

УДК 372.881.161.1:81'23  
ББК Ч426.819=411.2,9+Ш100.6

Е.С. Красноперова  
Екатеринбург

**Психолингвистические технологии в обучении грамматике  
русского языка как неродного**

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются возможности психолингвистики для формирования активного грамматического минимума на начальном этапе обучения русскому языку как неродному. Активный грамматический минимум формируется на основе данных детской речи и в опоре на постулаты ассоциативной грамматики. Проведенные исследования позволяют высказать предположение, что генетически первичные грамматические формы в речи ребенка остаются частотными по мере развития его индивидуальной грамматической системы. На основе этих первичных форм создан активный грамматический минимум, используемый для преподавания русского языка как неродного.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, коммуникативный подход, психолингвистика, психолингвистические технологии, детская речь, ассоциативная грамматика, грамматика русского языка, методика преподавания русского языка, методика русского языка в школе, начальное обучение русскому языку.

**Сведения об авторе:**

Красноперова Евгения Сергеевна, студент 3 курса Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

**Контакты:** 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; evgenia113@gmail.com.

E. S. Krasnoperova  
Yekaterinburg

Psycholinguistic technologies in teaching the grammar of the  
Russian language as a foreign language

**Abstract.** This article considers the active grammatical minimum which is based on the data of psycholinguistics. Grammatical mini-

imum forms for the initial stage of teaching Russian as a foreign language. The data of children's speech and position associative grammar help to create active grammar minimum. The conducted research suggests that there are grammatical forms that appear first in the child's speech and remain frequency with the development of individual grammatical systems. The active basic grammar, which is used for teaching Russian as a foreign language, is compiled of these initial forms.

**Key words:** Russian as a foreign language, communicative approach, grammar active low, children's speech, associative-verbal network, associative grammar

***About the author:***

Krasnoperova Evgenia, Student of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Методика преподавания русского языка как неродного (далее – РКН) в последние годы имеет ярко выраженную коммуникативную направленность [14, 17]. Сегодня педагоги обучают не языковой системе, а умению ею пользоваться в ситуациях общения. При данном подходе к обучению эффективное овладение языком происходит в процессе постоянной речевой практики, форма которой по возможности приближена к естественному общению. Языковой материал организуется по ситуативно-тематическому принципу через повторение речевых образцов, создание собственного связного и результативного диалога.

Подлинно коммуникативная направленность обучения невозможна без обращения к понятию «языковая личность». Как отмечает Ю.Н. Караулов, «нельзя познать сам по себе язык, не выйдя за его пределы, не обратившись к его творцу, носителю, пользователю – к человеку, к конкретной языковой личности» [9, с. 7].

При коммуникативном подходе изучение грамматического строя языка является необходимым, гармонично вписанным в программу элементом обучения. Цель обучения — речевая деятельность на русском языке, спонтанное выражение и понимание мысли, оформленной грамматическими средствами языка. Объектом усвоения выступают единицы изучаемого языка и

действия, которые производят с этими единицами участники речевого общения. Задачи обучения РКН заключаются, таким образом, в том, чтобы найти наиболее рациональные пути овладения грамматическими действиями, составляющими автоматизированные компоненты речевой деятельности, а также пути усвоения того грамматического материала, с которым производятся эти действия.

Возникает противоречие между системой языка (всеми грамматическими формами языка) и набором грамматических форм, актуальных для говорящего. Создание коммуникативной грамматики на основе актуальных для говорящего грамматических форм и грамматических значений позволяет решить проблему спонтанности и автоматизированности речевой деятельности.

Описание грамматики, отвечающее коммуникативным целям, потребностям иностранцев, овладевающих русским языком – это «описание языка как объекта пользования, описание для неносителей языка, желающих овладеть русским языком, стать его пользователями» [10, с. 6]. Оно должно содержать материал, необходимый для овладения языком, и описание, обеспечивающее реализацию коммуникативных потребностей. Вопрос о создании такого описания остается открытым. Методисты выделяют ряд критериев отбора грамматического минимума: частотность и распространенность грамматического явления в речи, образцовость, способность грамматической конструкции служить эталоном для образования по аналогии [6, с. 99]. Но использования этих критериев недостаточно для получения подлинно коммуникативного описания грамматики, которое позволит осуществлять речевую деятельность на русском как неродном. Недостаточно и описание, предлагаемое теорией функциональной грамматики, так как функционально-лингвистическое описание, как и формально-лингвистическое, представляет язык как предмет и процесс, но не как способность. Именно поэтому речь все же идет о разработке описания языка, а не об описании механизма его использования. С точки зрения представителей теории функциональной грамматики язык может быть представлен в виде набора пересекающихся функционально-семантических полей, выделенных на основе семантических категорий (значе-

ний), требующих определенных форм выражения. Предварительное знание формальной структуры языка является необходимым условием для построения его функциональных моделей.

