

# ОБ ОСНОВАХ ПРИКЛАДНОГО ОПИСАНИЯ ГРАММАТИКИ В ЦЕЛЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Т.И. Гринцевич

Белорусский государственный аграрный технический университет,  
г. Милск, Республика Беларусь

Существует множество исследований, учебников и пособий по русской грамматике. И вместе с тем русисты, преподающие русский язык как иностранный, зачастую ощущают недостаточность своих знаний по грамматике, что реально мешает их практической работе. Сразу нужно сказать, что речь идет о самом характере описания языковых явлений, а не об отборе материала, необходимого для определенного контингента учащихся, этапа и цели обучения, не о последовательности и особенностях представления этого материала в учебниках по русскому языку как иностранному.

Если задуматься над тем, чего не хватает преподавателю-практику в общенаучном описании и почему он вынужден обращаться к специальным пособиям или вести самостоятельные исследования, то его трудности могут быть сведены в основном к четырем моментам:

1. Во многих случаях трудно семантизировать грамматическую форму или конструкцию на уровне реальных, номинативных значений, а значит трудно объяснить ее функцию в речи, трудно отграничить от других, близких, но не тождественных по смыслу. Когда мы говорим о том, что значение форм и конструкций должно быть четко определено, мы имеем в виду номинативные, реальные, а не внутрисистемные значения. Например, с точки зрения грамматического значения дательного и винительного падежей, в словосочетаниях а) *рассказывать брату* и б) *благодарить брата* представлены значения а) «действие и его адресат» и б) «действие и его прямой объект». А с точки зрения номинативного значения, и в том, и в другом случае речь идет о действии и его адресате. Когда в одном ряду с такими категориями, как пространственные, временные, причинно-следственные отношения, появляются изъяснительные или субъектно-предикатные (что встречается в некоторых пособиях), это не может не вызывать недоумения, так как при обучении иностранным языкам мы опираемся на понятия, имеющиеся в сознании любого человека, независимо от его филологических познаний;

2. Преподавателю-практику часто трудно дать рекомендации о лексическом наполнении определенных конструкций, особенно о лексических ограничениях, поскольку они не соотносены с тем или иным лексическим минимумом.

В практике преподавания иностранных языков мы не можем обойтись без выделения отвлеченных образцов построения грамматически и информативно достаточных элементов связной речи, поскольку речевая деятельность в целом состоит не в запоминании отдельных речевых единиц, а в их воспроизведении по существующим в языке моделям. Невозможно заучить реальное множество словоформ, словосочетаний и предложений, но за каждой конкретной речевой единицей стоит некая языковая сущность, некий отвлеченный образец. Чтобы построить речевые единицы, нужно знать языковые единицы: модели построения форм слова, словосочетаний, предложений, хотя генетически все единицы языка вторичны и являются результатом разложения предложения как единицы речи. Если в общенаучном описании структурные схемы являются инструментом анализа готовых словоформ, словосочетаний и предложений, то в прикладной грамматике они выступают в качестве порождающих моделей. Отсюда особый интерес к проблемам «стыковки» слова и формы, лексики и конструкции, к реальной возможности построения речевой единицы по образцу.

Есть грамматические конструкции, которые настолько лексически ограничены, что нет смысла работать над воспроизведением данных единиц по модели: здесь более уместен лексический подход к подаче материала, поскольку лексическое наполнение приходится подавать списком.

1. Преподавателю-практику иногда трудно решить, могут ли данные языковые единицы воспроизводиться по модели или они должны изучаться «лексически», т. е. нужно запомнить их списком. В практике преподавания иностранных языков чрезвычайно важно выделить случаи немотивированного употребления форм и конструкций: при семантической несобоснованности употребления формы ее непосредственные реализации приходится просто заучивать на память. Например, во всех пособиях по русскому языку как иностранному приводятся списки таких сочетаний, в которых предлог **в** не передает нахождения внутри, а предлог **на** – нахождения на поверхности (*в группе, на факультете*). Эти синтаксемы приходится заучивать, поскольку они не воспроизводимы по модели: **в** + предложный падеж – нахождение внутри чего-либо (*в столе, на шкафу, в доме*); **на** + предложный па-

деж – нахождение на поверхности чего-либо (*на столе, на шкафу, на лице*).

2. Преподавателю-практику часто трудно дать рекомендации о возможности или невозможности взаимозамены определенных форм в контексте. Так как учащиеся в процессе речевой деятельности могут сознательно выбирать то или иное средство для отражения некоторых явлений действительности, нам не обойтись без исследования взаимоотношений между разными языковыми единицами. Сложность состоит в том, что некоторые ситуации действительности допускают только одно осмысление, соотносимы только с одним номинативным значением, а некоторые могут быть отражены по-разному, т. е. соотносимы с разными номинативными значениями. Отсюда актуальность вопроса о возможности/невозможности взаимозамены форм – и по отношению к близким по смыслу, и по отношению к противопоставленным.

Итак, перед преподавателями-практиками во многих случаях возникают трудности, обусловленные недостаточностью знаний, неполнотой исследований по грамматике. Причем эти трудности встают перед нами не только тогда, когда мы занимаемся собственно грамматикой, но и на занятиях по развитию речи, поскольку необходимо объяснить ошибки, найти оптимальный вариант для выражения определенной мысли.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗОВ НЕГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ**

**Т.С. Гуршинович**

Белорусский государственный аграрный технический университет,  
г. Минск, Республика Беларусь

Одним из приоритетных направлений развития современного информационного общества является совершенствование образовательного процесса на основе внедрения средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), т. е. информатизация образования. Сегодня, когда информация становится стратегическим ресурсом развития общества, очевидно, что и современное образование ориентировано на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство. Педагогические системы века информатизации и ком-