ТАДЖИКСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК:372.881.116.1+881.11 (076)
ББК: 74.268.1
М-12

На правах рукописи

МА ДЭУ

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ И ПРЕОДОЛЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В РУССКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-КИТАЙЦЕВ

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени доктора философии (PhD), доктора по специальности 6D012200 – русский язык и литература в школах с нерусским языком обучения (6D012201.02 – теория и методика обучения (профессиональное образование)

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Негматов С.Э.

Душанбе - 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение 3

Глава 1 Теоретическая обоснованность описания грамматического строя русского языка по сравнению с китайским языком для выявления и предупреждения языковой интерференции 16

1.1.Языковые контакты, факторы и причины порождения грамматической интерференции при обучении русскому языку как иностранному китайских студентов 16

1.2 Двуязычие как одно из условий и предпосылок проявления интерференции в русской речи студентов-китайцев 29

1.3. Особенности грамматического строя китайского языка по сравнению с русским языком 41

1.4. Особенности грамматического строя русского языка по сравнению с китайским языком в методических целях и для предупреждения межъязыковой и внутриязыковой грамматической интерференции 59

Выводы по первой главе 81

Глава 2 Методические основы предупреждения и преодоления грамматической интерференции на занятиях русского языка как иностранного для студентов-китайцев 88

2.1.Состояние обучения русскому языку и типология ошибок в русской речи студентов-китайцев вследствие интерферирующего влияния родного и русского языка (межъязыковая и внутриязыковая интерференция) 88

2.2. Анализ грамматической интерференции (межъязыковой и внутриязыковой) в речи студентов-китайцев по итогам констатирующего эксперимента 98

2.3. Методика работы над усвоением грамматических понятий русского языка как иностранного в целях предупреждения грамматической интерференции студентов-китайцев 107

2.4. Оценка эффективности работы по преодолению грамматической интерференции на занятиях русского языка как иностранного для студентов-китайцев 143

Выводы по второй главе 165

Заключение 173

Список использованной литературы 183

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования

Общеизвестно, что изучение иностранного языка отличается от изучения родного языка, ибо здесь должна быть построена совершенно иная методика преподавания, где конечным результатом обучения наряду с приобретением теоретических знаний и созданием у обучаемых системного представления о языке, наиболее приоритетной задачей является сформированность у них практических умений и навыков говорения, слушания и понимания (аудирования), чтения и письма с потенциалом использования компетенций для выражения собственной мысли средствами изучаемого иностранного языка, понимания содержания текста, решения коммуникативных задач.

Динамично развивающиеся интеграционные процессы в разных направлениях, в том числе, в сфере научных, экономических, деловых контактов, международного сотрудничества вопрос об овладении иностранными языками ставят во главу угла в личностно-ориентированной и профессиональной деятельности человека. Особое место в этом ряду занимает русский язык как один из мировых языков, входящий в структуру рабочих языков ООН, являющийся одним из богатых языков мира со своими лингвистическими и культурными традициями.

Серьезные трудности при изучении русского языка как иностранного, связанные с внутренним его строем, порождают часто интерференционные ошибки. По сути, речь идет о своеобразном языковом явлении - отрицательное и тормозящее влияние родного (китайского) языка при изучении русского языка как иностранного со всеми вытекающими отсюда последствиями при репродукции соответствующих элементов языка. В результате иноязычные обучаемые вместо нужной языковой единицы русского языка (слово, грамматическая форма, фонетический элемент и т.п.)используют слово или грамматическую форму своего родного языка.

В рамках настоящей диссертации решено исследовать пробле164му грамматической интерференции, возникающей в русской речи студент172ов-китайцев, обучающихся в вузах Таджикистана в целях ее предотвращения и предупреждения. Во-первых, изучение любого неродного/иностранного языка не может представляться без усвоения его грамматического строя, который является одной из важнейших ярусов языковой системы, и без которой невозможно обеспечение акта коммуникации даже в условиях овладения большим количеством словарного запаса.

Во-вторых, знание и усвоение грамматических правил положительно содействует в ускорении практического овладения иностранным языком. Отсюда, главная цель изучения иностранного языка (в нашем случае – русского языка студентами-китайцами) включает в себя изучение основных грамматических правил и практическое применение их в коммуникативной деятельности обучаемых (устная и письменная речь).

Наконец, в-третьих, и это самое важное –в процессе изучения иностранного языка вступают в ложное действие все существующие правила расстановки, согласования, выбора или изменения грамматических единиц данного языка под отрицательным влиянием родного языка. Причина такого расклада – существование разных, полярных между собой грамматических механизмов, которые действуют при языковом контактов на уровне изучаемого и родного языков. Это, преимущественно, прямой перенос языковых элементов родного языка в изучаемый иностранный; межъязыковое отождествление элементов контактируемых языков и неверная трансформация грамматического элементов нового языка под воздействием родного языка.

Иначе говоря, происходит элементарное копирование конструкций и моделей грамматической системы родного языка и его переложение к изучаемому иностранному языку. Еще более конкретно, наблюдается автоматическое и несознательное употребление грамматических форм и моделей изучаемого языка на базе грамматических стереотипов родного

языка. Отсюда исследование причин и обстоятельств, связанных с интерферирующим влиянием родного (китайского) языка (межъязыковая интерференция) и самого изучаемого русского как иностранного на уровне грамматического строя (внутриязыковая интерференция), позволили прогнозировать ошибки и показать пути их предупреждения и преодоления. Этим обусловлена **актуальность** настоящего исследования. Кроме того, исследование основных причин порождения грамматической интерференции в русской речи студентов-китайцев открывает широкий доступ обучаемых к сознательному усвоению русского языка как иностранного вследствие ее не разработанности, позволяющую считать настоящую постановку и решение вопроса весьма актуальной и перспективной.

Степень разработанности проблемы

Методика преподавания русского языка как иностранного для студентов – носителей китайского языка имеет свои давние традиции. Еще советские и российские специалисты в области русско-китайских языковых контактов (с начало 60-х годов прошлого столетия) обращали серьезное внимание на различные аспекты русского и китайского языковых связей и отношений, в том числе, с точки зрения лингвистической и методической науки. Исследования А.А.Рыбникар касательно проблем китайской диалектологии в своих трудах продолжили ученые А.Н.Алексахин, И.Б.Астрахан, О.И. Завьялова, М.В.Софронов, Ю.В.Новгородский, С.Б.Янкивер, С.Е. Яхонтов.

Другой исследователь А.Н.Алексахин посвятил свои труды описанию различных аспектов фонетики и фонологии, морфологии, частей речи, синтаксиса, основных типов словосочетаний и членов предложения.В последнее десятилетие возросла интенсивность методических исследований, посвященных проблемам преподавания русского языка в китайской аудитории. В частности, это работы Ли Гоучэнь – «Оптимизация процесса обучения русскому языку» (Бэйкинский университет, 2008); Лю Лиминь – «Теория и практика изучения и преподавания русского языка в Китае»

(посвящена Году русского языка в Китае (2009); «Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение)» (1990); Чжэн Тиу – «Актуальные проблемы преподавания русского языка и литературы в Китае» (Шанхай, 2008); Чжао Юйцзян – «От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления»: Монография (2010) и т.п.

Связь работы с научным программами (проектами), темами.

Таджикский национальный университет около 10 лет сотрудничает с китайскими вузами. Студенты из Китая на факультете русской филологии обучаются по специальной образовательной программе, созданной на базе общеуниверситетской кафедры русского языка, кафедры общего языкознания и сравнительной типологии, проходят стажировки по русскому языку, учатся на профиле бакалавриата «Русский язык» и по программе магистратуры «Русский язык» направления «Филология». Также на протяжении 10 лет в вузы Китая, с которыми заключены договоры, выезжают преподаватели русского языка Таджикского национального университета. Студенты, находясь в Китае, готовятся к учёбе в Таджикистане на основе Межправительственного соглашения в сфере образования.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Цель диссертационного исследования – теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективных приемов и методов предупреждения и преодоления грамматической интерференции в русской речи студентов-китайцев, позволяющие им повысить коммуникативные компетенции средствами изучаемого языка.

Задачи исследования:

1.Установить границы распространения межъязыковой интерференции путем структурно-типологического анализа грамматической структуры и системы русского и китайского языков.

2. Выявить механизм и причины порождения и возникновения грамматической интерференции в русской речи студентов-китайцев.

3. Изучить реальное состояние преподавания и эффективность обучения грамматике русского языка студентам-китайцам, обучающимся в вузах Таджикистана.

4.Исследовать особенности грамматического строя русского языка по сравнению с китайским языком в методических целях и для предупреждения межъязыковой и внутриязыковой грамматической интерференции.

5. Выявить состояние обучения русскому языку и типологию ошибок в русской речи студентов-китайцев вследствие интерферирующего влияния родного и русского языка (межъязыковая и внутриязыковая интерференция).

6. Определить природу грамматической интерференции (межъязыковой и внутриязыковой) в речи студентов-китайцев по итогам констатирующего эксперимента.

7. Разработать методику работы над усвоением грамматических понятий русского языка как иностранного в целях предупреждения грамматической интерференции студентов-китайцев.

8. Дать оценку эффективности работы по преодолению грамматической интерференции на занятиях русского языка как иностранного для студентов-китайцев.

Теоретическую и методологическую основу исследования составили труды о языке, сопоставительно-типологическом изучении разноструктурных языков, положения о закономерностях и особенностях формирования русско-национального (китайского) двуязычия, учение о коммуникативном принципе обучения русскому языку, положения о развитии речемыслительной деятельности обучаемых в условиях иноязычного образования (в нашем случае – изучение русского языка как иностранного), о прогнозировании всевозможных интерференционных ошибок и проблемах преодоления интерференции на межъязыковом и внутриязыковом уровне.

Объект исследования - предупреждение и преодоление грамматической интерференции в русской речи студентов-китайцев на

межъязыковом и внутриязыковом уровне.

Предмет исследования -эффективные формы и методы обучения русскому языку как иностранному, способствующие глубокому и всестороннему осмыслению студентами-китайцами грамматического строя русского языка в целях предотвращения языковой интерференции.

Гипотеза исследования заключается в следующем: обучение китайских студентов грамматическому аспекту русского языка как иностранного будет эффективным, **если** в учебном процессе будут учтены особенности морфологической и синтаксической структуры изучаемого и родного языков в целях установления границ порождения межъязыковой и внутриязыковой интерференции в целях предупреждения и преодоления языковой интерференции русской речи обучаемых.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем дана обоснованная и экспериментально проверенная методическая система предупреждения и преодоления межъязыковой и внутриязыковой интерференции на занятиях русского языка как иностранного для студентов-китайцев вузов Таджикистана. В том числе:

-русскому языку как иностранному китайских студентов на межъязыковом и внутриязыковом уровне;

- доказана эффективность функционального подхода для повышения уровня понимания обучаемыми грамматических особенностей русского языка как языка флективно-синтетического типа по сравнению с родным языком студентов-китайцев (изолирующий тип);

- представлена система языковых и речевых упражнений, способствующих сознательному усвоению и закреплению грамматических закономерностей русского языка как иностранного для студентов-китайцев в целях минимизации порождения языковой интерференции и эффективного усвоения языковых и речевых моделей в целях формирования коммуникативных навыков и умений обучаемых.

