

Лариса Михеева

Роль грамматических знаний и умений в процессе усвоения пунктуации

Задача формирования лингвистической компетенции, понимаемой применительно к иностранным русистам, подразумевает системное овладение языком на всех его уровнях и подуровнях. Немаловажное значение в профильном изучении русского языка имеет усвоение его пунктуации. Изучение пунктуации вызывает значительные трудности у польских студентов, изучающих русский язык как специальность. Эти затруднения объясняются и многогранностью самого лингвистического явления, с его системами правил, содержащими множество примечаний и уточнений, и сложностью процесса формирования пунктуационных навыков, не элементарных по своей структуре, и неразработанностью теоретических и практических вопросов обучения пунктуации в дидактике РКИ.

Методы и подходы при обучении пунктуации, независимо от того, является ли язык изучения родным или иностранным, призваны в должной мере учитывать процессы, лежащие в основе ее усвоения. Поскольку нормы расстановки знаков препинания, затвержденные в правилах русского правописания, опираются главным образом на синтаксические категории, их изучение не видится без прочного усвоения основ синтаксиса. Знание синтаксиса позволяет учащемуся бегло ориентироваться в понятиях, связанных со структурными и смысловыми элементами отдельно взятого предложения и текста в целом, – таких, в частности, как предикативная основа, предикативные части, союзная и бессоюзная связь, средства связи, члены предложения, пропуски членов предложения, варианты осложнения простого предложения (однородные члены, обобщающие единицы при однородных рядах, обособленные второстепенные члены, слова и выражения, грамматически не связанные с членами предложения), чужая речь, прямая и авторская речь и др. Алгоритмы применения пунктуационных правил предполагают свободное оперирование всеми упомянутыми понятиями, поэтому умение распознавать и разграничивать те или иные характеристики синтаксических единиц важно для формирования навыков пунктуационного оформления текста. Примечательно, что одни из перечисленных выше категорий выступают в качестве условий постановки и выбора знаков препинания, другие являются опознавательными признаками структурно-смысловых отрезков, разделяемых, отделяемых или выделяемых знаками препинания при письме. Из сказанного следует, что введение

каждого пунктуационного правила необходимо предварять или изучением синтаксического явления, на котором оно основывается, или актуализацией синтаксических знаний, полученных ранее.

Раскрывая общие закономерности процесса усвоения понятий, М.Н. Шардаков замечает, что каждая конкретная наука являет собой систему понятий и что усвоение понятий конкретной науки происходит в соответствующей системе, путем раскрытия отношений, в которых они находятся, в частности «установления таких отношений, как отношение общности и отношение соподчинения», – знания не бывают систематическими без осознания внутрипредметных корреляций¹. Справедливость высказанного тезиса можно продемонстрировать на примере усвоения языкового материала. Например, можно утверждать, что общее понятие *сложное предложение* формируется путем установления отношений общности между понятиями *предложение сложносочиненное, предложение сложноподчиненное, предложение бессоюзное сложное*. Вместе с тем, при формировании понятия *сложное предложение* устанавливаются отношения соподчинения: понятия *бессоюзное сложное предложение, сложносочиненное предложение и сложноподчиненное предложение* усваиваются как видовые понятия общего для них родового – *сложное предложение*.

Психологи признают, что при усвоении нарастающего объема частных (видовых) и общих (родовых) понятий у учащихся накапливается объем теоретических и практических знаний, одновременно совершенствуются мыслительные механизмы, направленные на обобщение и конкретизацию явлений, при этом «содержание отдельных понятий формируется во взаимосвязи с содержанием других понятий»². Проецируя сказанное на процесс усвоения синтаксических категорий, можно заметить, что глубокое и всестороннее усвоение синтаксических явлений, например такого многопланового явления, как *бессоюзное сложное предложение*, зависит от усвоения целого ряда языковых фактов, а именно: *предикативная основа, простое предложение, сложносочиненное предложение, сложноподчиненное предложение, сочинительный союз, подчинительный союз, союзная связь, бессоюзная связь, типы интонаций*. Эти сведения актуализируются, в свою очередь, при пунктуационном анализе бессоюзного сложного предложения и учитываются при выборе места постановки знака и его варианта – в зависимости от типа смысловых отношений между предикативными частями. Например:

