, к которым имеют открытый доступ обучающиеся. Ведь часто можно заметить в текстах СМИ не только ошибки, допущенные случайно (опечатка, описка), но и уже «клишированные» ошибки, как например употребление прилагательного «диаметральный» вместо словосочетания «диаметрально противоположный», «нелицеприятный» вместо

«неприятный» и т.д. (например: *Сегодня с нашей наукой связан **нелицеприятный** эпитет: геронтология* (Российская газета); *Интересно, что на перерыв судей в подтрибунные помещения провожали Димитров и начальник команды Грушкевич, что-то нелицеприятно **высказывая** арбитру* (Советский спорт)).

Здесь учитель выступает в роли того, кто скажет школьнику: «так писать нельзя». Ребёнок редко задумывается о том, насколько нормативно и верно то, что он читает в открытых источниках, своей формой подачи уже внушающих доверие. Как отмечают М.В Горбаневский., Ю.Н. Караулов и В.М. Шаклеин, ошибка в СМИ обуславливает ошибку в разговорной речи, и в равной степени – наоборот, так как СМИ с конца XX века стремятся зеркалом речи населения [Горбаневский, Караулов, Шаклеин, 2000: 17]. Сомнение же в языке журналиста может стать точкой, с которой начнется уже критическое осмысление предоставляемой информации. В связи с этим большой потенциал приобретает использование языковых примеров из сферы СМИ в качестве материала для демонстрации обучающимся особенностей публицистического стиля, его положительных сторон и отрицательных моментов, для закрепления понятия «языковая норма», базирующегося на трёх признаках: регулярная воспроизводимость, соответствие возможностям системы литературного языка и общественное одобрение [Горбачевич, 1989: 32].

Таким образом, материал СМИ не оценим для учителя в качестве дидактического материала – даже рассматривая только имена прилагательные, можно найти примеры для применения при изучении множества тем школьного курса.

Литература

Горбаневский М.В., Караулов Ю.Н., Шаклеин В.М. Не говори шершавым языком. М., 2000.

Горбачевич К.С. Нормы современного русского литературного языка. М., 1989.

Краткий справочник по современному русскому языку/Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков, П.А. Лекант; под ред. П.А. Леканта. М.: ВШ, 1992.

Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 2004.

А.А. Синичева,
г. Мытищи Московской области

КОМПЛЕКСНОЕ РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ НА МАТЕРИАЛЕ ПОСЛОВИЦ РУССКОГО НАРОДА О ТРУДЕ

Народные пословицы – это широко распространенные образные выражения, метко определяющие какое-либо природное или жизненное явление. Пословицы используются при обучении детей наблюдению за природой, при изучении народного календаря, при освоении ценностей, одной из которых является ценность труда. Пословицам присущ поучительный тон. Они обобщают жизненные явления, отражают опыт и мнение большинства людей. Поговорки менее назидательны, но в каждой из них также заключено меткое описание обыденных ситуаций, поступков человека и черт национального характера. Поэтому, изучая смыслы, заложенные в фольклоре, дети уже с раннего возраста учатся воспринимать по-разному и слово, и жизнь [Прохоров, 2006].

Пословицы широко применяют в обучении детей родному языку. И хотя дети воспринимают суждения, выраженные в пословице в прямом значении, они уже могут уловить их обобщающий характер, что развивает их мышление, даёт возможность уловить многозначность слов. Пословицы и поговорки часто несут в себе иронию, шутку.

Источники большинства крылатых выражений нужно искать в далеком прошлом. Пословицы и поговорки – неотъемлемая часть нашего языка. В общении друг с другом люди часто используют подобные словесные выражения, однако не всегда понимают их значение, а, тем более, не знают историю их происхождения. Поэтому, используя пословицы для комплексного развития речевых навыков, необходимо акцентировать внимание на фонетических, грамматических, лексических и словообразовательных трудностях, с которыми могут столкнуться дети [Попова, 2007]. Указанные факторы обусловили актуальность выбранной темы.

Целью данной статьи является исследование комплексного развития речевых навыков на материале пословиц русского народа о труде. В качестве эмпирической базы исследования выбраны следующие пословицы о труде: *«Терпение и труд все перетрут»*, *«Без труда не выловишь и рыбку из пруда»*, *«В поле Маланья не ради гулянья, а спинушку гнет, для труда живет»*, *«Труд человека кормит, а лень портит»*.

Первоначально будут исследованы фонетические трудности, с которыми ребенок сталкивается при изучении указанных пословиц.

