

ПРЕПОДАВАНИЕ ГРАММАТИКИ ВО ВРЕМЯ ВКЛЮЧЁННОГО ОБУЧЕНИЯ РКИ: ФОРМАЛЬНЫЙ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОДЫ

Е.А. Гасконь (Тверь, Россия)

Выбор преподавателем формального или функционального подхода к обучению грамматике зависит от ряда факторов: 1) от цели обучения, 2) от уровня владения языком студентов, 3) от продолжительности курса обучения языку и 4) от того, на каком этапе освоения данного элемента языка находится студент. Оба пути преподавания – «от формы к функции» и «от функции к форме» – имеют свои преимущества и недостатки. Данная статья посвящена рассмотрению вопроса поиска их оптимального соотношения в учебном процессе, поскольку филологические специальности учащихся и включённый профиль обучения предполагают использование обоих этих подходов.

Ключевые слова: преподавание грамматики, функциональная грамматика, формальная грамматика, включённое обучение, русский язык как иностранный

GRAMMAR TEACHING IN EXCHANGE STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: FORMAL AND FUNCTIONAL APPROACHES

E. Gaskon (Tver, Russia)

Choosing formal or functional approach in grammar teaching depends on some circumstances: 1) the goal of studying, 2) the student's language proficiency, 3) the duration of the language course, 4) the knowing of specific elements of language the student has. There are two ways of teaching language: "from form to function" and "from function to form", both having their advantages and disadvantages. This paper is devoted to the consideration of the question about finding an optimal correlation between the using of these two approaches. The exchange studying for students of philological department creates special conditions which forces the teacher to use both ways.

Keywords: grammar teaching, functional grammar, formal grammar, exchange studying, Russian as a foreign language

Возросшая популярность изучения иностранного языка в стране, где на нём говорят, способствует увеличению количества стран, присылающих студентов на включённое обучение РКИ в Россию. Для данного контингента учащихся российскими и зарубежными вузами совместно разрабатываются учебные дисциплины, программы к ним, обговариваются сроки и условия обучения.

В данном курсе в числе прочих учебных дисциплин студенты изучают грамматику русского языка. Одна из целей включённого обучения, которой затруднительно достичь в отсутствие языковой среды, – взаимодействие с этой самой средой, общение с носителями языка в ней – предполагает обильную речевую практику учащихся, для которой необходимы навыки ориентирования в российском лингвокультурном пространстве. Поэтому в преподавании данного предмета упор делается на практическую, а не теоретическую грамматику.

В последние десятилетия в преподавании грамматики РКИ в рамках коммуникативно-деятельностного подхода к обучению большой популярностью пользуется принцип функциональности, который был обоснован Г.И. Рожковой в 70-е годы XX века. Он предполагает ориентирование на «изучение и описание функций и закономерностей функционирования грамматических единиц во взаимодействии с элементами разных языковых уровней, участвующими в передаче смысла высказывания», а также «возможность синтеза двух направлений анализа – от форм к значению (от средств к функциям) и от значения к форме (от функций к средствам)» [Бондарко, 1985: 16]. На основе обучения иностранцев русскому языку «от функций к форме» А.В. Величко, А.В. Бондарко, Н.Ю. Шведовой, М.А. Шелякиным, В.Ю. Копровым, Г.А. Золотовой и др. учёными была разработана функциональная грамматика русского языка, положения которой используются для создания курсов РКИ.

Функциональная грамматика следует прагматической направленности обучения, цель которой – научить студента выбирать необходимый вариант речевого оформления мысли в соответствии с конкретными условиями общения, с определённой ситуацией, что формирует прагматическую компетенцию [Азимов, Щукин, 2009: 208]. Исходя из этого, её элементами являются выражения различных видов отношений: определительных, изъяснительных, временных, отношений обусловленности и т.д. Поскольку эти отношения выражаются предложениями, высказываниями, фразами, то неудивительно, что рассмотрение функциональной грамматики ведётся на синтаксической основе. Морфологические и синтак-

сические единицы не могут функционировать без опоры на лексический материал, поэтому, как замечает В.Ю. Копров, «при таком подходе успешно решается проблема раскрытия взаимосвязи грамматики и лексики» [Копров, 2010: 37].

