

**ПРИНЦИП СИСТЕМНОСТИ ПРИ РАССМОТРЕНИИ РАЗДЕЛОВ  
«ФОНЕТИКА», «МОРФЕМИКА. СЛОВООБРАЗОВАНИЕ» В ПРАКТИКЕ  
ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ СПО**

В статье рассматриваются вопросы преподавания разделов «Фонетика», «Морфемика. Словообразование» курса «Русский язык» для студентов СПО. В качестве центрального принципа обучения русскому языку предлагается системный принцип, состоящий не только в последовательном рассмотрении всех языковых уровней, но и в определении отношений и связей между ними, а также в выявлении места каждого элемента внутри определенного языкового яруса. Для реализации данных требований необходимо вводить в обозначенный курс отдельные элементы вузовской программы по современному русскому языку для студентов-филологов.

*Ключевые слова:* система, фонетический уровень языка, акустическая классификация согласных звуков, транскрипция, фонетический разбор, морфемно-словообразовательный уровень языка, правило йотированной буквы, морфемный разбор, словообразовательный разбор.

Как отмечают современные психологи и педагоги, школа должна сформировать системное мышление у учащихся. То же требование относится и к системе СПО. Под системным мышлением понимается «мышление, в процессе которого субъект рассматривает предмет мыслительной деятельности как систему, выделяя в нем соответствующие системные свойства, отношения, закономерности» [5, с. 162]. Особенно важным системность мышления является для будущих юристов. Поэтому главным принципом, которым мы руководствовались при обучении русскому языку студентов СПО, получающих специальность «Право и организация социального обеспечения», стал принцип системности, предполагающий рассмотрение объекта изучения как системы. А. А. Реформатский определяет понятие «система» как единство

однородных взаимообусловленных элементов [6, с. 37]. Как видно из определения, для того чтобы показать язык как систему, не следует ограничиваться лишь последовательным изложением информации про языковые уровни и единицы. Тем самым мы лишь увидим наличие определенного множества элементов. Для осознания системности языка принципиально важно проанализировать связи и отношения между его ярусами и единицами, а внутри того или иного яруса определить место каждого элемента. Необходимо выявить данные связи еще и для того, чтобы учащиеся поняли, что без прочных знаний по одному разделу курса «Русский язык» невозможно полноценное усвоение других разделов. Новизна предлагаемого подхода заключается в том, что представлены пути реализации принципа системности при обучении гуманитарной

науке, в то время как большинство методических публикаций, посвященных принципу системности, содержит соответствующую информацию по естественным наукам.

Предлагаемая статья посвящена реализации принципа системности при работе с фонетическим и морфемно-словообразовательными уровнями языка.

Необходимо отметить, что нашу основную задачу поможет решить перенос в материал по русскому языку для учащихся СПО некоторых элементов вузовского курса современного русского языка для студентов-филологов. Нужно осознавать, что между школьной и вузовской программами по русскому языку существует «разрыв», вызванный объективными факторами, главным из которых является более глубокое рассмотрение языковых явлений в вузе при обучении будущих профессионалов-филологов. При этом, на наш взгляд, в отдельных случаях использование некоторых терминов, правил, схем разбора вузовского курса будет методически оправданным, так как позволит систематизировать изучаемый материал. Главное здесь – опираться на изученное в школе, т. е. идти от известного к неизвестному, и таким образом получится сделать материал понятным для учащихся.

Проиллюстрируем изложенные выше положения и покажем, как можно построить занятия по русскому языку, посвященные изучению фонетике, морфемике и словообразованию.

Для общего знакомства с системой языка на первом занятии мы строим таблицу «Языковые единицы», в которой единицы языка идут от большей к

меньшей. При этом сразу становится очевидным иерархический характер отношений между элементами языка.