Прежде всего, сложность возникает у ребенка с произнесением звука «р». В речевом развитии звук «р» считается одним из самых сложных для проговаривания, поэтому для его изучения логопеды отводят большой временной отрезок. Так, двухлетний ребенок еще не может говорить звук «р» внятно и четко. Но к 5-6-летнему возрасту настает время для продуктивных результатов в звукопроизношении.

Изучение пословиц о труде неизбежно связано с упражнением в произношении звука «р», поскольку данный звук содержится в слове «труд». В названных пословицах звук «р» используется 12 раз. Наиболее частотное употребление звука «р» в пословице «Терпение и труд все перетрут» - 4 из 24, что составляет 16% от общего числа звуков. По три раза звук «р» используется в пословицах «*Без труда не выловишь и рыбку из пруда*» и «*Труд человека кормит, а лень портит*», что составляет 10% от общего числа звуков рассмотренных лексических единиц. Также хорошим фонетическим упражнением является чередование звонких и глухих согласных «д» и «т» в пословице «*Терпение и труд все перетрут*».

В процессе исследования выявлены и грамматические сложности в произнесении пословиц про труд. Восприятия одушевленных существительных как неодушевленных: в частности, существительное «*Маланья*» представляет собой достаточно нераспространенное в настоящее время имя собственное, которое детьми зачастую воспринимается как имя нарицательное, что обусловлено также фонетической близостью лексических единиц, используемых в пословице «*В поле Маланья не ради гулянья, а спинушку гнет, для труда живет*». Изучение данной пословицы о труде помогает, помимо всего прочего, расширить представления детей об одушевленных и неодушевленных существительных. Также в результате исследования пословиц о труде тренируется раздельное написание «не» с глаголами – «*не выловишь*».

При исследовании пословиц о труде активно могут применяться и словообразовательные упражнения, например, освоение уменьшительно-ласкательных суффиксов («*рыбка*», «*спинушку*»).

Лексические трудности при изучении пословиц о труде связаны с деактуализацией их прямого значения и его трансформации в переносное. Так, например, происхождение пословицы «*Терпение и труд все перетрут*», по одной из теорий, связано со сложным процессом добывания огня, когда надо было долго тереть друг о друга камни, чтобы высечь искры. По другой версии – данная пословица могла быть актуальна для сельскохозяйственного труда: ведь для получения муки, необходимой для производства хлеба, нужно было пройти долгий процесс от посева зерна до его

окончательной переработки (перетирки). Происхождение поговорки «*Без труда не выловишь и рыбку из пруда*», очевидно, тесно связано с рыболовным промыслом: смысл заключается в том, что даже дары природы без труда человек не может освоить. Сельскохозяйственное происхождение имеет поговорка «*В поле Маланья не ради гулянья, а спинушку гнет, для труда живет*», ведь раньше труд в поле, несмотря на всю его сложность, осваивался большей частью населения страны. В поговорке «*Труд человека кормит, а лень портит*» нет прямого указания на определенную сферу человеческой деятельности. Однако, в данной поговорке заложена квинтэссенция большинства поговорок о труде: трудовая деятельность не только полезна для общества, но и для самого человека, поскольку обеспечивает ему возможность самого существования.

Таким образом, исследование поговорок о труде способствует речевому развитию детей: фонетические, грамматические, словообразовательные и лексические упражнения в контаминированной форме способствуют усвоению детьми ценности трудовой деятельности.

Литература

Прохоров Е.Ю., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. М.: «Флинта», «Наука», 2006.

Попова З.Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ языка. Воронеж: Издательство «Истоки», 2007.

*А.А. Синичева,
г. Мытищи Московской области*

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ К РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ

Познавательная активность проявляется в умении школьника видеть проблему, формулировать её, находить пути решения, производить свое мнение о изученных явлениях. По определению И. Щукиной, познавательная активность школьника – это интегральное свойство личности, интенсивно формируется в школьные годы и влияет на весь процесс учебной деятельности. Это и предпосылка, и результат развития школьника; это и цель,

средство и результат активизации учебно-воспитательного процесса [Колесникова, Талалаева, 2015: 28].

Цель статьи - на основе имеющихся исследований, собственных наблюдений, раскрыть сущность активизации познавательной деятельности обучающихся к русскому языку как учебному предмету.

Используя в практике методику личностно ориентированного обучения, у обучающихся формируют жизненно необходимые компетентности, ученики учатся реализовывать себя в жизни, вести активный образ жизни, критически оценивать свою деятельность, уметь работать в коллективе, не бояться высказывать собственное мнение. В результате такого подхода ученики могут самостоятельно работать, планировать свои цели и свою деятельность, делать выводы, им интересно работать на уроках, они хотят быть успешными.

