

## ПРАКТИЧЕСКАЯ ГРАММАТИКА РУССКОГО ЯЗЫКА И ЕЕ ОТЛИЧИЕ ОТ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ

М. В. Кузнецова

*Российский университет дружбы народов(Москва)*

*В статье анализируются состав и границы парадигмы русского глагола, выявляются причины существования неполных парадигм. Отсутствие тех или иных форм чаще диктуется грамматическими характеристиками глагола, неупотребительность форм – его лексической семантикой.*

**Ключевые слова:** парадигма, полная парадигма, неполная парадигма, форма слова, глагол, функционирование

*У статті аналізується склад і межі парадигм російського дієслова, виявлено причини існування неповних парадигм. Відсутність деяких форм найчастіше думовлено граматичними характеристиками дієслова, неуживаність форм – його лексичною семантикою.*

**Ключові слова:** парадигма, повна парадигма, неповна парадигма, форма слова, дієслова, функціонування

*The article analyses structure and borders paradigm of Russian verbs; exposes causes of existence of incomplete paradigms.*

**Key words:** paradigm, complete paradigm, incomplete paradigm, form of word, verb, functioning

Л. В. Щерба определял грамматику как объективную действительность, управляющую нашей речью, и считал, что грамматические закономерности формируют предложение, т.е. речь в целом. На разных этапах развития методики обучения языкам отношение к изучению грамматики было неоднозначным, но тем не менее вопрос о ней никогда не обходили молчанием. Если сторонники **переводно-грамматического метода** полагали, что иностранный язык может быть изучен только через грамматику, и весь процесс обучения, в основном, сводили к переводу текстов и заучиванию грамматических моделей (на этом подходе базируется в наши дни изучение мертвых языков: латыни, санскрита), то приверженцы **прямого метода** считают, что язык должен усваиваться практически, в непосредственном общении, так, как ребенок овладевает родным языком, т.е. без специального изучения грамматики вообще. В настоящее время ведущим является **коммуникативный метод** изучения языков, основанный на сознательном подходе к языку как к средству общения. В этом случае перед учащимися ставятся 3 основные задачи: 1) правильно строить иноязычную речь; 2) правильно понимать иноязычную речь; 3) уметь сознательно контролировать построение высказывания и выбирать необходимые грамматические формы и конструкции. Именно коммуникативный подход является основой практической грамматики русского языка.

Практическая, или педагогическая, грамматика русского языка ориентирована на преподавание русского языка как иностранного. Следует отметить, что практическая грамматика тесно связана с теоретической, опирается на нее, но имеет свои закономерности и требует от преподавателя и учащихся совершенно иного подхода. Рассмотрим основные отличия практической грамматики русского языка от теоретической.

**Различны адресат и цель обучения.** Теоретическая грамматика изучается будущими представителями филологических специальностей: лингвистами, журналистами, переводчиками – и представляет собой для них **цель** обучения, поскольку является неотъемлемой частью знаний по данной специальности, наряду с фонетикой, орфоэпией, графикой, словообразованием, лексикологией, лексикографией, фразеологией, историей языка и т.д. Практическая грамматика изучается всеми без исключения иностранцами, овладевающими русским языком, независимо от того, какую специальность они для себя избрали: филологию, историю, экономику, юриспруденцию, медицину, агрономию, машиностроение и т.д. В данном случае практическая грамматика представляет собой **средство** обучения не только русскому языку, но и будущей специальности, поскольку именно на этом языке ведется преподавание всех остальных дисциплин.

**Различная последовательность прохождения материала** также является важным отличием практической грамматики от теоретической. В теоретической грамматике используется **линейный принцип** прохождения материала, при котором части речи изучаются последовательно, друг за другом: сначала – имя существительное, потом – имя прилагательное, числительное, местоимение, глагол, наречие, категория состояния, предлог, союз, частицы, модальные слова. В практической грамматике обучение ведется по **концентрам**, т.е. постепенно расширяется материал по всем частям речи одновременно. Например, во время первой недели занятий по русскому языку, в период вводно-фонетического курса (ВФК), студенты–иностранцы знакомятся с категорией рода и единственного числа существительных, формами притяжательных местоимений единственного числа (*мой – моя – мое*), формой личных местоимений 3 лица единственного числа (*он – она – оно*) и формой 3 лица глагола (*Иван / он работает – Нина / она работает*)

Затем вводится форма множественного числа существительных и параллельно – форма 3 лица множественного числа глаголов (*Студенты – они работают.*).