Некоторым людям трудно смотреть в глаза собеседнику: сказывается их неуверенность в себе. → две предикативные основы (*трудно смотреть + неуверенность сказывается*) → две предикативные части, между которыми необходим разделяющий (структурный) знак → отношения зависимости между частями (при трансформировании конструкции возможна подстановка подчинительных причинных союзов *поскольку, потому что, так как*) → во второй части бессоюзного сложного предложения значение причины (обоснования), ставится двоеточие (знак выполняет и структурную, и смысловую функцию).

¹ См. М.Н. Шардаков, *Очерки психологии школьника*, Москва 1975, с. 149.

² См. там же, с. 149–150.

Заслуживает внимания положение о том, что в ходе первоначального представления тех или иных явлений учащимся необходимо подвести «к осмысливанию существенных и общих признаков и свойств» этих явлений, благодаря чему можно «предупредить включение в состав усваиваемых понятий несущественных признаков, которые в дальнейшем могут восприниматься как определяющие, постоянные»³. Данное положение актуально, среди прочего, при введении многоусловных правил пунктуации или частных правил, уточняющих основное. Примером могут служить правила обособления / необособления обстоятельств, выраженных одиночными деепричастиями⁴. Основное правило, предписывающее обособление обстоятельств, выраженных одиночными деепричастиями, при сохранении в них глагольного значения, нередко переносится пишущими на конструкции, в которых действует уточняющее правило, согласно которому при одиночном деепричастии, употребленном в функции обстоятельства наречного типа, обособление снимается. Ср.: *Лёжа, он тихо стонал от ноющей боли. – Врачи не рекомендуют читать лёжа* (деепричастные обстоятельства образа действия, как правило, примыкают к глаголу). Неверный перенос происходит в том случае, когда пишущий делает ошибочные обобщения по поводу условий действия пунктуационной нормы, выделяя при письме каждое одиночное деепричастие без семантического анализа контекста. А искаженное понимание пунктуационных фактов может формироваться, если правила представляются несистемно: в рассматриваемом случае, к примеру, при введении понятия *обособленное обстоятельство, выраженное одиночным деепричастием*, зачастую не выделяется его существенный признак, заключающийся в сохранении глагольного значения (значения дополнительного сказуемого), а значит, остаются без внимания отношения полупредикативности, возникающие между сказуемым и обстоятельством, вследствие чего и происходит обособление. Методическим упущением может считаться также подбор тренировочного материала, в котором в недостаточной степени отражаются варианты обособленных и необособленных обстоятельств, отсутствуют задания на анализ смысловых признаков обстоятельств деепричастного типа: в одном случае – установление значения добавочного действия (*Спohватившись, Катерина подскочила в кресле и виновато поглядела на Сашу, как будто он мог подслушать ее тайные мысли.* (Т. Устинова), ср.: спохватилась, подскочила в кресле и виновато поглядела на Сашу); в другом – значения обстоятельства образа действия (*Он говорил заикаясь, поправлялся, чтобы быть понятным, но слушатели все-таки понимали его плохо.* (Ф. Крюков), ср.: говорил (как?) заикаясь, с трудом). Ср. также: *Ведь если бы на месте Трифона Петровича был какой-нибудь обыкновенный, а того лучше – дрянной человечешко, который бы выгрызал каждую копейку, тогда бы она ему, не церемонясь, прямо сказала*

³ См. А.Ф. Тихонова, *Зависимость пунктуационных обобщений от характера умственной деятельности учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук (по психологии)*, Москва 1961, с. 6.

⁴ См. *Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник*, под ред. В.В. Лопатина, Москва 2007, § 70–72, <http://orthographia.ru> [доступ: 2.03.2018].

начистоту... (П. Романов) – не церемонилась бы и прямо сказала начистоту. Но: *Продавцы наперебой расхваливали свой товар, не церемонясь хватали покупателей за рукав, тянули каждый в свою сторону.* (Л. Дворецкий) – хватали (как?) бесцеремонно.