Теоретическая значимость исследования определяется:

- вкладом автора диссертации в описание грамматической интерференции в русской речи студентов-китайцев и возможностью использования его в учебном процессе в целях предупреждения и преодоления отрицательного влияния родного языка обучаемых;

- обоснованием факторов и причин порождения грамматической интерференции при обучении русскому языку как иностранному китайских студентов на межъязыковом и внутриязыковом уровне;

- доказана эффективность функционального подхода для повышения уровня понимания обучаемыми грамматических особенностей русского языка как языка флективно-синтетического типа по сравнению с родным языком студентов-китайцев (изолирующий тип);

- представлена система языковых и речевых упражнений, способствующих сознательному усвоению и закреплению грамматических закономерностей русского языка как иностранного для студентов-китайцев в целях минимизации порождения языковой интерференции и эффективного усвоения языковых и речевых моделей в целях формирования коммуникативных навыков и умений обучаемых.

Практическая значимость исследования заключается в том, что материалы, представленные в диссертации, могут быть использованы в ходе занятий по русскому языку как иностранному с китайскими и иными студентами – носителями разных иностранных языков, при составлении учебно-методических пособий по практическому курсу русского языку с учетом особенностей как изучаемого, так и родного языка обучаемых.

Полученные в ходе обучающего эксперимента данные об учете грамматических явлений русского языка как иностранного для преодоления межъязыковой и внутренней интерференции у студентов-китайцев свидетельствуют о заметном улучшении качества речевой деятельности обучаемых, прочном усвоении языковых средств (фонетика, лексика, грамматика) и их использования в процессе речевого действия студентов-китайцев на начальном этапе обучения русскому языку.

Результаты проведенного исследования и полученные данные в области предупреждения и преодоления грамматической интерференции иноязычных (китайских) студентов по русскому языку могут быть широко использованы в практической работе преподавателей русского языка иностранцам в вузах Таджикистана.

Основные положения, выносимые на защиту

1. Проблема грамматической интерференции остается важной составляющей лингводидактики в условиях иноязычного образования. Значение интерференции языков, сопоставительное их изучение, многообразие двуязычия играет огромную роль в разработке методики преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории. Основной причиной возникновения межъязыковой интерференции является наличие не всегда правильного переноса языковых явлений и механизмов порождения речи на иностранном языке с неосознанным, бесконтрольным использованием элементов родного (китайского) языка в процессе изучения русского (иностранного) языка.

2. В китайском языке особая система грамматических категорий, в котором существительные и числительные объединяются в пределах одной общей категории **имени**, а прилагательные и глаголы в составе **предикатива,** где основные грамматические признаки имеют возможность самостоятельно, без помощи связки выражать сказуемое. Числительные, входя в категорию имени, имеют ряд общих грамматических признаков и черт с категорией предикатива, а прилагательные, будучи находящимися в составе предикатива, имеют множество общих черт с существительными.

3. В русском языке - языке флективно-синтетического строя отчетливо наблюдаются особые правила выражения грамматического значения слова. Особую трудность представляют вопросы, относящиеся к употреблению категорий рода, числа и падежа существительных русского языка; категорий вида и времени глагола; сочетания количественных числительных с существительными. Существенное отличие составляет также согласование

главного и зависимого слова в словосочетании в роде, числе и падеже (определяемое слово – определение), порядок слов в русском предложении и пр.

4.При изучении русского языка студентами-китайцами часто происходит и внутриязыковая интерференция, где значительные трудности у них вызывают неспособность ими различать некоторые падежные формы ряда существительных. Происходит так называемое смещение падежных форм со сходными (внешне) между ними образцами (формами). Более того, в русском языке грамматическая категория числа тесно связана с категорией рода и падежа имен существительных. В китайском языке число не связано с родом или системой падежных форм существительных, которых и вовсе нет. Следовательно, и в способах выражения значений этих категорий между русским и китайским языками имеются существенные расхождения, вызывающие как межъязыковую, так и внутриязыковую интерференцию.

5.Для предупреждения и профилактики грамматической интерференции в русской речи студентов-китайцев важна разработка методики работы над усвоением грамматических понятий русского языка как иностранного в целях предупреждения грамматической интерференции студентов-китайцев. В частности формы и методы работы, которые успешно могут преодолеть межъязыковую и внутриязыковую интерференцию при усвоении грамматических категорий рода, числа и падежа существительных, вида и времени глагола, согласования и управления как видов подчинительной связи слов в словосочетании, порядка слов в предложении; нужна система языковых и речевых упражнений, способствующих эффективному усвоения языковых и речевых моделей в целях формирования коммуникативных навыков и умений обучаемых.

Личный вклад диссертанта заключается в специальном исследовании проблемы грамматической интерференции в контексте обучения русскому языку студентов-китайцев с учетом особенностей грамматического строя китайского языка с русским языком как иностранного, разработки методики

работы над усвоением специфических грамматических категорий и понятий, отсутствующих в родном языке студентов – китайцев. Автором достаточно глубоко проанализирован и обобщен богатый методический опыт в области исследуемой проблематики, подготовлены и изданы научные статьи, представлены рекомендации для проведения дальнейших исследований в данном направлении.

Этапы исследования

На первом этапе (2017-2018 гг.) была изучена научная литература в области сопоставительно-типологического изучения языков в учебных целях, методики преподавания русского языка как иностранного в контексте исследуемой проблематики с выработкой основных концептуальных положений профилактики и предупреждения межъязыковой и внутриязыковой интерференции на занятиях русского языка в аудитории с китайскими студентами. На данном этапе исследовался предполагаемый уровень выработки грамматических умений студентов-китайцев на базе проведенного констатирующего эксперимента с учетом отрицательного влияния родного языка при изучении русского языка как иностранного в условиях контактирования языков.

На втором этапе (2018-2019 гг.) были выявлены трудности в области изучения русского языка студентами-китайцами в связи с функциональными особенностями грамматики русского языка по сравнению с родным языком обучаемых. Диагностика и первичные результаты уровня владения грамматическими особенностями русского языка осуществлялась методами анкетирования, наблюдения, бесед со студентами и преподавателями, изучения основных барьеров и преград, отрицательно влияющих на процесс преодоления языковой интерференции на межъязыковом и внутриязыковом уровне (контрольно-проверочные работы, устные и письменные ответы на базе упражнений и заданий).

На третьем этапе (2019-2021 гг. –(первая половина календарного года**)** осуществлялась экспериментальная проверка разработанной модели

для подтверждения ее эффективности по предупреждению и преодолению грамматической интерференции при обучении русскому языку как иностранному на начальной стадии изучения в китайской аудитории. Проводилась обработка, систематизация, анализ и обобщение данных исследования, определялась результативность разработанной модели по усвоению грамматических понятий русского языка как иностранного в целях предупреждения грамматической интерференции студентов-китайцев, оформление диссертационной работы.

Опытно-экспериментальной базой исследования был избран факультет русской филологии и Центр Конфуция на базе Таджикского национального университета, где обучаются студенты-китайцы по специальности «Русский язык как иностранный».

Соответствие диссертации паспорту научной специальности

Тема и содержание диссертации соответствуют паспорту по специальности 6D012200 – русский язык и литература в школах с нерусским языком обучения (6D012201.02 – теория и методика обучения (профессиональное образование), а также Перечню специальностей, по которым присваивается ученая степень в Республике Таджикистан, утвержденным решением Президиума ВАК при Президенте Республики Таджикистан от 30 ноября 2017 года №5/2.

Обоснованность и достоверность основных положений, результатов и выводов исследования обеспечиваются опорой на ведущие профессионально-педагогические и психолого-педагогические концепции, использованием научно-методической литературы по теме исследования, адекватностью используемых методов целям и задачам исследования, опытно-экспериментальной проверкой основных положений и выводов диссертации, внедрением результатов исследования в реальную практику обучения русскому языку как иностранному студентов-китайцев, репрезентативностью экспериментальной выборки испытуемых, использованием статистических методов обработки данных.

В диссертации использованы следующие **методы исследования:**

-**теоретический** (изучение и анализ лингвистической (на уровне двух языков), педагогической, психологической, психолингвистической и методической литературы в контексте исследуемой проблематики;

-**сопоставительный** (структурно-типологический и компонентный анализ грамматической структуры русского языка как иностранного и китайского языка как родного языка обучаемых);

-**социально-педагогический** (наблюдение над состоянием обучения русскому языку, установление типологии ошибок в русской речи студентов-китайцев вследствие интерферирующего влияния родного и русского языка (межъязыковая и внутриязыковая интерференция);

-**экспериментальный метод** (диагностика и оценка эффективности работы по преодолению грамматической интерференции на занятиях русского языка как иностранного для студентов-китайцев на базе констатирующего и обучающего эксперимента);

-**статистический метод** (математическая обработка количественных и качественных показателей ответов обучаемых по итогам экспериментальной работы).

Апробация работы. Основные научные результаты, выводы и положения диссертации отражены в 13 научных статьях диссертанта, из которых 3 статьи опубликованы в журналах, рецензируемых ВАК при Президенте Республики Таджикистан и ВАК Российской Федерации. Основные результаты исследования докладывались на научно-практических конференциях (международных, республиканских), посвященных проблемам межъязыковой и внутриязыковой интерференции, предупреждения и преодоления интерференции на предмет изучения русского языка в китайской аудитории, актуальным вопросам преподавания русского языка как иностранного в вузах республики.

Структура работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и списка литературы.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОБОСНОВАННОСТЬ ОПИСАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ПО СРАВНЕНИЮ С КИТАЙСКИМ ЯЗЫКОМ ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ

1.1. Языковые контакты, факторы и причины порождения грамматической интерференции при обучении русскому языку как иностранному китайских студентов

Определение лингвистических основ обучения иностранному языку, в частности русскому языку в китайской аудитории, невольно затрагивает тему языковых контактов, постоянно находящихся в сфере интересов лингвистов и методистов. Зарубежный ученый-лингвист Э.Хауген отмечает: «Каждый лингвист рано или поздно сталкивается с проблемами, которые своим появлением обязаны “языковому контакту”» [104, с.61].

Основам теории и практики языковых контактов были посвящены многочисленные труды ученых (Г.Шухардт, И.А.Бодуэна де Куртене, А.Мартине, Н.С. Трубецкой, Р.О. Якобсон, Л.В. Щерба, Е.Д. Поливанов, У. Вайнрайх, Э. Хауген, А.Е. Карлинский, Е.М. Верещагин, В.Ю. Розенцвейг). Все исследователи, отмечая природу языковых контактов, подчеркивают его особое направление - «взаимодействие двух и более языков, оказывающее влияние на структуру и словарь одного или многих из них» [88,с.8].

В этом взаимодействии отчетливо прослеживается межъязыковое и межкультурное взаимодействие, обусловленное вербальным общением представителей разных этнических и языковых групп. В научной литературе термин «языковой контакт» впервые был использован зарубежным ученым-лингвистом Андре Мартине. Впоследствии данный термин получил свое признание и применение в трудах американского учёного Ульриха Вайнрайха. В частности, в книге «Языковые контакты» (1953 год) ученый представил на обозрение расширенное описание вопросов, связанных с характерными чертами языковых контактов и положил начало подходов к

исследованию межъязыковых связей и их влияния в процессе изучения разноструктурных языков.

