

УДК 378.016:811.161.1-0.54.6(075.8)

**СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЗНАНИЙ
В КОРРЕКТИРОВОЧНОМ КУРСЕ РКИ:
ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНАЯ СИСТЕМА РУССКОГО ЯЗЫКА**

Л. Ф. Гербик

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Беларусь, lgerbik@mail.ru*

В статье рассматриваются номинация и предикация – две основные функции речемыслительного процесса. Подчеркивается, что для успешного обучения необходимо изначально задать формы и отношения, активизировать функции номинации и предикации. Наиболее простой путь, по нашему опыту, – это такой путь, когда студенты сначала знакомятся с грамматическими формами слов и синтаксическими отношениями на простейших примерах с использованием местоимений, т. е. формируют модели синтаксических отношений, а затем заменяют местоимение на имя и наполняют изученные модели номинативными единицами разных уровней. Результатом является развитие языкового мышления на изучаемом языке.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; уровень A1; коррективный курс; коммуникативная функция; функция номинации; функция предикации.

SYSTEMATIZATION OF KNOWLEDGE IN THE INTRODUCTION-CORRECTION COURSE OF RFL: PREPOSITIONAL CASE SYSTEM OF THE RUSSIAN LANGUAGE

L. F. Gerbik

*Belarusian State University,
31 Karl Marks St., 220030, Minsk, Belarus, lgerbik@mail.ru*

Nomination and predication are two main functions of the speech-thought process. In order to successfully teach a language, you must initially set forms and relationships, activate the functions of nomination and predication. The easiest way, in our experience, is when students first become familiar with the grammatical forms of words and syntactic relationships using simple examples using pronouns, i. e. form models of syntactic relations, and then replace the pronoun with a name and fill the studied models with nominative units of different levels. The result is the development of linguistic thinking in the target language.

Keywords: Russian as a foreign language; level A1; correction course; communicative function; nomination function; predication function.

Номинация и предикация – две основные функции речемыслительного процесса, этот процесс обусловлен свойствами «языков мозга» [1].

Термины *номинация* и *предикация* неоднозначны и несколько по-разному употребляются в психологии и лингвистике. Общим является

то, что в обоих случаях учитывается, что номинативные единицы служат строительным материалом для высказывания, а само высказывание с развитой системой лексико-грамматических отношений строится на основе предикации. Термины *номинативная функция языка* и *функция номинации* также содержат и общее, и различия, но в данном случае нас интересует область познания, в которой эти различия на начальном этапе исследования не будут играть существенной роли. Для нас важно признать, что при изучении иностранного языка освоение учащимися номинативного инвентаря языка сопровождается более или менее ясным пониманием того, что способы соотношения данных единиц могут существенно различаться в родном и изучаемом языках. Чем скорее человек понимает суть различий в грамматическом строе языков, тем более прочный фундамент для успешного усвоения иностранного языка он получает. Это теоретическое положение кажется бесспорным, однако его признание на практике требует особого внимания к последовательности подачи учебного материала.

Назначение корректировочного курса русского языка – систематизировать знания учащихся, полученные в ходе вводного курса русского языка, выявить наиболее типичные ошибки и провести работу над их исправлением. При этом наиболее актуальной задачей является, как правило, систематизация знаний о грамматической семантике предложно-падежных отношений.

Главенство коммуникативной функции языка вызвало к жизни и дало мощный стимул к развитию коммуникативно-деятельностного подхода к обучению, что нередко выражается в том, что студентам предлагается высказываться на изучаемом языке (с использованием стандартных моделей или без опоры на них) еще до того, как хорошо усвоены основные грамматические принципы, поскольку ведущим принципом становится «погружение в ситуацию», а не в языковую систему. Это приводит к тому, что в дальнейшем приходится много времени уделять исправлению ошибок – ошибок, появление которых можно было предотвратить еще на начальном этапе обучения. О том, что коммуникативно-деятельностный подход к обучению иностранного языка содержит некоторые внутренние противоречия, убедительно показывает Е. И. Пассов – зачинатель и идеолог коммуникативного метода обучения [2]. Однако следует признать, что мы не будем противоречить установке на коммуникативность в обучении, если направим усилия преподавателей и студентов на познание внутренних механизмов языка, поскольку сами эти механизмы складываются под воздействием коммуникативной функции. И здесь мы сталкиваемся с некоторыми противоречиями.