Для того чтобы преодолеть тенденцию «включать в содержание понятия несущественные признаки или отношения», рекомендуется «при ознакомлении учащих с новым понятием показывать его несущественные признаки в различных вариациях»⁵. А.Ф. Тихонова считает, что при формировании синтаксических и пунктуационных обобщений учащиеся сталкиваются с трудностями вследствие высокой абстрактности усваиваемых категорий, в связи с чем, даже при наличии синтаксических и пунктуационных знаний, они стремятся сформировать обобщения по формальным сигналам, хотя подобные обобщения, выработанные исключительно с опорой на внешние признаки, бывают неспособны обслуживать пунктуационные действия⁶. Поясним этот тезис на примере применения правил пунктуации в предложениях-тождествах, одним из компонентов которых является сказуемое с именной частью в виде существительного в именительном падеже. При постановке тире на месте нулевой связки в такого рода предложениях наглядный признак, каким является частица *это*, включаемая в состав сказуемого для его смыслового выделения, многими принимается за определяющий. Некоторые пишущие неверно считают наличие данной частицы самостоятельным условием действия пунктуационной нормы, вследствие чего одна и та же категория правила (тире фиксирует пропуск глагольной связки) дает различный процент ошибок – в зависимости от наличия или отсутствия данного признака. Экспериментально подтверждается, что в конструкциях, где слово *это* перед именной частью отсутствует (ср. варианты: *Буква – это отдельный символ какого-либо алфавита, графема.* // *Буква – отдельный символ какого-либо алфавита, графема*), число случаев пропуска тире резко возрастает⁷. Стоит согласиться с тем, что наглядные признаки пунктуационной ситуации (которые пишущие при решении той или иной пунктуационной задачи могут принимать за определяющие), например форма слова или предложения, наличие определенных частиц, союзов, следует рассматривать как значимые сигналы той или иной пунктограммы, однако анализ, ограничивающийся выделением

⁵ См. М.Н. Шардаков, *Очерки...*, с. 152.

⁶ См. А.Ф. Тихонова, *Зависимость...*, с. 5–6.

⁷ Проведенный анализ письменных работ (2009–2012 гг.) показывает, что значительный процент ошибок в пропуске знака тире между подлежащим и сказуемым – на примере 100 сочинений студентов бакалавриата (общий показатель – 56,4% [из 188 использованных конструкций 106 оформлены ошибочно]); 969 сочинений студентов магистратуры (общий показатель – 36,6% [из 1401 употребленных конструкций 513 оформлены ошибочно]), 161 текста срезового диктанта, проведенного среди магистрантов (общий показатель – 18,6% [180 ошибок на 966 случаев пунктограммы]), – фиксируется именно в тех предложениях, где частица *это* опущена (см. образцы предложений из срезового диктанта: *Череп – скинхед, мечтающий найти немецкое оружие.* *Спирт – музыкант, и ему просто нужны деньги, чтобы заниматься любимым делом,* *а Чуха – компьютерщик, подсевший на виртуальные игры*).

лишь данных признаков, во многих случаях приводит к ошибочной пунктуации, поскольку не является достаточным.

Опираясь на данные опроса, проведенного среди преподавателей практикумов по русскому языку польских вузов⁸, можно обозначить устойчивую тенденцию к использованию в работе по обучению пунктуации мнемонических техник, подразумевающих представление пунктуационных правил с опорой на внешние признаки конструкций. В преобладающем большинстве (92%) опрошенные указали, что используют упрощенные формулировки правил при объяснении пунктуационных явлений, в 64% случаев респонденты отметили, что подсказывают студентам слова, перед которыми / при которых они должны ставить при письме те или иные знаки препинания (как выяснилось, формулировки типа «тире перед *это*»; «тире в простом предложении перед *это*»; «предложение без глагола, ставим тире перед *это*» при введении правила постановки тире в предложениях-тождествах использует до 40% опрошенных). Важно подчеркнуть, что подобная практика в обучении пунктуации противоречит положениям методической теории⁹, поскольку приводит к формированию у учащихся несостоятельных обобщений, несовместимых с правильными навыками, ведет к неверному осмыслению кодифицированной пунктуации и появлению трудноискоряемых ошибок.