Новые страницы языковых контактов впоследствии были представлены в работах Э. Хаугена [104] и других зарубежных лингвистов. По мнению многих исследователей, именно У.Вайнрайха и Э.Хаугена можно считать основоположниками современной теории языковых контактов, хотя еще раньше, до «открытия» феномена языковых контактов со стороны А.Мартине и У.Вайнрайха в конце 19 века были проведены исследования, посвященные «смешению языков» (Г.Шухардт).

По мнению Г.Шухардт, «языковое смешение является основной причиной изменений, происходящих в языке, и выдвинул тезис о том, что несмешанных языков не существует» [110,с.177]. Более того, ученый был убежден, что «не существует языка, полностью лишенного чуждого влияния, и возможность смешения не знает границ, потому что каждый индивид изучает и видоизменяет свой язык в общении с рядом других инидивидов» [98,с.11].

Такая постановка вопроса была в определенном смысле противоречивой с точки зрения реального контактирования языков. Так, известный советский ученый-лингвист, академик Л.В.Щерба игнорировал версию о возможности смешения языков, ибо «понятие смешения языков – одно из самых неясных в современной лингвистике, так что возможно его и не стоит включать в число лингвистических понятий» [112,с.40]. Ученый предпочел использование другого термина и обозначения - «взаимное влияние языков», которое «ничего не содержит в себе в отношении описываемых фактов, в то время как слово “смешение” предполагает в некоторой мере, что оба языка находясь в непосредственном контакте, могут в равной степени участвовать в образовании нового языка» [112, с.42].

В отличие от понятия «смещение языков» термин «языковые контакты» воспринимается намного шире и включает в себя взаимодействие разных языков (как близкородственных, так и неродственных), а также

различных по структуре языков. Проблемы языковых контактов исследованы в работах отечественных ученых-лингвистов Д.М.Искандаровой, Х.Шамбезода, Р.Д.Салимова, М.Т.Джабборовой, Ф.М.Турсунова, С.Э.Негматова, Т.В.Гусейновой, известных русских ученых И.А. Бодуэна де Куртенэ, Л.В.Щербы, В.А.Аврорина, Ю.О.Жлуктенко, В.Ю.Розенцвейга, В.А. Виноградова, А.Е.Карлинского, Г.В.Степанова, А.Д.Швейцера, Н.А.Любимовой, А.М. Молодкина и др.

Примечательно, что почти все вопросы, связанные с проблемой языковых контактов, в той или иной степени соприкасаются с проблемой билингвизма (двуязычия), интерференции и конвергенции. В Учебном словаре иностранных слов дано следующее определение термина «билингвизм»: «Двуязычие – владение двумя языками, параллельное использование двух языков в речевой практике» [60, с. 93].

Что касается термина «интерференция», то в вышеназванном словаре он интерпретирован как «такое взаимодействие языков при их контакте, которое приводит к проникновению элементов и свойств одного языка в систему другого языка» [60, с.212]. В Лингвистическом энциклопедическом словаре также приводится расширенное толкование «интерференции». В частности, там читаем: «Интерференция – «взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языковых, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного» [64, с.125].

В научной литературе также встречаем термин «конвергенция – «схождение, уподобление элементов языка (например, фонем) друг другу, сближение разных языков» [60, с.270]. В Лингвистическом энциклопедическом словаре в отношении термина «конвергенция» встречаем следующее его толкование: «сближение или совпадение двух и более лингвистических сущностей. Понятие конвергенции имеет два аспекта — глоттогонический и структурно-диахронический» [64, с. 231].

В настоящем исследовании объектом внимания и рассмотрения является проблема языковой (грамматической) интерференции в лингводидактическом аспекте. Интерференция языков и методика преподавания русского языка как иностранного всегда была и остается важной проблемой лингводидактики. Причина кроется в том, что значение интерференции языков, сопоставительного их изучения, многообразие двуязычия играло огромную роль в разработке конкретной методики преподавания иностранного языка (в нашем случае - русского языка в китайской аудитории).

Практика обучения неродному языку подтверждает, что почти всегда трудно изучить тот язык, который в корне отличается по своему строю от родного языка обучаемых, и что изучение того или иного нового иностранного языка, типологически сходного с родным языком учащихся или с уже известным иностранным языком, не вызывает особых трудностей и не создает проблемы для его освоения.

В кругу ученых лингвистов, методистов, психологов и преподавателей-практиков невозможно найти хоть одного человека, отрицающего ценность сопоставления с родным языком обучаемых при обучении иностранному языку. Даже невозможно представить декларативное признание какого-либо общего методического положения, означающего переноса сравнения из области теории в область практического преподавания иностранного языка.

Говоря более конкретно, следует признать, что методика преподавания русского языка как иностранного на основе родного языка обучаемых предполагает ее тесное сотрудничество со всеми смежными науками, в особенности, с лингвистикой. Лингвистика служит огромной информативной базой для методики в контексте определения содержания и методов обучения иностранному языку. По выражению ученого П.Д.Стревенс, «мы, лингвисты, должны доказать, что мы можем обеспечить своим участием большую эффективность, экономию средств, скорость обучения и т.д. [94, с. 94].

Почему двуязычие и интерференция так близки друг с другом? Вопрос риторический, но он имеет логический резон в контексте выявления причин и факторов порождения интерференции на фоне уникального контактирования изучаемого иностранного и родного языка обучаемых. Сама логика вопроса и ответ на него исходит из того, что «использование иностранного языка лицом, его изучающим, - это явление двуязычия, и как таковое подлежит лингвистическому анализу» [76, с. 211].

Почему так важно представить себе сопоставительную картину изучаемого иностранного языка с родным языком обучаемых? Одно ознакомление со структурой разнообразных языков, в том числе, изучаемого иностранного языка носителями иных языков, в первую очередь, ставит вопрос о выборе соответствующего оптимального метода преподавания нового языка, дабы минимизировать все необходимые языковые барьеры в пользу изучения данного языка. Как отмечает академик Л.В.Щерба, «если обратить внимание на то, как до сих пор изучалась структура разных языков и как это надо делать, то становится очевидным, что мы действительно стоим перед громадной лингвистической проблемой первоочередной важности» [112,с.6].

Итак, нам необходимо раскрыть суть термина «интерференция» в разрезе исследуемой проблемы и выявить концептуальные положения данного понятия в аспекте лингводидактического подхода – методики преодоления и предупреждения грамматической интерференции при обучении русскому языку как иностранному в аудитории с носителями китайского языка, обучающихся в вузах Таджикистана.

Термин «интерференция» имеет латинские корни - inter (между) и ferentis (несущий, переносящий). Он адаптирован из физики, в которой означает «взаимное усиление или ослабление волн (звуковых, световых, электрических) при их наложении друг на друга. Волновая интерференция. Интерференция света» [60, с.212].

Преломление термина «интерференция» произошло в лингвистике и методике преподавания неродного/иностранного языка произошло усилиями ученых Пражского лингвистического кружка в условиях реального восприятия явлений, возникающих в результате языковых контактов. Об этом подробно описано в книге У.Вайнрайха «Языковые контакты»: «Те случаи отклонения от норм любого из языков, которые происходят в речи двуязычных в результате того, что они знают больше языков, чем один, т.е. вследствие языкового контакта, мы будем называть явлениями интерференции» [30, с.22].

Во всех толкованиях в связи с точным определением языковой интерференции мы отчетливо наблюдаем специфические свойства отклонения от нормы, возникающие в речи билингва, обусловленные его незнанием изучаемого языка и доминирования родного языка при контакте с чужим языком. По емкому определению У.Вайнрайха: «Интерференция в речи подобна песку, несомому ручьем, в языке же она напоминает осадок из песка, отложившийся на дне озера» [30, с.30].

Как видно, мы сталкиваемся на практике с реальной ситуацией, когда наблюдается два вида сосуществования языков в голове обучаемого. Прежде всего, происходит образование двух отдельных друг от друга системы ассоциаций без какого-либо явного контакта между собой. В данном случае два языка (иностранный и родной) образуют две линии в мыслительном аппарате обучаемого. Каждая линия своеобразна своими языковыми правилами и законами, лингвистическими ассоциациями и обучаемому всегда трудно найти эквивалентные явления или параллели.

Приходится каждый раз использовать сравнительно-переводный метод. Как отмечает Л.В.Щерба, «обучаясь языку при помощи переводного метода приходят к такому состоянию, когда два языка образуют в уме лишь одну систему ассоциаций, что составляет второй вид сосуществования языков. Любой элемент языка имеет тогда свой непосредственный эквивалент в другом языке, так что перевод не представляет никакого затруднения для

говорящих. Быть может, даже было бы неточно сказать, что люди, о которых идет речь, знают два языка: они знают только один язык, но этот язык имеет два способа выражения, и употребляется то один, то другой» [112, с.47].

Нам представляется, что основной причиной возникновения межъязыковой интерференции является наличие невидимого механизма порождения речи на иностранном языке на основе родного языка. Получается перенос ранее приобретенных умений и навыков на процесс изучения и использования иностранного языка. Происходит нечто неосознанное, бесконтрольное использование элементов одного языка (родного) в процессе изучения другого (иностранного) языка.

Что получается в результате: поскольку интерференция возникает на неосознанной и бесконтрольной почве, без учета закономерностей внутреннего строя изучаемого иностранного языка, нередки случаи, когда использование элементов родного языка путем переноса на изучаемый язык порождают так называемые интерференционные ошибки вследствие отрицательного влияния известного языка на чужой (незнакомый) язык.

Несомненно, главной целью обучения русскому языку как иностранному в аудитории с китайскими студентами является создание у обучаемых независимого от родного их языка механизма владения изучаемого языка. Это предполагает формирование сознательного восприятия элементов языкового устройства на иностранном языке, чтобы у китайских студентов складывалась не только система правил изучаемого языка, но и система овладения речью на этом языке. Все это должно происходить на базе именно изучаемого иностранного (русского) языка без какого-либо неверного влияния родного (китайского) языка.

Методика преподавания неродного/иностранного языка отрицает совмещенное изучение двух языков в учебном процессе. Практика показывает, что некоторые преподаватели русского языка в иностранной аудитории в целях достижения сиюминутного успеха позволяют себе параллельное использование как изучаемого, так и родного языка обучаемых.

Это неправильный подход, ибо, во-первых, много времени уходит на объяснение учебного материала путем использования родного языка обучаемых. Во-вторых, психология обучаемых построена таким образом, что на начальном этапе обучения они больше опираются на свой родной язык, нежели на изучаемый иностранный (русский) язык. Истина еще состоит в том, что известное всегда побеждает неизвестное и данный процесс является в определенной степени естественным на первой стадии изучения неродного/иностранного языка.

«Но в том случае, если говорящему уже в какой-то мере свойственно хотя и ошибочное, но кажущееся ему свободным владение вторым языком на основе совмещенного механизма производства текстов, такое различение оказывается затрудненным. Для перехода к автономному производству речи от совмещенного, когда оно уже возникло, необходим целый ряд специальных лингводидактических мер, которые должны привести к различению двух языковых систем» [87, с.26].

Сама постановка такого вопроса – учета структурно-системных отношений на уровне двух языков, т.е. изучаемого иностранного и родного языка, ставит на повестку дня необходимость использования принципа сознательности обучения в учебном процессе. Этого можно добиться в условиях обеспечения практической направленности преподавания с использованием современных приёмов и средств обучения, позволяющих минимизировать влияние родного языка при изучении иностранного языка. Умелое применение рациональных форм и методов сознательного обучения не только вскрывает причины возникновения межъязыковой интерференции, но и благоприятствует преодолению интерференционных ошибок в речи обучаемых.

