

Все сказанное выше предполагает постановку и исследование целого ряда лингвистических и методических вопросов, важных для преподавания русского языка в нефилологической вузовской аудитории, без разработки которых трудно найти оптимальный вариант типового учебника и состава компонентов комплекса как с их содержательной стороны, так и со стороны методической организации материала. Эти вопросы связаны прежде всего с выяснением роли и места языковых элементов разного характера как в самой научной речи, так и в процессе обучения ей.

ЛИТЕРАТУРА

- 1
Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д.
Учебник русского языка и проблема учета специальности. — Русский язык за рубежом, 1978, № 4.
- 2
Шмелев Д. Н.
Русский язык в его функциональных разновидностях. — М., 1977.
- 3
Виноградов В. В.
Итоги обсуждения вопросов стилистики. — Вопросы языкознания, 1955, № 1.
- 4
Митрофанова О. Д.
Язык научно-технической литературы. — М., 1973.
- 5
Лаптева О. А.
О влиянии функционального расслоения литературного языка на его грамматику. — В кн.: Синтаксис и стилистика. М., 1976.
- 6
Ляпидевская Н. С.
Функционирование сложноподчиненных предложений со значением цели действия в публицистическом и научном стилях. — В кн.: Язык и специальность: обучение русскому языку студентов-нефилологов. Международный симпозиум. Баку, 1977. Здесь же см. также тезисы А. Казновой и С. Кургановой.
- 7
Язык и специальность: обучение русскому языку студентов-нефилологов. Международный симпозиум — Баку, 1977.
- 8
Программа по русскому языку для учащихся зарубежных вузов естественно-технического профиля (продвинутый этап). 2-е изд. М., 1977.
- 9
Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся в нефилологических вузах СССР. М., 1977.
- 10
Учебник русского языка для иностранцев, обучающихся на нефилологических факультетах вузов СССР гуманитарного профиля. Синтаксис научной речи. Отв. ред. Е. П. Стемковская и Г. И. Дергачева. — М., 1978.
- 11
Учебник русского языка для студентов-иностранцев нефилологических вузов СССР. Ч.ч. 1и 2. Отв. ред. Л. С. Муравьева. — М., 1978.



Старший преподаватель
Монгольского государственного
педагогического института

Э. Дашдондог

Психолингвистические основы преподавания русского языка в монгольской аудитории (на материале именных слов)

Не вызывает возражений тот факт, что обучение русскому языку как иностранному может осуществляться эффективно только тогда, когда успешно разработана научная основа методики его преподавания. А разработка методики преподавания любого иностранного языка нелегальна вне связи с лингвистикой и психологией. В книге В. Г. Костомарова и О. Д. Митрофановой подчеркивается: «Для методиста язык — не просто средство общения, орудие мысли, системы слов, законов их изменения и т. д., а объект обучения» [1, с. 7]. В наши дни язык как объект обучения выступает в его речевой реализации как речь. Речь же, как известно, глубоко психологична. Этим и обусловлена закономерная связь методики обучения языку, в том числе иностранному, с психологией. Психология предопределяет речевое поведение участников коммуникации, а следовательно, и выбор методов и приемов подачи языкового и речевого материала. Однако объем взаимодействия лингвистики и психологии с методикой преподавания иностранного языка очень широк и их взаимоотношения многогранны.

Нас интересовала методика обучения грамматической системе изучаемого языка. Прямым объектом рассмотрения служит грамматическая структура именных слов и система их

парадигм, ибо такие грамматические категории, как категория рода и числа, изменения именных слов по падежам (система склонения), вызывают значительные затруднения и в усвоении русского языка, и в его преподавании.

В основе дальнейшего изложения лежит мысль, высказанная в указанной работе В. Г. Костомарова и О. Д. Митрофановой о том, что практические навыки владения речью могут быть выработаны и существовать вне связи с теоретическим знанием языка или даже при отсутствии таких знаний [1, с. 8]. Исходя из этого, мы считаем, что при обучении системе изменения именных слов целесообразно прежде всего учесть фонетическую (звуковую) структуру языковой единицы, ибо она является внешним, бросающимся в глаза признаком.