Доброжелательное, искреннее, открытое, эмоциональное, научное общение – вот что такое уроки языка и литературы. На них ученик и учитель обмениваются впечатлениями, спорят, высказывают свои мысли, узнают что-то новое. Сами уроки должны быть наполнены добрыми эмоциями и чувством, которые при этом позволят поддерживать рабочую атмосферу.

Поэтому перед учителями русского языка страны стоит важная и сложная государственная задача, для решения которой требуются знания, энергия, поиск новых путей. Каждый, кто связан с преподаванием языка, знает, что усваивается материал тем легче и лучше, чем больше заинтересован в нем тот, кто учится, чем больше он увлечен учёбой [Щукин, 2014: 17].

Эта форма классических занятий все настойчивее утверждается в школьной практике. Многие учителя видят в ней средство преодоления стереотипа урока, изменения привычных способов общения, демократизации взаимоотношений между учителями и учениками. Что же дает нестандартный, нетрадиционный урок?

Во-первых, активизацию мыслительной деятельности учащихся. Стимулирует рассуждать, думать, сравнивать, анализировать, исправляя свои ошибки и неточности своего товарища.

Во-вторых, развитие познавательных интересов учащихся к обучению. Им интересно учиться, стремясь знать как можно больше, интересно выступать в роли учителя, контролируя или проверяя товарища.

В-третьих, развитие связной речи и творческих способностей учащихся. Они учатся правильно, грамотно и красиво говорить.

Учитель создает такие условия, применив такие методы, приемы, формы работы, которые способствуют достижению

соответствующих целей. Школьники учатся добывать и применять знания как самостоятельно, индивидуально, так и в парах, группах. На уроке создается ситуация успеха, позитивного настроения, соответствующей мотивации, взаимоподдержки.

На мотивационном этапе учитель должен выяснить эмоциональную готовность учеников, с каким настроением пришли на урок, позаботиться об обеспечении положительных эмоций, создать благоприятную атмосферу, настроить детей на плодотворную работу. Современные дети с интересом выполняют те виды учебной деятельности, которые дают им пищу для размышлений, возможность проявить самостоятельность, изобретательность, творчество.

Мотивационный этап урока призван создавать атмосферу доверия, доброжелательности, обеспечить нормальную внешнюю обстановку для работы и психологический настрой учеников на нормальную работу. «Как начнешь урок, так он и пройдет», поэтому необходимо создать такой рабочий настрой в классе, чтобы все почувствовали объективную потребность во внутренней готовности принять учебную информацию и действовать в ней [Колесникова, Талалаева, 2015: 31].

Никакие новейшие педагогические технологии не помогут словеснику это сделать, когда он за субъектом обучения не увидит живого человека, который растет, познавая окружающий мир и себя в нем, не почувствует сердцем этой подрастающей личности.

Особенно это касается детей 5–6-х классов. Детей, которые только перешли к среднему звену и во многом еще воспринимают жизнь как игру. Их глаза широко открыты навстречу сказочному, необычному. Они охотно, с большим удовольствием выполняют такие задачи, где есть возможность им проявить творческую индивидуальность, и поэтому уроки с элементами сказки, игры в таком возрасте чрезвычайно эффективны.

Уроки родного языка и литературы требуют от учащихся напряженной интеллектуальной работы, поэтому очень важно использовать такие методические средства, которые способствуют выполнению основных задач обучения, снимают время от времени напряженность, дают эмоциональную разрядку. Стремление стать победителем – важный стимул для активизации познавательной деятельности. Такой урок – КВН.

Урок-КВН - это и радость коллективного поиска правильного, остроумного ответа, и возможность для каждого самостоятельно получить и проявить свои знания, смекалку, юмор, артистизм. Лучше всего такую форму обучения проводить во время обобщения, закрепления или повторения пройденного [Дейкина, 2014: 64].

К нетрадиционным формам обучения относится и адаптивная система обучения, которая в последнее время широко освещается на страницах методической прессы. Эта форма работы используется не только на этапе сообщение новой информации, но и во время самостоятельной работы, самоконтроля, взаимоконтроля, исследовательской деятельности. При этом производится у учащихся умения получать знания, обобщать и делать выводы.

Вывод. Такая система ориентирует учащихся не на запоминание прослушанного, а на понимание и анализ языкового материала в ходе урока. При этом дети учатся осуществлять взаимоконтроль и самоконтроль, работают над выработкой навыков овладения новыми формами планирования самостоятельной работы, на каждом уроке каждый ученик работает непрерывно.