Возникает проблемная ситуация, связанная с использованием термина «фонема». В самом деле, в школьных учебниках такое понятие не употребляется, оно заменяется описательным выражением «звук речи, имеющий смыслоразличительную функцию». В учебниках по русскому языку для СПО термин «фонема» представлен, но там встречаются также и такие формулировки: «Главная функция звуков оформлять слова в устной речи и различать их значение» [1, с. 63], «...благодаря составу звуков различаются слова» [8, с. 6]. Наверное, с методической точки зрения так делать оправданно. Отметим, правда, что в таком случае смешиваются понятия «язык» и «речь», поскольку смыслоразличительная функция является обязательной для фонем как единиц языка, а звуки как единицы речи далеко не всегда могут различать смысл (см., например, слова-омофоны). Для более четкого разграничения понятий «язык» и «речь» необходимо уяснение того, что язык – это система знаков, а речь – это то, как мы эту систему используем на практике (т. е. «язык в действии»). Тогда становится более ясно, что звук (пусть даже и имеющий смыслоразличительную функцию) – это единица устной речи. В таком случае необходимо обозначить мельчайшую единицу языка иначе – с помощью термина «фонема». Даем такое определение: фонема – это мельчайшая единица языка, которая существует в речи в виде звуков и букв и служит для складывания различения морфем и слов.

Важно отметить, что из единиц низшего уровня строятся единицы более высокого уровня, т. е. отношения между элементами в системе языка носят иерархический характер.

Системное описание языка начинается с фонетического уровня. Школьный теоретический материал по фонетике нуждается в некоторых уточнениях. Так, до разговора про гласные и про согласные необходимо выявить, на каком основании происходит деление звуков на эти 2 группы. Как показывает практика, учащиеся не могут это определить. Конечно, различия между двумя группами звуков и акустические, и артикуляционные (эти различия удачно, как нам кажется, представлены в учебниках для СПО «Русский язык» Е. С. Антоновой и Т. М. Воителевой, см. [1, с. 63 – 64] и «Русский язык» под ред. Н. А. Герасименко, см. [8, с. 6]). На наш взгляд, в методических целях следует акцентировать внимание на акустической стороне (т. е. наличии только голоса и отсутствии шума при образовании гласных и обязательном наличии шума, иногда и голоса при образовании согласных), так как затем последуют некоторые уточнения, касающиеся акустической классификации согласных.

Итак, согласные делятся на акустические типы в зависимости от соотношения голоса и шума при образовании данных звуков. Мы полагаем, что привычное разделение согласных на две группы в школьной практике (глухие и звонкие, к которым относятся и сонорные), является не совсем корректным, так как голос и шум у согласных могут соотноситься в 3, а не в 2 возможных вариантах: преобладание голоса (условно – «ГОЛОС + шум»), преобладание шума

(условно – «ШУМ + голос») и наличие только шумовых эффектов. В соответствии с этим получается три группы: сонорные, шумные звонкие и шумные глухие.

К главному практическому умению при освоении фонетики относится составление транскрипции. Одним из принципов обучения фонетике является опора на речевой слух учащихся. На наш взгляд, в таком случае оправданно немного усложнить транскрипцию за счет добавления новых значков. Речевой слух позволит определить, что, например, в слове «борода» первый гласный по качеству совсем не похож на [а] (а именно так отмечается этот безударный звук в школьной практике). Более того, и второй гласный, хотя и имеет что-то общее с [а], но является более слабым по сравнению с ударным (для того чтобы отличия по качеству этих гласных были более явными, целесообразно взять слово с ударным гласным [а]). Выясняем, что для точной передачи в транскрипции таких безударных гласных необходимы какие-то другие обозначения. К аналогичному выводу приходим в результате анализа звукового состава слова «переход». Специальные обозначения для передачи в транскрипции безударных гласных должны быть знакомы учащимся, так как о значках и позициях, в которых они употребляются, говорится в некоторых школьных учебниках для 5-го класса (напр., [4, с. 20] или [7, с. 21 – 22]). На практике же выходит, что в 5-м классе предпочитают упрощенный вариант транскрипции с [а] и [и] (или [е]) во всех безударных позициях. Информация о редукации представлена и в учебниках для СПО (см., напр., [1, с. 65, 67 – 68]).