Среди основополагающих факторов, лежащих в основе усвоения синтаксических категорий и формирования правильных пунктуационных обобщений, специалисты называют процессы осознания взаимосвязи формы и содержания в явлениях языка, а также дифференцированный анализ сходного синтаксического материала. Необходимость осмысления формы и содержания языковых единиц связана, по мнению М.А. Орловой, с потребностью учитывать как их формально-грамматические, так и их содержательные компоненты¹⁰. Этот фактор стоит учитывать в работе по формированию корректных действий, включаемых в пунктуационный анализ. Потребность принимать во внимание форму и содержание языковых фактов обнаруживается, среди прочего, при изучении правил пунктуации в предложениях с вводными компонентами, обращениями, обособленными членами. При представлении правил, связанных с пунктуационным оформлением таких конструкций, и при закреплении умений применять эти правила на письме целесообразно подбирать текстовый материал, в котором содержатся сходные по форме, но различные по синтаксическим функциям слова или сочетания слов. Например:

⁸ В заполнении анкет участвовало в общей сложности 25 преподавателей, ведущих практикумы по русскому языку на III курсе бакалавриата (16 респондентов) и на I-II курсах магистратуры (9 респондентов) в Краковском педагогическом университете (UP), Ягеллонском (UJ), Жешувском (UR) и Силезском (UŚ) университетах (2011–2012 гг.).

⁹ Заметим, что русская и польская дидактика в равной мере отрицают пользу мнемонических правил, сужающих или механизмирующих пунктуационное мышление пишущих, и формулировок типа «ставим запятую перед *że, co, który...*» (см., например, Z.A. Kłakówna, K. Wiatr, I. Steczko, *Nowe TO LUBIE! Książka dla nauczycieli i rodziców*, kl. 4, Kraków 2007, s. 88), однако подобные директивы часто попадают в польские гимназические учебники.

¹⁰ А.М. Орлова, *Усвоение синтаксических понятий учащимися*, Москва 1961, с. 50.

1. **Влад** успел вчера купить проездной. – **Влад**, успел вчера купить проездной?
2. Все вычисления были сделаны **верно**. – Лаборант, **верно**, ошибся в вычислениях.
3. Сейчас много **говорят** о фильме Павла Лунгина «Дирижер». – Этот фильм, **говорят**, номинирован на премию «Золотой орел».
4. Партию Джульетты исполнила **прима Мариинки** Диана Вишнева. – Партию Джульетты исполнила Диана Вишнева, **прима Мариинки**.

Корректная постановка знаков препинания в каждом из приведенных случаев зависит от выбора соответствующего правила, что, в свою очередь, зависит от правильной квалификации синтаксических категорий. Так, в первом примере выделенное слово употреблено в функции *подлежащего / обращения*; во втором – выделенное слово является *обстоятельством образа действия / вводным элементом*; в третьем – выполняет функцию *глагольного сказуемого / вводного слова*; в четвертом – выступает в функции *приложения / обособленного приложения*. Очевидно, что умение распознавать и разграничивать явления языка подразумевает опору на целостную структуру понятия, включающую элементы как формы, так и содержания, при этом исключается односторонний анализ в решении пунктуационных задач. Целостный подход к анализу синтаксического материала требует во многих случаях уточнения в отношении тех или иных критериев, которыми оперирует пишущий в процессе мыслительной деятельности, с тем чтобы принять правильное пунктуационное решение.

Предыдущее положение связано с другим положением, указывающим на необходимость дифференцирования синтаксических категорий при усвоении пунктуационных норм. Трудности в применении правил пунктуации возникают при наличии в синтаксическом материале тождественных или сходных компонентов, причем подобие может обнаруживаться как в содержательном отношении, так и в плане формально-грамматических признаков. Смешение сходных в том или ином отношении грамматических явлений, наблюдающихся в ряде синтаксических конструкций, рассматривается как одна из основных причин пунктуационных ошибок. Ср.:

