



ISSN: 2158-7051

INTERNATIONAL
JOURNAL OF
RUSSIAN STUDIES

ISSUE NO. 5 (2016/1)

ПРИНЦИПЫ И ПРИЁМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОЙ ГРАММАТИКЕ КАК ОСНОВЕ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ

ХОРОХОРДИНА О.В.*

Summary

The article presents theoretical principles of teaching Russian grammar to international students at levels A1, A2, and B1 within the speech and communicative orientation of the instruction; the theoretical principles are illustrated on specific examples from the practice of teaching Russian as a second language.

Keywords: Teaching Russian as a second language, teaching outside of the native language environment, speech and communicative orientation in teaching (pragmatics).

Преобладающая сегодня коммуникативная методика не рассматривает грамматику как отдельный аспект не только в обучении иностранным языкам в неязыковой среде, но и в стране изучаемого языка. Однако грамматическая система русского языка настолько сложна, что требует от иностранцев существенных усилий по её освоению. Грамматическая правильность русской речи традиционно представляется очень значительным показателем уровня владения языком – и всё это обязывает преподавателей РКИ существенно фокусировать внимание на грамматике в процессе обучения иностранцев русскому языку. Тем не менее это не означает, что при обучении русскому языку принцип коммуникативности может быть принесён в жертву принципу языковой правильности речи.

Напомним, что обучение русской грамматике иностранных учащихся может осуществляться на основе следующих стратегий обращения с языковым материалом:

1) операционной стратегии, при которой, по словам Б.М. Гаспарова, «требуемый конкретный материал языка развёртывается по определённым правилам из компактного, многократно свёрнутого абстрактного отображения этого материала» в нашем сознании, как

это чаще всего и происходит на уроках грамматики;

2) репродуктивной стратегии, основанной на непосредственном запоминании и воспроизведении речевых высказываний в коммуникативной ситуации.^[1]

Думается, что обе названные стратегии так или иначе комбинируются преподавателем в процессе обучения языку, но значимость использования репродуктивной стратегии в процессе обучения иностранцев русской грамматике вне языковой среды возрастает, так как урок грамматики становится и важным пространством погружения учащегося в имитируемую русскую языковую среду.

Начиная обучать иностранцев грамматике русского языка «с нуля», преподаватель обязан ставить перед собой комплексную задачу: во-первых, обеспечить учащихся знанием минимума самых употребительных языковых конструкций и форм, необходимых для решения жизненно значимых для учащегося коммуникативных задач на русском языке, во-вторых, стремиться к системному охвату языковых грамматических явлений, и, в-третьих, не упускать из виду тот факт, что критерием усвоения учащимися какого-либо грамматического явления становится возможность учащегося использовать изученное грамматическое явление в речи для достижения определённых коммуникативных целей.

На уровнях А1-А2 РКИ не принято учитывать профессиональную дифференциацию учащихся, поскольку коммуникативная компетенция данных уровней предполагает способность иностранцев участвовать только в самых распространённых и простых коммуникативных ситуациях, набор которых общеизвестен и относительно универсален: именно с него начинается изучение фактически любого иностранного языка; и именно этот набор коммуникативных ситуаций лежит в основе системы тестов для определения у иностранцев элементарного и базового уровней владения фактически любым из языков. Для обучения грамматике на уровнях А1-А2 важно, что языковая составляющая коммуникативной компетенции ориентирована на освоение частотного ядра лексико-грамматических явлений русского языка, обеспечивающих упомянутый набор простейших коммуникативных ситуаций. В связи с этим считаем необходимым сразу же акцентировать внимание на принципиальной отличительной особенности работы на уровнях А1 и А2 над изучением грамматического материала: каждое включённое в грамматический минимум явление должно быть доведено от уровня усвоения его учащимися в пассивном режиме до уровня умения использовать его в продуктивных видах речевой деятельности: говорении и простейших письменных жанрах, в первую очередь – записках, личных письмах, изложениях содержания устных и письменных мини-текстов.