В речи словесные знаки вступают в различные отношения друг с другом. Для выражения этих отношений в языке существуют специальные грамматические средства. Любая коммуникативная система вне зависимости от того, к какому языку она принадлежит, должна включать в себя: 1) дискретно существующие звуковые сигналы, или слова; 2) систему элементов связи между словами [2, с. 45].

Определенная звуковая последовательность языковых элементов, покрывающая смысловую сторону слов, образует их фонетико-грамматическую структуру. Фонетико-грамматическая структура организует фонетический класс слов. Например, среди именных слов со всей яркостью образуют один класс слова на *-ый (-ий)*, *-ой* (слов на *-ый (ий)* — 23 514, на *-ой* — 1456)¹. Такой класс слов требует, чтобы в языке имелось средство выражения отношений, фонетико-грамматическая структура которого соответствовала бы фонетико-грамматической структуре данного класса слов. В качестве такого средства в русском языке выступают системы флексий для именных слов. Одна из них — система флексий для слов, конечными двубуквенными сочетаниями которых являются *-ый (-ий)*, *-ой*: *красный, синий* — *красного, синего*; *молодой* — *молодого, красные, синие, молодые, красным, синим, молодым* и т. д.

Вторая система флексий характерна для слов, оканчивающихся не на *-ый (-ий)*, *-ой*: *стол-стола-столы*; *озеро-озера-озеру*; *буква-буквы-букве*; *столов, озер, букв* и т. д.

Формирование у учащихся-монголов навыков правильного использования этих двух систем флексий в своей речевой деятельности встречает значительные трудности прежде все-

го потому, что в родном для них языке имеется только одна система флексий — для имен существительных, в связи с чем в языковом мышлении монгольских учащихся нет «практических навыков» синхронного (одновременного) изменения атрибутивных и предметных слов.

Многолетняя практика преподавания русского языка показывает, что традиционная подача грамматического материала (в данном случае — подача системы флексий по частям речи) не всегда оправдывает себя. С целью сокращения правил, предназначенных для заучивания, мы разбили все именные слова на два класса: атрибутивные и предметные. К первому классу мы относим все слова, оканчивающиеся на *-ый (-ий)*, *-ой* (по традиционной терминологии — прилагательные, местоимения *мой, твой, свой*, порядковые числительные, причастия). Как видно, основанием выделения данного класса слов служит не принадлежность к той или иной части речи, а их фонетико-грамматическая (звуковая) структура (графически — конечное двубуквенное сочетание). Правда, среди них есть слова, имеющие иную систему парадигм: *бой, герой* и т. д. Но процент их по отношению к атрибутивным словам незначителен.

Вторую группу составляют слова, конечными двубуквенными сочетаниями которых являются не *-ый (ий)*, *-ой* (предметные слова). В этот класс объединяются (по традиционной терминологии) существительные, личные местоимения, некоторые количественные числительные. Мотивом их объединения служит общая для них система флексий. Местоимения *я* и *ты*, *мы* и *вы* имеют такую же систему флексий, как существительные *стол, книга*, а числительные *пять, шесть, семь, восемь, девять, десять, одиннадцать* и т. д. склоняются как слова *лошадь, кровать*.

Предметные слова, в свою очередь, подразделяются на две группы. Критерием здесь целесообразно принять конечную букву в исходной форме слов и систему их парадигм.

Система изменения именных слов создает у учащихся-монголов психологический барьер прежде всего из-за того, что различные окончания слов являются показателями их принадлежности к тому или иному грамматическому роду, что не находит соответствия в монгольском языке. Кроме того, в родном для монголов языке нет слов, оканчивающихся на краткий гласный звук. Мы несколько позже сравним монгольские слова *чарга* (сани), *торго* (шёлк) с русскими словами. В этих и тому подобных словах последние буквы *а* и *о* не обозначают звука, их написание (они встречаются только после переднеязычного [н] и гортанного [г]) обусловлено чисто орфографическими правилами: они служат для различения

¹ Здесь и далее все цифровые данные взяты из «Обратного словаря русского языка» [3].

