

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение .....	3
Глава 1. Грамматикон русской языковой личности .....	9
1.1 Формирование грамматической способности .....	11
1.1.1 Основные этапы формирования грамматической способности .....	11
1.1.2 Основные подходы к формированию грамматической способности .....	20
1.1.3 Последовательность усвоения грамматических форм .....	22
1.2 Исследование актуальности грамматических форм в детской речи .....	27
1.2.1 Категория падежа .....	28
1.2.2 Категория рода .....	29
1.2.3 Категория лица глагола .....	30
Глава 2. Психолингвистические технологии в обучении грамматике русского языка как неродного .....	34
2.1 Подходы к обучению русскому языку как неродному .....	35
2.1.1 Основные подходы к обучению русскому языку как неродному .....	35
2.1.2 Коммуникативный подход к обучению .....	38
2.1.3 Условия создания коммуникативной грамматики .....	39
2.2 Активный грамматический минимум в обучении РКН .....	42
Активный грамматический минимум начального периода обучения .....	44
Глава 3. Кодовые переключения в грамматиконе билингва .....	49
3.1 Подходы к изучению билингвизма .....	49
3.2 Подходы к организации грамматикона билингва .....	52
3.3 Переключение кодов и активный грамматический минимум .....	54
3.4 Активный грамматический минимум в преподавании русского языка в школе .....	56
Заключение .....	61
Список литературы .....	65
Приложение №1 .....	73

Приложение №2 .....	78
Приложение №3 .....	91
Приложение № 4 .....	97

## Введение

Данная работа посвящена исследованию грамматического компонента языковой способности билингва. Языковая личность билингва исследуется с точки зрения представленности в его сознании грамматических систем его родного языка и русского как неродного.

**Актуальность** работы обусловлена широким распространением в современном российском обществе ситуации двуязычия (в данной работе понятия билингвизм и двуязычие используются как синонимы), когда человек, владея родным языком, приезжая в Россию, начинает изучать русский язык как неродной (далее РКН). Необходим поиск новых, антропоцентрических подходов к обучению языку, в фокусе внимания которых не язык как таковой, а язык, присвоенный личностью, используемый ею, реализующийся в речи. Антропоцентрический характер лингвистических исследований объясняет интерес к носителю языка (языков в случае билингвизма), который одновременно и воспринимает чужие нормы и установления, и создает прецеденты, влияющие на изменение норм языка.

На первый план выступает понятие «языковая личность», которая языком владеет (представленность в сознании) и использует его (речепорождение и речевосприятие). 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» [Караулов 1987: 7].

**Целью** работы является выявление грамматического ядра русского языка в грамматиконе билингва, установление возможности использования полученных результатов в практике преподавания РКН. Исходя из указанной цели, можно выделить следующие **задачи**:

- определить основные психолингвистические подходы к изучению АГ (теория языковой личности, теория языковой способности);

— выделить ядро грамматикона билингва с позиций онтолингвистики и ассоциативной морфологии;

— определить преимущества коммуникативного подхода в процессе становления билингвальной личности;

— выявить возможности использования кодовых переключений в психолингвистическом исследовании грамматикона билингва.

**Объектом** исследования является грамматикон билингва (грамматический компонент языковой способности билингва).

**Предметом** исследования является грамматическое ядро русской языковой личности в грамматиконе билингва.

**Методологической и теоретической базой** исследования работе явились научные труды по онтолингвистике, онтобилингвологии, психолингвистике, методике преподавания иностранного языка, морфологии, таких ученых как А. Н. Гвоздев, А. А. Леонтьев, Ю. Н. Караулов, С. Н. Цейтлин, Т. А. Гридина, А. А. Залевская, И. А. Зимняя, Е. И. Пассов, Г.Н. Чиршева, В. К. Харченко, А. Н. Щукин.

Выявление грамматического ядра русской языковой личности проводилось на **материале** записей детской речи, взятых из дневника наблюдений А. Н. Гвоздева, корпуса детских высказываний В. К. Харченко, Словаря детской речи В. К. Харченко и Словаря детских словообразовательных инноваций С. Н. Цейтлин.

В ходе выполнения работы нами были задействованы следующие **методы исследования**:

— метод сплошной выборки из словаря;

— метод классификации;

— метод наблюдения;

— метод анализа ассоциативного поля;

— описательный метод.

**Научная новизна** исследования заключается:

- в изучении формирования грамматического компонента языковой способности в онтогенезе с позиций ассоциативной морфологии Ю. Н. Караулова;
- в проверке данных о формировании ядра грамматикона русской языковой личности на материалах детской речи;
- в возможности использовании кодовых переключений в коммуникации билингва в практике преподавания РКН.

**Теоретическая значимость** работы заключается:

- в разработке подхода к исследованию грамматикона билингва через моделирование активного грамматического минимума, представленного в сознании русской языковой личности;
- в дальнейшей разработке лингвистических и лингводидактических проблем билингвизма;
- в уточнении ряда аспектов взаимодействия языка и культуры, языка и мышления в сознании билингва;

**Практическая значимость** исследования состоит в возможности использования результатов исследования в практике обучения русскому языку. Кроме того, результаты исследования можно использовать в подготовке курсов лекций по психолингвистике, онтолингвистике, билингвологии, лингводидактике, методике преподавания иностранных языков.

**Структура** работы: Введение, три главы, заключение, список литературы, приложения (элементы дневниковых записей).

**Апробация работы.** Результаты исследования изложены в докладах на конференциях:

1. Научно-практическая конференция молодых ученых «Актуальные проблемы филологии» (28 апреля 2017 г., УрГПУ, Екатеринбург). Доклад «Психолингвистика в обучении грамматике русского языка как неродного».

2. Всероссийский научный семинар с международным участием «Психолингвистика в образовании и аспекты изучения лингвокреативных способностей» (10 ноября 2018 г., УрГПУ, Екатеринбург). Доклад «Выявление кодовых переключений в языковом сознании билингва».

Результаты исследований опубликованы:

1. Ассоциативно-сетевая морфология по данным детской речи // **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ**: материалы научно-практической конференции молодых ученых. Вып. 13 / Урал. гос. пед. ун-т. –Екатеринбург, 2016. С. 142–148.

2. Усвоение грамматических форм в дошкольном онтогенезе // **LINGUISTICA JUVENIS**. Сборник научных трудов молодых ученых / Урал. гос. пед. ун-т.– Екатеринбург, 2016. – Вып. 18. С. 69–76.

3. Психолингвистика в обучении грамматике русского языка как неродного // **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ**: материалы научно-практической конференции молодых ученых. Вып. 16 / Урал. гос. пед. ун-т. –Екатеринбург, 2017. С. 93–98.

4. Психолингвистические технологии в обучении грамматике русского языка как неродного // **LINGUISTICA JUVENIS**. Сборник научных трудов молодых ученых / Урал. гос. пед. ун-т.– Екатеринбург, 2017. – Вып. 19. С. 146–155.

Рассмотрим основные понятия, к которым мы обратимся в рамках нашего исследования.

Сегодня существуют различные трактовки билингвизма. Определения этого понятия даются в лингвистическом, психолингвистическом, дидактическом аспектах. Лингвистов и психолингвистов интересует, прежде всего, качественная сторона явления, то есть степень владения двумя языками и характер их взаимодействия. Социолингвистика изучает экстенсивность двуязычия, т.е. количественная характеристика, сферы и функции использования языков, которыми владеет индивид или общество.

Для дидактики важны как интенсивность, так и экстенсивность билингвизма [Чиршева 2000]. Различают также усвоение второго языка в детском, подростковом и взрослом возрасте. Овладение двумя языками одновременно в детстве (второй язык начинает вводиться до 5–8 лет), предполагает, что второй язык усваивается благодаря тем же механизмам, что и первый. Изучение второго языка в школе, в специально организованных условиях, в ином языковом окружении во взрослом возрасте не исключает овладение языком стихийно, в общении с окружающими, но предполагает по большей части аналитические способы усвоения языка [Зимняя 1989: 13-14].

В связи со сложностью и многоаспектностью явления различают узкое и широкое понимание билингвизма. Если в узком смысле билингвизм – это относительно свободное владение двумя языками: родным и неродным, то в широком смысле – это умение пользоваться вторым языком в том или ином объеме в определенных сферах общения. Другой подход к определению границ данного явления - введение понятия континуума, где крайние позиции занимает билингвизм в узком и широком его понимании. Все случаи владения двумя языками располагаются между указанными полюсами, более или менее приближаясь к одному из них.

Широкое понимание речевого онтогенеза как процесса освоения не только первого, но и второго, и третьего языка открывает интересные возможности для исследований. Перспективным представляется подход, при котором изучающие русский как неродной (далее РКН) рассматриваются как формирующиеся билингвы, усваивающие систему второго языка. Такой подход позволит увидеть новые аспекты в обучении РКН, работать с языковым сознанием в динамике, опираясь на достижения онтолингвистики и онтобилингвологии [Цейтлин, Чиршева, Кузьмина 2015: 4-5].

Аспектом нашего исследования является грамматикон билингва. Понятие «грамматикон» (ментальная грамматика) введено Ю. Н. Карауловым и широко используется в настоящее время для описания грамматического компонента языковой способности закрепленного

(представленного) в ассоциативно- вербальной сети (АВС) носителя языка. Рассмотрение вопроса о грамматиконе русской языковой личности требует обращения к трудам Ю.Н. Караулова.



## Глава 1. Грамматикон русской языковой личности

Понятие языковой личности, наиболее активно разрабатываемое последние тридцать лет, впервые было сформулировано в работах В. В. Виноградова, были намечены основные принципы изучения языковой личности, такие как опора на создаваемые ею тексты, учет включенности данной ЯЛ в различные «коллективные субъекты».

Языковая личность – «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью» [Язык и личность 1989: 8].

Языковая личность – это носитель языка, использующий системные средства этого языка для отражения действительности и для достижения определенных целей. Личность выступает как автор текстов, как типовой представитель определенной языковой общности и как представитель рода *homo sapiens*, неотъемлемым свойством которого является использование знаковых систем и прежде всего естественного языка. Таким образом, язык через языковую личность предстает и как система, и как текст, и как способность [Караулов 2010: 51-52].

Языковая личность – понятие динамическое: каждая конкретная языковая личность переживает сначала процесс формирования, а затем совершенствования.

Язык как способность (языковая способность) динамичен, связан с возможностью формирования и развития языковой личности.

Согласно определению, данному А.А. Леонтьевым, языковая способность — это психофизиологический механизм, обеспечивающий овладение и владение языком [Леонтьев 1974: 161].

Языковая способность – это способ представления и хранения в психике человека системы языка и правил речевого поведения. Языковая способность обеспечивает человеку овладение и владение языком.

Существует несколько моделей представления языка в психике человека. Для их обозначения используют различные термины, акцентируя разные аспекты представления и функционирования языка в индивидуальном сознании: языковая способность (А.А. Леонтьев, А.М. Шахнарович, Е.С. Кубрякова), психофизиологическая речевая организация индивида, индивидуальная речевая система (Л.В. Щерба, А.А. Залевская), языковая компетенция (Н.Хомский, Е.Д. Божович, Е.А. Быстрова); языковое сознание (Г.В. Ейгер), речевая способность (Г.И. Богин), речезыковая способность (Т.Н. Ушакова). Термин «языковая способность» предстает как наиболее общий, предполагающий как способы репрезентации и хранения языковых знаний в психике человека, так и их функционирование в процессах речепорождения и речевосприятия.

Структура языковой способности соотносится с уровневой моделью языка. Языковая способность - это система компонентов, отражающих в психике индивида уровни системы языка. Компоненты языковой способности: фонетический, лексический, морфологический, синтаксический, семантический – включают не только отраженные сознанием элементы системы языка, но и правила, по которым осуществляется выбор средств, необходимых для решения коммуникативной задачи. Обычно субъект не осознает этих правил, однако ведет он себя так, словно эти правила знает.

В аспекте нашего исследования необходимо обратиться к понятию «ассоциативная грамматика», которое ввел и разработал Ю. Н. Караулов. Способ представления грамматики в сознании носителя языка, в интериоризованном виде, не совпадает с результатами ее лингвистического описания, экстериоризованного бытия (ряд парадигм и перечень обобщающих правил) [Караулов 1993: 5].

Если в сознании носителя языка грамматические формы и значения воплощаются в конкретных лексемах, то и 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» [Караулов 1993: 6-7].

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» [Караулов 1993: 7].

## **1.1 Формирование грамматической способности**

### **1.1.1 Основные этапы формирования грамматической способности**

Одно из наиболее крупных и известных исследований детской речи в России - работа А.Н. Гвоздева, опубликованная в 1949 г. В исследовании А.Н. Гвоздева прослеживается процесс формирования у ребенка (сына автора) грамматического строя от появления первого слова до школьного возраста. Проводится систематический анализ усвоения ребенком языка, охватывающий все стороны развития речи: синтаксис, морфологию, процессы словообразования и словоизменения. А.Н. Гвоздев приводит материал, показывающий, что уже к трехлетнему возрасту в речи ребенка представлены все основные формы связной речи.

Выделяются следующие периоды формирования грамматического строя речи [Гвоздев 2007].

I период – период предложений, состоящих из аморфных слов-корней (от 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев).

Этот период включает два этапа:

Первый этап I периода (1 год 3 месяца – 1 год 8 месяцев) - этап однословного предложения.

Первые высказывания, которые принято называть голофразами, состоят из одного - единственного слова. Отдельное слово используется ребенком в качестве целого предложения. Количество слов в речи ребенка не велико, используются они для выражения побуждений, обращенных к взрослому или констатации той или иной ситуации. Для уточнения смысла высказывания ребенок часто использует жесты, различные вокализации.

«Первые детские слова есть одновременно не только его первые высказывания, но в некотором роде и первые тексты, поскольку являются в смысловом отношении завершенными и самодостаточными» [Цейтлин 2009: 63].

Первые слова, которые употребляет ребенок, не имеют определенной грамматической формы, это аморфные «слова-корни» по выражению А. Н. Гвоздева. В различных предложениях они используются в одинаковом звуковом оформлении, без изменения. Условно их можно назвать протосубстантивами и протоглаголами, но о действительной частеречной принадлежности говорить не приходится именно ввиду неизменности, застывшей формы этих слов. «Слова-синкреты в составе начального детского лексикона нельзя считать существительными или глаголами, так как морфологические категории не сформированы, словоизменение отсутствует и говорить о синтаксических функциях в однословных высказываниях преждевременно. Формы слов «взрослого» языка копируются механически, это, так называемые, «замороженные» формы, которые выступают как представители лексем в целом, первоформы» [Цейтлин 2009: 68].

Помимо протосубстантивов и протоглаголов, ребенок использует неизменяемые звукоподражательные слова, ономотопеи, слова «языка нянь»,

типа «би-би», «гав-гав» и им подобных. Такие слова, лишенные словоизменения, прекрасно справляются с ролью синкретов на этом раннем этапе. «Как бы идя навстречу потребности ребенка в бесформенных словах на этой стадии, взрослые создали (также перенимая от детей) целый ряд аморфных слов, составляющих значительный процент среди слов, усвоенных ребенком в этом возрасте» [Гвоздев 2007: 163].

Второй этап I периода (1 год 8 месяцев – 1 год 10 месяцев) – этап предложений из нескольких слов-корней.

Дальнейшее развитие познавательных и коммуникативных способностей ребенка приводит к усложнению высказываний, в которых он передает информацию об окружающем мире.

Ребенок начинает объединять в одном высказывании сначала два, затем три слова, таким образом, появляется фраза. Слова все так же используются в «замороженной» форме, в высказывание они связываются интонацией, общностью ситуации. Грамматическая связь между словами отсутствует. Существительные употребляются либо в «замороженном» именительном падеже единственного числа, либо в усеченной, искаженной форме. Глаголы представлены либо в неопределенной форме, либо в форме 2-го лица единственного числа повелительного наклонения, то есть в тех формах, которые чаще всего присутствуют в обращенном к ребенку инпуте.

Формально знакомые ребенку средства языка (морфологические маркеры) не дифференцируются, остаются вне сферы его восприятия. На данном этапе перед ребенком еще не стоит задача выбора нужной грамматической формы, в различных словосочетаниях употребляется одна и та же форма слова.

II период – период усвоения грамматической структуры предложения (1 год 10 месяцев – 3 года).

Этот период состоит из трех этапов:

1) Этап формирования первых форм слов (1 год 10 месяцев – 2 года 1 месяц).

2) Этап использования флексийной системы языка для выражения синтаксических связей слов (2 года 2 месяца – 2 года 6 месяцев).

3) Этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (2 года 6 месяцев – 3 года).

Этап формирования первых форм слов (1 год 10 месяцев – 2 года 1 месяц). Ребенок растет, развивается, у него возникает потребность в отражении все более усложняющихся ситуаций и в выражении их в речи. Начинается поиск необходимых для этого языковых средств. Поэтому в последней трети второго года жизни или несколько позднее начинается формирование субстантивной и глагольной парадигматики.