Обучение "с нуля" предполагает продуманную систему способов представления грамматического материала и чёткое осознание необходимости формирования грамматических навыков в жёсткой координации, во-первых, с освоением лексического материала, во-вторых, с формированием необходимых фонетико-интонационных и графико-орфографических навыков в их взаимосвязи.

Первичное предъявление нового грамматического явления обязательно должно быть ситуативно-контекстуальным, причём на уровне А1 предпочтительно ещё и с опорой на визуальный ряд, который даст студентам возможность осознать смысл высказывания и использованные в нём грамматические формы. Обычно учащимся предъявляется грамматическая единица в звучащем виде в ситуативно-предметном контексте (например, реплики преподавателя: «*Это стол*», «*Это окно*», «*Это книга*», каждый раз сопровождаются указанием на соответствующий предмет), далее следует повторение каждой из фраз учащимися, затем происходит соотнесение звукового облика грамматической единицы с

графическим обликом и снова повторение осваиваемой единицы в устной форме, далее учащиеся записывают изучаемую грамматическую единицу и вновь повторяют её устно. После этого выработка грамматического навыка на ограниченном количестве лексических вариантов начинает совмещаться с формированием речевых умений при опережении устной формы речи по отношению к письменной, например, на подтверждении истинности простейшего высказывания:

– *Это стол?*

– *Да, стол.*

Очевидно, что на начальном этапе обучения диалог на грамматическую тему между обучающим и обучаемым не может быть осуществлён на изучаемом языке из-за отсутствия у учащихся достаточного уровня владения русским языком. В таком случае полезна опора на наглядный материал: грамматические таблицы, схемы, иллюстрации, – такие, как, например, в пособии «Кто? Где? Когда? Русская грамматика в картинках для начинающих».^[2] Методисты подчёркивают, что преподавателю стоит для предотвращения возможной интерференции давать контрастивный комментарий к осваиваемой грамматической единице на фоне грамматических явлений как родного языка студента, так и уже изученных иностранцем в русской грамматике. Например, при рассмотрении изъяснительного значения предложного падежа следует отметить, что слова типа *сад, Крым, угол* и т.п. в данном случае имеют, как и другие существительные мужского рода единственного числа с основой на твёрдый согласный, окончание –*e*, то есть *о саде, о Крыме, об угле*, хотя при употреблении в местном значении предложного падежа имеют окончание –*у*, то есть *в саду, в Крыму, на углу*.

Крайне важно при отборе лексического материала для отработки морфологической формы соблюсти баланс между, во-первых, соответствием лексическому минимуму уровня учащихся во владении РКИ, во-вторых, исчерпанностью типологического разнообразия языковых единиц и, в-третьих, соотношением их семантики с коммуникативной тематикой урока.

Например, при первичном изучении на уровне А1 родительного падежа со значением принадлежности от существительных в форме единственного числа на теме «Моя семья» важно ввести в подстановочные упражнения существительные – термины родства с разными типами основ и окончаний, но в пределах минимума элементарного уровня: на –*a* (*сестра, мама, папа, жена*); на –*ка* (*бабушка, дедушка*), на –*я* (*тётя, дядя*), на согласный (*брат, муж*), на согласный с выпадением предшествующего гласного в косвенных падежах (*отец*), женского рода на –*ь* с добавлением в косвенных падежах, за исключением винительного, суффикса –*ер-* (*мать, дочь*). И вновь предпочтительно предлагать задания речевой направленности, например:

«*Скажите, чьё это?*»

– *Это комната матери?*

– *Нет, бабушки.*

Сделаем важную оговорку. Подчёркивая желательность ситуативно-речевой ориентированности упражнений даже на этапе стереотипизации – выработки грамматического навыка, мы не склонны разделять категоричные заявления некоторых методистов о недопустимости собственно языковых упражнений с формулировками типа: «Вместо точек вставьте слова в подходящей форме», «Из данных слов составьте предложения», «Выберите правильный вариант ответа» и т. п. Полагаем, что при общей коммуникативной ориентированности процесса освоения РКИ собственно языковые упражнения также целесообразны по нескольким причинам. Во-первых, потому что такие

упражнения позволяют экономить время при освоении словоизменения, заставляя студентов концентрироваться только на грамматике, во-вторых, потому что такого типа задания вносят разнообразие в учебную деятельность студента при овладении грамматическим навыком, в-третьих, потому что некоторые из таких заданий используются в сертификационном тестировании по РКИ, а значит, опыт их выполнения полезен.

