нием К.М. Тангир о том, что на лексическом уровне в афоризме каждое слово, каждая часть речи может создавать противоречия, парадоксальность [10].

В создании образности и экспрессивности участвуют фигуры замещения (метафора, метонимия, перифраз), фигуры противопоставления (контраст, алогизм, парадокс) фигуры размещения перестановки (порядок слов, приставочная конструкция), фигуры добавления (разные виды повторов, сравнение, синтаксический параллелизм, эпитет, градация). Все перечисленные средства и фигуры речи позволяют достичь предельной краткости формы и, вместе с тем, дополнительный смысл, глубокий подтекст за счет ассоциаций и неожиданного столкновения формы и содержания. В целом, проведенное исследование показало, что афоризмы о комплименте в русском и немецком языках имеют достаточно много сходств.

Литература

1. Афоризмы / Сост. С.Б. Барсов. – М., 2006.

2. *Борохов, Э.* Мысль в слове / Э. Борохов. – М., 2003.

3. *Гаврилова, Е.Н.* Универсальные высказывания и другие обобщающие суждения / Е.Н. Гаврилова // Филологические науки. – 1986. – № 3. – С. 56 – 62.

4. *Душенко, К.В.* Большая книга афоризмов / К.В. Душенко. – М., 2006.

5. *Королькова, А.В.* Русская афористика в контексте фразеологии: автореф. дис. ... канд. филол. наук / А.В. Королькова. – URL: www/dissercat.com/content/russkaya-aforistika-v-kontexte-fraseologii//

6. *Королькова, А.В.* Русская афористика в контексте фразеологии: дис. ... д-ра филол. наук / А.В. Королькова. – Воронеж, 2006.

7. *Манякина, Т.И.* Языково-стилистическая характеристика жанра афоризмов (на материале немецкого языка): дис. … канд. филол. наук / Т.И. Манякина. – Днепропетровск, 1980.

8. *Ожегов, С.И.* Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 1992.

9. Словарь иностранных слов в русском языке / ред. И.В. Лехина, Ф.Н. Петрова. – М., 1995.

10. *Тангир, К.М.* Русские антонимические афоризмы: автореф. дис. ... канд. филол. наук / К.М. Тангир. – Краснодар, 2007. – URL: www.cheloveknauka.com/russkie-antonimichnye-aforizmy

11. *Федоренко, Н.Т.* Афористика / Н.Т. Федоренко, Л.И. Сокольская. – М.,1990.

12. *Шумакова, А.П.* Французский афоризм как текст: автореф. дис. ... канд. филол. наук / А.П. Шумакова. – Смоленск, 2006.

13. Duden Universal Wörterbuch. – Mannheim, Wien, Zürich, 1989.

14. www.aphorismen.de

15. Kleines Fremdwörterbuch. – Leipzig, 1981.

16. *Neumann, G.* Der Aphorismus. Zur Geschichte, zu den Formen und Möglichkeiten einer literarischen Gattung / G. Neumann. – Darmstadt, 1977. – URL: www.books.google.de/books?isbn=3110151375

17. *Probst, J.* Ein Kompliment in Ehren… Aspekte eines „höflichen“ Sprechaktes in mehreren Sprachen / J. Probst. – Hamburg, 2003. – URL: http: //www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_jornal/jg-08-2-3/beitrag/Deckblatt1.htm

УДК 811.161.1

Н.В. Штыкова

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ: К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ГРАММАТИКИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ (МОРФОЛОГИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ)

Публикация выполнена в рамках III Международной научной конференции «Взаимодействие языков и культур» 24 – 27 апреля 2014 г.

В статье анализируются методические аспекты преподавания русской грамматики в иностранной аудитории на начальном этапе обучения, включающем элементарный и базовый уровни изучения русского языка как иностранного; презентируются теоретические сведения о грамматической системе русского языка, обусловленные практической направленностью обучения.

Грамматические навыки, языковые, речевые и коммуникативные компетенции, этапы обучения, грамматические темы, частотность и продуктивность.

The article analyzes the methodological aspects of teaching Russian grammar to foreign students on the elementary level, including elementary and basic levels of learning Russian as a foreign language; the article presents theoretical material about the grammatical system of the Russian language, this material is necessary for practical oriented learning.

Grammatical skills, linguistic, speech and communicative competence, levels of learning, grammatical topics, frequency and productivity.