Говоря о межъязыковой интерференции и причин ее возникновения в иноязычной речи, мы часто забываем о тех возможностях, которые могут оказать положительное воздействие для ее искоренения. Так, при изучении русского языка в китайской аудитории на первоначальном этапе обучения

большое значение имеет выявление языковых универсалий. Это один из важнейших вопросов психологии усвоения иностранного языка и методики его преподавания.

Универсалии часто бывают общеязыковыми и в равной степени относятся к большинству языков мира независимо от родства или не родства. Универсалии выражаются в сходстве формальных средств выражения, могут иметь глубинный характер, носить структурно-семантический характер с явными общими признаками и элементами морфолого-синтаксического характера. Более того, ученые давно пришли к выводу, что в каждом языке общее сочетается с индивидуальным, частным.

Известный ученый в области лингвистической науки В.Гумбольдт пишет: «В языке таким чудесным образом сочетается индивидуальное со всеобщим, что одинаково правильно сказать, что весь род человеческий говорит на одном языке и что каждый человек обладает своим языком» [42, с.94.]. Все, что общее на уровне хотя бы двух языков (изучаемого и родного) не вызывает особых трудностей при обучении. Что касается не общего, индивидуального или своеобразного, то оно всегда порождает всякие барьеры и трудности в плане усвоения и осознания. Отсюда «при разработке методики преподавания данного иностранного языка на основе родного языка учащихся, при подготовке учебных материалов и учебных пособий следует учитывать только те явления и элементы иностранного языка, которых нет в родном языке и которые могут интерферировать в процессе обучения и вызывать типичные ошибки» [77,с. 23].

В процессе обучения иностранному языку носителей родных языков всегда возникает проблема взаимодействия двух языков (родного и изучаемого). По утверждению Р.Ладо «учить надо тому, чего нет в родном языке; то, что есть, - уже известно» [77, с.23]. Даже бытует мнение, что из учебного процесса лучше убрать такие явления, которые доступны обучаемым на основе эквивалентных примеров с их родным языком.

Особой темой рассуждения в области межъязыковой интерференции является обучение различным видам и компонентам речевой деятельности на изучаемом иностранном языке: чтению, аудированию, говорению и письму. Все названные аспекты речевой деятельности своеобразны по своей природе и по-разному влияют на качественное усвоение иностранного языка носителями родных языков. Так, на уровне узнавания и воспроизведения речевых единиц интерференция влияет по-разному. Узнавание обучаемые, судя по родному языку, уже практиковали в своей языковой практике, и они могут быть перенесены в ходе изучения иностранного языка по определенной аналогии.

При обучении же говорению или письму, требующим воспроизведения речевых единиц и конструкций, интерференции гораздо отчетливее проявляется из-за существующих несходств на различных уровнях двух языков (фонетика, лексика, грамматика). Здесь для преодоления интерференции необходим тот желаемый автоматизм, который достигается благодаря систематическим языковым и речевым тренировкам, где автоматизируются элементы иностранного языка, имеющие между собой определенные сходства и параллели с родным языком обучаемых. Важным моментом в данном случае будет следующее: выделить то, что «мешает» обучаемому изучить иностранный язык (в нашем случае – русского языка как иностранного в китайской аудитории), и того, что «помогает» ему в его овладении.

Если учесть, что понятие «интерференция» ассоциируется с отрицательным влиянием родного языка при изучении иностранного языка, то нужно предугадать и предотвратить типичные ошибки, которые могут возникать у студентов-китайцев в учебном процессе. Преподавателю следует постоянно контролировать интерференционную ситуацию, особенно то, что вызывает трудности и требует специальных психолингвистических усилий со стороны обучаемых. Как показал ход настоящего исследования, для предотвращения интерференционных последствий в иноязычной речи

китайских студентов мы разработали сознательно-ассоциированную модель обучения русскому языку с учетом возможных проявлений грамматической интерференции в их речи. Подробное описание данной модели предлагается во второй главе настоящей диссертации.

Межъязыковая интерференция по сути имеет дело с «переносом», который может быть одинаково как «полезным», так и «вредным». «Полезный» перенос крайне эффективен в плане облегчения усвоения всех языковых элементов, известных обучаемым в определенной степени. Это, как раз, характеризуется как позитивное влияние родного языка при изучении иностранного языка и является важным фактором в сознательном использовании единиц иностранного языка при воспроизведении в речевом потоке. Такая ситуация крайне эффективна и имеет плодотворное влияние, тем самим минимизируя порождение всяких языковых и речевых ошибок.

В идеале перед иноязычным студентом при изучении незнакомого языка встает задача научиться понять случаи, когда использование правил и закономерностей родного языка возможно, когда – нет, и когда оно может привести к ошибкам. Когда этот период наступит, трудно прогнозировать, но одно ясно: умение различать, а также осознать и понять приходит лишь тогда, когда происходит формирование сознательного усвоения иностранного языка. Пока приобретение знаний, умений и навыков не находит точку соприкосновения с соответствующим анализом и синтезом языкового материала, студенты не могут оторваться от привычек и стереотипов, связанных с их родным языком.

Несмотря на то, что в настоящем исследовании основным объектом является интерференция русского языка на грамматическом уровне речи китайских студентов, мы хотели обратить внимание и на фонетическую интерференцию в их речи. Никакая словарная единица или грамматический материал по русскому языку не могут быть усвоены без формирования фонетических навыков и умений студентов-китайцев. Между тем, фонетическая интерференция русского языка встречается вдоль и поперек

при формировании русской речи обучаемых вследствие того, что мягкость и твердость, глухость и звонкость согласных, краткость и долгота, редукция гласных, подвижность ударения и специфичность русской интонации имеют огромное когнитивно-познавательное значение.

В ходе настоящей работы мы обратили внимание на эти существенные моменты, чтобы при обучении устной речи и аудированию подобрать специальные фонетические упражнения не только для дифференциации разных звуков и фонетических элементов, но и в целях осмысленных действий студентов-китайцев в процессе правильного использования каждого звукового знака в потоке речи. А такие упражнения невозможно представить без основательного лексико-грамматического материала, проходимого особенно на первоначальной ступени обучения русскому языку в китайской аудитории.

Особенно хочется остановиться на свободные и связанные словосочетания лексического и грамматического типа русского языка, способные порождать интерференционные ошибки в русской речи студентов-китайцев. Речь идет о разных моделях, в частности, составных лексических единиц и словосочетательно-синтагматического уровня. С методической точки зрения в контексте выявления интерференционных аналогов на синтаксическом уровне в русском и китайском языках словосочетания различного типа имеют существенное значение, чем предложения, так как именно в них (словосочетаниях) проявляются различия между этими двумя языками.

Структура словосочетания и предложения в русском языке в корне отличается от китайского ввиду его флективно-синтетичности. Особенно это отчетливо наблюдается в структуре словосочетания, которое играет важную роль при обучении всем компонентам и видам речевой деятельности. Как в процессе аудирования, так и говорения студенты-китайцы с трудом воспринимают согласование в роде, числе и падеже главного и зависимого слова. Такое полное согласование двух и более независимых слов для

китайского студента полное непонимание сути вопроса, особенно когда слова внутри словосочетания и предложения вступают в различные комбинационные модели, включая изменение словоизменительных морфем в различных грамматических ситуациях соответствующим образом.

Все это говорит о том, что процесс изучения русского языка как иностранного является не стихийным, а планомерным, управляемым и систематическим явлением. Преподаватель русского языка в иностранной аудитории старается презентовать учебный материал обучаемым в готовой модели, в определенном порядке и с определенной последовательностью в условиях нарастающей и поступающей его сложности с учетом экономии времени и усилий, затрачиваемых для усвоения.

Однако природа и закономерность изучения иностранного языка такова, что обучаемый получая готовый материал, оптимально организованный и упорядоченный, всегда ищет в нем какие-то известные и знакомые параллели, аналоги и сходства. Однако сила родного языка настолько прозрачна, что обучаемый невольно стремиться подчинять изучаемый языковой материал законам родного языка. Здесь свою роль играет также способ мышления носителей родного языка. Как справедливо отмечает академик Л.В.Щерба, «опыт показал, что родной язык может быть изгнан из учебного процесса, нов школьных условиях его нельзя изгнать из голов учащихся» [114, с.56].

Такое положение дел наблюдается не только в обучении иностранному языку в школьной обстановке, но и вузовской среде. Практика работы с китайскими студентами при обучении русскому языку свидетельствует о том, что потребность в использовании знаний и моделей родного языка превалирует особенно на начальной ступени преподавания. Данный этап способен стать причиной неверного межъязыкового переноса, то есть неправильного трансфера правил родного языка при изучении иностранного, так как таких правил в нем не существуют.

1.2. Двуязычие как одно из условий и предпосылок проявления интерференции в русской речи студентов-китайцев

Интерференция по своей внутренней природе является явлением, имеющим дело с одновременным функционированием двух языков в речи носителей разных языков. На базе овладения родным языком человек способен усвоить также тот или иной неродной/иностранный язык, который может в корне отличаться от первичного языка. Именно на фоне развития двуязычия мы сталкиваемся с проявлениями реального контактирования языков, которые могут положительно или отрицательно влиять друг на друга в плане усвоения и овладения в коммуникативном процессе. При этом в процессе использования неродного/иностранного языка происходит некий контакт на уровне двух языков. Иначе говоря, способность объясняться на двух языках порождает процесс формирования двуязычия, которое первоначально обозначалось термином «диглоссия».

В настоящее время более широкое применение в лингводидактической практике приобрели термины "двуязычие" и "билингвизм", воспринимаемые в широкой научной аудитории как синонимичные понятия, хотя «двуязычие» интерпретируется как известное и распространенное "явление социального плана, соответствующее языковой ситуации, характерной для определенного социума" [75, с.201].

В научной литературе мы часто сталкиваемся с разными классификациями и подходами к восприятию природы двуязычия: узкий и широкий. Согласно первому, в условиях иноязычного образования субъект обучения может считаться двуязычной персоной только тогда, когда качество и уровень овладения неродным/иностранным языком приближается к показателям знаний породному языку. Что касается широкого подхода, то встречаем существенные различия в уровнях владения языками [34, с.14].

Ряд других ученых классифицируют билингвизм как "владение двумя языками и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения", как континуум, простирающийся от весьма

элементарного знания контактного языка до полного и свободного владения им" [85, с.4].

Известный ученый в области современной лингводидактики Е.М. Верещагин считает двуязычие не явлением, а определенным процессом. По мнению ученого, двуязычие характеризуется как сложный психический механизм на базе приобретенных знаний, умений и навыков, позволяющих субъекту образования воспроизводить собственный речевой продукт на базе функциональных показателей и систем изучаемого иностранного языка [31, с.134].

Все исследователи и ученые почти едины в своей оценке относительно интерпретации двуязычия в условиях иноязычного образования: способность обучаемого практически использовать два языка, демонстрация двуязычной способности в одинаковом и параллельном применении как родного, так и неродного/иностранного языка.

Ученые рассматривают также проблему, связанную с типологической классификацией двуязычия, начиная от чистого двуязычия, кончая его смешанным видом. Так, академик Л.В. Щерба полагает, что существует «чистое двуязычие», которое исключает употребления двух языков вперемежку. Иначе говоря, языки независимы друг от друга, один другому не мешает, также не влияет в той или иной форме (положительно или отрицательно) [113].