1. Комиссия провела проверку всех обстоятельств крушения лайнера и на основании открывшихся фактов составила подробный отчет. – Комиссия провела проверку всех обстоятельств крушения лайнера, и на основании открывшихся фактов был составлен подробный отчет.
2. Накануне состоялись полуфинальные встречи по волейболу и были разыграны медали в отдельных дисциплинах легкой атлетики. – Состоялись полуфинальные встречи по волейболу между сборными Италии и Франции, Германии и Польши, и были разыграны медали в отдельных дисциплинах легкой атлетики.
3. Слово «уик-энд» уже обосновалось в устной речи россиян, однако большая часть населения предпочитает слово «выходные». – Слово «уик-энд» уже обосновалось в устной речи россиян, большая часть населения, однако, предпочитает ему слово «выходные».

При анализе предположений в каждой паре выявляется, с одной стороны, их смысловое сходство (совпадение лексического состава; отношения сочинения

[примеры 1 и 2], отношения противопоставления [пример 3]), с другой стороны – структурные расхождения: 1) предложение с однородными сказуемыми, соединенными союзом *и* / сложносочиненное предложение с союзом *и* на стыке частей; 2) сложносочиненное предложение с общим для частей второстепенным членом / сложносочиненное предложение без общего для частей элемента; 3) сложносочиненное предложение со словом *однако* в функции средства связи / бессоюзное сложное предложение со словом *однако* в функции вводного элемента.

В специальной литературе, как психологической, так и методической, придается особое значение приему сопоставления смешиваемых явлений в процессе усвоения синтаксических понятий, а также опирающихся на них пунктуационных правил – как на ступени их осмысления и запоминания, так и на ступени применения¹¹. А.Ф. Тихонова, к примеру, указывает, что «сопоставление, проводимое на основе «материализации» признаков формулируемых понятий, помогает преодолеть трудности, связанные с расхождением формы предложения и его синтаксической конструкции», а «сопоставление внешне сходных синтаксических конструкций приводит к формированию обобщений, основанных на дифференцировке, помогает предупредить разного рода смешения понятий, их расширение или сужение»¹². Г.Г. Граник настаивает на необходимости перемежать смешиваемые явления в процессе их сопоставления: «Требование перемежать такой материал [...] вытекает из необходимости выработать умение различать языковые явления, обслуживаемые различными, но взаимосмешиваемыми [...] правилами. Для осуществления такого варьирования следует выявить те сходные или тождественные элементы, неразличение которых приводит к неверным переносам, к созданию «ложных» правил и в конечном результате к ошибкам»¹³.

По мнению ряда авторов, наиболее действенными приемами, способствующими преодолению смешения грамматических фактов в процессе их усвоения, являются намеренное варьирование текстового материала и включение в анализируемые примеры единиц, «конкурирующих» в каком-либо отношении, с обязательным их сопоставлением¹⁴. Так, примером варьирования синтаксического материала при изучении пунктуации в сложносочиненных предложениях с соединительными и разделительными союзами (*и*, *или*) может быть включение в иллюстрирующий материал – при введении правил,

¹¹ См. Г.И. Блинов, *Методика изучения пунктуации в школе*, Москва 1990; Г.Г. Граник, *Психологические основы пунктуационных упражнений*, «Вопросы психологии» 1980, № 4, с. 100–111; Л.Т. Григорян, *Обучение пунктуации в средней школе: методическое исследование*, Москва 1982; А.Ф. Ломизов, *Обучение пунктуации в средней школе: проблемы методики*, Москва 1975; А.Ф. Тихонова, *Зависимость...*

¹² См. А.Ф. Тихонова, *Зависимость...*, с. 10.

¹³ Г.Г. Граник, *Психологические...*, с. 103.