Формирование коммуникативных навыков при обучении русскому языку как иностранному невозможно вне формирования грамматических навыков – навыков понимания, узнавания, выбора и употребле-

ния в речи грамматических структур. При этом сознательно-практический метод обучения требует формировать у иностранцев не только грамматические навыки, но и грамматические *знания*, т.е. знания формы, значения и особенностей употребления синтактико-морфологических единиц русского языка, так как именно наличие этих знаний является условием прочности языковых и речевых навыков [2, с. 135]. Осознанное владение грамматическим строем изучаемого языка помогает адекватному построению собственных высказываний студентов, в то время как неточное понимание грамматических единиц и их места в грамматической системе часто замедляет речевую практику и вызывает различные ошибки в речи иностранцев [3, с. 7].

В методике русского как иностранного (далее – РКИ) изучение грамматики не выделяется в самостоятельное направление работы. Грамматические единицы, формы, модели вводятся через ситуативно-тематическую организацию учебного процесса, т.е. через практику речи. Перед студентом возникает задача выразить какую-либо мысль, и грамматический потенциал языка становится инструментом решения, средством коммуникативной рефлексии. Так, чтобы удовлетворить интерес собеседника и ответить на вопрос о своем возрасте, возрасте друга, мамы и т.п., студент должен усвоить конструкцию «кому (д.п). + сколько лет» (*Мне 17 лет*); чтобы отказать в просьбе с объяснением причины, нужна конструкция «у меня нет + р.п.» (например: – *Дай мне, пожалуйста, учебник.* – *У меня нет учебника*) и т.д.

В методике РКИ принято говорить о трех видах компетенций – языковой, речевой и коммуникативной [1, с. 6]. Работа со студентами, изучающими язык как родной и как неродной, безусловно, отличается. Носители языка уже имеют языковую компетенцию, так как они выросли в определенной языковой и культурной среде. Им необходимо только систематизировать свои знания, усвоив основные морфологические, синтаксические и словообразовательные правила, и научиться правильно читать и писать. В процессе обучения носителей языка преподаватель «включает» языковую рефлексию обучаемых, заставляя их осмыслить свои речевые действия. Воспитанные в другой культурной среде языковой компетенцией не обладают. Речевой компетенцией носители языка также владеют, т.е. свободно могут строить речь по правилам грамматики, а инофоны – нет. Коммуникативный аспект, особенно межличностный, также не представляет особых трудностей для носителей языка, а для иностранцев – это результат всей работы. Таким образом, задача обучения русскому языку иностранных студентов заключается в постепенном формировании всех видов компетенции в новой языковой среде.

Именно поэтому программы по русскому языку для русскоязычных учащихся и для изучающих язык как неродной так сильно различаются по содержанию и приемам работы.

Процесс освоения русского языка иностранцами делится на четыре уровня владения языком: начальный (включает элементарный и базовый), средний (первый сертификационный), продвинутый (второй сертификационный) и профессиональный, которые отличаются друг от друга уровнем сформированности основных компетенций[1]. Главная задача любого этапа обучения – развитие навыков и умений на строго ограниченном языковом (грамматическом) материале. Это означает, что, изучая лексическую тему (моя семья, школа / институт, профессия и т.д.), необходимо отобрать минимальное количество грамматических явлений, на базе которых инофон сможет общаться.

Существующая в России практика преподавания РКИ определила перечень обязательных для усвоения иностранцами на начальном этапе обучения грамматических тем: категория рода, одушевленности / неодушевленности, числа, предложно-падежная система, согласование существительного с прилагательным, парадигматика русского глагола, виды глагола, глаголы движения, грамматическая основа предложения, порядок слов в русском предложении, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. Обратимся к анализу важных моментов, связанных с изучением **морфологических** явлений.

Категория одушевленности / неодушевленности и категория рода вводятся на первом – втором занятии, поскольку являются основополагающими: связаны с падежными изменениями, определяют согласование существительного с другими частями речи (местоимениями, прилагательными, причастиями, глаголами в прошедшем времени). Категория рода, подобная русской, отсутствует во многих языках (турецкий, вьетнамский не имеют рода; в португальском нет среднего рода), однако трудностей как в объяснении, так и в понимании этих категорий нет. Объяснить категорию одушевленности помогают картинки: *человек, собака, кот* – кто; *дом, стол, дерево* – что; категория рода осознается через окончания существительных: традиционное для русского человека «он мой, она моя, оно мое» в курсе РКИ не работает.