переднеязычного звука [н] и заднеязычного [г] от носового [н], гортанного [г] (сравните их функции с функцией ь — мягкого знака). Этим, на наш взгляд, и объясняется то, что монголы опускают последние безударные гласные в русском слове, вошедшем в монгольский язык: *бригад вместо *бригада*, *машин вместо *машина*, *минут вместо *минута*. По аналогии с родным языком учащиеся-монголы воспринимают изменение русских предметных слов как наложение определенных флексий к слову, какое бывает при агглютинации. Для монголов форма *книги, минуты* образована по образцу *стол + а* (действительно наложение) т. е. *книг + и, минут + ы*.

Описательная грамматика русского языка делит имена существительные на три категории рода: мужского, женского, среднего. Основанием деления слов на данные категории служит, наряду с другими показателями, и морфологическая структура именительного падежа [4, с. 148], иными словами, «в современном русском языке род больше всего определяется по окончаниям» [5, с. 56].

Такая родовая классификация предметных слов русского языка, как сказано выше, вызывает значительное затруднение в усвоении русского языка учащимися-монголами. Это объясняется тем, что в монгольском языке подобный класс слов не знает родового различия и конечные буквы не оказывают никакого влияния на систему изменения данной лексической единицы. Для иллюстрации рассмотрим некоторые примеры из сопоставляемых языков.

Русские слова *стол, книга, окно* принадлежат к трем разным категориям рода, так как первое оканчивается на твердый согласный, второе — на *-а*, третье — на *-о*. Монгольские же слова *сандал* (стул), *чарга* (сани), *торго* (шелк) не являются разнородными и разносклоняемыми, хотя их фонетико-грамматическая (графическая) структура ничем не отличается от вышеназванных русских слов (сравните: *стул — сандал, книга — чарга, окно — торго*).

Парадигматическая система этих слов, независимо от того, на что они оканчиваются, одинакова: *сандал — сандалны* (стула), *чарга — чарганы* (саней), *торго — торгоны* (шелка).

Такое противоположное грамматическое поведение слов именного класса вызывает у учащихся-монголов «недоумение» и создает барьер не только в изучении русского языка, но и в его преподавании.

Продемонстрируем это на самых элементарных, часто встречающихся примерах из практики преподавания русского языка в монгольской аудитории. Учащийся допустил ошибку в

предложении, например: **Мой друг читает книге*. Учитель, исправляя ошибку в слове *книга*, спрашивает: «Какого рода „книга“?» Ученик отвечает, что *книга* женского рода. На вопрос учителя «Почему?» тот отвечает, что это слово оканчивается на *а*. Преподаватель просит уточнить окончание слова в данном случае. Наводящий вопрос учителя помогает ученику исправить свою ошибку. Однако второй ученик допускает ошибку в слове *дедушка*. Но родовая принадлежность этого слова не связана с морфологическими показателями. Для того чтобы правильно изменять подобные слова, учащимся приходится выучивать правило примерно следующего содержания: во-первых, слова на *-а (-я)*, обозначающие мужской пол, относятся к мужскому роду; во-вторых, такие слова склоняются по образцу слов женского рода.

Ученики не любят заучивать правила, в том числе иноязычные. Относительно такого положения, справедливо, на мой взгляд, замечает И. В. Комков: «Причина такого отношения учащихся к мнемонической деятельности состоит в том, что произвольное запоминание для школьников неинтересно и мало помогает в практическом овладении иностранным языком» [6, с. 8].