Остановимся на том, как сделать более понятными учащимся новые для них знания, связанные с редукцией. Как нам кажется, есть два способа усвоения новых правил транскрибирования безударных гласных. Первый связан с запоминанием основных позиций, в которых используются эти гласные. Для этого необходимо разграничивать 1-й предупредительный, 2-й предупредительный и заударный слоги. Кроме того, и сами значки дают определенную подсказку о качестве того или иного звука. Так, [ʌ] ([a] «неполного образования») даже по начертанию похож на [a], которому чего-то недостает (в случае графического отображения – перекладинки между двумя сходящимися линиями). Необходимо также обратить внимание учащихся на то, что при составлении транскрипции мы отталкиваемся от буквы. Так, если перед нами буквы «а», «о», «э», «е», «я», то гласные, представляющие указанные буквы, в безударной позиции обязательно становятся более краткими и меняют свое качество. Во всех остальных случаях (это буквы «и», «ы», «у», «ю») качество безударных гласных не меняется.

При работе над указанным новым материалом следует опираться и на речевой слух, который позволит уловить в тех или иных позициях краткость редуцированных во 2-м предупредительном и заударных слогах, неполноту [a] в 1-м предупредительном слоге, промежуточный характер звука [и<sup>э</sup>] ([и] с призвучием [э]) и отсутствие качественной редукции в безударном положении у [и], [ы] и [у]. Это и есть второй путь освоения данной темы. Не стоит опираться только на один из приведенных способов, следует их комбинировать. Стремление только

к запоминанию позиций может привести к механическому и потому непрочному усвоению материала. Опора лишь на речевой слух иногда влечет за собой ошибки при транскрибировании. Это происходит особенно часто тогда, когда сам учащийся не владеет нормами литературного произношения.

При транскрибировании необходимо обязательно учитывать особенности йотированных гласных букв и помнить про позиции, когда они обозначают 2 звука, и позиции, в которых они обозначают 1 звук. Это является принципиально важным, как мы покажем ниже, при освоении правила йотированной буквы.

Что касается особенностей транскрибирования согласных, то здесь ничего нового по сравнению со школьной программой добавлять не следует, необходимо только напомнить про действие звуковых законов оглушения перед глухим и озвончения перед звонким.

Схема фонетического разбора, по которой мы работаем, незначительно отличается от школьной. В некотором уточнении нуждаются лишь отдельные характеристики гласных и согласных звуков. Предлагаемые схему и образец фонетического разбора см. в «Видах лингвистического анализа» [2, с. 117 – 118].

Следующий языковой уровень, который мы рассматриваем, – это морфемно-словообразовательный. Этот уровень единый, хотя при работе над ним учащимся предстоит освоить два разных вида разбора. Поэтому уже на вступительном занятии мы определяем общие черты и отличия между морфемикой и словообразованием. Обращаем

внимание на то, что, хотя объект изучения и совпадает (это морфемы), но отличается характер рассмотрения морфем: в морфемике более важным является структурный аспект (наличие в структуре слова определенных значимых частей), в словообразовании – функциональный (то, как с помощью морфем могут образовываться слова). Эти аспекты не могут рассматриваться изолированно друг от друга. Так, в некоторых случаях построение словообразовательной цепочки позволит правильно определить морфемный состав слова. А при рассказе на соответствующей лекции о разновидностях морфем следует отмечать и их разные функции – словообразовательную и формообразующую. Остановимся на этом подробнее.