[1] См. о компетенциях подробнее: Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / [Т.Е. Владимирова и др.]. 2-е изд., испр. и доп. – М.; СПб.: Златоуст, 2001; Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / [М.М. Нахабина и др.]. 2-е изд., испр. и доп. – М. ; СПб.: Златоуст, 2001; Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение / [Н.П. Андрюшина и др.]. – М.; СПб.: Златоуст, 1999; Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень / [З.И. Есина, А.С. Иванова и др.]. – М., 2001; Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / [Н.П. Андрюшина и др.]. 2-е изд. – СПб.: Златоуст, 2002.

После того, как введена категория одушевленности / неодушевленности и категория рода, следует все новые слова на каждом уроке соотносить с этими признаками: *кто / что; он / она / оно* (кстати говоря, на первых занятиях будут появляться первые исключения типа *папа, дядя, дедушка, кино, такси, кофе* и под.).

Категория числа требует специальной регулярной работы: образование форм числа существительных также необходимо объяснять иначе, чем русским школьникам; иностранцы должны точно знать, какие окончания и в каком случае мы добавляем для образования форм множественного числа (например, «согласный + *ы*» в существительных мужского рода: *стол / столы;* замена конечных *–ка, –га* на *–ки, –ги* в существительных женского рода: *рука / руки, нога / ноги* и др.).

Знакомство с предложно-падежной системой как базовой составляющей грамматического строя русской речи начинается с первых дней изучения РКИ. Уже на первых занятиях студенты отвечают на вопросы *Как тебя зовут?* (винительный падеж); *Кто это? Что это?* (именительный падеж) и др. То, как изучают падежи русские дети, совершенно неприемлемо для иностранцев: русские изучают сразу всю парадигму; используют не смысловые, а падежные вопросы, значение падежей не изучают. В процессе же преподавания РКИ, во-первых, падежи вводятся постепенно и последовательность падежей иная, непривычная для русского школьника / студента. После именительного падежа вводится винительный падеж, затем предложный или родительный падеж, а далее дательный и творительный падежи. Такая последовательность изучения падежей определяется частотностью, регулярностью, коммуникативной необходимостью употребления этих форм в речи, а также и таким фактором, как простота формообразования.

Вполне ясно, что первый падеж – именительный: он нужен для того, чтобы идентифицировать предмет: *Это стол, Это Антон*, указать на наличие предмета: *Антон тут, а мама дома* и т.д. Форма этого падежа необходима для формирования категории рода и числа имен существительных (данные грамматические знания студенты получают в первый же день обучения).

Вторым, как правило, изучается винительный падеж, что объясняется наличием активно употребляемых переходных глаголов: *читать, смотреть, слушать, покупать, знать, понимать* и др. Изучение падежной системы иностранными студентами возможно при обязательном соотнесении с глагольным управлением, поскольку иностранца этому нужно учить специально: у него нет интуитивного умения, как у носителей языка, ставить вопрос к зависимому компоненту грамматической структуры. Винительный падеж к тому же не очень сложный: формы мужского и среднего рода неодушевленных существительных остаются без изменения (*смотреть фильм, покупать лекарство*), новое окончание появляется лишь в женском роде. Отдельного объяснения требуют формы одушевленных существительных, но при условии сформированности категории одушевленности / неодушевленности особой сложности эти формы у студентов не вызывают.

Следующий падеж – предложный или родительный. Предложный падеж не только востребован с первых дней пребывания в России (вопрос ГДЕ? очень актуален для иностранца), но характеризуется простотой формообразования (два окончания для всех падежей – *е/и*). Глаголы, требующие предложного падежа (*жить, быть, работать, находиться, учиться*) также активны в речи.

Родительный падеж очень важен, поскольку без него невозможно обозначить отсутствие / наличие предмета / лица: фразы *У меня есть / нет …* коммуникативно значимы и необходимы.

Менее коммуникативно значимыми являются дательный и творительный падежи, поэтому они вводятся в последнюю очередь.