Сначала систематизируются разрозненные словоформы, усвоенные из речевого инпута и относящиеся к разным лексемам. Затем ребенок начинает искать связи между этими словами и их формами, а затем осознавать и правила употребления той или иной формы. «На очереди – необходимость осознания связывающих их (словоформы) системных отношений, учитывающих их как содержательную, так и формальную сторону, формирование субстантивной, глагольной, а следом за ними – и адъективной парадигмы в отвлечении от их лексического наполнения, создание на этой основе правил перехода от одной словоформы к другой в процессе речевой деятельности» [Цейтлин 2009: 74]. Как уже упоминалось выше, под созданием или осознанием существования правил понимается не их формулирование, а «устойчивая реализация повторяющихся, аналогических, но всегда конкретно-лексических конструкций» в речи.

В основе дальнейшего грамматического развития ребенка лежит расширение и качественное изменение его словаря.

Первый этап II периода характеризуется появлением первых грамматически маркированных (соотнесенных между собой и противопоставленных друг другу) форм слов. На этом этапе формирования грамматического строя речи дети начинают замечать различную связь между словами в предложении. В отличие от предыдущего этапа, на котором все

слова использовались в одинаковой, неизменяющейся форме, на этом этапе ребенок начинает использовать в речи различные формы одного и того же слова.

Первыми грамматическими формами существительных являются следующие: формы именительного падежа единственного числа и множественного числа с окончаниями –ы, -и (фонетически всегда – и по причине смягчения согласных), формы винительного падежа с окончанием -у (кису, куклу), иногда появляются формы родительного падежа с окончанием – ы (нет кисы), окончание – е для обозначения места (толе вместо столе), при этом предлог не употребляется.

Первыми грамматическими формами глаголов являются: повелительное наклонение 2-го лица единственного числа (иди, неси, дай), формы 3-го лица единственного числа настоящего времени, без чередования в основе (сидит, спит), возвратные и невозвратные глаголы.

К двум годам появляются прилагательные, чаще всего в форме именительного падежа мужского или женского рода, но без согласования с существительными. Это свидетельствует о том, что род как согласовательный класс еще не усвоен.

На этом этапе отмечается расширение структуры предложения до 3-4 слов (Таня играет кукла).

Таким образом, в речи ребенка начинают обозначаться первые грамматические отношения между словами: согласование существительных в именительном падеже единственного числа с глаголом изъявительного наклонения (матик играет), некоторые формы управления глаголом (дай кису). Первоначальные синкреты расщепляются как в плане содержания, так и в плане выражения. Расщепление плана содержания предполагает освоение семантики конкретной словоформы, т. е. значения единичности или множественности (кукла – куклы), субъектности или объектности (кукла – куклу).

При этом прототипические, семантические функции граммем осваиваются раньше вторичных, производных. Учитываются значимость данной функции в жизни ребенка, его повседневном окружении и достаточная представленность функции в получаемом ребенком инпуте.

Что касается плана выражения, то на начальном этапе освоения морфологии ребенок замечает и использует наиболее частотные грамматические средства («общее правило») [Цейтлин 2009: 77].

Второй этап II периода - этап использования системы флексий для выражения связей слов (от 2 лет 1 месяца до 2 лет 6 месяцев).

Словоизменение в русском языке характеризуется большим разнообразием флексий, которые систематизируются при формообразовании в различные типы склонений имен и спряжений глаголов. Из-за сложности флексийной системы ребенок не может одновременно усвоить все формы словоизменения. Последовательность усвоения ребенком грамматических форм слов определяется семантической функцией и частотностью использования в речи окружающих. Общей тенденцией детской речи являются первоначальное усвоение наиболее частотных флексий. В течение определенного времени дети используют только одно, наиболее продуктивное окончание, которое А.Н. Гвоздев называет «главенствующим». Другие варианты окончаний, выражающих то же грамматическое значение, отсутствуют в речи, оказываются вытесненными, они заменяются продуктивными флексиями.

Так, формы существительных родительного падежа множественного числа имеют несколько вариантов окончаний: -ов, нулевое окончание, -ей, среди которых продуктивной флексией является окончание –ов. В связи с этим длительное время в речи детей наблюдаются замены непродуктивных флексий окончанием –ов (много ложек, ножей).

Чем больше флексий используется в языке для выражения одного и того же грамматического значения, тем труднее усваиваются эти формы.



Характерной чертой детской речи на этом этапе является стремление к унификации основы различных форм слова. Вначале отмечается однозначное соединение корня и флексии, что выражается в отсутствии чередования, беглости гласных, супплетивизма (молоток, левы, человеки).

«В пределах одного падежа очень широко распространено смешение отдельных окончаний, замена одного окончания другим, свидетельствующие о том, что принадлежность того или иного окончания к известной системе склонения, соотносительность окончаний одного типа склонения усваиваются значительно позже, чем само разграничение падежей, и усвоение этой чисто морфологической стороны склонения представляет самостоятельную и очень сложную задачу» [Гвоздев 2007: 394].

А.Н. Гвоздев показал, что на ранних стадиях формирования словоизменительных парадигм нет главенствующего положения ни одного из трех типов склонения. Одно из окончаний может стать доминантным и распространяться на все типы склонения, вытесняя другие окончания.

Выбор нужной флексии из ряда функционально тождественных, затрудняется наличием трех типов склонения существительных и отсутствием прямой и четкой соотнесенности между типом склонения и родом существительного. Дети с легкостью усваивают те грамматические оппозиции, в основе которых лежат ясные для них семантические противопоставления. Оппозиции формальных классов, такие как, например, словоизменительные классы глаголов, типы спряжения глаголов, склонения существительных усваиваются ими с трудом. На данном этапе необходимо уловить наличие обусловленности одного морфологического маркера другим в рамках формальной системы соответствий.

«Освоить типологию трех склонений означает овладеть тремя разными наборами флексий и при этом понять, какой из трех наборов годится для каждого случая» [Цейтлин 2009: 120].

Таким образом, на начальном этапе ребенок усваивает наиболее общие,

наиболее продуктивные правила формообразования, позже овладевает частными правилами, исключениями из общего правила (нормой языка), происходит дифференциация внутри системы языка.

На этом этапе в детской речи встречается еще много грамматических неточностей. Одни флексии заменяются другими, но в пределах одного грамматического значения. Среди грамматических форм существительных усваиваются беспредложные формы косвенных падежей: винительного, родительного, творительного.

В речи детей наблюдается дифференциация форм единственного и множественного числа глаголов изъявительного наклонения, усваивается изменение по лицам (кроме 2-го лица множественного числа), разграничиваются формы настоящего и прошедшего времени, однако в прошедшем времени еще смешиваются формы мужского, женского и среднего рода.

Словоизменение прилагательных еще не усвоено, в речи детей наблюдается как правильное, так и неправильное согласование прилагательного с существительным. Во множественном числе прилагательные правильно употребляются лишь в именительном падеже. В ряде случаев прилагательные употребляются после существительных. Личные местоимения уже усвоены.

Третий этап II периода – этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (от 2 лет 6 месяцев до 3 лет). Характерной особенностью нормального речевого развития является то, что усвоение предлогов происходит лишь после усвоения основных наиболее функциональных грамматических элементов языка – флексий. На начальных этапах речевого развития в детской речи отсутствуют предлоги (на столе – толе). Но это период непродолжителен. Научившись выделять и использовать флексию, ребенок затем вводит в эту конструкцию и недостающий третий элемент – предлог, выражая лексико-грамматическое значение с помощью предлога и флексии.

На этом этапе ребенок правильно употребляет простые предлоги и многие союзы, но при употреблении более сложных предлогов (из-за, из-под) наблюдаются аграмматизмы. Продолжается усвоение более частных правил словоизменения, в этом числе дифференциация морфологической системы склонения существительных, усвоение окончаний множественного числа – ов, - ами, - ах, падежных окончаний именительного падежа множественного числа – а, - иа (рога, стулья).

На этом этапе закрепляется согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах. В речи детей на этом этапе происходит дальнейшее развитие сложносочиненного и сложноподчиненного предложений, усваиваются многие служебные слова.

Таким образом, в основном усваиваются многие грамматические формы, однако, в полной мере морфологическая система языка еще не усвоена.

III период – период дальнейшего усвоения морфологической системы (от 3 до 7 лет). В этот период ребенок систематизирует грамматические формы по типам склонения и спряжения, усваивает многие единичные формы, исключения. В этот период значительно сокращается свободное использование морфологических элементов (словотворчество), так как ребенок овладевает не только общими правилами грамматики, но и более частными правилами, системой «фильтров», накладываемых на использование общих правил.

В речи детей до 4 лет иногда еще встречаются случаи неподвижного ударения при словоизменении, тенденции унификации основы. После 4 лет такого рода окказионализмы исчезают из детской речи, остаются лишь нарушения чередования в основах глагола. Усваивается согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах, глагольное управление.

Таким образом, к школьному возрасту, ребенок овладевает в основном всей сложной системой практической грамматики. Этот уровень

практического владения языком является очень высоким, что позволяет ребенку в школьном возрасте перейти к осознанию грамматических закономерностей при изучении русского языка.

В нашем исследовании представляется целесообразным разделить указанный этап на два периода: первый - от 3 до 5, когда продолжается «самостоятельное» овладение ребенка языком; второй - от 5 до 7, когда начинается осознанное обучение языку в рамках дошкольной подготовки (в первую очередь обучение чтению).

### **1.1.2 Основные подходы к формированию грамматической способности**

Компоненты языковой способности изменяются (развиваются, усложняются, совершенствуются) в ходе онтогенетического развития. В сознании ребенка фонематические, лексические и грамматические обобщения формируются не одновременно, а постепенно, что позволяет исследователям наблюдать смену относительно автономных языковых систем на каждом возрастном этапе.

«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» [Цейтлин 2009: 14].

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.

Различие во взглядах на процесс освоения языка ребенком сторонников данного подхода, который называют функционально-конструктивистским, и подходом генеративистов, возглавляемых Н. Хомским, заключается в том, начинается ли конструирование языка «с чистого листа» или же ребенок при рождении уже имеет некоторые готовые формы, называемые универсальной грамматикой, которые в дальнейшем лишь модифицируются, приспособляясь к языку окружающих ребенка людей. Конструктивисты приписывают речевой среде роль источника и фактора, определяющего в значительной степени развитие ребенка, во втором – некоторого не слишком важного условия. [Цейтлин 2009: 11].

В последние десятилетия (в связи с накоплением большого количества фактов, полученных в результате как лонгитюдных наблюдений за отдельными детьми, так и разного рода экспериментов) конструктивистский взгляд на механизм приобретения ребенком языка становится наиболее авторитетным. Выясняется ведущая роль социальных факторов, которые определяют направление и пути освоения языка ребенком, а также важнейшая роль речевой среды, в которую он погружен. В поле зрения исследователей находится как речь самого ребенка, осваивающего язык, так и обращенная к нему речь взрослого. Выясняется, что речевое поведение взрослого, пусть даже интуитивное, не вполне им осознаваемое, способствует продвижению ребенка в освоении языка. В настоящее время положение о врожденности универсальной грамматики, сменяется идеей о врожденной способности ребенка к освоению языка. Данный тезис вполне сопоставим с положениями функционально-конструктивистского направления, суть которого 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.

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

### **1.1.3 Последовательность усвоения грамматических форм**

Овладение грамматикой можно представить как освоение грамматических категорий и, соответственно, грамматических форм, а также правил их выбора и конструирования.

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.

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 позиций. Теперь предложение может удлиняться, порядок слов изменяться, и это уже не создает путаницы, так как есть средства морфологической маркировки.

В рамках нашего исследования необходимо определить последовательность усвоения грамматических форм внутри грамматических категорий падежа и рода существительного, лица глагола.

Самыми первыми из осваиваемых ребенком категорий существительного являются категории числа и падежа, самой последней — категория рода (большинство детей осваивает ее к двум с половиной - трем годам). Усвоение всех шести падежных форм происходит к началу третьего года жизни. Первыми грамматическими формами являются следующие: формы именительного падежа единственного числа и множественного числа, формы винительного падежа, затем появляются формы родительного (чаще в функции объекта) и предложного падежа, формы творительного и дательного падежа усваиваются последними.

Овладение семантическими функциями падежных граммем происходит в течение непродолжительного времени, после которого их смешения уже не наблюдается. «Разграничение отдельных падежей происходит очень рано (около 2 лет). Только в очень ранний период вместо винительного употребляется именительный (точнее – первичная „форма“ существительного). В дальнейшем совершенно не наблюдалось случаев смешения падежей, употребления одного падежа вместо другого...

Это говорит о том, что первоначально и без затруднений усваиваются падежи как носители определенных синтаксических значений» [Гвоздев 2007: 393].

К двум годам в речи ребенка появляются прилагательные, чаще всего в форме именительного падежа мужского или женского рода, но без согласования с существительными. Ошибок в построении форм прилагательного в речи детей старше двух – двух с половиной лет практически не встречается. Исключены ошибки и в выборе формы числа, падежа и рода прилагательных, относящиеся к освоению плана содержания соответствующих категорий. Поскольку категории рода, числа, падежа прилагательных выполняют структурные функции, они осваиваются очень

рано благодаря формированию согласовательных схем, связывающих формы существительных и прилагательных. Тем не менее, согласование по роду осваивается позднее, чем согласование по числу и падежу. Ср.: «Поскольку формы рода неодушевленных существительных семантически опустошены, а мотивированность рода одушевленных существительных связью с биологическим полом не сразу осознается ребенком, получается, что не столько «родовая» характеристика существительного диктует форму рода адъектива, сколько форма адъектива, извлекаемая из инпута, помогает формированию схем согласования по роду и тем самым – освоению рода как прежде всего согласовательного формального класса» [Цейтлин 2009: 131].

Ошибки согласования представляют собой не соответствующий норме выбор формы рода существительного. Ребенок осваивает две подкатегории рода: подкатегорию одушевленных существительных, в которых непосредственно, хотя и не всегда последовательно, проявлена идея пола, и подкатегорию неодушевленных существительных, в которых отнесенность к роду носит чисто формальный характер. При освоении категории рода ребенок распространяет семантическую мотивированность и на неодушевленные существительные. При этом в начальной родовой системе средний род практически отсутствует, что связывают и с его отсутствием в подкатегории одушевленных существительных и с «перцептивной невышуклостью и малой частотностью в инпуте». Ср.: «Парадигма существительного среднего рода в целом совпадает с парадигмой существительного мужского рода, за исключением единственной (правда, самой частотной и важной) формы именительного падежа. Однако в случае безударности флексии эта форма неотличима от формы существительного женского рода (ср. «кошка» и «окошко»). Отсюда два возможных способа приспособления существительных среднего рода к временной детской парадигме – перевод их в мужской или женский род» [Цейтлин 2009: 99].

Таким образом, в грамматической категории рода форма среднего рода усваивается последней.



Категории глагола, которые усваивает ребенок в первую очередь – это наклонение и лицо (около двух лет). Первыми грамматическими формами глаголов являются: повелительное наклонение 2-го лица единственного числа (иди, неси, дай), инфинитив, формы 3-го лица единственного числа настоящего времени, без чередования в основе (сидит, спит). Затем в речи детей наблюдается дифференциация форм единственного и множественного числа глаголов изъявительного наклонения, усваивается изменение по лицам (кроме 2-го лица множественного числа), разграничиваются формы настоящего и прошедшего времени, однако в прошедшем времени еще смешиваются формы мужского, женского и среднего рода.

Осознание речевого дейксиса, позволяющее соотнести участников отображаемой в высказывании ситуации с говорящим и слушающим, начинается обычно на втором году жизни и находит свое выражение в использовании личных местоимений и личных форм глагола. В сфере освоения персональности наблюдаются существенные различия между детьми – некоторые из них осваивают личные местоимения и личные формы глагола уже к середине второго года жизни, другие путают местоимения Я и ТЫ или говорят о себе в 3-м лице вплоть до трех лет.

С установлением способности соотносить отображаемую в высказывании ситуацию с ситуацией речи и с говорящим и слушающим возникает возможность различным образом обозначать участников ситуации в зависимости от их речевых ролей. Однако дети ведут себя на этой стадии по-разному: некоторые из них, говоря о себе, переходят от 3-го лица к 1-му, другие начинают говорить о себе во 2-м лице, как бы копируя те формы глагола и личное местоимение, которые употребляют по отношению к ним взрослые.

Общая последовательность усвоения личных форм предполагает первоначальное использование формы 2-го лица единственного числа повелительного наклонения и 3-го лица единственного числа изъявительного, затем освоение форм 1-го лица единственного числа и,

наконец, форм 1-го и 3-го лица множественного числа. Формы 2-го лица множественного числа не появляются в речи ребенка в рассматриваемый период.

\*\*\*

Очередность усвоения морфологических категорий и форм, их представляющих, зависит от ряда причин и в первую очередь от их, так называемой прагматической ценности, а именно от того, насколько смысл, соотнесенный с данной формой или категорией, актуален для практической деятельности ребенка. Так, формы повелительного наклонения усваиваются очень рано, поскольку служат для выражения просьб и требований, играющих в жизни маленького беспомощного существа огромную роль. Что касается форм сослагательного наклонения, то они появляются в речи ребенка гораздо позднее (около 3 лет), несмотря на чрезвычайную простоту и стандартность их формального представления. Это связано с тем, что до определенного времени не возникает потребности в обозначении условных, предполагаемых действий.