Следует отметить, что в практической грамматике **морфология и синтаксис изучаются одновременно**, в то время как в теоретическом курсе изучение морфологии всегда предшествует изучению синтаксиса, т.е. структуры словосочетания и предложения. Связано это, в первую очередь, с коммуникативной направленностью обучения русскому языку как иностранному. Преподаватель должен дать иностранным студентам инструмент для выражения их мыслей, а мысль вербализуется не в виде отдельных слов или словоформ, а в виде предложения – единицы интонационно и грамматически оформленной и содержащей законченную информацию. Таким образом, задача преподавателя – показать студентам функционирование всех частей речи в составе предложения.

Коммуникативной направленностью обучения будет обусловлена и **связь практической грамматики с лексикой**. Это означает, что преподавателем отбираются необходимые для данного этапа грамматические явления, которые распространяются на употребляемую на данном этапе в речи лексику. Отбор лексических единиц, в свою очередь, определяется темами и аспектами обучения в этот период; например, разная лексика и грамматические конструкции будут вводиться на занятиях по развитию речи, языку газеты и языку специальности. Недопустимо давать грамматику в «чистом» виде, т.е. в виде схем, таблиц, без их лексического наполнения. Но, пожалуй, еще более серьезные негативные последствия может иметь попытка преподавателя объяснить новую грамматическую конструкцию на новой лексике: эта задача непосильна для студентов; поэтому преподаватели русского языка как иностранного (РКИ) должны неукоснительно соблюдать следующий принцип: новая грамматическая конструкция вводится только на уже знакомой студентам лексике, а семантизация и отработка новых слов проводится на уже изученных речевых образцах, т.е. в знакомых грамматических конструкциях.

Особого подхода от преподавателей РКИ требует и **отбор материала**. Если теоретическая грамматика стремится к полноте описания материала, т.е. даются основные и дополнительные модели, например падежи, продуктивные и непродуктивные глагольные классы и словообразовательные модели, то в практической грамматике подобная **избыточность материала – это серьезный недостаток**. Следует отметить, что отбор материала будет различным для рецептивных видов речевой деятельности, т.е. чтения и аудирования, и продуктивных видов речевой деятельности, т.е. письма и говорения. Кроме того, неодинаковы будут и грамматические конструкции, характерные для устной и письменной речи.

Остановимся более подробно на некоторых **принципах отбора грамматического материала**.

1) Прежде всего следует помнить, что при обучении русскому языку иностранцев необходимо **исключить грамматические синонимы**, особенно важно это на начальном этапе обучения. Например, в русском языке возможно выражение причины с помощью сложноподчиненного предложения с союзом **потому что** и в простом предложении с помощью существительного в родительном падеже с предлогами **из-за, от, с (со)**. Ср.: *Из-за усталости он не мог идти дальше. – От усталости он не мог идти дальше. – Он не мог идти дальше, потому что устал.* Обычно в середине начального этапа обучения студенты знакомятся с конструкцией сложноподчиненного предложения, поскольку она нейтральна с точки зрения стилистической характеристики, универсальна и позволяет использовать практически любое лексическое наполнение. Конструкции простого предложения, напротив, будут обладать оттенком разговорности и в силу этого не будут являться универсальными; кроме того, их лексическое наполнение будет неодинаковым: конструкция с предлогом **из-за** может включать существительные конкретной и абстрактной семантики, называющие причину действия (*из-за дождя, из-за ветра, из-за автобуса, из-за холода, из-за удивления и др.*), конструкция с предлогом **от** предполагает употребление абстрактных существительных (*от холода, от сырости, от радости, от горя, от удивления и др.*); конструкция с предлогом **с (со)** носит разговорно-просторечный оттенок, в ней часто используется форма дополнительного партиципального падежа существительных с флексией **-у** (*со смеха – со смеху, со страха – со страху, с голода – с голоду, со стыда, с горя и др.*). Подобные конструкции существительных с различными предлогами представляют собой грамматические синонимы сложноподчиненного предложения и изучаются на продвинутом этапе обучения.