Однако упражнения с заданиями, ориентированными на язык, обязательно должны быть дополнены другими, соотнесёнными с теми речевыми ситуациями, в которых осваиваемая грамматическая конструкция функционирует в живой русской речи. При этом надо помнить, что коммуникативная направленность не отменяет ориентацию на лексические и тематико-ситуативные минимумы, соответствующие уровню учащихся во владении русским языком: автоматизация грамматического навыка происходит наиболее эффективно, когда лексическое наполнение упражнений не усложняет учебной задачи, а грамотная последовательность упражнений (от более лёгких – к требующим больших интеллектуальных и речевых усилий со стороны студентов) обеспечивает относительную безошибочность и быстроту выполнения предлагаемых заданий. Психологи утверждают, что надёжное усвоение грамматического явления обеспечивается его семи-девятикратным повторением, следовательно, упражнения должны содержать достаточное количество однотипных речевых образцов.

Напомним, что сегодняшний уровень технической оснащённости учебного процесса позволяет перенести многократное устное повторение на работу с техникой. На наш взгляд, здесь крайне полезны задания, которые выполняются на основе речевого образца и снабжены звучащим и письменным ключом. Например, на уровне А2 при отработке перевода прямой речи в косвенную можно предложить такое задание.

Прочитайте и прослушайте образец:

Диктор 1. – Завтра будет экскурсия в музей.

Диктор 2. – Что он сказал?

Студент: – Он сказал, что завтра будет экскурсия в музей.

А теперь примите участие в разговоре, вставляя свои реплики в паузы после реплики второго диктора. Затем прослушайте звучащий ключ и повторите за диктором правильное высказывание.

И далее предлагаются несколько полилогов с аналогичным сценарием: сообщение → запрос повторения → повтор реплики первого диктора с трансформацией учащимся исходного высказывания в косвенную речь. При этом после паузы для ответа учащегося следуют правильный ответ в исполнении диктора и снова пауза для повтора студента.

Только после того как задание хотя бы один раз выполнено устно, т. е. учащимся совершена самостоятельная попытка принять участие в разговоре с использованием изучаемой грамматической конструкции, иностранец может воспользоваться письменной версией данных полилогов и при необходимости проделать упражнения ещё раз, но уже с опорой на письменный текст. Такого типа упражнения эффективно способствуют автоматизации грамматического навыка и позволяют вынести многократное повторение за рамки занятия в самостоятельную работу студента.

Завершающая стадия в формировании грамматического навыка заключается в активизации грамматического навыка на упражнениях, основанных на переносе с модели на модель без всякой подсказки языковой единицы или её формы. Например, при формировании грамматического навыка склонения разных типов русских личных имён, отчеств, фамилий можно организовать викторину «Имена России». Сначала

преподаватель предъявляет портреты знаменитых людей России и, коротко рассказывая о каждом них, употребляет его имя, отчество, фамилию в разных падежах. Задача студентов услышать и записать под каждым портретом ответ на вопрос: «Как его/её зовут?», то есть соответствующие имя, отчество, фамилию в именительном падеже. Далее следует проверка правильности и объявляется победитель. Вторая часть викторины – вопросы преподавателя, стимулирующие студентов к употреблению записанных под портретами имён, отчеств, фамилий в разных падежах, например: *Чьё имя носит Московский государственный университет? Кем была написана музыка к балету «Лебединое озеро»? Кому первому в мире удалось полететь в космос?* За каждый правильный ответ – правильный и содержательно, и грамматически – студент получает баллы. В конце баллы подсчитываются и объявляется победитель. Так в игровой форме можно стимулировать студентов к активизации грамматики в речи.

