

множественного числа существительных; употребить глаголы в форме настоящего времени; подобрать к словам антонимы и синонимы; образовать с помощью суффиксов слова различных частей речи от указанных; заменить глаголы однокоренными именами существительными и т.п. Особое внимание следует уделить работе над синтаксическими конструкциями, наиболее часто используемыми в научной речи («что является чем», «что состоит из чего», «что относится к чему», «что имеет что» и др.).

Послетекстовые задания должны включать в себя ответы на вопросы по тексту, составление плана текста (простого, сложного, вопросного, тезисного), конспектирование, создание различных схем, заполнение таблиц и др. Такая работа необходима для того, чтобы в итоге студент смог воспроизвести содержание текста. Это может быть пересказ (подробный, сжатый) или беседа в форме диалога. Задача преподавателя – активизировать уже имеющиеся знания учащихся по обсуждаемой теме, стимулировать самостоятельные высказывания.

В качестве упражнений для закрепления материала можно использовать следующие задания: «Найдите «лишнее» слово в каждом ряду»; «Верны ли данные утверждения?»; «Закончите предложения, используя информацию текста»; «Составьте из слов предложения»; «Установите соответствия»; «Разгадайте кроссворд» и т.п. Уместно также предложить учащимся выполнить тест с целью проверки полноты усвоения темы урока.

Таким образом, потери интереса к чтению текстов по специальности можно избежать, если вдумчиво подойти к отбору текстового материала уроков. Система упражнений должна быть направлена не только на то, чтобы снять языковые трудности, но и на расширение языкового запаса студентов.

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРИКЛАДНОГО ОПИСАНИЯ ГРАММАТИКИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Т.И. Гринцевич

Белорусский государственный аграрный технический университет
г. Минск, 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. В данном случае речь идет именно о характере описания языковых явлений, а не об отборе материала, необходимого для данного контингента, 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 (а не внутрисистемных) значений, а значит, трудно объяснить ее функцию в речи, трудно отграничить от других, близких, но не тождественных по смыслу. Например, как объяснить различие в употреблении словоформы *есть* или нулевой формы глагола *быть* в таких предложениях, как *В городе есть театр* и *Слева на углу театр*? Как объяснить употребление неопределенных местоимений и наречий с частицами *когда-то*, *тогда*, *никогда*, *либо*, какие оттенки неопределенности передаются каждой из этих частиц? Как, например, объяснить употребление предлогов *из-за*, *от*, *с*, *из*, *по* при выражении причины, какие смысловые оттенки связаны с каждым из них? Еще один пример. 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;

2) преподавателю-практику часто трудно дать рекомендации о лексическом наполнении определенных конструкций, особенно о лексических ограничениях, поскольку они не соотношены 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;

3) преподавателю-практику иногда трудно решить, могут ли данные языковые единицы воспроизводиться по модели или они должны изучаться «лексически», т.е. их нужно запомнить списком. В практике чрезвычайно важно выделить случаи немотивированного употребления форм и конструкций: при семантической необоснованности употребления формы ее непосредственные реализации приходится просто заучивать на память.

Невозможность воспроизведения по модели может иметь двоякую природу: а) данная структура не характерна для целого класса грамматических явлений, объединенных семантической общностью; б) данная структура характерна только для части единого семантического класса, и поэтому реализующие ее лексические единицы должны быть представлены списком;

4) 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.

Говоря о номинативных значениях языковых единиц, необходимо ограничивать их не только от внутрисистемных, но и от денотативных значений, от тех ситуаций и событий, которые имеют место в действительности. Номинативное значение представляет собой комплекс денотативного, сигнификативного и грамматического значений, хотя отношения между ними могут быть достаточно сложными. Например, предложения *На окраине города построили новые дома* и *На окраине города выросли новые дома* не различаются по своему денотату, но различаются по сигнификативному и грамматическому значению, по осмыслению одной и той же реальной ситуации.

В традиционном общенаучном описании вопрос о синонимии конструкций не всегда связывается с вопросом о реальной возможности взаимозамены их в контексте. Например, существует мнение о том, что неопределенно-личные предложения и двусоставные предложения с неопределенными местоимениями в позиции подлежащего могут быть синонимичны. Действительно: *Ему звонили* = *Ему кто-то звонил*. Однако всегда ли такие взаимозамены возможны? Наблюдения показывают, что далеко не всегда. Например, *Это не музей, тут живут; Мне нужно идти: меня ждут*. Вопрос о синонимии указанных конструкций требует в прикладном описании дополнительных исследований.

Итак, перед преподавателями-практиками во многих случаях возникают трудности, обусловленные недостаточностью знаний, неполнотой исследований по грамматике. Причем эти трудности встанут 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 данной мысли.