¹⁴ Г.И. Блинов, *Методика...*; Л.Т. Григорян, *Обучение...*; О.З. Кантаровская, *Роль вариативности учебного материала в процессе формирования приемов умственной работы*, [в:] *Психологические проблемы построения школьных учебников*, Москва 1979, с. 136–150; А.И. Никеров, *Предупреждение пунктуационных ошибок учащихся*, Москва 1985; А.М. Орлова, *Усвоение...*

а затем и в тренировочные упражнения – конструкций с разными типами предикативных частей (обе части двусоставные; части односоставные и двусоставные; обе части односоставные), а также частей с разными способами выражения главных членов. При изучении той же группы правил продуктивным может стать наблюдение над общими для предикативных частей элементами, употребление которых снимает постановку разделяющей запятой (общий второстепенный член, общая вводная единица, общая придаточная часть, общая вопросительная или восклицательная интонация и т.д.), ср.:

***В минувшую субботу** состоялась долгожданная церемония вручения премии «Золотой орел» и номинанты-победители получили заветные статуэтки.*

***Кстати**, фильм выйдет в прокат в ближайшие выходные и все билеты на премьерные сеансы уже раскуплены.*

***Несмотря на то что бюджет ленты составил десять миллионов долларов**, она получилась блеклой и критики не сулили ей солидных кассовых сборов.*

***Какой** первоклассный фильм снял Кончаловский и **как** блистательно сыграла в нем Юлия Высоцкая!*

Примерами «конкурирующих» элементов, требующих различения в процессе письма, кроме упомянутых ранее, могут быть вводные слова (сочетания слов) и обстоятельственные члены предложения, ср.: *Перестань называть Татьяну Борисовну Татьяной – это, **прежде всего**, невежливо!* (вводное выражение, указывающее на отношения между частями высказывания, синонимичное вводному слову *во-первых*). – ***Прежде всего** нужно проконсультироваться с руководителем практики* (наречное выражение в функции обстоятельства времени, синонимичное выражениям *сначала, в первую очередь*); идиоматические сочетания, образованные на основе деепричастий, и деепричастные обороты, являющиеся свободными сочетаниями слов, ср.: *Что же ты сидишь **сложив руки** и ждешь у моря погоды!* (идеоматический оборот) – *Бабушка, **сложив на груди руки**, с укором смотрела на нашкодившего пса* (обособленное обстоятельство, выраженное деепричастным оборотом в полупредикативной функции); препозитивные и постпозитивные определения, выраженные причастными и адъективными оборотами: *Статья, **опубликованная в «Независимой газете»**, вызвала горячие дискуссии в кругах политической элиты* (обособленное определение в постпозиции к определяемому слову). – ***Опубликованная в «Независимой газете»** статья вызвала горячие дискуссии в кругах политической элиты* (необособленное определение, стоящее в препозиции к определяемому слову); вариации конструкций, в которых авторская речь разрывает прямую: *«Счастлив тот, – замечал Л.Н. Толстой, – кто счастлив у себя дома»* (прямая речь состоит из одного предложения). – *«Важно не количество знаний, а качество их, – утверждал Л.Н. Толстой. – Можно знать очень много, не зная самого нужного»* (прямая речь складывается из двух предложений).

Д.Н. Богоявленский считал, что при работе с вариантами языкового материала – относящимися к разным, но смешиваемым правилам или внутри одного и того же правила – учащиеся, сопоставляя изучаемый материал, могут

осмысливать особенности этих вариантов, приходя к пониманию, что надо делать, чего не надо делать и почему¹⁵.

Суммируя изложенное, важно подчеркнуть, что для преподавателя РКИ, ведущего занятия в студенческих группах филологов, безусловно должны быть одинаково важны как предметная составляющая (в нашем случае информация, связанная с функционированием системы русской пунктуации, процессами кодификации ее норм, разработкой ее теоретических и практических вопросов), так и дидактическая, основанная на понимании научно-методических концепций и владении эффективными приемами обучения. Формирование навыков правописания, так же как и других языковых навыков, должно идти от уяснения нормативных фактов к усвоению алгоритмов правописных действий, а затем к выполнению самих действий. Сложный двусторонний процесс усвоения правила и формирования навыка его применения зависит от множества факторов: наличия и качества практических обобщений у обучающихся, точности формулировки представляемого правила, выделяющей все необходимые и достаточные признаки для выполнения корректного действия, понимания смысла написанного и организации системы упражнений.