Преподаватель должен помнить о том, что некоторые из самых частотных коммуникативных ситуаций иногда обслуживаются национально-специфическим грамматическим материалом, в связи с чем преподавателю необходимо последовательно соблюдать принцип отказа от комментирования грамматических явлений, осмысление которых невозможно на данном уровне владения РКИ, особенно, если такие грамматические явления не востребованы в других коммуникативных ситуациях, осваиваемых на данном этапе изучения русского языка как иностранного. В таком случае специалисты говорят об экземплиарности грамматического явления, и здесь следует задействовать имплицитное освоение учащимся грамматического материала с опорой на репродуктивную стратегию обучения.

Приведём пример. С чего начинается изучение любого языка? С ситуации знакомства в диалоге типа:

- Как Вас зовут?
- Меня зовут Мишель. А Вас?
- Меня зовут Ольга. Рада познакомиться.
- Я тоже (рад).

Такой диалог должен выучиваться иностранцами наизусть, без грамматического комментария, поскольку невозможно на уровне А1 доступно объяснить иностранцу, что такое русское неопределённо-личное предложение *Меня зовут Мишель* и почему в нём прямое дополнение *меня* стоит на первом месте, равно как нецелесообразно сообщать, что русские качественные прилагательные обычно имеют две формы – полную и краткую, но прилагательное *рад* – исключение: у него нет полной формы; бессмысленно и вводить правило о том, что краткая форма прилагательного выполняет в предложении только функцию предиката. Осмысление всех названных здесь грамматических явлений обычно начинается на уровне В1, активизация же их происходит не раньше, чем на уровне В2.

Обучение грамматике взрослых на уровне А1-А2 обязательно должно сопровождаться отсроченной систематизацией грамматического материала, то есть, например, 1-2 раза в месяц в зависимости от объёма учебных часов необходимо систематизировать и обобщать весь пройденный грамматический материал в двух вариантах: во-первых, в направлении от грамматической формы к выражаемому грамматическим явлением значению, во-вторых, в направлении от смысла к возможности его выражения при помощи определённых грамматических явлений. Всё это следует делать и с тем, чтобы учащиеся ясно осознавали уже приобретённые возможности в использовании русского языка, и с тем, чтобы у взрослых

учащихся складывалось системное представление о грамматике русского языка. Нам представляется, что наиболее рационально и последовательно такое обобщение выполнено в учебнике по РКИ «Русский язык. Практический курс. Учебник для начинающих» (М., 1990)^[3], построенном, к сожалению, на текстах, отражающих ещё советскую реальность, и поэтому не используемом сегодня в обучении иностранцев русскому языку. В названном учебнике после каждых 6 уроков на основе современных лингвистических теорий и в соответствии с коммуникативной методикой РКИ осуществляется обобщение, повторение и своего рода контроль степени усвоения учащимися пройденного материала, в том числе и грамматического. Кроме того, такой подход важен и для преподавателя: он помогает вносить необходимую коррекцию в дальнейший курс РКИ по результатам таких обобщений и проверок.

Очевидно, что все предложенные упражнения неразрывно связаны с лексикализацией грамматики в сознании учащегося, а это крайне важно для полноценного освоения грамматического материала, поскольку, как доказывают эксперименты психолингвистов, грамматика в сознании индивида хранится именно в растворённом между лексическими единицами ассоциативно-вербальной сети виде.^[4] Лексикализация грамматики предполагает, с одной стороны, формирование в сознании учащегося вокруг образа определённой грамматической единицы ассоциативного поля из её конкретных речевых реализаций, с другой стороны, создание вокруг конкретного слова ассоциативного поля из его возможных грамматических форм, его вариантов ближайшей сочетаемости (в пределах минимальных словосочетаний и в составе более объёмных коммуникативных фрагментов), равно как и перспектив вхождения в синтаксические схемы предложений и коммуникативные контуры высказываний разной степени развёрнутости. Подчеркнём, что подобное прочное освоение учащимся грамматических явлений невозможно без соблюдения принципа концентрической работы с грамматическим материалом, что предполагает последовательное возвращение к совершенствованию уже сформированных грамматических навыков на новом лексическом материале в новых речевых жанрах в новых коммуникативных ситуациях, релевантных для данного контингента учащихся.