2) Как было видно из приведенного выше примера, второй критерий отбора грамматического материала – **учет распространенности грамматического явления**. Естественно, сначала студенты знакомятся с той конструкцией, которая может быть наполнена практически любой лексикой, подходящей по семантике и необходимой для данного этапа обучения, а затем уже даются модели, лексическое наполнение которых по тем или иным причинам ограничено. В случае, который мы рассматривали, наиболее распространенной будет конструкция сложноподчиненного предложения с союзом **потому что**, менее распространенными конструкции Р.п. существительных с предлогами **из-за** и **от** и редко встречающейся – конструкция, образуемая Р.п. с предлогом **с (со)**.

3) При отборе грамматического материала необходимо помнить о том, что студентам-иностранцам, впервые приступившим к изучению русского языка в России, необходимо каким-то образом общаться на этом языке не только в университете, но и на улице, в магазине, в транспорте и т.д. В связи с этим перед преподавателем встает вопрос о необходимости **в короткие сроки дать студентам хотя бы минимум языковых средств для выражения всех основных значений**: субъекта, объекта, предиката, времени, места, причины, цели, условия, направления и др., чтобы обеспечить студентам возможность коммуникации

на изучаемом языке. Именно поэтому концентрическое расширение материала ведется по всем направлениям.

4) Немаловажное значение при отборе грамматического материала играет **учет продуктивности схемы**: сначала даются продуктивные грамматические модели, охватывающие наиболее широкий круг лексики, а затем уже непродуктивные, служащие образцом для изменения ограниченного числа лексических единиц. Примером такого подхода является работа над глагольными классами, или моделями, которые выделяются на основании соотношения основ глагола в настоящем и прошедшем времени, степени продуктивности модели и типа спряжения. Например, сначала студенты знакомятся с глаголами I продуктивного класса, относящимися к I спряжению. В качестве базовых обычно берутся глаголы *читать* или *работать*. После того как учащиеся усвоят всю парадигму настоящего времени таких глаголов, им предлагаются глаголы II продуктивного класса типа *говорить*, относящиеся ко II спряжению. И лишь после этого преподаватель может перейти к менее продуктивным моделям – *писать*, *давать*, *участвовать* и др. Далее глаголы даются по моделям по мере появления в текстах.

5) При отборе грамматического материала необходимо также **учитывать будущую специальность учащихся и особенности функционального стиля речи**. Это выражается в следующем. Обычно через некоторое время после ВФК на занятиях по русскому языку как иностранному вводится аспектное обучение, т.е. отводится специальное время для работы над языком газеты и языком специальности. И если в языке газеты изучаемые грамматические конструкции будут примерно одинаковыми для студентов разных специальностей, но в то же время будут отличаться от той грамматики, которая отрабатывается на занятиях по развитию речи, то влияние будущей специальности на отбор языковых средств при обучении научной речи совершенно неоспоримо.