Особо следует отметить, что одновременно с изучением падежей презентируются активные предлоги: *в / на –* с винительным падежом, *из / с / у –* с родительным, *в/ на –* с предложным и т.д. Именно для обучения иностранцев важно, например, то, что существительные винительного и предложного падежа имеют одинаковые предлоги (*в банк / в банке; на улицу / на улице*), что в русском языке наблюдается антонимичность предлогов винительного и родительного падежа: *в / из (в магазин / из магазина); на / с (на почту / с почты)*, что значение наличия / отсутствия всегда выражается посредством формы родительного падежа с предлогом *у* и др.

При изучении предложно-падежных конструкций используются в первую очередь вопросы смысловые, типа *куда?–* для винительного падежа; *откуда?–* для родительного; *где?–* для предложного и под. Заметим, что подобные вопросы практически не используются при изучении падежей русскими школьниками. Это обусловлено тем, что русского человека не надо учить значению падежа, эти значения у нас, как говорится, «в голове», а иностранцу следует объяснять падежные значения: презентация предмета – именительный падеж; определение места – предложный; принадлежность, наличие, отсутствие – родительный и т.д. При этом учитывается коммуникативная целесообразность, и значения падежей вводятся, в соответствии с критериями частотности и продуктивности, постепенно: например, на начальном этапе в первую очередь вводится значение места предложного падежа (*в Москве*), затем – значение движения на транспорте (*на автобусе*) и позже значение объекта мысли / речи (*о маме, о фильме*).

Следует заметить, что система падежных форм личных местоимений изучается параллельно с формами существительных. Лучше с первых уроков да-

вать местоимения всегда в одной и той же последовательности (*я – ты – он, она, оно; мы – вы – они*), чтобы затем было легче презентировать, в частности, спряжение глаголов.

Что касается введения падежных форм множественного числа существительных, то это может происходить или параллельно (одновременно единственное и множественное число каждого падежа), или последовательно (сначала все формы единственного, затем – все формы множественного числа). При восприятии и осмыслении множественного числа существительных особых трудностей не возникает, так как формы унифицированы (формы предложного, дательного и творительного падежей имеют одинаковые окончания), и при условии сформированности навыков образования форм единственного числа, усваиваются достаточно хорошо. Студенты сами утверждают: это уже нетрудно, потому что понятны «падежи единственного числа».

Изучение падежных форм притяжательных, указательных местоимений (можно сразу взять и порядковые числительные), прилагательных идет после изучения формообразования имен существительных, параллельно, одновременно, так как окончания этих форм также одинаковы, это темы грамматики базового уровня[1].

Притяжательные местоимения – очень интересный и важный момент на начальном этапе: «переходим» к ним от личных местоимений, знакомство с которыми уже состоялось: *Это я. Это мой друг. Это я. Это моя подруга* и т.д. Тут могут быть трудности: вьетнамцы, например, не понимали, почему *девушка* должна говорить *Это мой дом, а не «моя» дом,* т.е. требует пояснения тот факт, что все соотносится с логическим субъектом.

Изучение падежей в курсе РКИ невозможно без изучения глагола, глагольного управления, глагольного спряжения: мы знакомим иностранных студентов с группами глагольного изменения и начинаем с глаголов первого спряжения, самых распространенных – *понимать, знать, читать, думать, гулять, отдыхать, работать*, *писать*; затем – с глаголами второго спряжения типа *учить, говорить, смотреть, любить, готовить* и под. Как показывает практика преподавания РКИ, можно смело давать сразу парадигму глагола в настоящем, прошедшем времени, знакомя при этом с двумя основами глаголов, и форму императива. К этому моменту студенты уже знают слова *вчера / сегодня / завтра*, поэтому прошедшее время и настоящее понимают легко (если студенты знакомы с европейскими языками, то можно использовать термины типа «*паст», «презент»,* позже – «*футур*»). Знакомство с формами будущего времени глагола начинаем с составных форм несовершенного вида; формы будущего времени глаголов совершенного вида представляем после первичного знакомства с категорией вида глагола.

Без знания глагольной парадигматики не построить правильного русского предложения, на синтагматике глагола основано изучение падежных форм: все падежи изучаем через глагольное управление. В структуре простого предложения отрабатываем порядок слов (преимущественно прямой), расширяем модели предложения вслед за расширением связей глагола и других слов: *Мама готовит. Мама готовит (что?) обед, Мама готовит (что?) обед (где?) на кухне; Я иду. Я иду (куда?) в университет. Я иду (куда?) в университет (к кому?) к другу. Я иду (куда?) в институт (куда?) в кабинет (к кому?) к ректору.*

Глаголы движения – следующая тема начального этапа обучения РКИ. Сначала это глаголы *идти / ходить, ехать / ездить,* потом формы будущего времени *пойти / поехать / приехать* – все в сочетании с формами винительного и родительного падежей с антонимичными предлогами (*в / из; на / с*), и при движении на транспорте – предложного падежа с предлогом *на.* Для русского человека эти глаголы никогда не вызывают трудностей, иностранцу необходимо объяснять их значение[2].