На данном этапе очень важным становится различение нового слова и формы того же слова, как следствие – терминов «словообразование» и «формообразование». Рассказ о морфемах начинаем с корня как основной и обязательной части в слове. При определении очередности служебных морфем, о которых следует рассказать, можно руководствоваться формальными приметами, и тогда последовательность будет такой: приставка – суффикс – окончание (т. е. от начала слова к его концу). Мы же, стремясь обратить внимание на разные функции морфем, рассматривали суффикс после окончания, а не до него. Такая последовательность вызвана промежуточным положением суффикса в системе морфем русского языка: приставки выполняют только словообразовательную функцию, окончания – только формообразующую, суффиксы – и ту, и другую. В такой ситуации логичнее рассмотреть вначале

«чистые» случаи проявления того или иного явления, а затем уже – промежуточные. При этом в методических целях мы рассматриваем постфиксы как разновидность суффиксов. Необходимо дать краткий перечень формообразующих суффиксов, с одним из них учащиеся уже знакомы – это суффикс -л – глагольной формы прошедшего времени.

Важно показать, что не только слова в целом, но и отдельные его части (приставки и суффиксы) обладают своим значением, что говорит о принципиальном сходстве в строении лексического и морфемно-словообразовательного языковых уровней. Можно также отметить, что значения морфем могут быть омонимичными, что является еще одним свидетельством изоморфизма разных языковых уровней.

При рассказе об окончании напоминаем учащимся про нулевое окончание и про принципы его выделения. Следует различать нулевое окончание и отсутствие окончания как такового. Сделать это нам поможет классическое определение: окончание – изменяемая часть слова (точнее – часть слова, которая меняется при образовании других форм слова). Уже по определению мы видим, что окончания (в том числе и нулевые) мы можем выделять только в изменяемых словах и формах слов. В некоторых формах изменяемых слов окончание материально не выражено, но оно в принципе есть, так как слово изменяется и материально выраженное окончание появляется в других формах того же слова. Приходим к выводу, что никаких окончаний нет и не может быть в неизменяемых словах и неизменяемых формах, так как в них по определению не может быть каких-либо изменяемых частей.

Исходя из этого, -ть, -ти и -чь в составе неопределенной формы глагола все-таки логичнее определять как суффикс, а не как окончание (отметим, что в последнем случае «ч» нужно рассматривать одновременно и как часть корня). На наш взгляд, методическая оправданность выделения показателя инфинитива как окончания состоит только в том, что при таком варианте учащийся никогда не включит -ть в основу, ориентируясь на традиционное определение: основа – часть слова без окончания. Если же ученик видит суффикс, то даже при условии знания уточненного определения основы («часть слова без окончания и формообразующего суффикса») он может по привычке включить -ть в основу.

На наш взгляд, необходимо включить в материал раздела «Морфемика» понятие о нулевом суффиксе. Необходимость рассмотрения этой морфемы вызвана единообразием оформления морфемного состава отдельных форм слов. Поясним подробнее. Так, показателем формы прошедшего времени глагола, как известно, является суффикс -л-. Но у некоторых форм прошедшего времени данный суффикс материально не представлен («испек», «принес» и др.). Наблюдается нарушение единообразного выделения структурных частей: в каких-то формах мы выделяем суффикс, в каких-то (с тем же грамматическим значением) – нет. Выходом из представленной ситуации становится выделение формообразующего нулевого суффикса. Следует показать, что выделение формообразующего нулевого суффикса происходит на том же основании, что и выделение нулевого окончания: нулевая морфема

в одной форме восстанавливается только на фоне материально выраженной морфемы в другой форме того же слова.