Наряду с чистым двуязычием академик Л.В.Щерба подтверждает существование также «смешанного двуязычия». Он предполагает, что при этом типе «две социальные группы в той или иной мере друг друга покрывают, люди постоянно переходят от одного языка к другому, и употребляют то один, то другой язык, сами не замечая того, какой язык они в каждом данном случае употребляют" [113, с.315].

В 21 веке, когда высокими темпами развиваются межкультурные и межнациональные связи, где вдоль и поперек углубляются глобализационные процессы, доминирующее положение занимают

информационно-коммуникационные технологии, отчетливо прослеживаются влияния средств массовой информации двуязычие и многоязычие становится фактором сближения народов и наций, фактором, обеспечивающим взаимопонимание и взаимовлияние субъектов огромной планеты. По справедливому замечанию Г.М. Вишневской, «огромное разнообразие языков в мире уже не является препятствием для коммуникации. Увеличение числа билингвов и мультилингвов на планете создает уникальную ситуацию языкового взаимодействия и открывает новые аспекты изучения современной языковой ситуации для лингвистов" [35, с.7-8].

Классификационная характеристика двуязычия ныне выходит на новые горизонты функционирования, отмечая распространения разных видов и форм. Так, сегодня можно признать такие новые его классификации, как естественный и искусственный билингвизм. Выделение данных видов двуязычия сопряжено с предпосылками и условиями их возникновения.

Например, естественный билингвизм или естественное двуязычие является проявлением «продолжительного контактирования и взаимодействия носителей двух языков в процессе их совместной практической деятельности, без целенаправленного воздействия на становление этого умения в многоязычной сфере» [72, с.172]. Что касается «искусственного билингвизма», то это результат личностных, вторичных языковых качеств обучаемого на сознательное усвоение иного языка и выработки умений вне зоны основной массы носителей того или иного иностранного языка.

Возникновению искусственного билингвизма огромное влияние имеет аудиторное, или учебное двуязычие в условиях интенсивного и планомерного изучения иностранного языка в высших учебных заведениях и специальных профессиональных учреждениях, в том числе, в Таджикистане. Безусловно, с точки зрения организации общения в межкультурном языковом пространстве искусственный билингвизм по своим функциям и назначению далек от естественного двуязычия.

Продолжая типологический анализ квалификационных параметров двуязычия, можно констатировать версии и точек зрения ученых о наличии ряда других его типов и характеристик. Так, в зависимости от уровня владения неродным/иностранным языком можно выделить также следующие виды двуязычия:

а) субординативный–подтверждение того, что степень владения иностранным языком выше или ниже владения другим языком;

б) координативный –паритетное владение как иностранным, так и родным языком.

В зависимости от частоты использования неродного/иностранного языка можно отметить два основных вида двуязычия: активный(обучаемый обращается к родному и неродному/иностранному языку на постоянной основе) и пассивный (обучаемый обращается к родному языку чаще, чем к неродному/иностранному.

В зависимости от того, какие связи с носителями неродного/иностранного языка существуют или не существуют, можно выделить так называемое контактное двуязычие (имеетсясвязь с носителями иностранного языка) и неконтактный билингвизм (абсолютно нет никакой связи).

В зависимости от способа овладения неродным/иностранным языком встречается автономный билингвизм (иностранный язык изучается без какого-либо связи с родным языком обучаемых) и параллельное двуязычие **(**в усвоении иностранного языка опорой служит родной язык обучаемых).Такая дифференциация направлена на выявление методических аспектов анализа явления билингвизма, хотя последнее рассматривается с разных позиций и разных наук: лингвистики, психолингвистики, педагогики (методики преподавания), социологии, социолингвистики и пр.

Ученые едины в понимании сути самой проблемы двуязычия (билингвизма): лицо, владеющее двумя языками (родным языком и неродным/иностранным). Однако в процессе изучения, обучения, владения

языком происходит накладка двух языковых систем друг на друга, вызывающее определенные трансформации речи на различных уровнях. Это говорит о том, что родной язык отрицательно влияет в неродной/иностранной речи билингва и порождает языковую интерференцию. Такое явление настолько ярко выражено в практике преподавания и изучения неродного/иностранного языка, что невольно констатирует факт обязательного проявления интерференции в условиях развития двуязычия.

Природа билингвизма настолько объективна и лингвистически обоснована, что ученые подтверждают его проявление обычным явлением: "владение двумя языками и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения" рассматривается "как континуум, простирающийся от весьма элементарного знания контактного языка до полного и свободного владения им" [85, с.4].

Мы придерживаемся точки зрения известного ученого-лингвиста и методиста Е.М.Верещагина, который под билингвизмом воспринимает не какое-то явление, а конкретный процесс, имеющий отношение к психическим механизмам: знаниям, умениям и навыкам. Сущность такой оценки связана с тем, что обучаемый воспринимает, а затем воспроизводит собственный речевой продукт на базе языковой системы двух языков, находящихся почти всегда в условиях контактирования и контраста.

Анализ научной литературы по данной проблематике привел нас к выводу, что интерференция имеет как отрицательный, так и положительный эффект. Положительное воздействие нормальный процесс языкового обслуживания лиц, имеющих желание в овладении неродным/иностранным языком (языками). Однако отрицательное влияние (интерференция) констатирует частое отклонение от норм изучаемого языка под влиянием родного языка. Более того, при изучении иностранного языка интерференция проявляет себя не только на межъязыковом, но и внутриязыковом уровне. Отмечается еще наличие прямой и косвенной интерференции.

В нашем исследовании речь, в основном, пойдет о межъязыковой и внутриязыковой интерференции вследствие грамматических особенностей как китайского, так и изучаемого русского языка как иностранного. Сказать, что что преобладает лишь один из указанных видов интерференции, было бы не корректно, так как практика преподавания и изучения русского языка студентами-китайцами свидетельствует о том, что обучаемые одновременно сталкиваются как с первым, так и вторым типом интерференции с существующим в них трудностями и сложностями.

Мы уже определились, что межъязыковая интерференция – результат неверного переноса уже приобретенных знаний и сложившихся умений и навыков китайского языка при изучении русского языка в контексте формирования соответствующих умений и навыков на базе языковых знаний. Что касается внутриязыковой интерференции, то она возникает в результате неверного употребления языковых явлений и речевых конструкций русского языка с учетом сложностей его грамматического строя как языка флективно-синтетического типа с огромными словоизменительными парадигмами и категориями, представляющими известные трудности в речевом высказывании. Чего стоит путаница в употреблении предлогов «в» и «на», согласовании в роде числе и падеже определяемого слова и определения, спряжения глаголов, склонения существительных и т.п.

Языковая интерференция обычно охватывает все уровни и ярусы той или иной языковой системы (фонетика, лексика, грамматика).Иначе говоря, нарушение функциональной системы русского языка как иностранного и общепринятое употребление языковых единиц, связанное с влиянием межъязыковой интерференции, проявляется в процессе восприятия и воспроизведения разных уровней любой из подсистем системы данного языка: морфемы, синтаксиса, словообразования, лексики и фонологии. Отсюда и различают такие виды интерференции, как грамматическая, синтаксическая, лексико-семантическая, фонетическая и пр.

Совершенно прав академик Л.В.Щерба, который в своей работе «К вопросу двуязычия» четко разъясняет природу и феномен проявления языковой интерференции. Ученый говорит о взаимном искажении обоих языков (как родного, так и иностранного) именно на практике изучения иностранного языка под влиянием родного языка[113].

Примерно аналогичной точки же зрения высказывают и другие ученые в области лингвистики и лингводидактики. Так, В.Ю. Розенцвейг под интерференцией воспринимает "нарушение билингвом правил соотнесения контактирующих языков, которое проявляется в его речи в отклонении от нормы" [85, с.4]. А с точки зрения М.В. Дьячкова, интерференция - "нарушение норм одного языка из-за вторжения в них норм другого" [49, с.86].

Анализ и обобщение позиций и концепций ученых в контексте рассматриваемой проблемы свидетельствует о том, что интерференция, будучи явлением не зависимым от воли обучаемых, диктует свои незаконные правила при изучении иностранного языка и воспринимается как процесс своеобразного контакта и взаимодействия двух языков, приводящий к изменениям в структуре изучаемого языка с вытекающими отсюда отрицательными результатами и речевыми ошибками.

В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» отмечается, что под интерференцией происходит "взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языковых, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного" [64, с.197].

Рассматривая лингвистическую природу интерференции, следует также остановиться на дефиницию проблемы языковой и речевой интерференции. Речевая интерференция – продукт личной деятельности обучаемого (носителя родного языка и родной речи) в плане выражения собственной мысли на иностранном языке. Речевая интерференция особенно часто происходит на начальном этапе обучения иностранному языку (в нашем

случае – русского студентами-китайцами), когда еще наблюдается сильное влияние сформированных умений и навыков речепроизводства на уровне родного языка. Она наблюдается в процессе речевого действия и выражении мысли с охватом всех аспектов языка: фонетики, лексики, грамматики. Т.е. встречаются ошибки, обусловленные фонетическими закономерностями, лексико-семантическими особенностями и грамматической системой обоих языков, отражающие на речевую деятельность обучаемых. Это, так называемое распространенное явление и оно продолжается до выработки определенных автоматизированных навыков и умений.

Речевая интерференция не имеет какие-то границы в плане объемного или ситуативного влияния родного языка при изучении иностранного. Она универсальна в плане именно отрицательного своего влияния вследствие сформированных стереотипов по родному языку. Новые ассоциации и стереотипы только-только будут формироваться на базе приобретаемых новых знаний, умений и навыков. Но старые языковые и речевые привычки всегда готовы предлагать свои «услуги», автоматически интегрируясь в новые речедеятельные условия, образуя, таким образом, неправильные речевые высказывания вкупе с многочисленными нарушениями норм и функциональных аспектов изучаемого языка.

Тема интерференции, как об этом свидетельствует многочисленная точка зрения, разнообразная позиция и взглядов ученых, не всегда является отражением отрицательного влияния родного языка при изучении иностранного. Часто встречаем и такие возгласы, когда говорится об элементарном отсутствии умений и навыков говорения со стороны иноязычнбых обучаемых. Даже существует мнение обеднении их речи на изучаемом языке. Такая точка зрения, на наш взгляд, не в полной мере отражает суть самой интерференции и ее порождения на изучаемом языке.

Дело в том, что обеднение речи или отсутствие речевых навыков и умений связано не с интерференцией, а со степенью сформированности языковой и речевой компетентности обучаемых. Безусловно, свою особую

роль здесь играют такие приоритеты, как достаточный словарный запас, умение их использовать в потоке речи, хотя в процессе речетворчества как раз и могут быть обнаружены недочеты, связанные с существенным влиянием родного языка в иноязычной речи. Однако, чаще всего это результат неумения правильно употреблять в речи определенные речевые конструкции и языковые элементы, которые по сравнению с родным языком обучаемых имеют иную форму и иное языковое выражение. Здесь вступает в силу так называемая скрытая интерференция, или даже косвенная интерференция. Есть противоположная этому виду интерференции другая ее форма, которая называется явная или прямая, где происходит явное нарушение системы и нормы изучаемого языка [56, с.24 с.].