Теперь мы можем сделать вывод, что учитель, напоминая род слова *книга*, чтобы помочь ученику исправить ошибку, поступил методически не совсем оправданно. Своим вопросом он не только не смог облегчить усвоение языкового материала, но и завел учеников в тупик, так как в данном случае их рассуждения могут быть примерно такими: оба слова (*книга* и *дедушка*) оканчиваются на *-а*. Одно из них относится к женскому роду, другое — к мужскому. Но оба слова изменяются одинаково. В таком случае существенно ли, какого они рода? Действительно, слова на *-а (-я)*, будь они женского, мужского или общего рода имеют одну и ту же систему флексий². Прибавим к этому еще одну, очень важную грамматическую особенность слов на *-а*. Как мы знаем, категория, одушевленности/неодушевленности проявляется в винительном падеже единственного числа (вижу *стол*, но *брат*). У слов же на *-а(-я)* она нейтрализуется (вижу *рубашку* и *девочку*).

Одна из самых важных задач методики преподавания иностранных языков заключается в поиске и выработке оптимального пути дости-

² В русском языке 225 слов на *-а*, 18 слов на *-я* мужского рода. Среди них имеется немало общеупотребительных, таких, как *папа, дедушка, юноша, староста, мужчина* и т. д. Кроме того, среди слов на *-а(-я)* есть слова общего рода (около 440). И, как отмечено в обратном словаре, слова на *-а(-я)* могут быть словами среднего рода: *дитя, знамя* и т. д.

жения конечного результата. При этом мы опираемся на механизм психологии речевой деятельности человека (механизм переноса). Известный русский педагог К. Д. Ушинский заметил, что обучение осуществляется в результате функционирования механизма переноса, идентификации и дифференциации на основе имеющегося опыта, т. е. накопленных знаний [7, с. 332]. Советские и зарубежные авторы понимают под механизмом переноса мыслительную операцию, сущность которой состоит в вычленении и отбрасывании несущественных признаков предметов и явлений. «Анализ при синтетическом восприятии, — пишет А. П. Десницкая, — как первоначальная мыслительная операция, объединяющая элементы синтеза, постоянно усложняется, начиная со сличения отдельных сторон предметов, явлений или отношений и завершаясь обобщением основных существенных сторон» [8, с. 165]. При поиске наиболее эффективных путей подачи материала у нас возникла мысль о том, что в процессе обучения изменению предметных слов следует исходить не из категории рода, а из той материальной части, какой является звуковая (графическая) оболочка слов (т. е. его аудиовизуальная структура). В связи с этим мы разбили все слова по признаку внешней, аудиовизуальной структуры на две группы: слова на *-а* и не на *-а*.

Основанием такого деления, как было сказано ранее, служит система их парадигм.

При апробировании этого метода в средней школе мы ввели сначала только две системы флексий: система окончаний слов на *-а* и система окончаний других слов (т. е. не на *-а*). При этом мы не рассматриваем принадлежность этих слов к тому или другому роду. Преподавание по этому методу показывает, что такая подача материалов значительно облегчает усвоение системы флексий. Ученики легко склоняют не только знакомые, но и незнакомые слова.

Как видно, объединяя слова на *-а* в один класс, мы противопоставляем ему все остальные. Они в основном оканчиваются либо на согласный, либо на *-о (-е)*. Если считать исключением существительные на мягкий согласный на конце типа *гость, болезнь*, то слова второго класса, независимо от того, к какому роду, мужскому или среднему, они принадлежат, имеют одну общую систему парадигм: *стол — стола, окно — окна, столу — окну, столом — окном, и (о) столе — окне; секретарь — секретаря, море — моря, секретарю — морю, секретаря — море (различие одушевленности/неодушевленности), секретарем — морем, (о) секретаре — море*.

В этом отношении слова на палатализованный согласный типа *гость, болезнь* действи-

тельно составляют исключение, ибо они имеют иную систему парадигм, хотя их фонетико-грамматическая структура ничем не отличается от слов второго класса на палатализованный согласный на конце типа *лагерь, секретарь*.

Практика преподавания русского языка в монгольской аудитории показывает, что различие в роде и системе флексий всех слов на палатализованный согласный на конце требует от учащихся чисто механического заучивания. Оставляя такие слова на втором плане, вернемся к основному вопросу нашего рассуждения. Итак, своего рода «упразднение» категории рода и ориентировка на фонетико-грамматическую (аудиовизуальную) структуру при изучении изменения слов русского языка полностью соответствуют процессу мыслительной операции. Такой метод поможет нам хотя бы на один шаг сократить путь усвоения языкового материала.