Совпадают ли интересы учащегося и интересы преподавателя в процессе обучения? В целом, несомненно, совпадают. Однако стратегии обучения, направление и последовательность методических шагов должен вырабатывать все-таки преподаватель.

Когда человек начинает изучать иностранный язык, ему интересно узнать, как будет звучать на этом языке то или иное слово. Первое знакомство с языком в учебных условиях происходит, как правило, именно со знакомства с отдельными словами: «*Как это будет по-русски / по-польски / по-английски?...*» В соответствии с принципом знакомства с отдельными словами на начальном этапе обучения во многом строятся и учебники иностранных языков. Во вводно-фонетическом курсе студентам предлагается повторять звуки, сочетания звуков и отдельные слова, которые даются в большинстве случаев в именительном падеже. В первую очередь для изучения предлагаются слова, значения которых можно легко проиллюстрировать – показать на иллюстрации в учебнике, в словаре или просто в окружающем пространстве. Грамматика подключается к процессу изучения языка чуть позже. Первые предложения строятся с использованием форм имен существительных в именительном падеже с функцией названия лица или предмета: *Это город. Это Минск*. Используется и грамматическая конструкция квалификации субъекта *что – это что, кто – это кто*, где существительные употребляются также в именительном падеже: *Минск – это город. Минск – это столица*. Однако для выхода в речь нам нужны иные структуры; коммуникативные функции приведенных высказываний довольно низки. Даже квалификация субъекта в предложении *Минск – это город. Минск – это столица* не выражают законченной мысли; для сообщения требуется некоторая дополнительная информация: *столица чего? какой это город?* И для того чтобы задать такие вопросы, и для того чтобы ответить на них, необходимо владеть специальными предикативными структурами. Аналогично: *Это стол*. Для того чтобы превратить эту информацию в коммуникативно значимое сообщение, потребуются дополнительные сведения – сведения, которые помогут переместить слово *стол* по тематической структуре из одной позиции в другую. Это далеко не простой процесс с языковой точки зрения. Уже простейшие трансформации внутри категории квалификации субъекта свидетельствуют о том, что нужно знать, во-первых, особенности употребления глагольной связки (таких особенностей несколько), во-вторых, несколько падежных форм для прикрепления имен к глагольной связке (*что есть что, что было/будет чем* и т. д.), в-третьих, правила трансформации предложения при изменении порядка слов (вариант *Город – это Минск* явно не подойдет).

Итак, предлагаемые на начальном (самом начальном) этапе обучения грамматические конструкции, приведенные выше в качестве примеров, далеко не просты и скрывают в себе глубокие и обширные языковые структуры, невидимые с первого взгляда. В этом и заключается их опасность – точнее, опасность предъявления данных структур как репрезентативных для ознакомления с языком на начальном этапе обучения.

Изучающие иностранные языки – это люди, которые уже знают свой родной язык; возможно, они также знают (или в какой-то степени знают) другие иностранные языки. Поэтому новый изучаемый материал сначала попадает в категории уже известные, в своеобразный «языковой распределитель», частично совпадающий (не будем забывать о языковых универсалиях и о совпадающих характеристиках родственных языков) и частично не совпадающий по своим характеристикам с организацией изучаемого языка. Редко кто из взрослых людей (и тем более из детей) изучает новый язык без опоры на уже известный язык. И взрослые, и дети ищут совпадения, созвучия и т. д., причем дети делают это иногда даже более активно, поскольку для них это игра. Иными словами, рефлексия над фактами изучаемого языка, сопоставление известного и нового вполне обычное явление. И случаи совпадения, и случаи несовпадения определенных черт в сопоставляемых языках создают определенные сложности в изучении языка, поскольку непредсказуемы для учащегося.

На этом этапе студенту важно понять особенности грамматической системы изучаемого языка, а преподавателю – «прорисовать» ее, как кристаллическую решетку. Впоследствии знание такой «кристаллической решетки» – грамматической основы языка – работает в пользу учащегося, поскольку новый учебный материал сразу правильно распределяется по грамматическим категориям.