Чуть выше мы упомянули о том, что существует и позитивная интерференция. Ее часто называют положительным переносом, трансференцией, транспозицией, эффективной интерференцией и т.п. «На овладение вторым языком переносятся прежде всего такие общие умения, как свойство слушать и повторять; участвовать в коммуникации, обмениваясь с партнером репликами; считать, что за произносимыми комплексами могут быть закреплены определенные значения; делить речевой поток на слова и составлять из слов фразы, из фраз – высказывания; изменять слова в зависимости от контекста, понимать, что существуют синонимы и антонимия; что существуют общие типы вопросно-ответных конструкций в человеческом общении: Что это? Что это делает? Какой? Сколько? Как? Куда? и т.п.» [79, с.19].

Положительный перенос в методике преподавания иностранного языка рассматривается как поддерживающая формула плавного и результативного его изучения без особых психолингвистических усилий. Причина кроется в том, что на уровне родного и иностранного языка встречаются общие знаменатели, полностью совпадающие между ними. Это так называемые языковые универсалии, эквивалентные языковые элементы,

обуславливающие ускоренное, плавное и беспроблемное усвоение нового языка.

Положительный перенос в отличие от отрицательного воздействия родного языка при изучении иностранного может проявляться в масштабе речемыслительной активности и деятельности обучаемых. Особенно когда они хорошо владеют родным языком; если у них сформированы навыки эффективной речемыслительной деятельности; если на уровне родного и иностранного языков встречаются эквивалентные лингвистические явления и категории, которые без особой проблемы могут переноситься на изучаемый язык и прочее. Что примечательно, положительный перенос может качественно влиять и в социокультурном аспекте, хотя в нашем случае – при изучении русского языка как иностранного студентами-китайцами такой перенос ожидается не совсем на сходном уровне. Все же в одном преобладает восточная культура, а в другом – европейская.

Продолжение анализа интерференционной тематики на языковом уровне позволяет нам высказаться также о ее коммуникативной ценности в практике преподавания русского языка как иностранного для студентов-китайцев. В настоящее время одним из важных условий результативности обучения неродного/иностранного языка является его коммуникативная направленность. Безусловно, перевести весь процесс обучения русскому языку как иностранному на коммуникативную основу не представляется возможным, хотя многие преподаватели делают на нее особую ставку. Причина в том, что сложные флексии русского языка с их многочисленными парадигмами требуют прочного изучения, усвоения систем склонения, чередований видовых и временных форм глагола, особых согласовательных формул компонентов слов в словосочетании и предложении и т.п.

Однако на занятиях русского языка в аудитории со студентами-китайцами коммуникативная направленность не только закрепляет когнитивные возможности и потенциал обучаемых, но и закрепляет сознательную мотивацию при его изучении, ускоряет прочное усвоение

языковых форм и речевых конструкций, способствуя преодолению и предупреждению языковой интерференции, в том числе, грамматической.

Классификация видов и типов интерференции дает нам возможность на почве ее существования и влияния на качество формируемой речи студентов-китайцев как будущих членов билингвального общества и, прежде всего, с носителями данного языка. Мы хотим не только констатировать факт наличия того или иного вида интерференции, но и обратить внимание на ее сущность как препятствующая пониманию (восприятию) с последующими неправильными речевыми конструкциями воспроизведения (говорения).

Интересен и тот факт, что интерференция оказывает тормозящее влияние на сам процесс понимания (восприятия), который означает, что не всегда понимание и интенция(намерение) говорящего могут быть на одной функциональной линии, т.е. они не всегда равнозначны. Наконец, интерференция может оказать полное препятствие на пути понимания языкового явления, обеспечивая почти полное непонимание [34, с.27-28].

Рассматривая проблему интерференции и ее многообразия в контексте сущностной характеристики и языковой природы, различных типологических классификаций имеем основание подтвердить, что языковая интерференция - явление своеобразное и еще не до конца изученное в масштабе лингвистических связей, отношений и контактов. Всесторонняя классификация и описание лингвистической интерференции целесообразно вести помимо лингвистического аспекта также на экстралингвистическом уровне, выходящим за пределами языкового плана, в частности, в лингвострановедении, лингвокультурологии, этнокультурологии и др.

Языковая интерференция и ее учет – путь к сознательному усвоению неродного/иностранного языка. Сама языковая ситуация и речевая обстановка вынуждают индивида серьезно относиться к усвоению нового языка, добиться положения и ситуации двуязычной личности, т.е. полноценного билингва. «Современное определение билингвизма говорит о том, что двуязычным считается человек, на вполне хорошем уровне знающий

два языка и достаточно регулярно использующий их в своей жизни» [79, с.11].

В настоящее время отношение к изучению мировых языков, в том числе, русского языка студентами-китайцами должно иметь свои закономерные методические особенности, которые со временем будут иметь устоявшие традиции. В Китае русский язык имеет огромное значение и влияние особенно на современную молодежь. Русский язык не только символ качественного образования и культуры, но средство к постижению основ науки и техники, изучению российской действительности. Благодаря русскому языку молодежь Китая интегрируется в современные глобальные процессы, учится и работает на постсоветском пространстве, в том числе, Таджикистане. Именно русский язык становится важным фактором интеграционных процессов, служит в качестве языка межнационального и межгосударственного общения.

Позитивные изменения в области развития дву и многоязычия открывают широкую дорогу к межкультурному диалогу. Совершенно справедлива точка зрения исследователей, что «ничто так не изменилось в образовании за последнее время, как отношение к обучению языкам, в том числе и к русскому…» [79, с.10]. Ныне владеть несколькими языками стало не только престижно, но и весьма актуально и выгодно с социокультурного и экономического соображения.

Для современной китайской молодежи овладение русским языком является делом чести и достоинства. Говоря о родном китайском языке, мы можем отметить, что он довольно сложный язык по типологическому и внутреннему строению, который практически не имеет ничего общего с русским языком, языком с богатыми флективно-синтетическими и иными парадигмами, особенно на грамматической основе. Настоящее исследование призвано оказать действенную помощь студентам, изучающим русский язык с учетом его грамматических особенностей в целях формирования коммуникативной компетенции обучаемых, сознательного подхода в каждой

языковой ситуации с учетом особенностей как родного языка, так и русского как иностранного.

Перед тем, как перейти на следующий раздел, считаем уместным привести следующую цитату: «Без двуязычия не могут обойтись не только отдельные люди, но и целые регионы земного шара, причем в истории человечества мультилингвизм (многоязычие)абсолютно естественное явление» [79, с.11]. Ныне очень велик стремление выучить хотя бы два-три языка, особенно если под этим подразумевается язык, на котором будет проходить профессиональная деятельность человека и построена его служебная карьера.

1.3. Особенности грамматического строя китайского языка по сравнению с русским языком

Для того, чтобы иметь ясную картину интерференционных показателей при изучении русского языка в китайской аудитории, нам следует выявить основные закономерности грамматического строя китайского языка по сравнению с русским языком с выяснением причин порождения отрицательного его влияния в русской речи студентов-китайцев. От усвоения грамматики иностранного языка зависит очень многое, ибо главное в языке – его грамматический строй и основной словарный фонд, составляющие основу языка и специфику его функциональных категорий.

Следует отметить, что слова в китайском языке практически лишены внешних, морфологических признаков. Отсюда весьма трудно их отнести к той или иной части речи по причине того, что для такого распределения существуют иные критерии. Например, различная классификация разрядов слов с точки зрения его принадлежности к тому или иному члену предложения, где отчетливо прослеживается своеобразная соединимость единиц со словами других разрядов и грамматическими знаками. В результате происходит некое объединение основного значения и

грамматических особенностей на синтаксическом уровне (реже - морфологическом). Обычно это называется лексико-грамматическим разрядом или лексико-грамматической категорией. Последнее занимает важное место в китайской грамматической системе, отражаясь как в построении словосочетаний, так и разных типов предложений. Примечательно, что вне этих категорий весьма трудно определить структурные параметры китайской речи и, следовательно, суть грамматики китайского языка.

Китайский язык имеет традиционные формообразования в грамматическом аспекте. Так, в нем значение слова определяет синтаксические функции слова и его различные синтаксические связи. Например, в русском языке такие слова, как стол или медведь являются существительными, они склоняются, так как являются существительными. Более того, помимо синтаксических различения частей речи, существуют еще семасиологические основания для такого различения (А.А.Шахматов).

А.Масперо в своих трудах отрицает наличие в китайском языке частей речи, однако констатирует факт наличия в нем глаголов. Некоторые другие ученые-авторы практической грамматики китайского языка распределяют китайские слова просто по смыслу, опираясь на точки зрения европейских школьных грамматик. К сожалению, многие ученые, классифицируя китайские слова по определенным категориям, не дают грамматических разъяснений для обоснованного выделения этих категорий, выводящихся из фактов и примеров китайского языка.

Безусловно, грамматическая особенность китайского языка состоит в том, что в нем в отличие от русского языка система частей речи не совпадает по многим параметрам друг с другом. Так, прилагательные русского языка вместе с существительными и числительными входят в общую категорию имени, в то время как в китайском языке прилагательные как часть речи близки к глаголу, образуя вместе с ним предикативную часть предложения.

Грамматика китайского языка обнаруживает не только эквиваленты русских слов и словосочетаний со связью предикативного плана, но и предложений. Однако, понятие сложного предложения имеет в китайском языке другое измерение, т.е. не полностью соответствует с русским языком. Дело в том, что сложное предложение русского языка передается в китайском языке несколькими простыми предложениями, ибо в нем структура сложного предложения не рассматривается в качестве соответствующей синтаксической единицы.

Уникальна также структура самой части речи в китайском языке в контексте функционального строя лексико-грамматических категорий. Здесь мы постараемся раскрыть общую картину системы частей речи китайского языка, которая существенным образом отличается от русского языка в качестве образовательной учебной дисциплины. Так, например, существительные и числительные в китайском языке объединяются в пределах одной общей категории **имени**, а прилагательные и глаголы в составе **предикатива.** В немосновные грамматические признаки имеют возможность самостоятельно, без помощи связки выражать сказуемое. Более того, числительные, входя в категорию имени, имеют ряд общих грамматических признаков и черт с категорией предикатива, а прилагательные, будучи находящимися в составе предикатива, имеют множество общих черт с существительными.

Сравнительное изучение разных языков (в том числе китайского) свидетельствует о том, что именно в частях речи мы обнаруживаем основные различия грамматического строя китайского языка, в частности, по сравнению с русским языком. Такой метод обнаружения специфических черт китайского языка имеет непосредственное положительно/отрицательное влияние при изучении русского языка как иностранного в вузовской аудитории.

Известно, что языки мира имеют разные способы морфологического оформления и выражения грамматического значения. Так, в китайском языке

слова, как правило, не имеют никакого морфологического оформления. Именно этим объясняется отсутствие частей речи в китайском языке многими учеными (китаеведами). Если даже можно встретить определенные формообразования, то они не представляют грамматические категории. Это точка зрения связана с «диффузностью», «нерасчлененностью», «недифференцированностью» грамматических категорий китайского языка.

В научной литературе по китаеведению часто встречаются такие взгляды, согласно которым ничто, грамматически, не отделяет имени от глагола, что китайские слова не являются ни именами, ни глаголами, а представляют собой нечто недифференцированное (А.Масперо). Этот исследователь не только отрицает факт наличия в китайском языке частей речи, но и не придает значения близости частей речи в нем: прилагательные (в виде именного сказуемого) оказываются у него отделенными от глаголов, а грамматическая система в целом приобретает такой вид, который не соответствует истинному положению вещей в китайском языке.