Какие бы технологии не выбрал учитель, необходимо всегда помнить, что каждый прием, метод хорош, если он, прежде всего, помогает формированию мышления учащихся, их поисковой деятельности, ориентированной на развитие индивидуальных задатков и склонностей личности. Каким бы богатым и интересным материалом не оперировал учитель, эффективность занятий будет зависеть от активности самих детей. Особенно они помнят те занятия, в которых принимали непосредственное участие, поэтому интерактивные методы обучения являются частью личностно ориентированного обучения, поскольку способствуют социализации личности, осознанию себя как части коллектива, своей роли и потенциала.

Часто и справедливо повторяют выражение: «Личность ученика не сосуд, который нужно наполнить знаниями, а факел, который нужно зажечь. Но огонь легче всего зажигается от огня». Интерес учителя предметом, любовь к языку и литературе, глубокая эрудиция, искренняя заинтересованность в судьбе каждого ученика - вот что раньше и больше всего обеспечивает успех преподавания.

Литература

Дейкина А.Ю. Познавательный интерес: сущность и проблемы изучения / А.Ю. Дейкина. М.: Образование, 2014.

Колесникова Т.М., Талалаева И.Ю. Формирование интереса детей к родному языку в рамках подготовки к распространению грамотности в Академии детства // XXV Ершовские Чтения: международная коллекция. Сборник ст. / отв. ред. Л.В. Ведерников. Ишим: Издательство Тюменского государственного университета в Ишиме, 2015 г. – С. 165-168.

Щукин Г.И. Проблема познавательного интереса к педагогике / Г.И. Щукина. - Москва: Просвещение, 2014.

НАШИ АВТОРЫ

Александрова Елена Сергеевна – кандидат педагогических наук, учитель русского языка, методист ГБОУ «Школа № 293 имени А.Т. Твардовского», г. Москва.

Алексеева Ольга Максимовна – магистрант кафедры современного русского языка Московского государственного областного университета, г. Мытищи Московской области.

Анисина Юлия Викторовна – стажёр кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета, г. Москва.

Белозеров Павел Сергеевич – ассистент преподавателя института филологии МГПУ, учитель русского и иностранных языков ГБОУ г. Москвы «Школа № 2097», г. Москва.

Гац Ирэн Юрьевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы Московского государственного областного университета, г. Москва.

Дейкина Алевтина Дмитриевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета, г. Москва.

Дубова Марина Анатольевна – профессор кафедры русского языка Государственного социально-гуманитарного университета, г.о. Коломна Московской области.

Канафьева Алевтина Васильевна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры современного русского языка Московского государственного областного университета, г. Мытищи Московской области.

Криворотова Эльвира Владимировна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Московского городского педагогического университета, г. Москва.

Кураксина Вероника Алексеевна – учитель русского языка и литературы МАОУ Зареченской СОШ, Одинцовский м.р. Московской области.

Лекант Павел Александрович – Заслуженный деятель науки России, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры современного русского языка Московского государственного областного университета, г. Мытищи Московской области.

Сазонова Екатерина Юрьевна – учитель русского языка и литературы ГБОУ г. Москвы «Школа № 491 «Марьино»», г. Москва.

Степанчиков Михаил Андреевич – старший преподаватель кафедры современного русского языка Московского государственного областного университета, г. Мытищи Московской области.

Сунцова Галина Евгеньевна – учитель русского языка и литературы ГБОУ г. Москвы «Школа № 491 «Марьино»», г. Москва.

Самсонов Николай Борисович – директор Ресурсного центра русского языка, заведующий кафедрой современного русского языка МГОУ, кандидат филологических наук, доцент, г. Мытищи Московской области.

Синичева Анна Алексеевна – студент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Московского государственного областного университета, г. Мытищи Московской области.

Толмачева Екатерина Юрьевна – преподаватель РКИ кафедры довузовской подготовки РКИ Московского государственного областного университета, г. Мытищи Московской области.

Троц (Савостина) Дарья Андреевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка Московского государственного областного университета, г. Мытищи Московской области.

Цуканова Екатерина Ивановна – аспирант кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета, г. Москва.

Научное электронное издание

Теоретические и методологические проблемы обучения современному русскому языку

*Сборник материалов Межрегиональной конференции
(МГОУ, г. Москва, 20 октября 2018 г.)*

Предпечатная подготовка – *О.М. Алексеева*
Компьютерная вёрстка – *А.В. Тетерин*

Подписано к использованию: 24.10.2018 г.

Объём 2,31 Мб.

Тираж 500 экз. (1-й з-д 1–6). Заказ № 96/Г.

Изготовлено в ООО «Диона».
111674, г. Москва, ул. Липчанского, д. 4, оф. 24.