Требования уже элементарного уровня предполагают изучение вида глаголов (для англоговорящих уместно использование терминов «перфект» и «имперфект»): и вновь то, как мы привыкли объяснять вид глагола в школе, используя вопросы *что (с)делать?*, в иностранной аудитории «не работает». Необходимо познакомить иностранцев со значением глагольного вида; начинаем, как обычно, с самых продуктивных значений (см. таблицу).

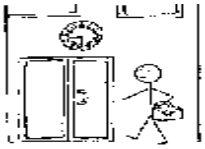
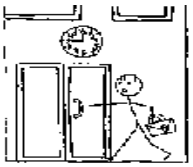
Далее изучаются частотные продуктивные способы образования видовых пар (*смотреть – посмотреть, писать – написать, петь – спеть, изучать – изучить, рассказывать – рассказать, учить – выучить, говорить – сказать, брать – взять* и под.) и употребление глаголов совершенного и несовершенного вида в предложении для выражения одновременности и последовательности действия.

[1] Согласование притяжательных местоимений и прилагательных в роде и в именительном падеже – это темы элементарного уровня, которым следует уделить особое внимание: порой преподавателю они кажутся утомительны, и возникает большое желание их «пробежать», однако для иностранца это трудность, усвоение которой требует времени, отработки, тренировки.

[2] Программа по РКИ концентрическая, глаголы движения на начальном этапе изучаются не все сразу, постепенно их формы, группы и значения расширяются: отрабатываются две группы глаголов – однонаправленные и разнонаправленные; появляются глаголы с приставками (в рамках первого сертификационного уровня), вводятся многие переносные значения этих глаголов: *автобус идет; костюм идет; прошли тему* и др.

Таблица

Значение вида русского глагола

Несовершенный вид глагола (НСВ)	Совершенный вид глагола (СВ)
Что делал?	**Что сделал?**
Процесс Долго, два часа, весь день, целый год  ***Ислом долго писал письмо.***	**Результат** Уже, наконец, за час (за 2 часа, за 5 часов…), за минуту; давно  ***Ислом уже написал письмо.***
Повторение Каждый час (день, неделю…), часто, редко, иногда, никогда, обычно, всегда, по понедельникам  **Жонбек никогда не опаздывает на занятие.**	**Один раз** Только вчера / только завтра / только сегодня  **Вчера Олег опоздал на работу.**

В заключение заметим, что на начальном этапе обучение грамматике и лексике проводится комплексно. Многие словосочетания и целые упражнения заучиваются студентами и в процессе речевой деятельности воспроизводятся в готовом виде (так обычно происходит с конструкцией, например, *Меня зовут … У меня есть…,* которую обычно изучают еще до знакомства с родительным падежом, как коммуникативно значимую). Воспроизводя их, студент еще не обладает грамматическим навыком: навык вырабатывается тогда, когда иностранец образует ту или иную конструкцию, соединяя слова согласно правилам русской грамматики. Однако грамматический навык, грамматическое умение – это промежуточная задача обучения РКИ, так как владение языком – это способность студента решать коммуникативные задачи, способность иностранца достигать необходимой цели речевыми средствами. Последнему, безусловно, способствует тот факт, что все морфологические формы следует отрабатывать в структуре фразы, высказывания, т.е. на синтаксической основе: принцип организации языкового материала на синтаксической основе открывает возможности более полно реализовать речевую направленность обучения путем учета процессов, которые происходят непосредственно в речевой деятельности.

Литература

1. *Акишина, А.А.* Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган. – М., 2002.

2. *Захава-Некрасова, Е.Б.* Роль и место грамматики в процессе обучения русскому языку на начальном этапе / Е.Б. Захава-Некрасова // http://syrrik.narod.ru/zahava.htm.

3. *Остапенко, В.И.* Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе / В.И. Остапенко. – М., 1978.