Многие ученые (Б.Карлгрен) считают китайскую грамматику сложной ввиду того, что она сводится, в основном, к правилам порядка слов и предложении и к функциям некоторого количества служебных слов. По мнению исследователя, китайский язык вовсе не пользуется специальными средствами словоизменительными парадигмами (изменение основы, наличие окончаний) для того, чтобы уточнить, какая часть речи имеется в виду. Такое положение дел в контексте способности отгадывать ту или иную часть речи в составе китайского языка составляет величайшую трудность китайского языка и его серьезного интерференционного влияния при изучении иностранного языка (в нашем случае - русского как иностранного в китайской аудитории).

Мы выражаем некоторое свое несогласие с утверждениями о том, что будто в китайском языке нет частей речи. Обычно в любом китайском предложении слова принадлежат к той или иной определенной части речи, являясь либо существительными, либо прилагательными, либо глаголами.

Так, слова, обозначающие качества предметов, однозначно бывают прилагательными, когда они стоят перед существительными (как и в русском языке) в виде определения, либо когда выступают в роли компонента предиката (сказуемого). Более конкретно, между основным значение слова и его функциями в предложении мы находим известное взаимоотношение. Иначе говоря, слова с предметным значением обычно функционируют как существительные, а слова с глагольным значением – глаголы. По сути, это истина, и как показывает практика обучения русскому языку в китайской аудитории, она облегчает процесс понимания студентами-китайцами сути слов, принадлежащих к той или иной части речи в содержательно-функциональном плане.

Как было отмечено чуть выше, в китайском языке именные части речи (существительные, числительные) соотносительны с категорией предикатива (глаголами и прилагательными). Возникает вопрос: каковы грамматические отличия этих двух категорий друг от друга и, прежде всего, в чем отличия существительных от глаголов. Это очень интересное суждение ввиду того, что в русской речи студентов-китайцев часто возникают в этой связи интерференционные ошибки.

Первое, что следует отметить, состоит в следующем: основное грамматическое отличие заключается в том, что существительные в китайском языке не могут самостоятельно, без помощи связки, выражать сказуемое, тогда как глаголы обладают этой способностью. Сошлемся на примеры, которые показывают причины порождения отрицательного влияния китайского языка при изучении русского языка как иностранного:

Неге жень шы гунжень – Этот человек (есть) рабочий.

Чже шы та – Это (есть) он.

Чже шы чудэн цзяоюйды цзибень – Это (есть) основа начального образования.

Однако:

Та кань чжунго бао – Он читает китайскую газету.

Неге жень лайла – Тот человек пришел и т.п.

В ряде случаев при глаголах связка может найти свое место для обозначения подчеркивающего значения:

Во бу чжыдао та сяньцзай шы узо гун, шы нянь шу.

Я не знаю, работает он сейчас или же учится (буквально: Я не знаю, сейчас есть работает, есть учится).

Такие грамматические особенности китайского языка, как показал ход настоящего исследования, могли стать причиной многочисленных интерференционных ошибок в русской речи студентов-китайцев. Например:

Я не знаю, он сейчас есть кушать или спать;

Преподаватель русского языка может есть в аудитория;

Чжао на занятии есть отвечать на вопросы и т.п.

Еще одно важное отличие существительных китайского языка от русского языка, которое спровоцирует возникновения интерференционных ошибок. Так, в китайском языке существительные несовместимы с некоторыми наречиями, а требуют обязательного наличия связки, тогда как при глаголах связка абсолютно не нужна. Например: Чже бу шы та – Это не (есть) он; Та е шы чжунго-жень – Он также (есть) китаец. Однако есть случаи, когда этого вовсе не потребуется в случаях с употребление глаголов: Та бу чоу янь – Он не курит; Та е лайла – Он также приехал.

Интерференция проявляется во всех случаях грамматического несоответствия различных компонентов существительных китайского языка, в частности, в случаях их оформления с помощью определительно-именного суффикса – **ды**, который формирует сказуемое, выражая просубстантивное значение. Например:

Чжебень шу бу шы воды, шы во пэнъюды – Это книга не (есть) моя, а (есть) моего друга.

Чжеба ицзы шы мутоуды – Этот стул (есть) деревянный.

Существительные китайского языка могут функционировать без какого-либо морфологического оформления в роли подлежащего,

дополнения. Например: Ван тунчжы кань бао – Товарищ Ван читает газету. Тайян чулайла – Солнце взошло.

В приведенных примерах студентам-китайцам предстоит огромная самостоятельная работа при изучении русского языка в плане восприятия и осознания специфических грамматических категорий русского языка, как род и падеж, о которых подробно остановимся в следующем разделе.

Что еще примечательно в существительных китайского языка? Обращаем внимание на способность существительных выполнять функцию дополнения в предложении путем соединения с многочисленными глаголами-предлогами: *ба, гей, гень, цун, цзай и пр.* Во всех этих случаях мы обнаруживаем способность существительных употребляться без какого0либо морфологического оформления. Например:

Во ба чжебинь шу няньванъла - Я прочитал эту книгу (буквально: взяв эту книгу, прочитал.

Ю игэ жень цзай шуйла – В воде какой-то человек (буквально: имеется один человек находиться-воды-внутры.

В китайском языке существительные имеют уникальную систему слов, подвергающих счету при помощи неопределенного артикля *«-гэ»* - показателя категории предметности: *лайла (и) гэ жень – пришел какой-то человек* (буквально: пришел одна штука человек); *дала гэ жоу – купил некоторое количество) мяса.* Такая ситуация, связанная с особенностями родного языка обучаемых (студентов-китайцев), часто становится причиной неверного употребления существительных русского языка в их русской речи.

Характерной особенностью множественного числа китайского имени существительного является прибавление к нему в конце элемента -*мынь.* Он показатель множественности предмета при условии, если во фразе или в контексте нет указаний на то, что в данном случае речь идет не об одном, а о нескольких предметах. Например: *сюэ шен – ученик, студент; сюэ шин – мынь – ученики, студенты; гун жень – рабочий; гун жень мынь – рабочие, товарищи.*

В отличие от русского языка падежи в китайском языке не имеют специального обозначения. Например, синь – письмо; го гай – крышка, горшка; кай мынь – открывать дверь; мэй-мэй цзы – сестра пишет; нун-жень шо сюн-ди – дать брату. Как видно, общие падежи (родительный, винительный, предложный, дательный) в приведенных примерах и аналогах русского языка определяются контекстом в китайском языке.

Для того, чтобы определить падеж существительного после него и перед ним, используются частицы, которые указывают на определенный падеж. Более того, принадлежность или значение времени, места, материала конкретизуется прибавлением к существительным частицы **– ди:** *сюн-ди-ды – брата, принадлежит брату, братин; гун-жэнь-ди – рабочего, принадлежит рабочему.*

Особое место в грамматике китайского языка занимает глагольная система в совокупности со всеми грамматическими категориями. Так, настоящее время глагола в нем может выражаться глагольной основой без окончаний, а также настоящее время может выражаться путем прибавления к глаголу элемента **чжо** для обозначения длительности действия: *га мынь шо хуа – они разговаривают; мынь шо-чжо-хуа – они разговаривают.*

Значение прошедшего времени может иногда принадлежать глаголу без окончания или же с окончанием *ляо, ла,* означающее или простое прошедшее время или обычную законченность действия. Обычным способом образования будущего времени китайского глагола выступает конструкция с *яо: во яо шо* – я скажу, я хочу, я собираюсь говорить и т.д.

Интересны также способы выражения повелительного наклонения в китайском языке. К примеру, *шо – говори, ни шо – ты говори.* Последнее намекает также на *«ты говоришь».* Как видно, формального отличия между повелительным и изъявительным наклонениями в данном случае не видим. Также отметим, что некоторые конструкции оказываются переводными аналогами и эквивалентами русского повелительного наклонения: *цин ни шо*

– прошу, пожалуйста, говорите; цин та шо – пусть он говорит; цзя тамынь шо – пусть они говорят и пр.

Следует дать разъяснения в отношении отрицательных форм в настоящем и будущем времени. Дело в том, что отрицание **«не»** в китайском языке передается с помощью префикса **бу-:** *во бу шо – я не говорю.* Даже положительная форма *во бу шо* имеет значение общее и частное. Например: я не говорю; не могу; не умею говорить», «не говорю в данном случае» и т.п.

Ввиду того, что в русском языке виды глагола играют весьма ключевую роль как грамматическая категория, рассмотрим данный вопрос в контексте его выражения в китайском языке в целях профилактики и предупреждения языковой интерференции. Дело в том, что в китайском языке повторение глагола является указанием на усиления значения или вида глагола (совершенный вид). Например: шо шо – поговорить; цзо – посидеть. Повторение глагола с *«и»* (один) указывает на однократность (или совершенный вид); шо и шо – поговорить (немного)% цзо и цзо – присесть.

Важное место в русской речи студентов-китайцев занимают выражения возможности или невозможности, которые в родном языке обучаемых обозначаются разными способами, положительно или отрицательно влияющими на процесс говорения. Так, в китайском языке глаголы *нын* означают мочь, быть в состоянии; *кэ и* - можно; *дэ* – получать, мочь, иметь право. *Нын* одновременно указывает также на наличие личной возможности, способности: во нын шо – я могу говорить; кэ кэ и – можно, есть возможность; во кэ и шо – я могу (никто мне не мешает; если хотите, то я мог бы сказать).

Рассматривая узловые вопросы китайской грамматики, хотелось бы затронут также тему выражения вопроса в нем. Обычно, в китайском языке вопрос определяется вопросительным словом *«кто?», «что?», «где?»* и т.д. Иногда это зависит от характера вопроса вопросительной частицей *«та лайма (он придет?»).* Вопрос выражается также повторением сказуемого с отрицанием: *чи бу чи – ешь, будешь есть или даже не ешь (не будешь есть?).*

Монолингвальное описание частей речи китайского языка в контексте изучения русского языка как иностранного ставит перед нами задачи выявления и предупреждения тех интерференционных ошибок, которые возникают в русской речи студентов-китайцев под влиянием их родного языка. Ход исследования показал, что часто ошибки происходят из-за разной структурной особенности китайского языка по сравнению с русским языком. Так, прилагательные в китайском языке не изменяются по родам, как это встречается в русском языке. Прилагательные китайского языка также не изменяются по родам и числам: *чже се хао тянь – это несколько хороших дней.* Не изменяются прилагательные в китайском языке независимо от того, будут ли они служить определением или сказуемым: *чан тянь – длинный день; тянь чан – день длинен.*

Примечательно, что в китайском языке прилагательные могут изменяться по временам и имеют признаки наращения с акцентом на временную ситуацию. Например, для выражения законченности действия после прилагательных ставится частица «ла»: тянь чан-ла – день стал длинным. При будущем же времени перед прилагательными будет стоять *«яо»,* а при будущем определенном «яо» перед прилагательным и *«ла»* после него: тянь яо чан – дни будут или становятся длинны; *тянь яо чан-ла – дни станут (сейчас) длинными; шуй жо-ла – вода стала горячей; чжи бай ла – бумага побелела* и пр.