Определение структуры слова усложняется графикой, которая в некоторых случаях скрывает истинный морфемный состав. Для более корректного представления состава морфем следует ввести «правило йотированной буквы», сформулированное А. Б. Копелиовичем [3, с. 59]. Чтобы это сделать, даем ученикам элементарное, на первый взгляд, задание – разобрать по составу слово «музей». Конечно же, в данном слове будут выделены корень и нулевое окончание. Далее ставим следующую проблему. Известно, что корень – это общая часть всех однокоренных слов и форм однокоренных слов. Проверяем, правильно ли мы выделили корень, с помощью подбора форм того же слова («музея», «музею», «музеем», «(о) музее»). Выясняется, что общей частью является «музе-». Возникает вопрос о том, к какой морфеме относится «й» в начальной форме. Такая проблемная ситуация интересна тем, что каждый возможный выход из нее кажется неверным, что дает стимул для пытливости ума все-таки ее разрешить. В самом деле, «й», как мы вроде бы доказали, не входит в состав корня, не является она ни суффиксом (иначе трудно объяснить отсутствие этого суффикса во всех остальных формах), ни окончанием (у существительных в русском языке нет окончаний, состоящих только из одной согласной). Вариант с приставкой вследствие очевидной его ложности можно даже не рассматривать. Правильный ответ обязательно придет, только если учащиеся: 1) посмотрят на

проблемную ситуацию с другой стороны и переключат свое внимание на формы косвенных падежей, 2) обратят внимание на то, что во всех косвенных падежах после завершения общей части (при этом, что важно, после гласной) присутствует йотированная гласная буква, которая в такой позиции обозначает 2 звука, 3) вспомнят, что морфема состоит не из букв. Если все это сложится в одну картину, то можно увидеть, что «й» в косвенных падежах никуда не исчезает, а существует, но не как отдельная буква, а в виде «частишки» йотированной гласной буквы. Получается, что для правильного морфемного разбора необходимо «разделить» эту йотированную букву на 2 части (2 звука, или, точнее, 2 фонемы) и каждая из них будет относиться к своей морфеме. Теперь учащиеся готовы к тому, чтобы записать формулировку правила йотированной буквы. Далее мы работаем над применением правила на практике. При этом анализируем в том числе и случаи, когда в приведенной конкретной форме правило вроде бы применить нельзя, однако оно действует в других формах этого же слова и помогает не совершить ошибок в морфемном разборе данного для разбора формы. Имеются в виду притяжательные прилагательные типа «лисий», «волчий» и т. д. При поверхностном взгляде можно принять -ий за окончание. Однако если мы просклоняем прилагательное, то убедимся, что во всех остальных формах на стыке морфем встречается йотированная гласная, «частишка» которой – «j» – не относится ни к корню, ни к окончанию. Следовательно, это отдельный суффикс. В таком случае он должен сохраняться во

всех формах этого слова, в том числе и в начальной. Он там имеется – в варианте -ий. Так можно показать, что применение правила йотированной буквы может привести к не совсем тривиальным выводам.

Завершается изучение морфемки разбором, выполнение которого не требует от учащихся каких-то письменных комментариев.

Рассказ о словообразовательной системе начинаем с обзора способов словообразования. Считаем необходимым при этом называть способ словообразования слов типа «бег» и тишь» не бессуффиксальным (безаффиксальным), как это принято во многих школьных, в некоторых вузовских учебниках и в учебной литературе для СПО (напр., [1, с. 127], [8, с. 99]), а суффиксальным, но с помощью нулевого суффикса.

Считаем возможным включить в разговор о способах словообразования сведения о современных и не совсем стандартных способах. Таким образом мы показываем, что язык развивается и в нем появляются не только новые слова, но даже и новые способы словообразования, которые при этом могут быть довольно продуктивными (например, универбация).

Остановимся более подробно на словообразовательном разборе, который аккумулирует в себе все особенности, связанные с процессом словообразования. Возникает вопрос о необходимости специальной схемы для такого разбора. В школьной практике ограничиваются только построением словообразовательной цепочки и выделением в ее элементах словообразовательных аффиксов. Это вполне оправданно, так как в таком случае мы видим, что представлены все

основные звенья данного вида разбора – определение всех мотивирующих слов и словообразовательных аффиксов (и, как следствие, способов словообразования). Однако во многих случаях возникают сложности с правильным построением словообразовательной цепочки. Подобные трудности, на наш взгляд, можно преодолеть за счет предваряющих построение цепочки записей, касающихся словообразовательной структуры анализируемого слова.