Готовность ребенка к усвоению плана содержания морфологической категории определяется в первую очередь уровнем его когнитивного развития. При этом когнитивное развитие является первичным по отношению к развитию языковому.

Ребенок не в состоянии усвоить семантической оппозиции, лежащей в основе категории числа, пока он не научится хотя бы начаткам количественных сопоставлений, т. е. сможет разграничивать один — не один предмет. Категория времени усваивается только после того, как ребенок освоил соотношение действия с моментом речи об этом действии, т. е. в его сознании выработалась некая точка отсчета, по отношению к которой в языке разграничены прошлое, настоящее, будущее.

При этом доступность семантической оппозиции для ребенка, ясность семантической мотивировки, лежащей в основе грамматической категории, облегчает усвоение соответствующих грамматических форм.

План выражения грамматической формы также может влиять на ее усвоение. Отсутствие «перцептивной выпуклости», материальных показателей однозначно дифференцирующих грамматические формы замедляет процесс их освоения.

Все вышеперечисленные факторы определяют актуальность тех или иных грамматических форм на разных этапах онтогенеза. Можно выделить генетически более ранние формы различных грамматических категорий, а также формы, не востребованные на начальном этапе речевого развития.

Для существительных актуальными будут являться формы именительного и винительного падежа единственного и множественного числа, для глаголов повелительного и изъявительного наклонения формы 1-го и 3-го лица единственного числа, для прилагательных формы мужского и женского рода. Не актуальными для ребенка на этапе развития от двух до пяти лет будут формы 2-го лица множественного числа глаголов, редко используемыми формы среднего рода прилагательных.

## **1.2 Исследование актуальности грамматических форм в детской речи**

Определение в нашей работе некоторых грамматических форм как генетически более ранних и актуальных на определенном этапе развития ребенка, а некоторых как мало или совсем невостребованных требует проверки на материале детской речи.

В данной главе анализируются записи детской речи, взятые из дневника наблюдений А. Н. Гвоздева, корпуса детских высказываний В. К. Харченко, Словаря детской речи В. К. Харченко и Словаря детских словообразовательных инноваций С. Н. Цейтлин. Высказывания как спонтанные, так и произнесенные в ходе диалога, некоторые записи даются в

транскрипции, с последующей расшифровкой. Указан возраст детей (количество лет, месяцев, иногда дней), все высказывания принадлежат детям в возрасте от двух до пяти лет.

### 1.2.1 Категория падежа

Объектом анализа явились высказывания, имеющие в своем составе конкретные существительные мужского, женского и среднего рода. Так, основному анализу подверглись высказывания типа:

- Папа, дай книжку.
- Я буду ловить мяч.
- Хочу съесть яблоко.

Было проанализировано 50 словоупотреблений (с/у) существительных «книжка», «мяч», «яблоко» (приложение №1). Количественное распределение по падежно-числовым формам:

И.п. ед.ч. - 6 с/у	И.п. мн.ч. – 1 с/у
Р.п. ед.ч. – 6 с/у	Р.п. мн.ч. – 1 с/у
Д.п. ед.ч.- 0 с/у	Д.п. мн.ч. – 0 с/у
В.п. ед.ч.- 28 с/у	В.п. мн.ч. – 6 с/у
Т.п. ед.ч.- 2 с/у	Т.п. мн.ч. – 0 с/у
П.п. ед.ч.- 1 с/у	П.п. мн.ч. – 0 с/у

Таким образом, в процентном соотношении формы винительного падежа составляют 66% всех словоупотреблений, формы именительного падежа - 14%, родительного – 14%, творительного – 4%, предложного – 2 %. Формы дательного падежа не были представлены в речи детей.

Невысокий процент употреблений форм именительного падежа можно объяснить тем, что анализируемые существительные обычно выступают в высказывании в качестве объектов. Например:

Я нашел новую книжечку.

Я ловил мяч на воздухе.

Не надо есть яблоко, там червей сколько!

Родительный падеж также употребляется в значении объекта в половине высказываний.

Яблочка нет. Я спрятал.

После яблока тоже нужно благодарить?

К началу третьего года жизни ребенок усваивает все падежные формы существительного, но в рассматриваемый нами период актуальной для него, самой частотной остается форма винительного падежа, усвоенная одной из первых.

Полученные данные соотносятся с иерархией падежей по степени их распространенности в ассоциативно-вербальной сети: винительный, именительный, предложный, родительный, творительный, дательный [Караулов 1993: 21]. Высокий процент словоупотреблений в форме родительного падежа объясняется характером инпута, получаемого ребенком, частым использованием данной формы для обозначения частичного и неопределенного объекта.

### **1.2.2 Категория рода**

Объектом анализа явились предложения, имеющие в своем составе качественные прилагательные мужского женского и среднего рода. Размерные прилагательные (большой, маленький) появляются в лексиконе ребенка одними из первых и широко представлены в его речи. Как уже говорилось неправильное согласование прилагательных и существительных говорит о том, что некоторые родовые формы не усвоены. Поэтому, в рамках нашего исследования нас в первую очередь будут интересовать случаи неправильного согласования прилагательных.

Было проанализировано 130 словоупотреблений (с/у) прилагательных большой, маленький (приложение №2). Из них неправильных согласований по роду – 5.

1. "У нас три долота'. Один большой доло'т".
2. \*Ябл'ку бальсу'ю съел' - Яблоку большую съел.
3. \*Э'т ку'бик бальса'я\* - Это кубик большая.
4. \*Бальшу' йиму' пла'тьї шашы'ть\* - Большу ему платье

надо сшить.

5. Складывает солнце: Это я неправильно сделал. *ЛУчико* большое сделал, надо было маленькое *лУчико'*.

1, 2 и 3 – неправильное согласование с существительными среднего рода. 5 – неправильное согласование по роду вероятно под влиянием существительного среднего рода (солнышко, личико). Можно предположить, что категория рода как согласовательный класс усваивается на ранних этапах овладения языком, но формы среднего рода остаются трудными для освоения. Ю.Н. Караулов, анализируя представление категории рода существительных в ассоциативно-вербальной сети, отмечает существенно меньшее количество форм среднего рода. Вероятно, носитель языка преодолевает возникшие сложности согласования на следующем этапе речевого развития, но количество данных форм в речи как было, так и остается значительно меньшим по сравнению с количеством форм мужского и женского рода.

### **1.2.3 Категория лица глагола**

Объектом анализа стали предложения, имеющие в своем составе личные формы глаголов «играть», «гулять», «спать». Эти глаголы действия

рано появляются в лексиконе ребенка. Для анализа использовались формы изъявительного наклонения настоящего и будущего времени.

Было проанализировано 60 словоупотреблений (с/у) личных форм глаголов играть, гулять, спать (приложение №3). Количественное распределение по лицам:

1-е лицо ед.ч. – 30	1-е лицо мн.ч. - 6
2-е лицо ед.ч. - 3	2-е лицо мн.ч. - 0
3-е лицо ед.ч. - 16	3-е лицо мн.ч. - 5

Таким образом, в процентном соотношении формы 1-го лица ед.ч. составляют 50% всех словоупотреблений, формы 3-го лица ед.ч. - 27%, 1-го лица мн.ч. – 10%, 3-го лица мн.ч. – 8%, 2-го лица ед.ч. – 5 %. Формы 2-го лица мн.ч. - не были представлены в речи детей.

Преобладание 1-го лица ед.ч. одна из характеристик детской речи (на определенном этапе развития ребенка), выделяемая исследователями. Отмеченное в ассоциативной грамматике преобладание форм 3-го лица, объясняемое его «известной нейтральностью», «немаркированностью» [Караулов 1993: 37], проявляется на этом этапе и, вероятно, будет усиливаться в дальнейшем.

\*\*\*

В настоящей главе определены основные психолингвистические подходы к изучению ассоциативной грамматики, выявлены этапы формирования грамматической способности, определены генетически более ранние формы грамматических категорий в речи ребенка, выявлены факторы, определяющие активность использования грамматических форм на ранних этапах онтогенеза.

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

может 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 ассоциативно-вербальной сети 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 человека изучающего русский язык как неродной. 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 русского языка, своеобразное «грамматическое ядро» русской языковой личности. Таким образом выявленное грамматическое ядро становится одним из предметов настоящего исследования, частью грамматической системы билингва.

## **Глава 2. Психолингвистические технологии в обучении грамматике русского языка как неродного**

Заметно выраженная коммуникативная направленность преподавания русского языка как неродного (далее РКН) приводит к тому, что в центре внимания оказывается не знание языковой системы, а умение ею пользоваться в ситуациях общения [Пассов 1989, Щукин 2003]. 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» [Караулов 1987: 7].

Существующее в методике преподавания РКН противоречие между системой языка (стремлением к максимально полному ее описанию) и набором языковых единиц, актуальных для говорящего, снимается созданием коммуникативной грамматики на основе актуальных для говорящего грамматических форм и грамматических значений. Положенная в основу преподавания актуальная грамматика позволяет сделать процесс преподавания РКН более эффективным.

Психолингвистика как наука, изучающая представление языка в сознании его носителя, стратегии вхождения в язык, его присвоения и успешного использования, предоставляет методике РКН возможные модели актуальной грамматики и способы ее преподавания. Одной из таких моделей

является ассоциативная грамматика, 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». 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» [Караулов 1993: 7]. Именно «готовность к употреблению» делает ассоциативную грамматику столь важной для преподавания русского языка как неродного в рамках коммуникативного подхода.

## **2.1 Подходы к обучению русскому языку как неродному**

### **2.1.1 Основные подходы к обучению русскому языку как неродному**

Огромное количество различных методов, методик, направлений и приемов преподавания можно систематизировать, используя понятие подхода к обучению. Подход к обучению является базисной категорией в методике преподавания РКН, дающей представление о взглядах, как на сам язык, так и на способы овладения им. Он является компонентом системы обучения языку, выступает в качестве самой общей лингводидактической основы овладения языком и дает представление об избранной стратегии

обучения, которая служит основанием для выбора методов и приемов преподавания [Щукин 2004: 95; Азимов, Щукин 2009: 200].

В качестве составляющих подхода можно выделить три компонента: лингвистический, дидактический и психолингвистический (психологический).

1. Лингвистический компонент:

Описание объекта обучения, т.е. определенная теоретическая модель языка. Языковая система, то есть знание правил построения и сочетания слов, представляет собой грамматический компонент языка.

2. Дидактический компонент предполагает выбор способа обучения, непосредственно связанный с объектом обучения. Количество и классификация методов различны, как и решения, что считать методом, а что подходом. Тем не менее, можно выделить три группы методов: прямые, сознательные, деятельностные (коммуникативные).

3. Психолингвистический компонент, по-видимому, должен опосредовать переход от объекта обучения к методам, так как для их правильного выбора необходима модель усвоения и использования языка. Необходимость этого компонента стала очевидна в связи с возникновением теории речевой деятельности. Исходя из объекта обучения, это может быть усвоение знаний о языке, тренировка речевых умений и автоматизация речевых навыков в разных пропорциях. Безусловно, механизм усвоения знаний отличается от процесса формирования навыка, речевого действия. На выбор современному методисту предлагается обширная теоретическая база и ряд в различной степени разработанных моделей. [Леонтьев 1969: 14-16].

Методисты различают три основных, наиболее общих подхода к обучению. Первый – грамматико-ориентированный (сознательный), второй – бихевиористский, прямой, третий - коммуникативно-ориентированный, деятельностный [Лебединский, Гербик 2011: 46].

Выделенные подходы сопоставлены с когнитивным (сознательно ориентированным), бихевиористским (прямым) и деятельностным

обучением. Появились эти подходы не одновременно и развитие лингводидактики во многом связано с ростом значимости изначально психологического, затем психолингвистического компонента обучения.

В рамках грамматико-ориентированного подхода предполагалось, что учащиеся будут владеть языком, если выучат грамматические правила, иллюстрируемые примерами; смогут анализировать языковые факты, исходя из конкретных контекстуальных примеров, а также стилистически правильно переводить классические образцы литературной речи.

Грамматика РКН рассматривалась как упрощённый вариант теоретической (академической) грамматики, написанной для русских, как методика, приложенная к академической грамматике. Системно-структурное описание грамматики предполагало изучение всех морфологических категорий, каждой с полной парадигмой и сознательное конструирование предложений на изучаемом языке. Обучающиеся получали представление о системе языка, об устройстве ее грамматического уровня, но при этом не овладевали речью.

Развитие бихевиоризма как психологического направления и появление структурной лингвистики привело к изменению содержания понятия «владение языком». Формальное устройство языка стало конечной целью обучения. Сторонники прямого подхода к обучению считали, чтобы пользоваться языком, нужно довести до автоматизма владение его структурными особенностями. При этом каждый язык считался уникальной специфической системой, состоящей из множества структурных единиц, для овладения которой никакой интеллектуальной деятельности не требуется. Целью обучения становилось не знание правил устройства языка, а автоматизированное, не обязательно осознанное владение формальными языковыми конструкциями.

Грамматика при таком подходе не выделялась в отдельный объект изучения, следовательно, не нуждалась в специальном описании. Запоминание изучаемого материала происходило в результате многократного

повторения, без сознательного конструирования высказывания. Грамматика расценивалась уже не как цель, а как средство овладения речью.

Дальнейшее изменение взгляда на использование грамматики в преподавании иностранных языков происходило в аспекте рассмотрения ее служебной роли, установления разумного соотношения теории и практической тренировки в применении языкового материала в речи.

### **Коммуникативный подход к обучению**

Современная методика преподавания русского языка как неродного в последние годы носит ярко выраженную коммуникативную направленность [Леонтьев 1969, Зимняя 1989, Пассов 1989]. 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.

Принцип коммуникативности предполагает изучение языка (его структурных элементов: звуков, слов, грамматических единиц, синтаксических моделей) через речь, через речевые модели. При этом в качестве основных единиц обучения выбираются высказывания, фразы, текст. Языковой материал организуется по ситуативно-тематическому принципу через повторение речевых образцов, создание собственного связного и результативного диалога. Основная сложность тогда заключается в том, что коммуникация заглушает, отодвигает на второй план изучение грамматики, системы языка. Но без знания системы коммуникация плохо осуществима. Для того чтобы гармонично сочетать коммуникативный принцип и освоение грамматики, языковой системы, необходимо четко

понимать, какую роль играет грамматика при обучении РКН и как на это влияет коммуникативность в обучении.

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.

Описание грамматики, отвечающее коммуникативным целям, потребностям иностранцев, овладевающих русским языком – это «описание языка как объекта пользования, описание для носителей языка, желающих овладеть русским языком, стать его пользователями» [Книга о грамматике 2009: 6]. Оно должно содержать материал, необходимый для овладения языком, и описание, обеспечивающее реализацию коммуникативных потребностей. Вопрос о создании такого описания остается открытым, решение этого вопроса с нашей точки зрения можно найти в психолингвистических исследованиях, в частности, в теории ассоциативной грамматики.

### **Условия создания коммуникативной грамматики**

Методисты выделяют ряд критериев отбора грамматического минимума: частотность и распространенность грамматического явления в речи, образцовость, способность грамматической конструкции служить

эталонном для образования по аналогии. [Ивлева 1981: 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. Основные положения функционально-семантической теории заключаются в неразрывной связи формальной и функциональной стороны языка. Функциональный подход предполагает движение от функций, значений, коммуникативных целей и намерений к имеющимся в данном языке средствам, к формальным показателям. При необходимости могут использоваться также средства иных коммуникативных систем (жестикуляция, мимика и т.п.), ресурсы других языков. Подсистемы, образующие языковую систему в целом, характеризуются в направлении от тех подсистем (компонентов), которые обеспечивают получение коммуникативного задания и первоначальную обработку смысловой информации, к компонентам, которые отвечают за звуковую реализацию высказывания [Бондарко 2001].

В условиях определённой коммуникативной ситуации говорящим реализуется установка на соответствующий речевой акт. В её реализации участвуют:

- сначала семантический и прагматический компоненты (они отвечают за формирование исходной смысловой структуры высказывания, описывающего соответствующее положение дел и выражающего определённую коммуникативную интенцию говорящего);
- информация, обработанная семантическим и прагматическим компонентами, поступает на вход синтаксического и номинативного компонентов (они предоставляют возможность подбора соответствующей



синтаксической конструкции и заполнения в ней позиций соответствующими лексическими единицами);

- далее включается морфологический компонент (на него ложится задача образования соответствующих словоформ путём трансформации исходных словоформ);

- на заключительной ступени включается фонологический компонент, который отвечает за интонационную, слоговую, фонемно-аллофоническую проработку и звуковое исполнение высказывания.

В центре оказывается семантика (когниция, получающая вербальное воплощение). Семантические компоненты воплощаются в лексических, которые принимают нужные грамматические формы и, наконец, озвучиваются.