Что касается формы множественного числа, то мы знаем, что в этой форме стирается значение рода и все слова, независимо от окончаний, имеют одну систему флексий. Аналогичное морфолого-грамматическое поведение наблюдается и у атрибутивных слов на *-ый (-ий), -ой*. Опять-таки всего две системы парадигм: одна система для атрибутивных, другая — для предметных слов.

В системе окончаний для предметных слов наибольшее затруднение для иностранцев представляет форма родительного падежа, ибо она имеет несколько вариантов. Окончание *-ов* характерно для слов на твердый согласный на конце (*стол — столов, ученик — учеников*). Нулевая форма свойственна в основном словам с твердой основой, оканчивающимся на гласные *-а, -о* в начальной форме (*женщина — женщин, искусство — искусств, мужчина — мужчин*). Исключением могут быть несколько слов: *крестьянин — крестьяне — крестьян, армянин — армяне — армян* и т. п. Формой *-ей* чаще характеризуются слова с мягкой основой: *учитель — учителей, море — морей, функция — функций* (чаще слова на *й*).

И, наконец, хочется сказать несколько слов относительно места категории рода в общей системе преподавания русского языка монгольским учащимся, чей родной язык не знает этой категории. Твердое знание рода действительно нужно, когда учащиеся имеют дело с сочетанием слов типа *моя рубашка, мой дедушка, мое дитя, женщина сказала, дедушка сказал* и т. д.

Таким образом, категория рода действует на синтаксическом уровне, на уровне словосочетания и предложения. Однако ее информативная функция изменчива, ситуативна (контекстуальна). Например, в предложениях *Новая книга*

лежала на столе, хотя категория рода свойственна почти всем словам, она не имеет никакой информативной ценности. В предложении же *Да, подарила мне эту книгу* форма глагола на *-а* сигнализирует, что действие произведено какой-то женщиной.

Суммируя изложенное, можно сказать, что отступление от традиционной подачи грамматического материала поможет нам сократить путь к достижению поставленной цели.

ЛИТЕРАТУРА

- 1
Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д.
Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. — М., 1976.
- 2
Общее языкознание: Формы существования, функции, история языка. — М., 1970.
- 3
Обратный словарь русского языка. — М., 1974.
- 4
Гвоздев А. Н.
Современный русский литературный язык. — М., 1967.
- 5
Виноградов В. В.
Русский язык (грамматическое учение о слове). — 2-е изд. — М., 1972.
- 6
Кожков И. В.
Активизация обучения иностранным языкам. — В кн.: Методика обучения иностранным языкам, вып. 5. Минск, 1975.
- 7
Ушинский К. Д.
Собр. соч. — М.: Л., 1949, т. 7.
- 8
Десницкая А. П.
Психолингвистические предпосылки обучения грамматическим структурам второго иностранного языка. — В кн.: Методика обучения иностранным языкам, вып. 5. Минск, 1975.

Советуем познакомиться

Ю. А. Бельчиков.
Лексическая
стилистика.
М., 1977, 120 с.

Эта книга, написанная известным специалистом-лексикологом проф. Ю. А. Бельчиковым, чрезвычайно информативна. Построенная в виде пособия, она рассчитана на лиц, находящихся на продвинутом этапе изучения русского языка. Ведь именно здесь перед студентами-филологами и зарубежными преподавателями русского языка встают теоретические и практические вопросы использования языковых средств в соответствии с речевой ситуацией, стилистическим заданием и функциональным назначением текста.

Автор выделяет ряд центральных проблем, актуальных для совершенствования знаний и навыков рецептивного и коммуникативного характера в условиях интенсивного обучения русскому языку как иностранному. Это — стилистическая дифференциация словарного состава современного русского литературного языка, вопросы лексической сочетаемости, выбор слова. В соответствии с этим строится изложение материала книги, расположены ее части и разделы.

В кратком «Введении» дается обзор научных взглядов отечественных языковедов на теоретические и практические проблемы литературной нор-