Предваряя представление самой схемы анализа, мы знакомим учащихся с терминами «мотивированное слово», «мотивирующее слово», а также с правилами определения мотивирующего слова. Такие правила мы формулируем вместе на материале анализа некоторых уже готовых словообразовательных пар. Так, для определения того, какое слово является мотивированным, а какое – мотивирующим в паре «математик – математика», явно недостаточно количественного сравнения представленных основ, поскольку они графически совпадают. Мы в подобных ситуациях считаем необходимым применять семантический критерий, который основан на возможности объяснения значения одного однокоренного слова с помощью другого: «математик – тот, кто занимается математикой». Следовательно, существительное «математик» является более сложным с семантической точки зрения, поэтому оно должно быть сложнее и в словообразовательном аспекте. Приходим к выводу, что мотивированным словом является существительное «математик», которое образовалось с помощью нулевого суффикса. Логично сделать семантический критерий основным при

определении мотивирующих слов. Иначе говоря, для определения мотивирующего слова нужно объяснить значение исходной лексической единицы таким образом, чтобы в толковании встретилась однокоренная лексема, которая и будет мотивирующим словом. Применяя этот критерий, мы можем в некоторых случаях прийти к неожиданным выводам. Например, прилагательное «пришкольный» образовалось от существительного «школа», а не от слова «школьный» («пришкольный» – 'находящийся при школе'). Именно такой вариант считается более точным с точки зрения науки, он отмечен, например, в «Словообразовательном словаре» А. Н. Тихонова [9, с. 399 – 400].

Второй критерий, который можно применять при определении мотивирующего слова, связан с анализом частеречного значения анализируемой единицы. При разборе существительного «заброшенность» обращает на себя внимание то, что оно обозначает не предмет, а качество. Это значение является периферийным для существительных, но первичным для прилагательных, поэтому делаем вывод, что мотивирующим словом является ближайшее по строению прилагательное «заброшенный».

Итак, для определения мотивирующего слова можно применять следующий алгоритм: 1) определяем часть речи исходной лексемы и ее общекатегориальное значение; если значение для данной части речи не является первичным, то мотивирующим словом будет представитель части речи, для которой представленное частеречное значение будет основным; 2) если значение

является основным для части речи, представителем которой является анализируемая единица, то мотивирующее слово ищем с помощью толкования значения исходной лексемы.

Схему словообразовательного разбора мы видим следующим образом. Выписывается текстовая форма, определяются начальная форма, часть речи, частеречное значение. Подбирается мотивирующее слово, затем выделяются основы мотивированного и мотивирующего слов и определяется общая часть этих двух основ (с учетом чередований). Далее выделенная общая часть зачеркивается в мотивированном слове, то, что останется в основе после данной операции, будет словообразовательным аффиксом, в

соответствии с которым в конце текстовой части записывается способ словообразования. Затем отмеченные шаги повторяются, если найденное мотивирующее слово будет мотивированным для какого-то другого. В конце записывается словообразовательная цепочка.

Итак, мы видим, что с помощью привлечения элементов вузовской программы по современному русскому языку можно, во-первых, более системно представить сам язык и отдельные его уровни, во-вторых, отталкиваясь от уже известного учащимся школьного материала и идя от него к неизвестному, показать какие-то новые аспекты при анализе тех или иных языковых явлений.