Приведенное поэтапное описание речевого акта не проясняет вопроса о выборе того или иного средства выражения семантики или согласования между собой выбранных средств, механизм синтаксического, номинативного и морфологического кодирования остается непроясненным. Также не находит своего объяснения возможность как целостного, единомоментного, симультанного способа восприятия и порождения информации, так и последовательного, сукцессивного способа.

Язык представлен и изучается как система универсальных категорий (смыслов) и образуемых ими функционально-семантических полей. 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 (значений), 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 лингвистическую компетенцию говорящего на нем индивида, 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» - ассоциативная грамматика.

На первый план в таком описании выступает понятие «языковая личность», которая языком владеет и использует его. 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» [Караулов 1987: 7]. Создание подлинно коммуникативного обучения невозможно без обращения к человеку.

Методологически важным для целей нашего исследования являются постулаты ассоциативной грамматики. Они позволяют снять 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.

## **2.2 Активный грамматический минимум в обучении РКН**

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» [Караулов 1993: 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» [Караулов 1993: 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 [Караулов 1993: 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. Это предположение подтверждается частотой распределения грамматических форм в тексте.

## Активный грамматический минимум начального периода 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.

Приведем возможные виды упражнений на примере оппозиции один - много для существительных и глаголов.

Языковые:

1. Упражнения в идентификации и дифференциации.

Соедините слова, приведенные в левой и правой частях колонок, для получения словосочетаний.

Соотнесите словосочетание и картинку.

Прослушайте словосочетание, отметьте, какую форму вы услышали.

Обведите лишнюю форму.

2. Упражнения в субституции.

Составьте словосочетания из данных слов.

Составьте предложения из данных слов.

3. Упражнения в трансформации.

Расширьте следующие предложения по указанному образцу, употребляя новые слова и словосочетания.

4. Конструктивные упражнения.

Составьте 5 предложений, используя данные модели и приведенные пары слов.

5. Переводные упражнения.

Переведите предложения на русский язык.

Условно-речевые:

1. Имитативные упражнения.

Согласитесь с данными утверждениями и обоснуйте свое согласие, используя образец

Составьте диалог, используя образец и приведенные ниже словосочетания и выражения.

2. Подстановочные упражнения.

Выскажите несогласие с приведенными ниже утверждениями, используя образец.

Дополни высказывание в опоре на картинку.

3. Трансформационные упражнения.

Опровергните следующие высказывания, используя образец.

Передайте содержание диалога в форме монолога по образцу.

Коммуникативные:

### 1. Вопросно-ответные упражнения.

Составьте 4 вопроса к прочитанному тексту и подготовьте ответы на них.

Прочитайте текст и дайте развернутые ответы на вопросы.

### 2. Ситуативные упражнения.

Составьте диалог на предложенный сюжет, используя приведенные ниже слова и выражения.

Составьте диалог по предложенной ситуации и затем измените его применительно к новым ситуациям в рамках данной темы.

\*\*\*

Создание комплекса упражнений для освоения РКН 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.

Использование психолингвистических технологий основывается на обращении к носителю русского языка, осваивающему грамматические категории. Обращение к данным онтолингвистики, в том числе, связанным с усвоением грамматики, показывает, 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 построении в сознании ребенка собственной ассоциативной грамматики на каждом этапе онтогенетического развития.

Отталкиваясь от инпута, ребенок выводит собственные правила конструирования и соединения форм. Тот факт, что ребенок осваивает язык

не путем подражания и заучивания, а проводя обширную работу по выявлению и использованию механизмов языка, позволяет объяснить быстрое научение и речевую активность детей при малом словарном запасе.

Следовательно, при изучении русского языка как неродного необходимо подключить механизмы языка, правила и навыки конструирования. Мы должны выявить уже имеющиеся у детей правила и навыки слово- и формообразования, сочетания слов и научить новым, характерным для русского языка. Показать, отработать и распространить на последующий материал. Необходимы упражнения на активизацию лингвистической креативности, метаязыкового анализа, созданные на основе частотных форм активного грамматического минимума.

\*\*\*

Коммуникативный подход снимает недостатки грамматико-ориентированного и бихевиористского подходов (крайнюю сознательность и формализованность первого и крайнюю бессознательность и автоматизированность второго). Сегодня коммуникативный подход в преподавании РКН является ведущим, обучают не языковой системе, а умению ею пользоваться в ситуациях общения. Для создания грамматического минимума, соответствующего коммуникативным целям, необходимо использовать постулаты психолингвистических исследований, в частности, ассоциативной грамматики.

Традиционных критериев отбора грамматического минимума (частотности, распространенности и образцовости) недостаточно для создания подлинно коммуникативного описания грамматики, которое позволит осуществлять речевую деятельность на русском как неродном. Недостаточно и описание, предлагаемое теорией функциональной грамматики, так как это описание представляет язык как предмет и процесс, но не как способность (т.о. отсутствует собственно деятельностный компонент).

Модель языка, которая описывает язык не только как систему, но и как

лингвистическую компетенцию говорящего на нем индивида – это модель, представленная ассоциативно-вербальной сетью и действующей в ней ассоциативной грамматикой.

Представлен процесс разработки активного грамматического минимума на начальном этапе обучению РКН.

На основе выявленных грамматических форм создается грамматический минимум начального периода обучения. 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 существительного. Формы первого и третьего лица единственного и множественного числа настоящего времени изъявительного наклонения глагола. Форма прошедшего времени мужского рода используется как немаркированная форма прошедшего времени для введения противопоставления глаголов по виду.

Полученные данные позволяют продолжить работу по включению научных основ АГ, выявленных на материале детской речи, в практику обучения русскому языку. В том числе в создание комплекса упражнений на основе представленного грамматического минимума.



## Глава 3. Кодовые переключения в грамматиконе билингва

### 3.1 Подходы к изучению билингвизма

Разнообразие определений билингвизма объясняется многогранностью явления и рассмотрением его в нескольких аспектах: лингвистическом, психолингвистическом, нейролингвистическом, лингводидактическом и других. Обращение к трудам Г. Н. Чиршевой, С. Н. Цейтлин, П. В. Коровушкина, занимающихся не только разработкой отдельных проблем билингвизма, но и теоретическим обобщением имеющихся на данный момент исследований в области онтобилингвологии, позволяет выделить качественные и количественные характеристики билингвизма. При изучении качественной характеристики билингвизма, т. е. его интенсивности, главное внимание уделяется степени владения двумя языками, характеру их взаимодействия в мышлении и речевой деятельности. Количественная характеристика билингвизма, т. е. его экстенсивность, связана с исследованием сфер и функций использования взаимодействующих языков в речевой деятельности индивида или языкового коллектива. Для лингводидактики значимы и интенсивность, и экстенсивность [Чиршева 2000].

Трудность выработки единого определения билингвизма заключается не только в многоаспектности этого явления, но и в разнообразии каждой его характеристики, в использовании разных критериев, раскрывающих его сущность, в появлении новых типов билингвизма.

Проблема определения детского билингвизма осложняется необходимостью учитывать возрастные характеристики речи ребенка, динамику освоения им языков. При изучении детского билингвизма в

комплекс вопросов включаются особенности билингвизма окружающих их взрослых и всего языкового общества.

Г. Н. Чиршева выделяет 11 обязательных и факультативных критериев, помогающих выявить разные типы билингвизма. Обязательные: языковая компетенция и коммуникативная активность (темпоральный и функциональный аспекты). Факультативные характеристики: возрастные ограничения, способ и условия формирования билингвизма, наличие двуединой формы (устной и письменной), престижность языка, функционирование в одно– или двуязычном обществе, степень родства языков, характер связи языков с мышлением, наличие самоидентификации билингва.

Не являясь обязательными для решения проблемы наличия или отсутствия билингвизма у индивида, такие характеристики, как форма языка, возрастные особенности, одновременность/разновременность формирования, способ и условия усвоения, характер связи с мышлением, престижность языка, этнолингвистические, социолингвистические аспекты, имеют значение для установления типов двуязычия и исследования их сущности.

При изучении детского билингвизма выявляются статичные и динамичные критерии. К статичным критериям относятся изначально и впоследствии неизменные характеристики: этнолингвистический критерий, возрастные особенности, одновременность/разновременность формирования, степень родства языков и характер языковых контактов. Динамичными являются компетенция, коммуникативная активность, способ и условия усвоения языков, характер связи с мышлением, форма языка, сознательность формирования билингвизма и престижность языка. Последние два критерия зависят не только от внешних, социолингвистических условий, но и от психолингвистических и лингводидактических особенностей речевого развития ребенка. Динамичные характеристики детского билингвизма соотносятся с билингвальностью (способностью речепорождения на двух

языках) ребенка, поэтому именно они находятся в фокусе внимания возрастной билингвологии.

При исследовании особенностей детского билингвизма с одновременным усвоением двух языков важно учитывать, в каком возрасте и на каком этапе речевого развития наблюдался период детского эквILINGвизма (равновесного владения двумя языками), а также насколько длительным был этот период и совпадал ли он с дифференциацией языков ребенком. В этом плане прослеживается зависимость между эквILINGвизмом и последующим развитием билингвальности ребенка: чем длительнее период эквILINGвизма и чем больше он пересекается с периодом дифференциации языков, тем менее явно выраженной и на более длительном отрезке времени будет проявляться доминантность одного из языков. Это важно для дальнейшего сохранения билингвальности.

Таким образом детский билингвизм рассматривается как процесс и результат овладения ребенком двумя языками в такой степени, которая обеспечивает успешность коммуникации в соответствии с его возрастными особенностями. Детский билингвизм представляет собой динамическую характеристику речевого развития ребенка, проявляющуюся в продуцировании речи и познании окружающей действительности на двух языках.

Необходимо заметить, что в последнее время в исследованиях развития языковой личности наблюдается смещение хронологических рамок усвоения ребенком языка. В поле зрения исследователей оказывается не только классический период «от двух до пяти», но и процесс формирования различных компонентов языковой способности у младших школьников, у подростков, у студентов. Широкое понимание онтогенеза как процесса усвоения языка и развития языковой личности, не ограниченного рамками детского возраста, позволяет нам использовать подходы, выработанные онтобилингвологией применительно к взрослым «поздним», «несбалансированным» билингвам.

### 3.2 Подходы к организации грамматикона билингва

Функционирование и взаимодействие нескольких языков в когнитивной системе одного человека - широко исследуемое явление. Подтверждается положение, что разные языки в языковой системе билингва активно взаимодействуют между собой. Причем такое взаимодействие разворачивается на разных уровнях: лексическом, семантическом и синтаксическом, между достаточно близкими (типологически и генетически) и более далекими языками. Оба языка активируются, даже если используется только один из них.

Родной язык оказывает существенное влияние на использование второго языка. Однако второй язык также оказывает значимое влияние на использование первого, даже если он усвоен значительно позже, чем первый.

В целом работ, посвященных организации лексикона и семантических представлений билингвов, заметно больше чем исследований о связи между грамматиками разных языков. Рассматриваются вопросы общего или отдельного хранения грамматических знаний и их возможного взаимодействия в речи [Спиридонов, Эзрина 2015].

Исследования грамматикона «позднего билингва» (осваивающего второй язык после усвоения родного языка) как зоны взаимодействия двух грамматических систем, двух ассоциативных грамматик, позволят выявить стратегии овладения грамматикой второго языком, барьеры в ее изучении, способы преодоления возникающих трудностей, используемые обучающимися.

Основной вопрос состоит в том, как выявить взаимодействие двух грамматик в сознании, то есть процесс переключения кодов, переход с грамматического кода одного языка на грамматический код другого (в данной работе переключение, смена кода общения понимается как переход с

использования грамматической системы одного языка на грамматическую систему другого языка).

Социолингвистику интересует взаимовлияние контактирующих языков, выяснение механизмов попеременного использования двух или нескольких языков в ходе одного коммуникативного акта. Онтобилингвология рассматривает возникновение и развитие способности детей, одновременно усваивающих два языка, общаться в трех типах коммуникации (двух одноязычных и двуязычной) как процесс, характеризующий определенную степень успешности развития билингва. Формирование способности участвовать в двуязычном типе коммуникации, осуществлять выбор языка в соответствии с экстралингвистическими факторами (компонентами коммуникативной ситуации), соединять в одном высказывании единицы двух языков, не нарушая при этом грамматические нормы ни одного из них, происходит в течение всего речевого развития ребенка [Чиршева 2000].

Перенос идеи онтобилингвологии на «взрослую» языковую личность, изучающую РКН, мы можем попытаться вербализовать «двуязычное» сознание используя модус «билингвальной» речи. В речи переключение кодов (языковые взаимодействия) может проявляться в виде: интерференций, заимствований - сознательного использования лексической единицы одного языка в высказывании на другом языке, пиджинизации - намеренном использовании иноязычной лексики, адаптированной к фонетическим и грамматическим правилам родного языка.

Выявление кодовых переключений с точки зрения психолингвистики предполагает не столько фиксацию и исследование речевого продукта, сколько постановку испытуемых в условия, которые провоцируют порождение грамматических кодовых переключений в билингвальной речи. Развитие способности формирующегося билингва общаться в двуязычном типе коммуникации рассматривается как активизирующий фактор его речевой способности.

Основные факторы, вызывающие переключение кодов: смена контекста общения, смена собеседника, смена темы (специфика темы), языковые лакуны в сознании билингва. Проведение психолингвистических экспериментов с учетом факторов, провоцирующих переключение кодов, поможет выявить условия, облегчающие или усложняющие переход с одного языка на другой, механизмы этого перехода, стратегии, используемые участниками билингвального общения. Полученные результаты найдут свое применение в методике преподавания РКН.

### **3.3 Переключение кодов и активный грамматический минимум**

Использование психолингвистических технологий основывается на обращении к данным онтолингвистики, в том числе, связанным с усвоением грамматики. 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 построении 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» [Гридина 2016: 6].

Тот факт, что ребенок осваивает язык не путем подражания и заучивания, а проводя обширную работу по выявлению и использованию механизмов языка, позволяет объяснить быстрое научение и речевую активность детей при малом словарном запасе.

При изучении русского языка как неродного ключевую роль играют три фактора:

- системность;
- языковая рефлексия;
- лингвокреативность.

Упражнения на активизацию лингвистической креативности, метаязыкового анализа должны сочетаться с системно-функциональным подходом к изучению языка. Необходимо подключить выявленный нами активный грамматический минимум, то есть систему грамматических форм, обеспечивающую речепорождение, успешную коммуникацию на начальном этапе усвоения языка.

Грамматический минимум начального периода обучения включает в себя 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 существительного. Формы первого и третьего лица единственного и множественного числа настоящего времени изъявительного наклонения глагола. Форма прошедшего времени мужского рода используется как немаркированная форма прошедшего времени для введения противопоставления глаголов по виду.

Обращение к данным грамматическим формам возможно не только с помощью вербальных сигналов, но и с использованием элементов универсального предметного кода (УПК). Коммуникативная ситуация и коммуникативная задача, предложенные в виде УПК, позволят носителю языка выбирать языковой код самостоятельно. Использование в постановке задачи факторов, вызывающих переключение кодов: смена контекста

общения, смена собеседника, смена темы (специфика темы), языковые лакуны в сознании билингва, потенциально способны вызвать переключение кодов в речи билингва, смену языка общения в ходе решения коммуникативной задачи.

### **3.4 Активный грамматический минимум в преподавании русского языка в школе**

Полученный в результате нашего исследования грамматический минимум может найти применение в школьной практике. Ниже представлена пояснительная записка к элективному курсу для учащихся 5-9 классов «Вид русского глагола». Курс разработан на основе теории ассоциативной морфологии и выделенного нами грамматического минимума начального периода обучения. Учебно-методический план и методические рекомендации данного курса представлены в приложении № 4.

#### **Пояснительная записка**

**Актуальность** данного курса объясняется изменением социокультурной ситуации: появление в школе детей с разной степенью владения русским языком. Полиэтнический состав учащихся современной школы заставляет педагогов искать различные способы и методы преподавания русского языка, в том числе и как неродного. Курс обучения, дополняющий и конкретизирующий общеобразовательную программу русского языка, сегодня актуален как никогда ранее.

Необходимые дополнительные часы занятий по русскому языку можно получить в рамках элективных курсов. Тема данного курса - вид русского глагола, традиционно вызывающая сложности при ее изучении учащимися-инофонами. Структура курса – концентрическая с использованием блочно-модульных технологий.



**Курс адресован** ученикам средней школы, для которых русский язык не является родным (при этом предполагается минимальный, но не нулевой уровень владения русским языком).

Учебная группа может быть сформирована из учеников одной параллели или из учеников 5-9 класса, которым необходимы дополнительные занятия.

Курс проходит параллельно основной программе обучения русскому языку и носит коммуникативную направленность.

**Цель курса** – научить школьников-инофонов правильно и свободно употреблять виды глагола, как в устной, так и письменной речи, способствовать формированию лексико-грамматических навыков и умений употребления глаголов несовершенного и совершенного видов в конкретных речевых ситуациях в различных временных формах.