"Дотекстовый" период в освоении любого грамматического явления сменяется, как полагают некоторые методисты, формированием грамматического умения, под которым, по мнению, например, В.М. Филатова, следует понимать гибкие коммуникативные способности учащихся использовать усвоенный грамматический материал при решении коммуникативных задач разной степени сложности в различных видах речевой деятельности.^[5]

Формирование грамматического умения, с одной стороны, предполагает следующую стадию слияния воедино в сознании учащегося морфологической формы, синтаксической функции и конкретного лексического наполнения изучаемого грамматического явления, в результате чего в сознании учащегося завершается формирование ряда коммуникативно заряженных языковых единиц, однотипных по синтаксической схеме или морфологической форме. С другой стороны, формирование грамматического умения как компонента более сложных речевых умений происходит прежде всего при развёртывании элементарного высказывания в более сложное в монологической или диалогической речи, в устной или письменной форме, с ориентацией на разговорную или книжную разновидность русского языка, в активных и в пассивных видах речевой деятельности. В связи со сказанным следует соотнести формирование грамматического умения с возможностями использования элементарного высказывания в конструировании более сложных высказываний.

Элементарное высказывание, содержащее осваиваемое грамматическое явление, как минимальная коммуникативная речевая единица может усложняться в результате применения определённых композиционно-смысловых приёмов, простейшим из которых является, по нашему мнению, редуплицирование.

Приведём пример: при изучении именных синтаксем со значением места в результате выполнения задания: «*Опишите, каким было рабочее место в вашей комнате, когда вы были школьником*» может быть создано приёмом *редуплицирования* такое развёрнутое высказывание: *Справа от окна стоял мой письменный стол. Над столом висела полка с книгами, а на столе лежали тетради, карандаши, ручки, посередине стола стоял компьютер. У стола стоял чёрный мягкий стул. Слева от стола висела большая лампа*».

Как видим, редуплицирование предполагает, что развёрнутое высказывание строится путём неоднократного последовательного употребления однотипных грамматических явлений. В результате возникает высказывание, осложнённое однородными членами предложения, или же последовательность элементарных высказываний, каждое из которых содержит осваиваемое грамматическое явление, причём элементарные высказывания в целом высказывание связываются интонацией перечисления и / или сочинительными союзами. Особо ценным является то, что студенты усваивают в данном случае способы связности в тексте, усваивают правила построения в русской речи сложных синтаксических целых, усваивая их из речевой практики.

Другой композиционный приём – комбинирование, в нашем представлении, предполагает, что развёрнутое высказывание возникает в речи в результате соединения высказывания, содержащего изучаемое грамматическое явление, либо с отдельными высказываниями, либо с их фрагментами, организованными на основе разнотипных моделей. Например, для выполнения задания «*Прочитайте текст и скажите, что думает автор и что думаете вы о том, каким должно быть рабочее место студента в его комнате и почему?*» можно предложить такой текст на комбинирование именных синтаксем со значением места с разными модальными конструкциями, а также придаточными цели, условия, причины, следствия: «*Каждый хочет, чтобы ему было приятно заниматься, поэтому нужно правильно организовать своё рабочее место. Чтобы днём было светло, письменный стол надо поставить справа от окна, если вы пишете правой рукой, или слева от окна, если вы пишете левой рукой. Над столом можно повесить полку с книгами, если они нужны вам при подготовке заданий. Чтобы всё необходимое было рядом с вами, на стол можно положить тетради, карандаши, ручки и поставить компьютер и яркую лампу. У стола надо поставить удобный стул, так как это важно для сохранения и вашей работоспособности, и здоровья вообще*».