Русский язык относится к флективным языкам с нефиксированным порядком слов; для построения фразы нужно хорошо понимать функции различных форм слов. Для того чтобы успешно обучать языку, нужно изначально задать формы и отношения. Наиболее простой путь, по нашему опыту, – это применение принципа *«глокой куздры»* (Л. В. Щерба). Студенты учатся распознавать грамматическую семантику на основе грамматических форм, т. е. сначала знакомятся с грамматическими формами слов и синтаксическими отношениями на простейших примерах, а затем наполняют изученные модели более сложными номинативными единицами. Так, например, имя существительное – довольно сложная для изучения часть речи. Принадлежность к роду, формы числа и падежа – все эти семантико-грамматические компоненты усваиваются постепенно (еще более сложно идет усвоение падежных форм имен прилагательных и числительных), а говорить, продуцировать речь на иностранном

русском языке студенты начинают еще до того, как эти компоненты полностью усвоены. Одна из важных функций местоимения – выступать в высказывании вместо имени. Поэтому первой частью речи, парадигму которой изучают студенты, является местоимение (личное, лично-указательное, вопросительное): *кто? кого? у кого? для кого? без кого? – кому? к кому?...* – *я, ты, он, она... тебя, у тебя, для тебя, без тебя / тебе, к тебе, ему, ей, к нему, к ней...* Когда эти и подобные формы усвоены, к ним постепенно добавляется глагол, наречие, и лишь затем – имена существительные и прилагательные. Грамматические формы местоимений обладают большим коммуникативным потенциалом, такие формы слов – всегда частичка высказывания, например: *как вы без меня?; что для вас сейчас важно?*

Примеры для демонстрации функций падежей (склонение без предлогов и с предлогами): 1) *Я изучаю русский язык.* 2) *Её не было вчера. У нее высокая температура, она болеет.* 3) *Позвоните ей! Сходите к ней!* 4) *Вы хорошо его знаете? – Нет, никогда про него не слышал.* 5) *Это наши спортсмены. Мы не знакомы с ними, но гордимся ими.* 6) *Мы читали о них в интернете и в газете.*

Затем местоимения в изученных конструкциях заменяются именами существительными и прилагательными: *у кого? – у него, у брата, у моего брата / у неё, у сестры, у моей сестры* и т. д. Выполняя упражнения подобного типа, студенты постепенно собирают корпус частотных глаголов и предлогов, которые употребляются вместе с определенными падежными формами. В последующем эти знания становятся базой для изучения глагольного управления.

Примеры для демонстрации глагольного управления: 1) *Это он – мой старший брат Андрей.* 2) *Это сообщение от него – от моего старшего брата Андрея.* 3) *Я часто пишу ему – моему старшему брату Андрею.* 4) *Я часто вспоминаю его – моего старшего брата Андрея.* 5) *Я горжусь им – моим старшим братом Андреем. Мы всегда проводили много времени вместе с ним – с моим старшим братом Андреем.* 6) *Я часто думаю о нём – о моём старшем брате Андре.*

При изучении падежных форм именных частей речи очень хорошо проявляются особенности глагольного управления. Глагол управляет формой имени, но при этом он сам имеет несколько грамматических форм. Поэтому с точки зрения обучения лучше придерживаться такой последовательности в обучении, когда уже известная форма имени присоединяется к изучаемой форме глагола: *пишу тебе, иду к тебе; жду тебя.*

Итак, функции номинации и предикации реализуются параллельно уже на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному, ес-

ли на этом этапе вводятся именные парадигмы на максимально легком для усвоения материале – местоимениях. Введение глагола в изучаемую грамматическую конструкцию становится следующим логичным шагом в обучении и усвоении языка. Таким образом, начиная постижение лексико-грамматической системы языка с изучения местоимений, мы имеем возможность выстроить логически выверенную пошаговую систему обучения, где функции номинации и предикации реализуются одновременно. Результатом является развитие языкового мышления учащихся на изучаемом языке.

Библиографические ссылки

1. *Прибрам К.* Языки мозга: экспериментальные парадоксы и принципы нейропсихологии. Пер. с англ. М. : «ЛИБРОКОМ», 2010.
2. *Пассов Е. И.* Метод диалога культур. Эскиз-размышление о развитии методической науки. Липецк: Издательство Липецкого государственного педагогического университета им. П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2011.