Для достижения целей предполагается выполнить следующие **задачи**:

1. Диагностика уровня освоения школьниками категории вида глагола;
2. Применение психолингвистических технологий, облегчающих усвоение категории вида;
3. Применение разноуровневых заданий для усвоения школьниками грамматических норм;

Количество часов, отведенных на программу - 17 (1 раз в неделю в течение полугодия)

Разный уровень владения русским языком, необходимость использовать его как средство обучения, т.е. в рамках коммуникативного направления предполагает поиск максимально эффективных и индивидуализированных обучающих стратегий. Для поиска и успешной реализации этих стратегий необходимо использовать психолингвистические технологии.

Специфика курса заключается в использовании стратегии освоения грамматической категории вида, основанной на данных детской речи. Дети,

для которых русский язык является родным, используют определенные индивидуальные тактики усвоения вида глагола в рамках общей стратегии освоения категории вида. Они даже на ранних этапах усвоения языка не ошибаются в выборе формы соответствующего вида, ошибки допускаются лишь в неконвенциональном образовании формы [Цейтлин 2009].

На наш взгляд успешное усвоение категории вида объясняется определенной очередностью освоения видо-временных форм, происходящий в определенных, постоянных ситуациях, на материале определенной лексики и на ряде личных форм.

В курсе можно выделить несколько составляющих.

Лингвистическая составляющая: научные труды, посвященные аспектуальности русского глагола (см. Академическая грамматика-80, Маслов, Бондарко).

Речевая составляющая: использование речевых образцов и фигур разговорного синтаксиса.

Социокультурная составляющая: знакомство с историческими и современными реалиями жизни в России (в ходе занятий, в отборе тем).

Коммуникативная составляющая:

— Направленность на спонтанное, автоматизированное речепорождение (возможность ненаправленного речевосприятия);

— Внимание к коммуникативной, функциональной и содержательной составляющей вида в большей степени, чем к формальным показателям и школьной терминологии;

— Устное опережение, устная работа, работа в группах, интеракция. Как следствие, языковые, речевые и коммуникативные упражнения.

Психолингвистическая составляющая:

1. Используются данные онтолингвистики в рамках функционально-конструктивистского подхода. Освоение категории вида начинается с усвоения базового для этой категории противопоставления форм настоящего времени несовершенного вида глагола и прошедшего

времени совершенного вида. Далее в речи ребенка могут появляться формы глагола, как прошедшего, так и будущего времени совершенного и несовершенного вида. Значения совершенного и несовершенного вида постепенно дифференцируются. Категория временной нелокализации действия появляется лишь после усвоения остальных значений несовершенного вида настоящего времени.

## 2. Конструирование грамматической категории вида:

- от плана содержания к плану выражения;
- от прототипических функций к периферийным;
- от отдельных форм к группам, рядам и парадигмам форм.

3. Грамматическая категория вида двусоставна, но мы не стремимся к достраиванию парадигмы лица и полной парадигмы глагола. Формы появляются лексикализовано. Лексическое значение глагола тесно связано с грамматическим значением вида.

4. Изучение аспектуальной ситуации как видо-временной. Противопоставление настоящего времени несовершенного вида глагола и прошедшего времени совершенного вида.

5. Изучение основных, самых распространенных функций, частных значений вида.

6. Психолингвистический акцент на конструировании, переход от первоначального накопления форм к формопроизводству, изучение механизмов языка.

Программа курса разделена на блоки, каждый из которых состоит из определенного набора модулей (узлов, в каждом из которых учебное содержание и технология овладения им объединены в одно целое).

Особенности модульного обучения:

- содержание обучения должно представлено в законченных, самостоятельных блоках (информационные блоки);

- учитель общается с учениками, как посредством модулей, так и непосредственно с каждым учеником индивидуально;

- каждый учащийся работает большую часть времени самостоятельно, таким образом, может определить уровень своих знаний, увидеть пробелы в знаниях и умениях.

Модульное обучение даёт возможность индивидуализировать содержание обучения, выбирать пути и темпы усвоения материала, постоянно корректировать процесс обучения с помощью контроля и самоконтроля. Если уровень владения языком и возраст учащихся в учебной группе значительно отличается, то блочно-модульная система обучения дает возможность давать материал и задания разного уровня сложности в рамках одного учебного часа и одного информационного блока.

Блочно-модульная структура курса более гибкая, некоторые модули можно перемещать. Усвоение категории вида идет от «центра», от ядерного противопоставления несовершенного вида настоящего времени («конкретный процесс») и совершенного вида прошедшего времени («конкретный факт»). Далее различные видовременные значения глагола усваиваются практически одновременно. С точки зрения блочно-модульного обучения это означает закрепление на начальной позиции блока, посвященного изучению ядерной оппозиции (процесс/факт) и достаточно свободный порядок предъявления других блоков.

Контроль осуществляется при прохождении каждого блока, курс оценивается как пройденный при прохождении не менее 5 блоков (обязательны 1, 2, 8 блоки; эти же блоки закреплены на своих позициях в учебно-тематическом плане).

## **Заключение**

В ходе данного исследования мы обращались к положениям онтолингвистики, психоллингвистики, лингводидактики и билингвологии для выявления возможностей психоллингвистического исследования грамматикона билингва.

В первой главе определены основные психоллингвистические подходы к изучению грамматикона, выявлены этапы формирования грамматической способности, определены генетически более ранние формы грамматических категорий в речи ребенка, выявлены факторы, определяющие активность использования грамматических форм на ранних этапах онтогенеза.

В очень короткий период (два-три месяца) ребенок осваивает все основные морфологические категории (число и падеж существительных, время, число и лицо глагола). Усвоенный минимум позволяет ему соотносить описываемую ситуацию с моментом речи, маркировать основные семантические оппозиции (такие как субъект – действие, субъект – объект и т.д.). Ребенок получает возможность участвовать в коммуникации, осуществлять речевую деятельность и строить собственную грамматическую систему, постепенно приближаясь к усредненному варианту грамматикона взрослой языковой личности.

На начальном этапе освоения полная парадигма определенной грамматической категории не формируется, усваиваются именно отдельные грамматические формы. В сознании ребенка, в активной грамматике представлены не все формы парадигмы, часть из них остается в пассивном запасе. Однако 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 ассоциативно-вербальной сети 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 РКН. Далее сеть будет развиваться на основе этих форм. Языковая система может конструироваться, на основе усвоенных форм в их прототипических функциях.

Исследования граматикона билингва осуществляются в рамках коммуникативного подхода к преподаванию РКН. Основные положения данного подхода рассматриваются во второй главе нашей работы.

Отмечается, что традиционных критериев отбора грамматического минимума (частотности, распространенности и образцовости) недостаточно для создания подлинно коммуникативного описания грамматики, которое позволит осуществлять речевую деятельность на русском как неродном. Недостаточно и описание, предлагаемое теорией функциональной грамматики, так как это описание представляет язык как предмет и процесс, но не как способность (т.о. отсутствует собственно деятельностный компонент).

Представлен процесс разработки активного грамматического минимума на начальном этапе обучению РКН.

На основе выявленных грамматических форм создается грамматический минимум начального периода обучения. 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 существительного. Формы первого и третьего лица единственного и множественного числа настоящего времени изъявительного наклонения глагола. Форма прошедшего времени мужского рода используется как немаркированная форма прошедшего времени для введения противопоставления глаголов по виду.

Выявленные грамматические формы можно использовать как основу активного грамматического минимума русского языка, своеобразное «грамматическое ядро» русской языковой личности. Таким образом выявленное грамматическое ядро становится основой для исследования грамматикона билингва и разработки (в дальнейшем) системы формирования, диагностики, коррекции и развития грамматической компетенции билингва.

Исследование грамматикона билингва строится на положениях онтолингвистики, онтобилингвологии и психоллингвистики. Предлагается использовать полученное в результате нашей работы «грамматическое ядро» русской языковой личности для выявления грамматических кодовых переключений в билингвальной речи.

С этой целью выделяется ряд факторов, провоцирующих кодовые переключения в речи билингва:

- смена контекста общения;
- смена собеседника;
- смена темы (специфика темы);
- языковые лакуны в сознании билингва.

Продолжение исследования предполагает разработку конкретных психолингвистических процедур и их апробацию на практике.



## Список литературы

1. Аврорин В. А. Двоязычие и школа // Проблемы двуязычия и многоязычия. М.: Наука, 1972. С.49-62.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб., 1999.
3. Бондарко А. В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии / А. В. Бондарко. – 2-е изд. – М.: УРСС, 2001. – 208 с.
4. Александрова, Н. Ш. Раннее двуязычие и пути пластичности. Наблюдения и размышления / Н. Ш. Александрова // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология: монографический сб. - М. : «Прометей» МИГУ, 2005. - С. 462-477.
5. Ахунзянов Э. М. Двоязычие и лексико-семантическая интерференция. — Казань, 1978.
6. Аюпова Л. Л. Вопросы социолингвистики: типы двуязычия в Башкирии. — Свердловск, 1988.
7. Багироков Х. З. Билингвизм: теоретические и прикладные аспекты (на материале адыгейского и русского языков). РИО Адыгейский у-т, Майкоп, 2004.
8. Баженова О. В. Билингвизм: Особенности двуязычного воспитания или как вырастить успешного ребёнка
9. Баринаева И. А., Нестерова О. А. о некоторых особенностях языковой личности билингва // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Т: Грамота, 2015. № 4. Ч. 1
10. Бертагаев Т. А. Билингвизм и его разновидности в системе употребления // Проблемы двуязычия и многоязычия. — М.: Наука, 1972. — С. 82-88.

11. Блинова С. Г., Цветкова Т. К. Проблема формирования билингвального сознания в лингвистике и лингводидактике // Ярославский педагогический вестник. URL: [http://vestnik.uspu.org/releases/novye\\_Issledovaniy/25\\_6/](http://vestnik.uspu.org/releases/novye_Issledovaniy/25_6/) (дата обращения: 01.03.2018).
12. Блягоз З. У. Двухязычие: сущность явления, формы его существования. Интерференция и её разновидности. — Майкоп: РИО Адыг. ун-та, 2006.
13. Богин Г. И. Относительная полнота владения вторым языком. Калинин, 1978.
14. Вайнрайх, У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // Новое в лингвистике. - Вып. VI. Языковые контакты. - М., 1972. - С. 25-60.
15. Васильев Н.В., Виноградов В.А., Шахнарович А.М. Краткий словарь лингвистических терминов. – М., 1995.
16. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. 246 с.
17. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двухязычия (билингвизма). — М.: изд-во МГУ, 1973.
18. Выготский, Л. С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте / Л. С. Выготский // Собрание соч.: в 6 т. - М. : Педагогика, 1983. - Т. 3. - С. 328-337.
19. Гаврилова В. Г. Марийско-русское переключение и смешение кодов // Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология». 2013. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mariysko-russkoe-pereklyuchenie-i-smeshenie-kodov> (дата обращения: 01.03.2018).
20. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М., 2004.
21. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб.: Детство-Пресс, 2007. – 472 с.

- 22.Гвоздев А. Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений. - М.: КомКнига, 2005. - 320с.
- 23.Гридина Т. А. «Своя игра»: ребенок в мире языка: Монография. – Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2016. – 177 с.
- 24.Гридина Т. А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи [Электронный ресурс]: учеб. пособие/ Т. А. Гридина. – М.: Флинта, 2013. – 152 с.
- 25.Елисеева М. Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. СПб., 2008.
- 26.Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. 152 с.
- 27.Завьялова М. В. Исследование речевых механизмов при билингвизме (на матер. ассоциативного эксперимента с литовско-русскими билингвами) // Вопр. языкознания. 2001. № 5. С. 60-85.
- 28.Залевская А. А. Введение в психоллингвистику. М.: Российск. рос. гуманит. ун-т, 1999. - 382 с.
- 29.Залевская, А. А. Введение в психоллингвистику / А. А. Залевская. - М. : Российский гос. гуманит. ун-т, 1999. - 382 с.
- 30.Звегинцев В. А. Очерки по общему языкознанию. — М.: изд-во МГУ, 1962.
- 31.Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. — М.: Русский язык, 1989.
- 32.Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. М., 1989.
- 33.Иевлева З. И. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. М., 1981.
- 34.Караулов Ю. Н. Ассоциативная грамматика русского языка. - М.: Русский язык, 1993. - 330с.
- 35.Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. - М.: Издательство ЛКИ, 2010. - 264 с.
- 36.Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М., 2010.

37. Караулов Ю. Н. Словарь Пушкина и эволюция русской языковой способности. - М.: КомКнига, 2006. - 168 с.
38. Караулов Ю. Н., Филиппович Ю. Н. Лингвокультурное сознание русской языковой личности. Моделирование состояния и функционирования. М., 2009.
39. Карлинский А. Е. Основы теории взаимодействия языков. — Алма-Ата: Гылым, 1990.
40. 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. Кузьмина и др. — Издательство Московского университета Москва, 2009. — С. 648.
41. Колесникова, И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков [Текст] / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. - СПб.: Из-во БЛИЦ, Cambridge University Press, 2001,- 224 с.
42. Коновалова Н. И. Как сделать обучение русскому языку успешным: психолингвистические консультации // Филологический класс. 2011. №26 С.20-22.
43. Котик Б. С. Межполушарное взаимодействие в речевых процессах при билингвизме: дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 1988. 313 с.
44. Кудрявцева Е. Л. Естественный билингвизм как образовательный и научный потенциал // Тезисы доклада на Втором Конгрессе соотечественников- выпускников российских вузов, работающих в Российской Федерации и за рубежом. — Казань, 2011
45. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М.: Смысл; Спб.: Лань, 2003. – 287 с.
46. Леонтьев А. А. Основы теории речевой деятельности. М., 1974.
47. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. М.: Изд-во МГУ, 1981. 584 с.

48. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., «Просвещение», 1969. – 214с.
49. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. - М.: Смысл, 1997. - 287 с.
50. Ляховицкий, М. В. Методика преподавания иностранных языков [Текст] / М. В. Ляховицкий. - М.: Высшая школа, 1981. -159 с.
51. Маслов Ю.С. Очерки по аспектологии. – Л.: Наука, 1984.
52. Матвеева Д. Г. Методика обучения студентов-билинггов видовременным формам английского языка. Улан-Удэ, 2007. 150 с.
53. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие / С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик – Мн., 2011. – 309 с.
54. Миньяр-Белоручев Р. К. Механизмы билингвизма и проблема родного языка при обучении иностранному // Иностранные языки в школе. 1991. № 5. С. 14-16.
55. Михайлов М. М. О разновидностях двуязычия // Двуязычие и контрастивная грамматика: Межвузовский сборник научных трудов. — Чебоксары, 1987. — С. 4-9.
56. Михайлов М. М. Двуязычие (принципы и проблемы). — Чебоксары, 1969.
57. Мутылина А. Ю. О разграничении понятий «переключение» и «смещение кодов» (на примере устной речи русско-китайских билингвов) // Вестн. ИГЛУ 2011. Вып. 1.
58. Панькин В.М., Филиппов А. В. Языковые контакты: краткий словарь. М., 2011.
59. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. - М.: Рус.яз., 1989. - 276с.
60. Потёмкина Е. В. Вторичная языковая личность как объект лингводидактики // Вестн. ЦМО МГУ Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2012. № 4. С. 59-64.

- 61.Протасова Е. Ю., Родина Н. М. Многоязычие в детском возрасте — 2-е изд. — СПб.: Златоуст, 2011
- 62.Протасова, Е. Ю. Методика развития речи двуязычных дошкольников : учеб. пособие / Е. Ю. Протасова, Н. М. Родина. - М.: ВЛАДОС, 2010. - 353 с.
- 63.Протасова, Е. Ю. Психолого-педагогические и лингводидактические основы двуязычного воспитания в детском саду: автореф. дис. . д-ра пед. наук / Протасова Е. Ю. - М., 1996. - 48 с.
- 64.Психоллингвистика: Учебник для вузов / Под ред.Т.Н. Ушаковой. - М.: ПЕР СЭ, 2006. - 416 с.
- 65.Путь в язык: Одноязычие и двуязычие. Сб. статей / Отв. ред. С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева. — М.: Языки славянских культур, 2011. — 320 с.
- 66.Рогозная Н. Н., Ма Пин. Исследования субординативного билингвизма по обе стороны контактирования языков (китайско-русский и русско-китайский интерязык)
- 67.Ружицкий И. В. Концепция языковой личности: лингводидактический аспект // Матер. Всерос. научн.-практ. конф. «Словесник. Учитель. Личность». Чебоксары, 20 ноября 2009 г. Чебоксары, 2009.
- 68.Спиридонов В.Ф., Эзрина Э.В. Психологические модели языковой системы билингва // Шаги/Steps. 2015. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-modeli-yazykovoy-sistemy-bilingva> (дата обращения: 01.03.2018).
- 69.Филин Ф. П. Современное общественное развитие и проблема двуязычия // Проблемы двуязычия и многоязычия.- М.: Наука, 1972. — С. 12 –25.
- 70.Фрумкина, Р. М. Психоллингвистика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р. М. Фрумкина. - М.: Академия, 2001. - 320 с.
- 71.Ханазаров К. Х. Критерии двуязычия и его причины // Проблемы двуязычия и многоязычия. М.: Наука, 1972. — С. 119—124.