Модель языка, которая описывает язык не только как систему, но и как механизм реализации функций в речи, т.е. «язык в потенции, язык, не реализованный в текстах, но готовый к такой реализации; язык, способ существования которого принципиально отличен от статического системного представления его лингвистом, язык в его предречевой готовности, но не в застывшем состоянии, а в перманентно деятельностном, динамическом состоянии» – это ассоциативная грамматика. Ассоциативная грамматика – это грамматика, заключенная в ассоциативно-вербальной сети носителя языка, грамматика речевой деятельности, намерений, тенденций и готовностей говорящего, грамматика, по выражению Ю. Н. Караулова, «в живом, готовом к употреблению виде» [7, с. 7]. Именно «готовность к употреблению» делает ассоциативную грамматику столь важной для преподавания русского языка как неродного в рамках коммуникативного подхода.

Обращение к человеку, носителю языка, приводит к пересмотру распространенной модели владения языком, согласно которой компоненты языка хранятся по отдельности независимо друг от друга: отдельно лексика, отдельно правила сочетания и изменения слов, отдельно правила словообразования. В сознании носителя языка грамматические формы и значения воплощаются в конкретных лексемах, следовательно, грамматические знания в памяти индивида хранятся лексикализованно. Ср.: «...правила словоизменения, соединения слов и словообразования, т.е. грамматика, которая находится в распоряжении стихийного носителя языка, вся сплошь лексикализована, привязана к отдельным лексемам, как бы распределена между ними и целиком «размазана», разлита по ассоциативно-вербальной сети» [7, с. 6-7].

Диссипация, свойственная ассоциативно-вербальной сети, то есть потенциальность, принципиальная неполнота и размытость парадигмы каждого конкретного слова и ее распределенность между разными лексемами в сети, обнаруживается на уровне

грамматических структур в неполноте словоизменительной парадигмы, низкой частотности некоторых грамматических форм [7, с. 252-254]. Неравномерность распределения грамматических форм по ассоциативно-вербальной сети, позволяет нам сделать предположение, что именно более частотные формы несут на себе основную нагрузку в речевой деятельности. Эти положения подтверждаются частотой распределения грамматических форм в тексте.

Наша гипотеза находит подтверждение на материале детской речи. Представление о том, что ребенок конструирует индивидуальную языковую систему, а не перенимает ее в готовом виде у взрослых, фактически всегда присутствовало, хотя иногда и в неявном виде, в работах ведущих отечественных ученых (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Л.В. Щерба, А.Н. Гвоздев). В западной науке эти идеи восходят к концепции Ж. Пиаже.

Суть функционально-конструктивистского направления заключается в том, что языковая система человека формируется прижизненно, на основе самостоятельно осуществляемой им обработки речевого инпута, причем движущей силой этого процесса является естественное для человека стремление к коммуникации с другими людьми, сопровождающее совместную деятельность. Основной постулат функционально-конструктивистского направления: «язык не дается ребенку при рождении..., но зато ему дана уникальная способность самостоятельно выстраивать в собственном сознании все компоненты языковой системы (фонологический, морфологический, синтаксический, лексический и ряд иных), а также перестраивать и совершенствовать эту систему в течение всей жизни при взаимодействии с другими людьми» [16, с. 14].

Обращение к положениям конструктивистской теории в рамках нашего исследования приводит нас к мысли, что ребенок, получая в инпуте неразделенное грамматическое и лексическое содержание, сам проводит обработку материала, выделяет грамматические закономерности, категоризирует лексемы. Лексикализованность грамматики, которую воспринимает ребенок, ее «привязанность» к конкретным словоформам, позволяет говорить о по-

строении в сознании ребенка собственной ассоциативной грамматики на каждом этапе онтогенетического развития.

Отталкиваясь от инпута, ребенок выводит собственные правила конструирования и соединения форм. Грамматическая система, которую создает ребенок, индивидуальна, но по мере усложнения приближается к усредненной языковой системе взрослого носителя языка. Траектория при этом идет от самых общих правил к постепенной дифференциации, к усвоению исключений, «в детской речи, как уже отмечалось, господствует принцип симметрии, который в языке «взрослых» сплошь и рядом нарушается причудливой и нелогичной нормой» [4, с. 6].

Процесс формирования грамматического строя, прослеженный по трудам А.Н. Гвоздева, С.Н. Цейтлин, исследованиям функциональной школы, рассматривающим формирование различных грамматических полей, показывают, что все дети, усваивающие русский язык как родной, делают это в рамках единой стратегии, навязанной им не только определенным уровнем их когнитивного и физиологического развития, но и самим языком, его типологическими свойствами, составом его грамматических категорий. Именно этой навязываемой стратегией определяется состав грамматических форм усваиваемых в первую очередь, а также последовательность усвоения форм и категорий и частотность их появления в речи.

А.Н. Гвоздев выявил следующую последовательность усвоения ребенком грамматических категорий и форм русского языка: число существительных – уменьшительная форма существительных – категория повелительности – падежи – категория времени – лицо глагола [2, 3].