6) Мы уже говорили о **необходимости минимизации грамматического материала в курсе практической грамматики**. Однако надо иметь в виду, что это не должно искажать грамматическую картину в целом. Опираясь на концентрический принцип подачи грамматического материала, преподаватель должен каждый раз **давать** так называемый **открытый грамматический ряд**, т.е. показывать, что материал урока не исчерпывает всего многообразия грамматических конструкций и значений, что это лишь одно из них и что работа над остальными будет проведена в дальнейшем. Например, совершенно недопустимо давать на одном занятии сразу все формы причастий или деепричастий, объяснять сразу все или даже несколько видовых значений глаголов. Этот материал должен вводиться постепенно, на нескольких уроках, причем необходимо сначала тщательно отработать каждую грамматическую форму и добиться ее безошибочного употребления, и только затем можно переходить к объяснению следующей. Например, сначала отрабатываются действительные причастия настоящего времени в упражнениях на наблюдение за грамматическим материалом (сравнение конструкций с причастиями и предложениями со словом *который*), затем выполняются подстановочные, трансформативные, репродуктивные упражнения; потом в такой же последовательности отрабатываются действительные причастия прошедшего времени; после этого проводится их сравнение с точки зрения значения, способов выражения и той конструкции, на которую каждое из них можно заменить. И только после этого преподаватель приступает к объяснению образования и употребления страдательных причастий настоящего времени, их отработке, а затем к сопоставлению страдательных причастий настоящего времени с действительными причастиями настоящего времени, изучавшимися ранее.

Таким образом, принцип открытого грамматического ряда подводит нас к следующей особенности практической грамматики – **необходимости сознательного подхода к изучению языка**, основанного на объяснении и обобщении преподавателем грамматического материала. Пожалуй, наиболее ярко этот принцип проявляется на продвинутом этапе обучения, когда студентам предлагается систематизировать известные им способы выражения субъектных, объектных, определительных, временных, целевых и др. отношений. Такой путь предложили Н.А.Лобанова и И.П.Слесарева в комплексе «Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. Систематизирующий курс» (1984); такой же поход мы видим в учебнике Н.Ю.Царевой и др. «Продолжаем изучать русский» (2000).

**Единицей обучения грамматике РКИ является речевой образец**. Поскольку невозможно запомнить все предложения, существующие в языке, то, следовательно, нельзя и обучить им. Значит, надо дать студентам инструмент не воспроизведения готового высказывания с нужным лексическим наполнением, а его построения на основе определенной базовой модели, схемы; надо дать образцы, обладающие смысловой, структурной, речевой завершенностью. Такой единицей являются различные типы простых и сложных предложений, представляющие собой не просто образцы обучения грамматике языка, а модели, по которым осуществляется обучение речи. В этих образцах могут меняться лексическое наполнение, грамматические показатели, интонация. Неизменным остается общий смысл высказывания (Кто? Что сделал? Где? Когда? и т.д.), грамматические связи (согласование субъекта и предиката, глагольное управление), наличие определенных компонентов (предлогов, союзов, частиц). Например, речевой образец *Сергей приехал из Киева* может трансформироваться следующим образом: *Пьер приехал из Франции – Мы пришли из театра – Они вернулись с дискотеки?* и т.п.

Речевые образцы могут объединяться в структурные модели, схемы предложения. К таким схемам будут относиться, например, простые двусоставные предложения, простые односоставные предложения разных типов, простые предложения с вводными словами, сложносочиненные и сложноподчиненные

предложения разных типов, диалогические единства. По мнению методистов, достаточно владеть примерно 25 структурными схемами, чтобы вполне свободно говорить по-русски.

Однако для этого необходимо сформировать у учащихся грамматические навыки. Именно **развитие речевых навыков (автоматизма речевого образца, его устойчивости, бессознательности выполнения необходимых операций по выбору грамматической формы) и умений (реализации данных навыков)** являются целью обучения студентов-иностранцев грамматике РКИ.

С этим будет связана еще одна особенность практической грамматики – учет этапа обучения. На начально-среднем этапе осваиваются все базовые грамматические модели, формируются грамматические навыки, причем особое внимание уделяется выработке автоматизма операций. На продвинутом этапе обучения обычно занимают оттенки значений грамматических конструкций, систематизацией грамматического материала, выработкой у студентов умения свободно заменять конструкцию синонимичной, выбирать оптимальный вариант для выражения своей мысли с точки зрения функционального стиля речи и эмоционально-экспрессивных средств, если это необходимо.

Сделанный нами обзор особенностей практической грамматики русского языка доказывает, что это раздел методики обучения иностранным языкам, опирающийся на положения теоретической грамматики, но коренным образом отличающийся от нее.