72. Харченко В. К. Словарь детской речи. Белгород, 1994.
73. Харченко В.К.. Корпус детских высказываний. - М.: Изд-во Литературного института им. А.М. Горького, 2012. - 520 с.
74. Цейтлин С. Н. (сост.) Словарь детских словообразовательных инноваций. Munchen, 2001.
75. Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. — М.: Знак, 2009. — 592 с.
76. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. - 240 с.
77. Цейтлин С.Н., Чиршева Г.Н., Кузьмина Т.В. Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия: научная монография. – СПб: Златоуст, 2014. -
78. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи / Отв. ред. Е.А. Кубрякова. – М., 1991.
79. Чернов, Д. Н. Социокультурные условия становления речезыковой компетенции у детей-мигрантов младшего школьного возраста / Д. Н. Чернов // Логопед. - 2011. - № 8. - С. 12-27.
80. Чиршева Г. Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. — СПб.: Златоуст, 2012. — 488 с.
81. Чиршева Г.Н. Введение в онтобилингвологию: Монография. Череповец: ЧГУ, 2000. –196 с.
82. Чиршева Г. Н. Основы онтобилингвологии: русско-английский материал: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Чиршева Г. Н. - СПб.: СПбГУ, 2001. - 43 с.
83. Щерба Л. В. К вопросу о двуязычии // Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. — Л., 1974. — С. 313—318.
84. Щерба Л. В. О понятии смешения языков // Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. — Л., 1974. — С. 60-74.
85. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного [Текст] / А. Н. Щукин. - М.: Высш. шк., 2003. - 334 с.

86. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам [Текст] / А. Н. Щукин. - М.: Филоматис, 2004. - 416 с.
87. Язык и личность. Отв. ред. Д.Н. Шмелев. М.: Наука, 1989. – 212 с.



## Приложение №1

1. (2, 4, 25)

\*Та'к будит кни'зък лиза'ть. Вот крава'ть\* - Так будет книжка лежать. Во кровать. Делает из книг какую-то комнату.

2. (2, 5, 26) .

\*Па'па, да'й кни'ску! С карти'нкъй!\* - Папа, дай книжку! С картинкой! Подходит ко мне (я сижу за письменным столом) и просит. Потом: \*Па'па, да'й мне' карти'нки цита'ть\* (читать).

3. (2, 7, 18)

\*Ма'м, сматри'-късь: листо'цик, ма'лїнькъй\* - Мама, смотри-кось: листочек маленький. Она спросила: "Ты где его взял?" \*Ф кни'шки\* - в книжке. "Не потеряй!" \*- Не'т, ни пътиря'ю\* (Нет, не потеряю).

4. (2, 8, 26)

\*Па'па! Найди' ты мне' но'вую кни'жъчку\* (книжечку). \*Я давно' ни вида'л\*. Потом достает сам с этажерки книжку и говорит: \*Я нашла' но'вую кни'жъчку. Там есьть карти'нки?\* - Я нашел новую книжечку. Там есть картинки? Взял книгу под мышку и пошел в столовую: \*Мне' на'да ийти' ф шко'лу: та'м учи'ць бу'ду. Слы'шъш - бу'ду учи'ца\*. - Мне надо идти в школу: там учиться буду. Слышишь буду учиться. Снова бежит туда: \*Апя'ть пашла' ф шко'лу\* - Опять пошел в школу. Вдруг восклицает: \*Забы'л па'лку-ть, забы'л\*. И ходит уже с палкой. \*Я твои' унисла' ф шко'лу кни'ги. Ф шко'лу - ма'льчикъф учи'ть\* - Я твои унес в школу книги. В школу – мальчиков учить.

5. (3, 0, 4)

Он тащит с этажерки книги, отчего часть книг оттуда падает. Я: "Не бери книги". Он: \*Я ни твай', я свай' кни'шки вы'нула\*. Действительно он стаскивает с этажерки свои книжки.

6. (3, 0, 8)

\*Во'н ка'к мя'чь-ть пры'гъит\* - Вон как мяч-то прыгает.

7. (4, 3, 27)

Внимательно рассмотрев оба яблока, говорит: "Моё толще и тяжелее, а это легче. Это как мячик".

8. (4, 7, 21)

Между прочим говорил о земляных гнездах стрижа: "Они нацарапают кружок, потом сделают ямку. Как мячик".

Получив от дедушки Саши книжки, фантазирует, как, став большим, будет сам печатать книжки, как купит краски, как будет прикладывать камень, как заложит книгами всю комнату, так что останется только "тропочка". Потом: "И на дворе будут лежать книги. Тогда прокнижеет вся улица".

9. 16 июня 2005 г. (2, 3, 13)

Показывает на беседку детского сада: Тут мы забывали мяч.

10. 8 августа 2005 г.(2, 5, 5)

У меня заберут мяч!!!

11. 21 августа 2005 г. (2, 5, 18)

Это ты с папой сидишь!— И'с мячем!

12. 30 декабря 2005 г. (2, 9, 27)

Делает ладони лодочкой: Мяч вот так бросают.

13. 14 июля 2006г.(3, 4, 11)

- Ты бей в мяч, а я буду догонять.

14. 28 сентября 2006 г. (3, 6, 25)

Вечер, читает: м-я-ч. Вот я в чего люблю играть? В мяч.

15. 17 ноября 2006 г. (3, 8, 14)

Этот мяч.мой барабан. Я стучу вот этой и рукой.

16. 30 июля 2007 г.(4, 4, 27)

- А что, Земля круглая? Нет у Земли никакого края? Вот у мяча нет никакого края!

17. 7 сентября 2007 г.(4, 6, 4)

Смотрит, как играют в.футбол: Как они сильно! Я так сильно не умею.

Я умею только сидеть на диване и мяч ногами подталкивать!

18. 6 октября 2007 г. (4, 7, 3)

Мяч пролетел мимо меня. Лев: Промазал... промазал мяч.

19. 22 октября 2007 г. (4, 7, 19)

- Я ловил мяч на воздухе. Я к цирку готовлюсь. <.. .> Я буду на воздухе его ловить.

20.Нижина. Низ. — Бросай мне мяч в нижину! (2, 10)

21.Четырехполосный. Имеющий четыре полосы. Рисует и объясняет: Четырехполосные мячи (4, 1)

22. (2, 2, 18)

\*Яблцька не'ту. Я пъя'тља\* - Яблочка нет. Я спрятал. Прячет яблоко. \*Да'й не' яблцьку\* Винительный по женскому роду. Говорит, обращаясь к яблоку: собирается его катить. \*Пъкати'льсь\* - покатилося. \*Я'блцька ма'льцик бро'сил\*.

23. (2, 2, 28)

\*Яблцьку бальсу'ю сье'л\* - Яблоко большое съел. Действительно съел, несмотря на запрещения. \*Ни на'да е'сць я'блцьку, та'м цире'й ско'лька!\* - Не надо есть яблоко, там червей сколько! Резонерствует, желая показать, что он вполне понимает, что нельзя есть. Сам же тайком собирается съесть. И дальше: \*Ни е'сь я'блцьку, э'та дрянь, дрянь!\* - Не ешь яблоко, это дрянь, дрянь!

24. (2, 3, 22)

\*Ско'ра пайдём к Ру'ницьки я'блцьки бира'ть. Я бу'ду бира'ть\* - Скоро пойдем к Рунечке яблоки собирать. Я буду собирать.

25. (2, 4, 24)

\*Апя'ть насо'лси я'блцьк\* - Опять нашлось яблоко.

26. (2, 5)

\*Па'па, ади'н е'сць я'блцьк\* - Папа, одно есть яблоко. Говорит после моего заявления, что яблоков нет. \*Па'па, да'й мне' я'блцьк\* харо'сый - Папа, дай мне яблоко хорошее. Тут же прибавляет: \*Е'сць я'бліка\*.

27. (2, 5, 9)

\*Да'й мене' я'блъцька пълави'нку... Бе'лінькѡва пълави'нку\* Дай мене' яблочка половинку... Беленького половинку.

28. (2, 5, 22)

\*Я себе' н'с нѡкарми'л я'блъкѡй\* - Я себе нос накормил яблоком. Ест печеное яблоко и вымазал нос.

29. (2, 10, 23)

Утром капризно просит: \*- Да'й пичѡньва я'блъка!\* (Дай печеного яблока).

\*- Да'й я'блъка\* (Дай яблока).

30. (3, 0, 30)

\*Ф саду'. Та'м я'блъкѡ нѡ скаме'ки лижы'т. Я ево' приду' и вазьму'\* - В саду. Там яблоко на скамейке лежит...

31. (3, 4, 1)

\*Када' я был ма'лінькѡй, ты мене' ачи'сьтиш я'блъкѡ, - я был глу'пінкѡй - и я'блъкѡ съем, и ко'жу съем\* - Когда я был маленький, ты мене' очистишь яблоко, - я был глупенький, - и яблоко съем, и кожу съем.

32. (3, 4, 22)

Ест печеное яблоко и говорит: \*Ись пичѡньх я'блък де'лѡют суфле'. Да', па'па? По'сьлі абе'дѡ е'ли суфле'\* - Из печеных яблок делают суфле. Да, папа? После обеда ели суфле.

33. (3, 5, 5)

\*Ба'бушкѡ, я паню'хъл - а эт' я'блък\* - Бабушка, я понюхал - а это "яблок".

34. (3, 5, 7)

Ест сырое яблоко и говорит: \*Сушо'нѡи я'блъки то'лькѡ зимо'й прѡда'ют\* - Сушеные яблоки только зимой продают.

35. (3, 6, 9)

Утром, когда говорит о Сивини, он заявил: \*Ф сиви'нских я'блъкѡх каки' чирѡви'!\* - В сивинских яблоках какие черви! Действительно, там он видел только червивую падалицу.

Потом: \*Я нашо'л я'блък и е'л. Ко'жу атида'л и плю'л\* (плевал).

36. (3, 7, 11)

\*Кършо'к у я'блъкъ - адъ де'рива?\* - Корешок у яблока от дерева?

Спрашивает, съедая яблоко.

37. (4, 3, 27)

"Которое мы от бабушки Мани яблоко принесли, я его хочу на половинки разрезать, чтоб и на завтра, и на сегодня хватило.

38. (4, 5, 2)

"Толя-то сказал, у меня корова гнилая! Разве бывают коровы гнилые?!

Только яблоки да деревья".

39. (4, 5, 3)

После обеда просит у Веры яблоко и спрашивает: - После яблока тоже нужно благодарить?

## Приложение №2

1. 16 мая 2005 г. (2, 2, 13)

- Это большая рыба. Это для больших деток!

2. 25 мая 2005 г. (2, 2, 22)

- Машина. Меня на таком возили, на большой!

3. 4 июня 2005 г. (2, 3, 1)

- О грузовике-фургоне у магазина: Ма-ш ина большая. Она умеет ездить. - Большая поехала машина... (порядок слов).

4. 8 июня 2005 г. (2, 3, 5)

- Я нашёл выход! На колесе пусть едет! Вот большая машина. А лев туда не помещается...

5. 9 июня 2005 г. (2, 3, 6)

Папа защищает диссертацию. Лев с бабушкой был в зоопарке. Разговаривает с прабабушкой после возвращения. Елена Петровна: Медведь большой? - Большой! - В шубе? - Нет! - Так что, 'голышом? '-Бабушка в шерсти - А-лисица' большая? - Маленькая. А хвост 'большой?! - Маленький!

Елена Петровна о страусе: Большой? - Большой; баба. Как дом!

6. 10 июня 2005 г.

О широком заасфальтированном-участке около школы: Какая большая дорога!

7. 13 июня 2005 г.

- Он такой!', он был большой самолёт. Как петух он был.

8. 16 июня 2005 г.

- Самосвал большой. Большой.

9. 17 июня 2005 г.

О полевых цветах. Я: Они по очереди цветут: сначала одни, потом другие. — А потом они вырастают большие!

10. 4 июля 2005 г.

О крокодиле: Большой не поместится в маленький корабль, ему нужен длинный корабль.

11. 27 июля 2005 г.

- Собака! Она большая! Поэтому я называю ее собачище... Её так называю.

- О заасфальтированном возвышении подвала: Я буду ползать на большой камень.

12. 24 сентября 2005 г.

- Вот я уже большой. А мне сколько... (задумался) годов!

13. 13 октября 2005 г.

Отцу: А ты волк! У тебя зубы большие.

14. 17 декабря 2005 г.

Говорит зебре и верблюду, показывая на аквариум: Смотрите сома, как сом большой выплывет, и скажете: □Привет, сом!□

15. 10 января 2006 г.

Собирает пазл, маме: А где жёлтый шарик? Такой в принципе большой шарик!

16. 28 января 2006 г.

- Собакина шапка немножко большая!

17. 12 февраля 2006 г.

Он вылупился из того большого яйца, утёнок большой.

18. 13 апреля 2006 г.

- Ты же большая, поэтому поместишься в дом большой!

- Вон у тебя большая ракушица (раковина с Кубы) наверху.

19. 2 мая 2006 г.

Складывает солнце: Это я неправильно сделал. Лучико большое сделал, надо было маленькое лучико.

20. 21 мая 2006 г.

21. - У нас такой большой дом. что все поместятся: и ты, и баба Наташа, и баба Аня.' Смотри, какой большой дом! Какой глубокий!

22. 28 июня 2006 г.

- Муравей может большой сучок поднять. Они сильные.

23. 4 июля 2006 г.

Об университете: Там есть быстрый (лифт) и есть редкий! Там большой, приезжает очень быстро.

24. 14 июля 2006г.

О том, чем змеи отличаются от других животных: У них нет такого большого рта. И хобота.

25. 12 августа 2006 г..

О бульдозере: У 'него' сперешмаленькие, колёса, а: сзади большие, чтобы ему было легче проехать по земле.

О катке:)У него два колёса больших!

26. 7 августа 2006 г.

О флоксах: Но они. очень большие. Не большие, а средние, а лилии вообще большие!

27. 23 августа 2006 г.

Я акула большая! Мне115 гОдов.

1. 24 августа 2006 г.

Говорили о вышивке на диване: А если не очень большая дырка, можно три раза зашить иглой.

2. 27 августа 2006 г.

- За, меченосец, вылезай! Дай большому меченосцу искупаться!

3. 20 октября 2006 г.

- Гигантские шаги... Есть такой большой человек-гигант!

4. 8 ноября 2006 г.

- Вот этот фонарик засветится —и будут большие буквы!

5. 12 декабря 2006 г.

- А когда большой камень бросишь (в лужу), то будет высокий брЫзгал\... брызг! (существительные).

6. 7 апреля 2007 г.

- У цоколя дома подвальное отверстие: Вон какой большой балкон!



7. 26 мая 2007 г.

- Газеты - это, такая большая книжка?

8. 29 мая 2007 г.

Сундук он большой!

9. 19 июня 2007 г.

- А спицы - это такие большие спички?

10. 20 июня 2007 г.

- Давай мне теперь по большом... по большим кубикам (по одному большому, а не маленькому).'

11. 5 июля 2007, г.

О канатной дороге: Там такая толстая верёвка движется, а за ней большие вёдра движутся.

12. 18 августа 2007 г.

Играет: А вот эти большие сорняки, взрослые, их невозможно перевоспитать!

13. 26 августа 2007 г.

Строит гараж.: Так. Мне нужно вот такая большая деталь, чтобы вот тут окошко сделать. <...> Вот смотри, какой большой автовокзалище!

14. 3 октября 2007 г.

Комментирует фотокарточку: Это дети на дне рождения. А Тани там нет. У Тани сейчас (тогда) была очень большая (сильная) ветрянка!

15. 24 ноября 2007 г.

- Такая большая капля стукнулась о землю, лопнула, и из неб посыпался снег.

- Он такой сильный! У него такой большой кузов?

16. 7 января 2008 г.

Лев: У меня во всех этажах по' одному окошку! 'Я построил такой большой-большой дом.

У него на конце хвоста такой; как лист большой.!. (О тираннозавре:) У него нет ни молотка, ни рогов. У него зубы самые главные оружия':

Лев о новогодней ёлке: 'И она такая; очень большая! Мы её поливаем! А то бывают некоторые мальчишки, которые\* не' хотят, чтоб ёлка была! А мне хочется; чтобы она до лета стояла!

17. 9 февраля 2008 г.

Лев: Но -у, них- не защищен живот, у, большого анкилозавра. У взрослых анкилозавров шея защитна (защищена).

18. (2, 0, 9) .

\*Бася'я кака'я кату'ка!\* - Большая какая катушка!

19. (2, 2, 14) .

\*Во'т како'й басо'й\* - Вот какой большой.

20. (2, 2, 22) .

\*Цера' бальсо'й бы'л кра'сн'й циря'к\* - Вчера большой был красный червяк.

21. (2, 2, 25) .

\*Да'й не' па'лку бальсу'ю. Я буду гани'ть\* - Дай мне палку большую. Я буду гнать.