Здесь очевиден путь от менее абстрактных грамматических форм к более абстрактным, от простого, формального выражения грамматического значения – к более сложному. За весьма короткий период (всего за два-три месяца) ребенок осваивает все основные морфологические категории (число и падеж существительных, время, число и лицо глагола), т. е. имеет уже в своем распоряжении минимум необходимых средств для соотнесения описываемой ситуации с моментом речи и маркировки основных семантических оппозиций. Теперь предложение мо-

жет удлиняться, порядок слов изменяться, и это уже не создает путаницы, так как есть средства морфологической маркировки.

Необходимо заметить, что на начальном этапе освоения речь идет именно об отдельных грамматических формах, а не о формировании всей парадигмы определенной грамматической категории. В сознании ребенка, в активной грамматике представлены не все формы парадигмы, часть из них остается в пассивном запасе. Тем не менее, этих более частотных форм хватает для первоначальной коммуникации.

Нами выделены генетически более ранние формы различных грамматических категорий, а также формы, не востребованные на начальном этапе речевого развития.

Для существительных актуальными являются формы именительного и винительного падежей единственного и множественного числа, для глаголов повелительного и изъявительного наклонений формы 1-го и 3-го лица единственного числа, для прилагательных формы мужского и женского рода. Неактуальны для ребенка на этапе развития от двух до пяти лет формы 2-го лица множественного числа глаголов, редко используемые формы среднего рода прилагательных.

Найденные лакуны подтверждают положения о диссипированности грамматики в АВС не только по данным ассоциативного словаря, но и по данным детской речи.

Предполагая, что генетически первичные грамматические формы, усваиваемые ребенком, остаются наиболее частотными на дальнейших этапах речевого развития, несут на себе основную речевую нагрузку, составляя ядро языковой системы, конструируемой ребенком, мы можем использовать эти же формы в качестве основы для конструирования ассоциативно-вербальной сети РКИ. Далее сеть будет развиваться на основе этих форм. Языковая система может конструироваться, на основе усвоенных форм в их прототипических функциях.

Выявленные грамматические формы можно использовать как основу активного грамматического минимума РКИ на начальном этапе обучения.

Для разработки грамматического минимума начального периода обучения отобраны следующие грамматические формы:

- существительное. Формы именительного (в функции субъекта действия), винительного (в функции объекта действия и направления) и родительного (в функции субъекта и объекта) падежа единственного и множественного числа;

- глагол. Формы первого и третьего лица единственного и множественного числа настоящего времени изъявительного наклонения. Форма прошедшего времени мужского рода используется как немаркированная форма прошедшего времени для введения противопоставления глаголов по виду.

Выделенные формы позволяют ввести оппозиции:

- субъект – объект;
- один – много;
- одушевленность – неодушевленность; для существительных;
- часть – целое;
- наличие – отсутствие;
- говорящий – объект разговора;
- один – много;
- настоящее – прошедшее время; для глагола;
- совершенный – несовершенный вид;
- действие – результат действия.

Создание комплекса упражнений для освоения РКИ на основе постулатов ассоциативной грамматики предполагает комплексный подход к отбору материала.

Необходимо помнить, что слово усваивается в единстве лексического и грамматического значений. Учитывая лексикализованный характер грамматики, ее речевую направленность, нельзя ограничиться лишь отбором соответствующих грамматических форм. Необходим также отбор лексического и синтаксического материала.

### Литература

1. *Бондарко А.В.* Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. М.: УРСС, 2001. 208 с.
2. *Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи. СПб.: Детство-Пресс, 2007. 472 с.
3. *Гвоздев А.Н.* От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений. М.: КомКнига, 2005. 320 с.

4. *Гридина Т.А.* «Своя игра»: ребенок в мире языка: Монография /ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». Екатеринбург, 2016. 177 с.

5. *Зимняя И.А.* Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989.

6. *Иевлева З.И.* Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. М., 1981.

7. *Караулов Ю.Н.* Ассоциативная грамматика русского языка. М.: Русский язык, 1993. 330с.

8. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М.: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.

9. *Караулов Ю.Н.* Словарь Пушкина и эволюция русской языковой способности. М.: КомКнига, 2006. 168 с.

10. *Книга о грамматике. Русский язык как иностранный /* Под ред. А.В. Величко. – 3-е изд., испр. и доп / А. В. Величко, Л. В. Красильникова, Е. А. Кузьминова и др. М.: Издательство Московского университета, 2009. С. 648.

11. *Коновалова Н.И.* Как сделать обучение русскому языку успешным: психолингвистические консультации // Филологический класс. 2011. №26. С.20-22.

12. *Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214с.

13. *Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие /* С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик. Минск, 2011. 309 с.

14. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус.яз., 1989. 276 с.

15. *Цейтлин С.Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М.: Знак, 2009. 592 с.

16. *Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. 240 с.

17. *Щукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высш. шк., 2003. 334 с.

© Красноперова Е.С., 2017