Как видим, в результате комбинирования изученных грамматических явлений возникает высказывание, построенное по одной из схем сложного предложения, или же это может быть высказывание, осложнённое разного рода полупредикативными компонентами, или цепь элементарных высказываний, связанных между собой разного рода подчинительными отношениями. Одновременно может вестись работа по активизации членов парадигмы предложения – в данном случае используются модальные модификации основных минимальных структурных схем предложения.^[6]

Воспринимая и самостоятельно строя высказывания с использованием названных приёмов, учащийся не только закрепляет предварительно сформированный грамматический навык, но и уже с начального этапа обучения формирует композиционное грамматическое умение – строить связное высказывание (в наших примерах: в первом случае типа описания,

во втором – типа рассуждения): усваивается композиционная рамка целого развёрнутого высказывания предлагаемого типа с учётом как порядка следования компонентов, так и их типового лексического наполнения, а также их возможной лексической и синтаксической сочетаемости (в наших примерах: в первом случае – с глаголами положения в пространстве, что требует употребления именного пространственного распространителя, отвечающего на вопрос *где?*; во втором – с глаголами перемещения предметов в определённое положение в пространстве, что требует употребления именного пространственного распространителя, отвечающего на вопрос *куда?*). При этом часть грамматических явлений осваивается сознательно, часть – интуитивно: правила построения развёрнутых высказываний в русском языке столь сложны, что думается, усвоение их путём многократного использования моделей в речи более эффективно, чем пооперационное освоение.

Формирование грамматического умения неразрывно связано с освоением грамматической семантики. В том или ином тексте в зависимости от выражаемой им обобщённой идеи доминантной становится определённая грамматическая форма. Например, для текста о состоянии человека или среды доминантными бывают безличные предложения. В этой связи полезно привлекать внимание учащихся к соотношению грамматической семантики с темой текста, чему способствуют упражнения по соотношению смысла заголовка с семантикой доминантной синтаксической схемы предложения, использованной в тексте.

Например, студентам предъявляются два текста: в одном факты изложены при помощи активных конструкций; в другом – при помощи пассивных конструкций. При этом предлагается такое задание: *«Ваш друг побывал на экскурсии в Петербурге и решил написать в своём блоге о том, что узнал. Он написал два варианта текста и придумал два варианта названий для них: «Петербург – творение Петра Великого» и «Пётр Первый – основатель Петербурга», – но не может решить, какой текст и под каким названием лучше опубликовать. Прочитайте тексты. Выберите лучший, на ваш взгляд, текст и соответствующее ему название. Объясните другу, почему вы сделали такой выбор. Как синтаксическая организация текста повлияла на выбор вами его названия?»* Очевидно, что название *«Петербург – творение Петра Великого»* соответствует тексту, написанному в пассиве, поскольку рассказывает о появлении города в результате действий царя, а название *«Пётр Первый – основатель Петербурга»* соответствует тексту, написанному в активе, поскольку рассказывает о том, что сделал царь для появления Петербурга.

Чтобы закрепить умение использовать определённые синтаксические конструкции для выделения смысловой доминанты текста, далее стоит предложить студентам написать собственный текст об истории создания интересного им объекта или же о создателе этого объекта – компании, университета, музея, клуба, стадиона и т. п., причём полезно предложить студентам предварительно прокомментировать выбор названия текста и соответствующей ему грамматической конструкции.

Ещё один важный момент в формировании речевых умений – это работа над вербализацией имплицированного в высказывании смысла, когда осваиваемая грамматическая единица выявляется как часть подразумеваемого в высказывании подтекста на основе анализа ситуации или контекста.