Литература

- Блинов Г.И., *Методика изучения пунктуации в школе*, Москва 1990.
- Богоявленский Д.Н., *Психология усвоения орфографии*, Москва 1957.
- Граник Г.Г., *Психологические основы пунктуационных упражнений*, «Вопросы психологии» 1980, № 4, с. 100–111.
- Григорян Л.Т., *Обучение пунктуации в средней школе: методическое исследование*, Москва 1982.
- Кантаровская О.З., *Роль вариативности учебного материала в процессе формирования приемов умственной работы*, [в:] *Психологические проблемы построения школьных учебников*, Москва 1979, с. 136–150.
- Ломизов А.Ф., *Обучение пунктуации в средней школе: проблемы методики*, Москва 1975.
- Национальный корпус русского языка, <http://www.ruscorpora.ru> [доступ: 2.03.2018].
- Никеров А.И., *Предупреждение пунктуационных ошибок учащихся*, Москва 1985.
- Орлова А.М., *Усвоение синтаксических понятий учащимися*, Москва 1961.
- Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник*, под ред. В.В. Лопатина, Москва 2007, <http://orthographia.ru> [доступ: 2.03.2018].
- Талызина Н.Ф., *Управление процессом усвоения знаний*, Москва 1975.
- Тихонова А.Ф., *Зависимость пунктуационных обобщений от характера умственной деятельности учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук (по психологии)*, Москва 1961.
- Шардаков М.Н., *Очерки психологии школьника*, Москва 1975.
- Kłakówna Z.A., Wiatr K., Steczko I., *Nowe TO LUBIE! Książka dla nauczycieli i rodziców, kl. 4*, Kraków 2007.

¹⁵ Д.Н. Богоявленский, *Психология усвоения орфографии*, Москва 1957, с. 253.

Роль грамматических знаний и умений в процессе усвоения пунктуации

Резюме

В статье рассматриваются аспекты усвоения синтаксических понятий в процессе обучения пунктуации. Овладение пунктуационными нормами невозможно без знания основ синтаксиса, поскольку расстановка знаков препинания в русском предложении обусловлена преимущественно его структурой. Корректная постановка знаков связывается с применением соответствующих правил, выбор которых зависит от точной квалификации синтаксических явлений, на которые эти правила опираются. Среди факторов, лежащих в основе усвоения синтаксических категорий и формирования правильных пунктуационных обобщений у учащихся, можно выделить факторы осмысливания существенных и несущественных признаков в структуре понятий, осознания содержания одних понятий во взаимосвязи с содержанием других, процессы уяснения соотношений формы и содержания в явлениях языка, а среди наиболее значимых методических приемов – проведение формально-грамматического и смыслового анализа предложений, варьирование текстового материала с целью предупреждения смешения сходных языковых фактов, выработки умения дифференцировать грамматические структуры, обслуживаемые различными, но смешиваемыми правилами, включение в анализируемые примеры единиц, «конкурирующих» в каком-либо отношении, с обязательным их сопоставлением. Теоретические выкладки сопровождаются иллюстрирующими текстовыми примерами, образцами пунктуационного разбора и аналитических упражнений – данный материал уместно использовать на занятиях с целью уточнения знаний морфологической и синтаксической грамматики, при введении пунктуационных норм, анализе трудностей в применении правил пунктуации, в работе по предупреждению типичных ошибок.

Ключевые слова: глоттодидактика, усвоение грамматических понятий, дифференцирование явлений языка, пунктуационные нормы, формирование пунктуационных навыков, внутриспредметные связи

The Role of Grammatical Competence in the Process of the Assimilation of the rules of Punctuation

Abstract

The article discusses the methods by which those studying Russian can develop their skills in analyzing syntactic structures as well as how they can use punctuation marks accurately. This article is based on an as yet unpublished doctoral thesis from 2014 titled “Linguodidactic basis for the formation of punctuation skills among Polish students of Russian Studies”.

Key words: glottodidactics, grammatical competence, assimilation of the punctuation rules, language skills development, formation of spelling skills

Михеева Лариса Анатольевна
доктор филологии, старший преподаватель
кафедры языкознания Института нефилологии
Краковского педагогического университета

Larisa Mikheeva, PhD
Pedagogical University of Cracow
Institute of Modern Languages
e-mail: mikhe_eva@yahoo.com