Поскольку во включённом обучении речь идёт об освоении языка сразу «в действии», студент должен знать не просто ряд языковых явлений для выражения интенций, а целые конструкции, предполагающие постановку лексических единиц в определённых формах и связи их между собой, поэтому методисты советуют использовать функциональную грамматику на среднем и продвинутом этапе обучения РКИ. Это вполне оправдано, поскольку к данным этапам учащиеся уже успевают накопить достаточно лексико-грамматического материала для выбора форм из набора известных. Не удивительно, что именно функциональный принцип был выбран в качестве основного для включённого профиля обучения и должен был бы принести свои положительные результаты.

Однако в реальности мы часто наблюдаем картину, когда многие студенты затрудняются не только в выборе подходящей синтаксической конструкции, но даже в идентификации форм слов, входящих в неё, а также в образовании заданной конструкцией формы слова (Так, например, будущие филологи, студенты включённого обучения часто не знают или не помнят парадигмы вопросительного местоимения *чей*, местоименного прилагательного *каков*, поэтому не могут понять такие фразы, как **Чье-го имени/ чьей фамилии нет в списке?**; *Я не знаю, какова причина этого* и под.). Возможно, это связано с недостаточным количеством времени, которое отводилось на изучение морфологии в присылающей стране. Массовые ошибки в образовании форм слов (например, формы родительного падежа множественного числа слова *сосед* – *соседов**) могут свидетельствовать о недостаточной освоенности данных языковых явлений учащимися, что, безусловно, требует коррекции.

Студенты, чей уровень владения РКИ близок к первому сертификационному, знакомы с основными грамматическими категориями разных частей речи, но ещё мало знают «пограничных», особых случаев употребления того или иного явления, его вариантов. Для филологов знание такого материала имеет очень большое значение как для понимания системы языка, так и для перевода или объяснения языковых явлений своим ученикам в будущем.

Учащиеся включённого обучения в недостаточной степени владеют набором синонимичных грамматических конструкций: последние присутствуют только в стандартных ситуациях и в ограниченном количестве. Часто на тестировании и в начале обучения будущие филологи показывают слабые знания системы русского языка, и грамматические синонимы, из которых учащиеся должны будут выбирать наиболее приемлемые варианты для употребления в той или иной ситуации, им пока не понятны (или не изучены ими).

Некоторые из частотных грамматических явлений рассматривались на занятиях в родных странах студентов, но не были усвоены ими в должной мере (например, все студенты слышали о причастиях и деепричастиях, но большинство не могли вспомнить их суффиксов и привести примеры их употребления, или определяли конструкции типа «дверь закрыли» как пассивные; не осознавая все элементы конструкции диалога-приветствия, допускали ошибки, например, на вопрос «Как дела?» отвечали «Хорошо. А вы?»*» (вместо «А у вас?») и т.д.

Это требует от преподавателя возвращения назад, к повторению (или изучению) таких явлений языка, как парадигмы склонений, спряжений, образование тех или иных грамматических форм слов – к морфологии, которая, по словам З.Н. Иевлевой, в продуктивной речевой деятельности, при порождении речевого высказывания является важным источником поставления его «строительного материала». [Иевлева, 1981: 34], чего, как считает А.В. Бондарко, не должно быть в функциональной грамматике [Бондарко, 1983: 6]. Исходя из этого, напрашивается вывод о необходимости возврата к системно-структурному описанию и изучению морфологических и синтаксических явлений в данном курсе. Однако если пойти по этому пути и им ограничиться, есть опасность так и не научить студентов употреблять нужные конструкции в реальной коммуникации в языковой среде. К тому же данный подход не будет соответствовать языковым и речевым потребностям учащихся, оказавшихся в России и вынужденных с первого дня пребывания здесь использовать русский язык для коммуникации.