### Литература

1. Антонова Е. С., Воителева Т. М. Русский язык : учеб. для сред. проф. образования. 5-е изд., стер. М. : Академия, 2014. 384 с.
2. Виды лингвистического анализа : учеб. пособие. В 3 ч. Ч. 3. / Е. А. Абрамова [и др.]; под ред. проф. М. В. Пименовой. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2017. 152 с.
3. Копелиович А. Б. Некоторые спорные вопросы словообразования и синтаксиса : монография. Владимир : Изд-во Владим. гос. ун-та, 2011. 156 с.
4. Львова С. И., Львов В. В. Русский язык. 5 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений. В 3 ч. Ч. 1. 6-е изд., испр. М. : Мнемозина, 2009. 216 с.
5. Панов А. В., Федотова М. А. Формирование системного мышления // Омский научный вестник. 2014. № 4. С. 162 – 165.
6. Реформатский А. А. Введение в языковедение: учеб. для вузов / под ред. В. А. Виноградова. М. : Аспект Пресс, 2001. 536 с.
7. Русский язык: учеб. для 5 кл. общеобразовательных учреждений / под ред. М. М. Разумовской. 7-е изд., стереотип. М. : Дрофа, 2001. 384 с.
8. Русский язык : учеб. для студ. учреждений сред. проф. образования / Н. А. Герасименко [и др.] ; под ред. Н. А. Герасименко. 17-е изд., испр. М. : Академия, 2017. 496 с.
9. Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка. В 2 т. Т. 2. М. : Рус. яз., 1985. 886 с.

**References**

1. Antonova E. S., Voiteleva T. M. Russkij yazyk : ucheb. dlya sred. prof. obrazovaniya. 5-e izd., ster. M. : Akademiya, 2014. 384 s.
2. Vidy` lingvisticheskogo analiza : ucheb. posobie. V 3 ch. Ch. 3. / E. A. Abramova [i dr.]; pod red. prof. M. V. Pimenovoj. Vladimir : Izd-vo VIGU, 2017. 152 s.
3. Kopeliovich A. B. Nekotory`e sporny`e voprosy` slovoobrazovaniya i sintaksisa : monografiya. Vladimir : Izd-vo Vladim. gos. un-ta, 2011. 156 s.
4. L`vova S. I., L`vov V. V. Russkij yazyk. 5 klass : ucheb. dlya obshheobrazovat. uchrezhdenij. V 3 ch. Ch. 1. 6-e izd., ispr. M. : Mnemozina, 2009. 216 s.
5. Panov A. V., Fedotova M. A. Formirovanie sistemnogo my`shleniya // Omskij nauchny`j vestnik. 2014. № 4. S. 162 – 165.
6. Reformatskij A. A. Vvedenie v yazykovedenie: ucheb. dlya vuzov / pod red. V. A. Vinogradova. M. : Aspekt Press, 2001. 536 s.
7. Russkij yazyk: ucheb. dlya 5 kl. obshheobrazovatel`ny`x uchrezhdenij / pod red. M. M. Razumovskoj. 7-e izd., stereotip. M. : Drofa, 2001. 384 s.
8. Russkij yazyk : ucheb. dlya stud. uchrezhdenij sred. prof. obrazovaniya / N. A. Gerasimenko [i dr.] ; pod red. N. A. Gerasimenko. 17-e izd., ispr. M. : Akademiya, 2017. 496 s.
9. Tixonov A. N. Slovoobrazovatel`ny`j slovar` russkogo yazyka. V 2 t. T. 2. M. : Rus. yaz., 1985. 886 s.

**E. Yu. Rykin**

**THE PRINCIPLE OF CONSISTENCY WHEN CONSIDERING THE SECTIONS  
«PHONETICS», «MORPHEMICS. WORD FORMATION» IN THE PRACTICE  
OF TEACHING RUSSIAN TO STUDENTS OF THE SPO**

The article discusses the issues of teaching the sections «Phonetics», «Morphemics. Word formation» of the course «Russian language» for students of SPO. As the central principle of teaching the Russian language, a systematic principle is proposed, consisting not only in the consistent consideration of all language levels, but also in determining the relationships and connections between them, as well as in identifying the place of each element within a certain language tier. To implement these requirements, it is necessary to introduce into the designated course certain elements of the university program in modern Russian for philology students.

**Key words:** *system, phonetic level of the language, acoustic classification of consonant sounds, transcription, phonetic analysis, morphemic-word-formation level of the language, the rule of the iotic letter, morphemic analysis, word-formation analysis.*