Например, при изучении императива можно предложить упражнение на обнаружение и вербализацию подтекста через игру *«Прочитай чужие мысли»*. Один из студентов как будто бы умеет читать чужие мысли. Другие студенты придумывают ситуации и произносят фразы, непрямо выражающие побуждение к каким-либо действиям. Например: *«Девушка идёт рядом с молодым человеком, несёт сумку с книгами и говорит: – Ой, как тяжело, как я устала!»*

Первый студент должен озвучить, что могла бы сказать девушка, если бы решила прямо выразить свои мысли. Очевидно, что она сказала бы: – *Помоги мне, пожалуйста!*

Из всего сказанного следует, что преподавателю полезно иметь каталог ситуаций и обслуживающих их типовых контекстов, которые можно построить с участием освоенной синтаксической модели с включённой в неё изученной морфологической формой. На основе такого перечня преподаватель может формулировать ситуативно и тематически соотнесённые задания, обуславливающие формирование речевых умений с опорой на сформированный грамматический навык, возвращаясь к изученному явлению на новом речевом материале на разных этапах обучения в разных типах текста.

Если обучение русской грамматике на уровнях А1 и А2 нацелено прежде всего на формирование у учащихся способности обозначать ситуации действительности, получающие отражение в 5 основных семантических типах русских предложений (по классификации Г.А. Золотовой^[71]) при помощи соответствующих им прямых синтаксических схем, и работа со сложным предложением проводится очень ограниченно, то на уровнях В1-В2 основное внимание уделяется обучению способам отражения средствами русского языка разных смысловых отношений между ситуациями действительности, то есть освоению схем сложных предложений разных типов, а также различных конструкций вторичной синтаксической номинации, в которые могут быть свёрнуты предложенческие структуры, и разных способов отражения одной и той же ситуации действительности, например, при помощи активной двусоставной, неопределённо-личной и пассивной конструкций. Большая работа проводится по усвоению контекстов употребления глаголов СВ и НСВ, в том числе в модальных модификациях предложений, а также отдельных групп глаголов, например, возвратных глаголов, глаголов движения, глаголов положения в пространстве (типа *стоять, висеть*) в сопоставлении их с глаголами изменения положения в пространстве (типа *ставить, повесить*).

На уровнях В1 и В2 изучаемые синтаксические структуры усложняются и становятся больше по количеству использованных в них слов, и это, на наш взгляд, делает целесообразным первичное предъявление таких структур в письменном тексте в процессе чтения, в отличие от уровней А1-А2, где первичное предъявление значительной части новых грамматических явлений было предпочтительно в процессе смыслового восприятия устных высказываний. При наличии прочных знаний грамматики в объёме, предусмотренном образовательным стандартом для уровня А2, студент уже способен по контексту догадаться о сути многих грамматических явлений уровня В1. Поэтому целесообразна следующая композиция урока:

- 1.чтение текста по изучаемой коммуникативной теме, в который включены высказывания, содержащие новое грамматическое явление,
- 2.выполнение всех запланированных заданий на смысловое восприятие данного типа текста, без акцентирования внимания студентов на новом грамматическом явлении (так происходит предварительное бессознательное усвоение употребления данного грамматического явления в контексте на основе репродуктивной стратегии обучения),
- 3.работа по осмыслению изучаемого грамматического явления,
- 4.формирование грамматического навыка на уровне языковой и речевой компетенций,
- 5.выход в письменную и устную коммуникацию с целью активизации усвоенного грамматического явления.

Отметим, что нередко новые грамматические явления на уровне В1 и более высоких уровнях настолько вариативны и трудны в усвоении, что целесообразно применить

методический приём «коллекционирования» форм. Например, страдательные причастия прошедшего времени в русском языке имеют сложные правила формообразования, поэтому рекомендуется из урока в урок вводить в текстах по несколько причастий, каждый раз образованных по какому-либо одному правилу и использованных в речи в одной функции (например, только краткие формы в функции сказуемого) и отрабатывать формообразование одной группы причастий за другой, например: в одном уроке от глаголов на *-ать*: *основан, создан, разработан*; в следующем уроке от глаголов на *-ить* без чередования согласных в основе: *обучен, построен, решён*, в следующем уроке предложить запомнить глаголы, от которых такие причастия образуются при помощи суффикса *-т-*: *начат, подчёркнут, снят* и т. д. Крайне важно, чтобы по мере накопления таких форм отрабатывалось их употребление в речи, чтобы студенты понимали, что сложность грамматического явления не означает его коммуникативной периферийности. Чтобы преподавателю легче было подобрать речевые жанры, в которых употребление грамматического явления органично, нужно осмыслить его грамматическое значение. Так, краткие страдательные причастия прошедшего времени фиксируют состояние предмета как результат совершённого над ним действия, значит, для активизации этого явления могут быть использованы жанры истории создания чего-либо или отчёта о чём-либо, например, при такой формулировке задания:

«Начальник дал Вам список дел, которые Вы должны выполнить, чтобы получить дополнительный выходной.»

- 1. Прочитать письмо от нового клиента фирмы и написать ему ответ.*
- 2. Создать специальную папку для хранения переписки с новым клиентом.*
- 3. Отредактировать текст рекламной статьи для газеты.*
- 4. Собрать информацию о возможных партнёрах фирмы в новом проекте.*
- 5. Послать всем менеджерам по продажам приглашение на собрание в следующий понедельник.*

Сегодня Вы выполнили только первые три задания. Сообщите начальнику об этом и пообещайте, что два других задания обязательно выполните завтра утром».

Такое задание даёт возможность употребить краткие страдательные причастия без связки (при сообщении о том, что выполнено к настоящему моменту) и со связкой будущего времени (в данном случае – при выражении обещания), что способствует формированию в сознании учащегося не только форм кратких страдательных причастий, но и парадигмы пассивных конструкций с глаголами совершенного вида.

Работа с грамматической синонимией уже на уровне В1 и особенно на уровне В2 тесно связывается со стилистической дифференциацией русского языка. Мы не хотим сказать, что стилистика напрочь отсутствует в обучении на уровнях А1-А2, но стоит подчеркнуть, что в целом два первых уровня используют в основном стилистически нейтральные контексты, преследуя простейшие коммуникативные цели. Связь обучения русской грамматике со стилистикой – это ещё один шаг, приближающий учащегося к реальному общению на русском языке.

Таким образом, обучение явлениям русской грамматики в их речевой, а не только языковой системности, то есть в соединении с типовыми контекстами их употребления и типовыми ситуациями речевого общения, способно подготовить иностранца, изучающего русский язык вне России, к реальной коммуникации на русском языке.

^[1]Гаспаров Б. М. Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования. – М.: Новое литературное обозрение, 1996. – С. 57-64.

^[2]Мальшев Г. Г. Кто? Где? Когда? Русская грамматика в картинках для начинающих. – СПб: Златоуст, 2009.

^[3]Журавлёва Л.С., Шипицо Л.В., Нахабина М.М., Протасова Т.Н., Галеева М.М. Русский язык. Практический курс. Учебник для начинающих. – М., 1989.

^[4]См. об этом: *Залевская А. А.* Слово в лексиконе человека: Психолингвистическое исследование. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1990; *Караулов Ю.Н.* Ассоциативная грамматика русского языка. – М.: Русский язык, 1993.

^[5]Филатов В.М. Антропологическая модель обучения иностранным языкам в начальной школе и педагогическом колледже: Монография. – Ростов-на-Дону, 2002.

^[6]Белошапкова В. А. Список минимальных схем предложений // Современный русский язык: Учеб. для филол. спец. ун-тов / Под ред. В. А. Белошапковой.— 2-е изд., испр. и доп.— М.: Высш. шк., 1989. URL: <http://sci-book.com/russkiy-yazyik/spisok-minimalnyih-shem-72375.html#>. Дата обращения 21. 06. 2015.

^[7]См. об этом: *Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю.* Коммуникативная грамматика русского языка. – М., 1998.

***Хорохордина Ольга Витальевна (Khorokhordina Olga V.)** - кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного Санкт-Петербургского государственного университета e-mail: khorolgarus@mail.ru

© 2010, IJORS - INTERNATIONAL JOURNAL OF RUSSIAN STUDIES