В качестве решения этой проблемы предлагается разделить курс по практической грамматике на три части. В первой – в полной мере использовать функционально-коммуникативный подход, который предоставит студентам возможность быстрее адаптироваться к новой лингвокультурной среде и решать неотложные коммуникативные задачи. Для него следует отобрать наиболее необходимый лексико-грамматический материал и представить его в удобной для повторения и усвоения форме – речевых моделях. Целью второй части может стать получение студентами исчерпывающих для данного уровня владения языком знаний и формирование представления о морфологии русского языка. Функциональный подход в этом случае сохранится, но больше внимания будет уделяться системе языка. В третьей же части функциональная грамматика – основной материал для изучения, она сочетается с обучением синтаксису русского языка, поскольку её элементы изучаются на синтаксической основе.

Как видим, всё сказанное отнюдь не означает исключения одного подхода во время использования другого. А.В. Бондарко предлагает лишь дополнить грамматику «от формы к значению» функциональной грамматикой – «от смысла к средствам выражения». Преподаватель сам, ориентируясь на аудиторию, на степень освоенности ею определённого явления языка, на уровень владения им, определяет приоритет того или иного подхода к изучению данного явления. Для будущих филологов важно усвоить

все языковые составляющие, предусмотренные программой, и уметь их употреблять, т.е. знать систему языка и функционирование её частей. Поэтому при объяснении одного грамматического явления вполне уместно сопоставить его с уже знакомым им синонимическим, а при изучении синтаксических конструкций порой требуется напомнить, какие морфологические элементы в неё включаются.

Для того чтобы быть усвоенным, языковое явление нуждается в повторении. И если формальная грамматика предполагает линейную подачу материала, то функциональная – концентрическую. В последней, как отмечает А.В. Величко, «одна и та же языковая единица, например, синтаксическая структура, нередко рассматривается несколько раз, но всегда в составе другой группировки, при обращении к другой теме» [Книга о грамматике..., 2009: 15]. Сочетанием обоих принципов достигается как осознанное усвоение грамматики и лексики, формирование системы языка в сознании учащегося, так и представление о её функционировании, использовании в речи.

Вопрос о том, каково соотношение данных частей в течение курса, решается в зависимости от продолжительности обучения, его целей, контингента студентов и уровня их языковой подготовки. Чем выше последняя, тем более актуально функциональное преподавание грамматики в таких группах. Чем короче период обучения, тем меньшую долю будет иметь в курсе формальная грамматика. С другой стороны, если перед нами студенты-билингвы с родным русским языком, то доля формальной грамматики будет увеличена, поскольку часто у таких студентов не сформирована ни система первого, ни система второго языка.

Такое решение данного вопроса может быть обосновано также рекомендациями многих методистов РКИ, которые писали о том, что в процессе подачи, объяснения и тренировки использования языковых явлений преподаватель может идти как от функции к форме, так и от формы к функции. Так мы добьёмся того, чтобы в сознании учащихся «усвоенная форма автоматически вызывала её функцию, а функция – форму». [Лебединский, Гербик, 2001: 295].

Таким образом, можно сказать, что выбор преподавателем формального или функционального подхода к обучению грамматике на определённом этапе подготовки учащихся зависит от ряда факторов: 1) от цели обучения, 2) от уровня владения языком студентов, 3) от продолжительности курса обучения языку и 4) от того, на каком этапе освоения данного элемента языка находится студент. Оба пути преподавания – «от формы к функции» и «от функции к форме» – имеют свои преимущества и недостатки. Задача преподавателя – найти их оптимальное соотношение в учебном процессе, поскольку филологические специальности учащихся и включённый профиль обучения предполагают использование обоих этих подходов.

Список литературы

- [1] *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009.
- [2] *Бондарко А.В.* К теории функциональной грамматики // Проблемы функциональной грамматики / Отв. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Наука, 1985. – С. 16–29.
- [3] *Бондарко А.В.* Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. – Л.: Наука, 1983.
- [4] *Иевлева З.Н.* Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. – М.: Русский язык, 1981.
- [5] Книга о грамматике. Русский язык как иностранный / под ред. А.В. Величко. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009.
- [6] *Копров В.Ю.* Современная лингвистика и преподавание русского языка как иностранного // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся. Материалы Международной научно-методической конференции, 28–29 января 2010 года. – Воронеж, 2010. – С. 36–41.
- [7] *Лебединский С.И., Гербик Л.Ф.* Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие. – Минск, 2011.