22. (2, 2, 28) .

\*Яб'льку бальсу'ю съел\* - Яблоко большое съел.

23. (2, 3, 28) .

\*Э'т ку'бик бальса'я\* - Это кубик большой.

24. (2, 4, 24) .

\*Я аци'ссю сама': я бальса'я\* - Я очищу сам: я большой.

25. (2, 5, 8) .

\*Я пайду' но'зък бальсо'й принису'\* - Я пойду ножик большой принесу.

26. (2, 5, 18) .

\*По'ист, како'й бальсо'й!\* - Поезд, какой большой!

27. (2, 7, 9) .

\*Вало'тька к нам ны'н'ци придёт за ёлк'й. У То'ли е'сть ма'леньк'й ёлка. Я ему' принесу' большу'-пр'большу'ю ёлку\*. - Володька к нам нынче придет за елкой. У Толи есть маленькая елка. Я ему принесу большую-пребольшую.

28. (2, 7, 23) .

Утром я спросил его: "Что ты видел в гостях?" (Мы были у Срокиных).

Он: \*Птицу пака'звъли. Ана' бальша'я, грама'днъя. ана' на па'лки сиди'т.

Глаза' у не'й бальшы'и\*. - Птицу показывали. Она большая, громадная. Она на палке сидит. Глаза у ней большие.

29. (2, 8, 11) .

\*Бальшу' йиму' пла'тъйі шашы'тъ\* - Большое ему платье надо сшить ("сошить").

30. (2, 9) .

\*Вон кака'я бпльша'я, па'лка-тъ\*. "Большая" - предикат.

31. (3, 0, 9) .

\*Чиргу' на'дъ. Где' ма'лінькъя-тъ къчирга'?\* - Кочергу надо. Где маленькая-то кочерга.

32. Принес несколько лопухов. \*Како'й бальшу'щій лапу'х. Распусъти'лси да'жъ. Бальшы'я\*. "Большущий" и "большие" употреблены правильно: тот лопух, действительно, больше всех остальных.

33. (3, 3, 17) .

\*Йии'чкъ бальшо'йъ, питухи'нъйъ!\* - Яичко большое, петушиное ("петушиное").

34. (3, 4, 9) .

35. \*У миня'ружьи' бальшы'и\* - У меня ружья большие.

36. (3, 8, 3) .

Говорит о своей елке и между прочим упоминает: \*Ты' бъ атруби'л ни'жнии кусты', у на'с бъ была' ма'ленькыйъ ёлка!\* - Ты бы отрубил нижние кусты, у нас бы была малінькая елка. Условное предложение. Потом: \*У То'ли была' бальша'йъ ёлка, када' была' ни атру'блінъ па'лкъ\* - У Толи была большая елка, когда была не отрублена палка.

37. (3, 11, 21) .

Женя спрашивает Веру: Когда ты вырастешь? - Я уже выросла, больше не вырасту. - Нет, когда старая будешь? Когда ты старая будешь, ты будешь похож на бабушку. - А ты какой тогда будешь? - Большой. - У тебя будут

дети? - Будут. - Сколько? - Четыре. - А как ты их назовешь? - Женя. - А второго? - Володя. - А третьего? - Толя. - А четвертого? - Как захочу, так и назову. - А как? - (Подумав): Саша. Для них пять стульев надо. - А где они будут спать? - Кровати-то я куплю. А стулья я сам сделаю. Когда маленькие дети, сделаю кресло, а потом стулья. А сам буду на большой кровати спать.

38. (4 года).

"Колеса большие тяжелые? И большой мужик не поднимет большое колесо?"

39. (4, 0, 12) .

Он после утреннего чая кончил обрывание листьев с веток, начатое еще до чаю, и говорит бабушке: \*Э'ткый бальшо'й ку'ст, а ни да ве'чіра ачи'с'тил. Ра'ньшь тибя'. Ра'ньшь пасу'ды. Я ра'ньшь тибя' на'чіл\* - Этакий большой куст, а не до вечера очистил. Раньше тебя.

40. (4, 5, 2) .

Смотрит в окно и говорит: "Большая страшная собака сюда пришла. Она снег ест. Это она пить захотела".

41. (4, 5, 23) .

Рассматривает прут, который я сорвал для него с тополя: "Когда этот прут высоко рос, казался он маленький. Когда сорвал, оказался он большой". После по его просьбе я перезал ему этот прут, и он, уложив все палочки в автомобиль: "Какая большая палка, а вся влезла в автомобиль".

42. (4, 8, 19) .

Рассматривая инструменты, говорит: "У нас три долота'. Один большой доло'т". Вдруг заявляет: "У вива'рема есть змея" (в вивариуме).

43. 21 апреля 2005 г.

— Когда я был маленький, я ничего не делал и не работал я, и рвал обои.

44. 27 апреля 2005 г.

О сетке-заборе детского сада: Там маленькая дырка. Там вороньи могут зайти...

45. 17 мая 2005 г.

О крутой лестнице: Здесь 'нельзя иошйм.'" Это маленькая горка, здесь нельзя пойти.

46. 24 мая 2005 г.

- Это машина маленькая. Небольшая (синонимы).

47. 7 июня 2005 г.

В коробке для шитья 'нашёл маленький железный крючок: Маленький крокодильчик\ (образно)

48. 18 июня 2005 г.

О крокодильчике: Он у меня еще маленький (правильное словоупотребление)!

49. 21 июня 2005 г.

О ступеньках в троллейбусе. - Там есть ступеньки -лесенка там такая есть, на троллейбус. На него можно подниматься. Там ступеньки есть, маленькие.

50. 4 июля 2005 г.

О крокодиле: Большой не:поместится в маленький корабль, ему нужен длинный корабль. О зверюшках: Три их на корабле!

51. 11 июля 2005 г.

— Елочка маленькая (обломанная)! Мы как зайчики поделочкой!

52. 28 июля 2005 г.

— Камни маленькие! Сколько кАмней!

53. 29 октября 2005 г.

— Я там себе сплю в своей берлоге, как маленький медвежонок.

54. 22 февраля 2006 г.

- О, заяц! Он, кажется, похудел! (пролезает в сетку-ракетку). Он маленький, он не похудеет. Амедвежонки любят кушать! •

55. 2 мая 2006 г.

Складывает солнце: Это я неправильно сделал. ЛУчико большое сделал, надо было маленькое лУчико'.

56. 14 мая 2006г.

Мы, жуки,вообще некусашся.Уменя маленькие-маленькие зубЯки.

57. 28 июня 2006 г.

- Я паука нарисовал в паутине. Голову тут не видно. <...> А в маленькой паутине не водятся пауки.

58. 4 июля 2006 г.

- Бывают и маленькие горошки. Я съел две маленькие (горошинки).

59. 12 августа 2006 г.

О бульдозере: У него спереди маленькие, колёса, а сзади большие, чтобы ему было легче проехать по земле. '

60. 25 августа 2006 г.

Я о том, что птичку легко сложить: Птичка же маленькая! - Маленькая, но толстая!.

61. 21 сентября 2006 г.

- Я жук-землерой! Я рою землю, но у меня таких маленьких коготочек нету!

62. 29 октября -2006 г.

О диске: Вот так (палец) засовываешь и за бока его берёшь! Но за бока мне трудно: у меня-то лапка маленькая (отголосок взрослой речи)!

63. 16 января 2007 г.

- Да! А меня завалила, маленькая волна, узнала, что я маленький. А маму и папу - большая волна!

64. 9 февраля 2007 г.

Там есть места с горами! Ну, с маленькими горами (дача на склоне).

65. 10 февраля 2007 г.

— Это маленькая мошка! Это вообще какой-то маленьким жучопыш\''

66. 11 февраля 2007 г.

Играет в книжку-панораму: Вот этот самый первый, маленький хороший пират! А этот не большой, не малыши, немножко плохой!

67. 13 февраля 2007 г.

-Это море! А это такие маленькие острова (острова).

68. 9 марта 2007 г.

На сухом тротуаре что-то разглядел, вспоминает: Ой! я видел паучка, маленького-маленького, с толстой спиной! (яркость перцепции)

69. 31 марта 2007 г.

—А маленький торт — это пирожное!,

70. 7 апреля 2007 г.

- У шиповника маленькие иголки (колючки). И у шиповника уже (ещё) нет ягод.

71. 3 июля 2007 г.

- В □Остров сокровищ□ там маленький кусочек кин А, а в этих кинАх там одни песни.

72. 9 июля 2007 г.

У гадай; ' какую! на 'щуку' сделать' приманку. Маленькую рыбку!

73. 12 июля 2007 г.

-Смотри, я буду писать диссертацию! Смотри, красивая диссертация? Только маленькая. Сейчас я буду писать о пиявках. . .

74. 13 июля -2007 г.

- Такой маленький самосвалик. А ещё у нас есть самосвалик с зелёновым кузовом.

75. 25 июля 2007 г.

А вон маленькая Оска!

76. 16 октября 2007 г.

- А у нас есть очень маленький сомик, ну такой'средний!'-Не очень> большой! Не такой, как у тебя\ У тебя - на пол-аквариума!

77. 20 октября 2007 г.

- Такой листик маленький,- дворникам даже и не увидеть!.

78. 25 ноября 2007 г.

-В речке маленькой сначала мель, потом омут.

79. 20 января 2008 г.

Ну такая свинка похожа на поросёнка. Такая маленькая! А. вот, корова за решёткой, а если сзади подойти— тогда без решётки.

Лев: У трицератопса два оольших рога, а один маленький.

80. 2 февраля 2008 г.

А у стёгозаврасколько этой головы! Это если маленькая голова - мало мозга, большая — много 'мозга.

81. 7 февраля 2008 г.

- Сколько там этого крокодильчика! Я одним укусом его'съем. <...>Я побегу крокодила маленького.

82. (2, 2, 14) .

\*Цы'пицьки ма'линькии капи'ви\* - Цыпочки маленькие в крапиве. Увидел в крапиве только что выведшихся цыплят.

83. (2, 2, 25) .

\*Во'т амни'ть прутик... Па'льцьку ма'линьку, да?\* Вот взять прутик... Палочку маленькую, да? Синонимика: прутик и маленькая палочка.

84. (2, 4, 24) .

\*Я хате'л кьранда'ськ вот э'тът зя'ть ма'нінькый\* - Я хотел карандашик вот этот взять маленький.

85. (2, 5, 25) .

\*Ма'лінькый Зузу'лькь гуля'іт анна'. Онзале'зль на по'гліп мой\* - Маленькая Жужулька гуляет одна. Она залезла на погреб мой.

86. (2, 7, 5) .

\*Па'пъ зьде'лбит ма'лінькую папиро'шку\*. - Папа сделает маленькую папироску.

87. (2, 7, 18) .

\*Ма'м, сматри'-кьсь: листо'цик, ма'лінькый\* - Мама, смотри-кось: листочек маленький.

88. (2, 8, 28) .

\*Па'п, даста'нь-кь ты'кьфку\* (тыковку). \*адну', ма'лінькую\*. "Маленькую" отделено интонацией запятой и имеет логическое ударение.

89. (3, 0, 7) .

\*Там ма'лінькья ло'ткъ\* (маленькая лодка).



90. (3, 0, 9) .

\*Чиргу' на'дъ. Где' ма'лінькъя-тъ къчирга'?'\* - Кочергу надо. Где маленькая-то кочерга.

91. (3, 1, 29) .

Он с Толей и Володей ест цыпленка. Много болтает и между прочим:  
\*Сирибро' ма'лінькыйъ!\* - Ребро маленькое! - взяв маленькую кость. \*Глазы'  
ни ешь!\* - Глаза не ешь!

Нравоучительно говорит Володе. \*Я е'м ко'стки\*. Показывает косточку:  
\*Ви'ш кака'я ма'лінькъя касту'лічка. Саба'чкым\* - Видишь, какая маленькая  
костулечка. Собачкам.

92. (3, 2, 6) .

\*Пълажы' э'тът ма'лінькый грибо'чик. Када' будит с па'лкый, тада' и саръвём\* -  
Положи этот маленький грибочек.

93. (3, 5, 20) .

\*Ти'гричик, ма'лінькый\*.

94. (3, 8, 7) .

\*Кали'ткъ ма'лінькыйъ\* (маленькая).

95. (3, 9, 16) .

\*Ва мне' таки'и ма'лінькии ше'рьсьти\* - Во мне такие маленькие шерсти.

96. (3, 10, 16) .

\*Ма'лінькый су'чь\* - Маленький суч (сучок).

97. (4, 3, 2) .

\*Тут маленький оврачо'к начинается\* (овраг)

98. (4, 5, 8) .

"А зачем карта?" - "Чтоб смотреть. Это маленький альбом, а для больших  
карта".

99. (4, 5, 23) .

Рассматривает прут, который я сорвал для него с тополя: "Когда этот прут  
высоко рос, казался он маленький. Когда сорвал, оказался он большой".

100. (4, 10, 23) .

"Когда воздух двигается быстро, бывает сильный ветер; когда тихо, маленький ветер".

## Приложение №3

1. Я играю на гармошке, как веселая картошка... У-ух! (4, 11)
2. - Сейчас будет кипеть с я чай, а мы поиграем (4, 0)
3. - Когда в моль играем, сделаем клещов! (3, 9)
4. - Когда будет кончаться день, мы поиграем в пластилин (3, 3)
5. (2, 0, 9)  
\*Му'ська гля'йит\* - музыка играет.
6. (2, 0, 25)  
\*Идём ига'ть\* - Идем играть. Зовет.
7. (2, 1, 1)  
\*Ма'льчик гля'ит\* - Мальчик играет. Катается по постели и приговаривает.  
После говорил: \*игля'ит\*.
- \*Гля'ю ма'мъцькъмт\* - Играю с мамочкой.
8. (2, 1, 20)  
\*Ви'тинька, иди' игра'ть.
9. (2, 2, 28)  
\*Вон та'м пьигра'ть хацю'\* - Вон там поиграть хочу.  
\*Во'т хацю' зя'ть, пьигра'ть хацю'\* - Вот хочу взять, поиграть хочу.
10. (2, 4, 11)  
\*Дава'й пря'тски игра'ть, дава'й пря'тски пря'тъца\* - Давай в прятошки  
играть, давай в прятошки прятаться.
11. (2, 4, 25)  
\*укусу'гла'с. Ухади'! Тут я буду играть!\* - Не надо! Не надо иголкой! Я  
тебя... укушу глаз. Уходи! Тут я буду играть.
12. (2, 11, 15)  
\*Събайо'н ни со'ус, а ма'льчик като'рый въ дваре' игра'йт\* - Собайон не соус,  
а мальчик, который во дворе играет.
13. (3, 0, 2)

\*Што' ты' де'лѣиш? - Игра'ю\*. Очевидно, воспроизводит чей-то разговор с ним самим.

14. (3, 0, 13)

\*Ле'нь придѣт ка мне' игра'ть, када' я уйду' г ба'бушки Ма'ни, а миня' до'мъ не'т\*.

15. (3, 2, 11)

\*Вало'дя ка'к бе'гѣт, када' в лаша'тки игра'т\* - Володя как бегаёт, когда в лошадки играет.

16. (3, 3, 16)

\*Я буду игра'ть нь дваре' съ тиле'шкѣй, ярапла'н прилити'т\* - Когда я буду играть на дворе с тележкой, аэроплан прилетит.

17. (3, 4, 15)

\*И мѣхнано'гѣй ана'стай'т. И тре'тья нага' стай'т. Фсе' бѣ наги' ат ниѣ адьде'лѣть, тада' юу'дѣт даще'чѣк адна'. Тада' буду игра'ть даще'чѣкѣй-т этѣй\* - И "мохноногая она стоит. И третья нога стоит. Все бы ноги от нее "отделать" (оторвать, отделить), тогда будет дощечка одна. Тогда буду играть дощечкой-то этой. Поставил скамейку с тремя ножками.

18. (3, 6, 28)

\*Нимно'шкѣ пѣигра'им; када' нам ньдае'ст, аддади'м ма'ми, штѣб ана' их спря'тѣль\* - Немножко поиграем; когда нам надоест, отдадим маме, чтоб она их спрятала.

19. - А когда я поиграю этим ящиком, ты его вернешь себе? (4, 3)

20. - Давай играть во врачей! (3, 4)

21. 10 июня 2005 г.

Бросает каштаны: Оп! Есть каштан. Оп! Нет! Я играю, как будто это каштан!

22. 13 июня 2005 г.

- Я играю в привидения! (Смутился...) Морж у меня привидение. У меня Карлсон привидение? У 'меня морж- бандит. Я играю, как будто это у меня бандит.

Я буду мыть. Я вмакнУл в водицу. Я играю, как будто это вода.

23. 3 октября 2005 г.

- Мальчик играет в машину (с машиной).

24. 30 декабря 2005 г.

Лев: Я занят, потому что играю в бегемота! — А я думала, что ты свободный!

—А я, оказывается, не свободный.

25. 21 января 2007 г.

— Я играю, что паук вцепился в летающую тарелку. Тарелка летит – и не может лететь!

26. 8 июня 2007 г;

- Я играю в настольную игру (наставляя “ стрелки” на магнитную площадку, ткань).

27. (2, 0, 23)

\*Паи'дим гуля'ть, па'па\* - Поедем гулять, папа.

28. (2, 2, 28)

\*Пайдём гуля'ть: пасо'хла\* (просохло).

29. (2, 3, 6)

\*Плясёл до'ззик, пайдём гуля'ть;наде'нь сибле'ты, а то' макро'\* Прошел дождик, пойдем гулять, надень штиблеты, а то мокро.

30. (2, 5, 25)

\*Ма'лінькый Зузу'лькь гуля'т анна'. Онзале'зль на по'гліп мой\* - Маленькая Жужулька гуляет одна. Она залезла на погреб мой. Действительно Жужу ходит одна на дворе.

31. (2, 7, 9)

\*И Ми'шку с сабо'й вазьму' гуля'ть\*.

32. (2, 7, 23)

\*Я буду с ёліцькьи' гуля'ть\* - Я буду с елочкой гулять.

33. (3, 0, 6)

\*Па'па! Ты абе'дъй\* (обедай), \*а я пайду' ф са'дик гуля'ть.

34. (3, 3, 28)

Оживленно говорит, увидев кота: \*Он до'лгъ ни прихадил к на'м. Гуля'л, гуля'л, дъ и застря'л. А пато'м пришо'л, ничиво' ни ел\*

35. (3, 10, 25)

Ставит маленького слона: \*Сло'н гуля'ит. Он ищи'т грибо'ф, а грибо'ф-тъ не'т\*.

36. (3, 11, 8)

Он: "Я еще не кончил гулять".

37. (4, 7, 20)

"Зачем, когда лошадей отпускают в поле гулять, им ноги связывают?"

38. 18 июня 2005 г.

Несёт черного жука на прутике: Мы с жуком гуляем!

39. 13 июля 2005 г.

— А ещё я люблю ходить гулять в троллейбусе...

40. 17 июля 2006 г.

—Холодильник, холодильник,-/ Ты гуляешь,'как будильник.

41. 27 июня-2007 г.

- Что такое свобода? Свобода — это нормальная улица, где все гуляют.

42. 21 июля 2007 г.

- Вот я много гуляю, но зарядку я редко делаю: у меня такая природа!

43. 28 июля 2007 г.

В сквере: Я не хочу домой. Давай здесь сто часА погуляем.

— А когда мы будем гулять без (теплых) шортов?

44. 29 октября 2005 г.

— Я там себе сплю в своей берлоге, как маленький медвежонок.

<...> М-м-медведь, а медведь, а медведь, спи в берлоге.

45. 2 мая 2006 г.

- Когда я сплю, я быстро вырастаю..,

46. 10 июля 2006 г.

Во дворе: Там под стОлом собака спит...

47. 7 августа 2006 г.

- ЗакурОчилась и там спокойно спит. — А что значит □закурочилась□?

- Это значит □залезла□!

48. 5 ноября 2006 г.

О рисунке фломастером: Пока я буду спать, оно потихоньку будет высыхать!

<.. > Я нарисую круглЯшки...

49. 10 декабря 2006 г.

-Дрели, ты нам Женьку разбудишь! <...> Дрель,замолчи! Никогда не дрелЕкай, когда Женька спит!

50. 9 июля 2007 г.

- А ты к скольким часам (во сколько часов) будешь спать?

51. - Мама, папа спит, я сплю, а у тебя выходной по спанью?(4, 1)

52. - Папа спит бессонным сном. (4, 6)

53. (2, 0, 26)

\*Па'па, пи'сь? Ма'ма пи'т?\*' - Папа, спишь? Мама спит? Спрашивает утром.

54. (2, 1, 13)

\*Та'м не'т каво'. Пя'т. Лю'ба пи'т, ба'ба пи'т\*' - Там нет никого. Спят. Люба спит, баба спит.

55. (3, 1, 7)

\*Ма'мь рабо'тъгит; ты миня' будиш купа'ть\*. \*Пло'тники сплю'т\* (спят).

Пришел со двора, когда плотники улеглись отдыхать. Редкий случай образования 3-го лица мн. ч. от основы 1-го л. ед. числа.

56. (3, 4, 2)

\*Ма'м, када' спя'т, гьваря'т\* (говорят)? Сам при этом закрыл глаза и мурлычет. Вера: "Нет, не говорят". Он: \*А я сплю', гьварю'\* - А я когда сплю, говорю. Такие скачки мысли обычны.

57. (3, 4, 27)

Дорогой он видит амбар и спрашивает: \*Та'м ни съпи'т никаво'?\*' - букв.: Там не спит никого?

58. (3, 11, 21)

- Кровати-то я куплю. А стулья я сам сделаю. Когда маленькие дети, сделаю

кресло, а потом стулья. А сам буду на большой кровати спать.

59. (4, 3, 27)

Сейчас спрашивает Веру: - Что, обезьянка спит? ... - Когда они в лесу-то, не спят?

60. (4, 6, 8)

"Папа, ты зачем в нижних штанах спишь? Я не в нижних штанах, я ни в каких штанах сплю. Чтобы ногам не холодно было?"

61. — Надо шуметь, когда я сплю. — Почему? — Так природа устроила.  
(3, 9)



### Учебно-методический план

Весь программный материал разделен на крупные блоки-темы, в пределах которых выделяются модули трех типов: модули содержания, модули обучения и модули контроля.

Модули содержания: элементы обязательного минимума содержания, элементы содержания повышенного уровня, категориальный аппарат усвоения, который объединяет элементы иерархии научных знаний курса разного порядка.

Модули обучения – это лекции, семинары, уроки-практикумы, повторительно - обобщающие уроки в форме зачетов, конференций, дискуссий; уроки совместного изучения – диалоги, беседы, комбинированные уроки; самостоятельные работы учащихся.

Модули контроля. Выборочный контроль – это добровольное выполнение заданий по выбору, как правило, носящее опережающий характер. Чтобы выполнить задание по выбору, ученику еще до начала изучения темы приходится знакомиться с содержанием материала учебника, что впоследствии облегчает усвоение блока. Персональный контроль – когда учитель индивидуально опрашивает желающих учащихся, в то время, как другие выполняют самостоятельную или практическую работу. Фронтальный контроль – это разновидность фронтального опроса – письменного или устного. Тематический контроль – это выступление ученика на семинаре, конференции, когда он получает оценку не за знание всего блока, а по конкретному вопросу.

Принятые сокращения учебных модулей:

Модули содержания (М – С): ОМС – элементы обязательного минимума содержания среднего (полного) общего образования; СПУ – элементы содержания повышенного уровня; КАУ – категориальный аппарат урока; НОМ – номенклатура; ПРР – рекомендованные практические работы;

Модули обучения (М – О): ЛЕК – лекция; СЕМ – семинар; СИ – совместное изучение;

ПР – практикум; ОЗ – обобщение знаний; СР – самостоятельная работа.

Модули контроля (М – К): Выб – выборочный; Перс – персональный; Фронт – фронтальный; Тем – тематический; Зач – зачет по теме.

№ п/п	Название блока	Содержание блока	Кол-во часов	Модуль	Вид модуля
1.	Что мы знаем о действиях?	Характеристика аспектуальной ситуации.	1 ч.	М-С М-О	ОМС, КАУ СИ, ОЗ, СР
2.	Что ты делал и что сделал? Есть ли разница?	Настоящее время несовершенного вида и прошедшее время совершенного вида. Конкретный процесс и конкретный результат.	3 ч.	М-С М-О М-К	ОМС, СПУ,КАУ ПР,ОЗ,СР Перс, Фронт
3.	Маленькие истории.	Прошедшее время несовершенного вида.	2 ч.	М-С М-О М-К	ОМС, СПУ ПР,ОЗ,СР Перс
4.	Обещания, планы и предсказания.	Будущее время несовершенного и совершенного вида	2 ч.	М-С М-О М-К	ОМС, СПУ ПР,ОЗ,СР Перс, Выб
5.	Сейчас, постоянно, всегда.	Настоящее время несовершенного вида.	3 ч.	М-С М-О М-К	ОМС, СПУ,КАУ ПР,ОЗ,СР Перс, Фронт
6.	Разница между когда-то и всегда.	Временная нелокализованность действия	2 ч.	М-С М-О М-К	ОМС, СПУ,КАУ ПР,ОЗ,СР Перс, Фронт
7.	Большая история.	Прошедшее время совершенного вида	2 ч.	М-С М-О М-К	ОМС, СПУ ПР,ОЗ,СР Перс, Выб
8.	Что мы знали и что узнали?	Контроль и итог	2 ч.	М-К	Перс, Тем, Зач
		Итого:	17 ч.		

### **Методические рекомендации.**

Преподавание каждого блока, должно быть связано с семантикой изучаемого значения вида. Необходим такой подбор ситуаций и тем, который упростит постижение этой семантики. Значения результативности, предельности или процессуальности и многократности должно быть действительно важным в той или иной коммуникативной ситуации.

Так оппозиция будущего времени несовершенного и совершенного вида хорошо раскрывается на примере таких тем, как «мои планы на лето», «выполненные обещания» и даже «прогнозы погоды».

Коммуникативная направленность обучения достигается за счет того, что основной единицей усвоения и обучения является элементарная единица общения – стандартное речевое действие. Содержанием учебного общения являются факты культуры страны изучаемого языка, родного языка и актуальная межнациональная проблематика, так что учащийся может в равной мере выступать в роли получателя и отправителя сообщений.

Занятие имеет структуру универсальной модели деятельности, т. е. содержит этапы: целеобразование (формулировка, мотивировка, экспликация целей обучения) – презентация (предъявление и восприятие, семантизация и первичное усвоение учебного материала, иллюстрирующего способ и ход решения коммуникативных задач урока или занятия) – предкоммуникативная тренировка (выполнение языковых и речевых упражнений) – коммуникативная практика (выполнение учебно-коммуникативных заданий) – естественно-коммуникативные задания (в которых снимаются учебные ограничения на условия общения) – трансфер (перенос коммуникативных умений на новые задачи общения).

Каждое учебное действие либо включено в коммуникативный акт, либо представлено как целесообразная – творческая или проблемная – задача.

Презентация и семантизация учебного материала проводятся одновременно по нескольким каналам и несколькими способами в

зависимости от типов восприятия, видов памяти и складов мышления; упражнения и задания имеют разные формы выполнения и обязательно-факультативные варианты.

Что касается усвоения особенностей собственно категории вида, то можно выделить четыре этапа:

1. Аспектуальная характеристика конкретной ситуации;
2. Введение видовой формы в ряд схожих ситуаций;
3. Выявление и закрепление частного значения вида;
4. Контроль.

Использование психолингвистических технологий основывается на обращении к носителю русского языка, осваивающему категорию вида глагола в детстве и не испытывающему проблем с его употреблением. Обращение к данным онтолингвистики, в том числе, связанным с усвоением грамматики, показывает, 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 построении 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» [Гридина 2016: 6].

Тот факт, что ребенок осваивает язык не путем подражания и заучивания, а проводя обширную работу по выявлению и использованию

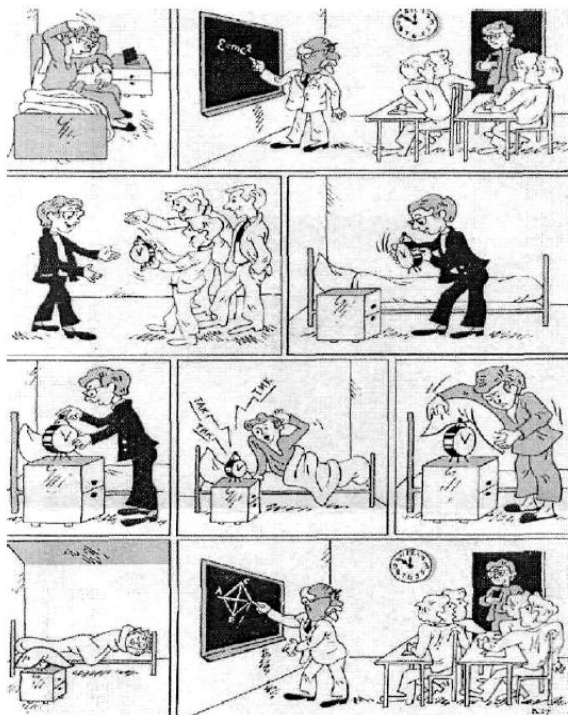
механизмов языка, позволяет объяснить быстрое научение и речевую активность детей при малом словарном запасе.

Следовательно, при изучении русского языка как неродного необходимо подключить механизмы языка, правила и навыки конструирования. Мы должны выявить уже имеющиеся у детей правила и навыки слово- и формообразования, сочетания слов и научить новым, характерным для русского языка. Показать, отработать и распространить на последующий материал. Необходимы упражнения на активизацию лингвистической креативности, метаязыкового анализа.

Приведем примеры подобных заданий.

1. Предъявляем набор картинок или видеоролик с несложной историей.

(Например,



)

Нарисуйте линию, на которой обозначьте момент речи. Расположите картинки на этой линии. Длительные действия отметьте штриховкой, а недлительные точкой.

2. Нарисуйте свои «координаты времени» и придумайте обозначения для момента речи, длительных, действий, недлительных.

3. Посмотрите на картинку и запишите (назовите) действие на ней на своем родном языке. Ответьте на вопросы и докажите свой ответ (выделяя соответствующие морфемы или подбирая слова-оппозиты)

Образец: спал.

Когда происходит действие?

До момента речи о нем (суффикс л, спал - спит).

Одно действующее лицо или много?

Одно (нулевое окончание, спал - спали).

Действие длительно или мгновенно?

Длительно (спал долго, спал - уснул).

К последнему примеру особо привлекаем внимание, т.к. речь идет о значении вида).

Действие продолжается или завершено?

Действие однократно или многократно?

Подберите русский глагол, характеризующий ту же картинку, ответьте на вопросы.

Составьте таблицу, отметьте совпадения и несовпадения.

Вопрос	Родной язык	Русский язык
Когда происходит действие?		
Одно действующее лицо или много?		
Действие длительно или мгновенно?		

Действие продолжается или завершено?		
Действие однократно или многократно?		

4. Найдите «третье лишнее»

Читал, писал, рисовал, посмотрел;

Бегу, прибежал, забегу, убежал;

Приносил, буду приносить, буду играть, приношу.

5. Разбейте глаголы по группам тремя разными способами. В качестве оснований классификации используйте грамматические показатели глагола.

Открыл, пела, вывести, сажу, пропустил, повторю,

дожидаюсь, заслуживаю, захватим.

6. Разбейте глаголы по группам, соотнося их с образцом, подберите свои примеры.

РЕШАТЬ – РЕШИТЬ:

ЧИТАТЬ – ПРОЧИТАТЬ:

ОТЫХАТЬ – ОТДОХНУТЬ:

Сшить, записать, удивлять, глядеть.

7. Вам дана конкретная ситуация, расскажите какой вид глагола уместно использовать при рассказе о данной ситуации и почему.

(Например, вы рассказываете своим другу о своих недавних покупках.)

8. Как вы считаете, какой вид и время глагола лучше всего использовать, рассказывая о своих планах на выходные. Приведите примеры и докажете.

Это блок заданий аналитического типа, направленных на метаязыковой анализ грамматической категории вида в русском языке. Такие задания позволяют создать систему представлений о категории вида, визуализировать ее, выявить возможные совпадения и несовпадения в грамматике родного ученику языка и русского как неродного.

Возможность введения заданий на развитие вербальной креативности оценивается учителем и зависит от состава учебной группы, уровня владения языком, имеющихся проблем в усвоении материала. Использование лингвокреативных техник связано с понятием языковой игры (в первую очередь в художественной речи) и инновации (в первую очередь в детской речи). В любом из этих случаев предполагается отклонение от существующей языковой нормы, что нежелательно при обучении иностранному языку, в том числе русскому как иностранному и как неродному.

Однако техники на развитие вербальной креативности являются эффективными тренировками слово- и формообразования. Их потенциал необходимо использовать, возможный вариант использования – упражнения с квазисловами. Квазислова предполагают установку на игру, на заведомую «неправильность» происходящего и в тоже время отражают все грамматические закономерности изучаемого языка. На примере некоторых упражнений можно продемонстрировать, как происходит отражение грамматических закономерностей изучаемого языка.

1. Прочитайте квазислова - глаголы, определите их вид.  
Трукалил (прош. вр.), скаривает (наст. вр.), прискрулил (прош. вр.), виспарю (буд.вр.).
2. Образуйте квазислова - глаголы совершенного вида, несовершенного вида.
3. Дан корень квазислова «крул», образуйте с его помощью глаголы совершенного и несовершенного вида.
4. Дан корень квазислова «крим», образуйте с его помощью глагол совершенного вида всеми известными вам способами.
5. Представьте вы переводите текст с выдуманного языка, вам нужно перевести на русский язык глагол «сгринуть», обозначающий уже завершившееся действие, произошедшее мгновенно. Какой вид и время глагола вы используете.