Безусловно, нас интересовал также вопрос о сравнительной степени прилагательных китайского языка по отношению к русскому языку. Мы склонны утверждать, что сравнительная степень прилагательных в китайском языке представлена в чрезвычайно разнообразной форме. Например: *шэн-цза цзе-ши – веревка прочна*. Если рассуждать о сравнении прочности проволоки с прочностью веревки получается следующее: *ши шэн-цза цзе-ши те сыр ши – веревка прочна, проволока прочнее.*

Что примечательно в китайском языке, то это наличие глагола *би* для сопоставления признаков предметов на сравнительном уровне. Например, *ма*

би люй куай – лощадь по сравнению с ослом быстра, т.е. лощадь быстрее осла. Однако «*би*» может стоять и при одном предмете: *би та хао* – лучше его.

Что касается выражения превосходной степени, то в китайском языке в отличие от русского языка особую роль играют префиксы: *хэнь* – очень, *чжи, цзы* – крайне, *го юй* – чрезмерно, слишком и т.п. указывают на превосходную степень прилагательных. Имеются также образования форм превосходной степени, соответствующие в русском языке эквивалентно в плане перевода: *ма би люй куай – лощадь быстрее осла; ма би цзяо куай – лощадь сравнительно быстрее; ма гэн куай - лощадь сильнее и быстрее осла* и пр.

В ряде случаев повторение прилагательного с ударением на повторном прилагательном также образует превосходную степень в китайском языке: хао – хороший; хао хао ды – самый хороший, очень хороший. В практике китайской речи весьма употребительны двойные прилагательные, способные удваивать каждую часть отдельно: *мин бай* – ясный; *мин мин бай-бай ды* – понятливый. Интересно и то, что в прилагательных, производных от имени и прилагательного, повторяется только прилагательное: *сюъ бай – белоснежный; сюэ бай бай ды – белоснежнее.*

В китайском языке весьма продуктивны речевые обороты и конструкции, способные передавать значения превосходной степени: мэй-ю на-гэ бу фан-бянь – более удобный, чем тот. Более того, для образования сравнительной степени прилагательных в китайском языке кроме вышеуказанных способов употребляются следующие языковые единицы: *ю – еще более; ю шэнь – гораздо; юй – еще более; бу жу, мо жу – лучше; шэнь – весьма; цэ – очень; цун – весьма, значительно, сильно, много* и т.д.

Учитывая процесс изучения русского языка как иностранного студентами-китайцами, мы обратили внимание на порождение интерференции на уровне наречия и наречных слов. В китайском языке, как и в русском, наречия выражаются словами собственно наречными, имеющие значения места, времени, образа действия, цели, причины и пр.

Интерферирующее положение может занимать наречное слово в китайском языке, связанное с его позиции перед глаголом.

Как известно, в русском языке наречие почти всегда стоит перед глаголом: *громко говорить, красиво читать, ясно видеть, медленно петь* и т.д. Такие китайские речевые конструкции, как *«та сэ ды (дэ) куай»* – он быстро пишет; *«та пао ды хэнь куай»* – он быстро бегает; та шо-ды хао – он хорошо говорит и пр., структурно отличаются от изучаемого русского языка и могут служить основанием для возникновения интерференционных ошибок по схеме родного языка обучаемых.

Сравнительная степень наречий так же, как и имена прилагательные определяются контекстом и особыми единицами, указывающие на сравнительную или превосходную степень: *та се-ды хао – он пишет хорошо; та се-ды хао и-дяр – он пишет намного лучше.* Можно отметить, что прилагательные перед глаголами, в основном, переводятся русскими наречиями. Так, *мань-цзоу – иди медленно, поезжай тихо (иди медленнее, поезжай медленнее).* Однако, иногда конструкции китайского предложения не соответствует по структуре русскому варианту. Например: *та шо-ды хао – он хорошо говорит; но та хао шо – ничего не значит.*

Ввиду того, что студенты-китайцы при изучении русского языка часто путаются в употреблении предлогов «*в, на*» и т.п., мы обратили внимание на причины возникновения интерференции на уровне изучаемого и родного языка обучаемых. Суть в том, что в китайском языке в процессе передачи таких предложений, как «Я сижу на стуле» и «Я еду в Шанхай» нет слов, соответствующих русским предлогам. Причина кроется в том, что в самих глаголах уже содержится значение направления и место действия, поэтому мы не встречаем эквивалентных предлогов: «сижу на…, еду в…».

Как видно из приведенных примеров, почти любой китайский предлог передается на русский язык с соответствующим русским глаголом. Иногда встречаются наращения после имени существительного, обстоятельства места в отличие от русского языка передаются без предлога.

Также интересна позиция союзов и союзных слов в китайском языке. Дело в том, что в китайском предложении соответствий русскому союзу мы не находим. Часто эквивалентными выступают китайские слова (или части слов – морфемы) и они, соответствуя русским союзам, имеют формальное значение других частей речи. В целом можно заключить, что все же существует ряд китайских слов, имеющих значение союзов. Например: «*во май-ла и гуань-би лян-чжан-чжи – я купил одну кисть и два листа бумаги»; «та кань шу во се цзы – он читает, а я пишу»; во цюй та бу цюй – я пойду, но он не пойдет»;»ни лай-ла та и- цзын цзоу-ла – когда ты приехал, он уже уехал».*

Несколько слов об особенностях синтаксического строя китайского языка по сравнению с русским языком. По утверждению исследователей, в современном китайском языке нет категорического разграничения между словами и предложениями с формальной точки зрения. Синтаксис китайского языка построен таким образом, что в нем нет абсолютно никакого согласования между частями предложения, как это встречается в русском языке.

Более того, в китайском языке мы обнаруживаем иной порядок слов внутри предложения и порой очень трудно приходится передавать их в процессе перевода. К примеру: «Чжэ -цзи-тянь во-мынь чжу-ды фан-цза чжен цин гун-цзян сю-ли му-цзян-ши-фу ни-шуй-ши-фу и-гун ю ши-лай-гэ-жень – для ремонта помещения, где мы жили, как раз пригласили мастеров для ремонта, плотников и печников, около 20 человек». Здесь видно, что в китайском варианте невозможно разделить границы между предложениями, как это можно сделать в русском языке с учетом структуры предложения (сложноподчиненное предложение).

Анализ на уровне сравнительного подхода показывает, что в китайском языке встречаются своеобразные явления, сходные с образованием склонения и спряжения путем прибавления суффиксов и префиксов. В нем также встречаются также слова, соответствующие по значению с русскими

словами – союзами (*если, хотя*), которые, в свою очередь, не употребляются как союзы.

В китайском языке, как и в русском, подлежащее как главный член предложения всегда стоит на первом месте. Иногда перед подлежащим помещаются относящиеся к нему определения. Например: «у-цза да – комната велика, большая; та хао-ла – он поправился; жень лай-ла – человек (люди) пришел (пришли); юй ся – дождь идет». В последнем случае можно сделать и перестановку: «ся юй - идет дождь».

Сказуемое в китайском языке обычно стоит в конце предложения: чже ши шуй – кто это? да-цзя ду цзоу-ла – все решительно ушли (уехали); та цзай сюэ сяо-ли – он (находится) в школе. Во всех случаях место сказуемого в предложении после подлежащего и в конце предложения.

Наконец, несколько слов о специфике китайского письма. Известно, что китайское письмо представлено иероглифами. Оно, по сути, идеографическое. Иероглифы - письмо древнего Египта. Они дают точное изображение предметов, тогда как китайское письмо уже в его древних формах только в известной степени представляют собой изображения предметов и животных. Большая же часть представленных знаков, по сути, условные обозначения и начертания. Это говорит о том, что существующие ныне китайские иероглифы далеки от своих древних аналогов и дают лишь условные картины изображаемых предметов. К примеру: …. – дерево – му; … река – чуань; … - лощадь – ма; … - рыба – юй; … человек – жень и т.д. и т.п.

Впоследствии изображения предметов получило свое расширение путем передачи отвлеченных понятий. Например, высокое здание (высокий - гао); … два человека спиной к другому – повернуться спиной на север – бэй (юг в Китае всегда считался передней стороной). Видя тот или иной знак, можно догадываться, что, например, изображено «солнце» или «1», «2» по-китайски, но весьма трудно сказать, как будет «солнце» на китайском языке.

В целом, как видно из приведенного анализа, китайский язык является существенно другим по форме языком, как бы не имеющим ничего похожего с русским языком. Это говорит о том, что следует сравнивать для того, чтобы найти всевозможные пути устранения ряда трудностей в плане усвоения студентами-китайцами русского языка в целях предупреждения отрицательного влияния родного языка. С учетом того, что любая грамматика представляет собой отвлеченные языковые закономерности, включая и конкретные формы, сравнение позволяет перейти от конкретных форм к абстракции закономерностей, а затем посредством закономерностей - к анализу других форм.

Мы убеждены, что грамматика русского языка и китайского языков являются трудными в лингвистическом мире. В частности, грамматика русского языка характеризуется своей уникальной словообразовательной и словоизменительной парадигмой. Это говорит о том, что грамматические правила русского языка как иностранного представляет для студентов-китайцев определенные трудности, ибо они не только строгие. Слова всегда изменяются, а студенту-китайцу в силу того, что в его родном языке грамматические правила гибкие и слова остаются неизменяемыми при любых условиях. Сравнительно легче одолеть сложную строгость, чем освоить простую гибкость. Изучающий русский язык китаец чувствуют, что он имеет дело с трудной грамматикой русского языка как иностранного.

Безусловно, преодоление трудностей в усвоении грамматических закономерностей русского языка как иностранного требует от обучаемых сознательно-конструктивного подхода в понимании языковых нюансов, позволяющим им понимать содержание текстов по тем или иным темам, говорить правильно; уметь делать сообщения на учебные темы и т.д.

В этой связи перед нами возникает важная методическая задача – организовать изучение русского языка как иностранного в аудитории с китайскими студентами таким образом, чтобы цель каждого занятия, его содержательное составляющее, а также взаимодействие между субъектами

обучения способствовали бы практическому овладению языком, формировали навыки межкультурной коммуникации. Практика убедила нас в том, что большей эффективности в обучении студентов-китайцев практическому владению русским языком удается благодаря осознанному подходу к изучению русского языка с учетом его существенных различий с родным языком для профилактики и предупреждения языковой интерференции. Особенно это касается грамматического аспекта языка, который часто становится причиной возникновения грамматической интерференции на почве наличия существенных отличий на уровне изучаемого и родного языка обучаемых.

Безусловно, здесь многое зависит от потенциальной возможности субъектов обучения в сознательном восприятии языковых явлений на уровне контактирующих языков (китайский и русский). Обычно, процедура нахождения обучаемых в пространстве родного языка при изучении русского языка как иностранного продолжительна особенно на начальном этапе преподавания. Преподаватели отчетливо понимают данную ситуация и стремятся минимизировать отрицательное влияние родного (китайского) языка при каждом удобном случае презентации нового грамматического материала. Здесь приемлемы методы и средства сознательного подхода к восприятию и воспроизведению грамматической темы, осмысления грамматических явлений, имеющих особое значение и отличия в изучаемом языке. Нельзя допускать, чтобы студенты-китайцы говорили на русском языке без учета особенностей его грамматического строя и правил. О том, насколько специфична и своеобразна грамматический аспект русского языка по сравнению с русским языком в целях предупреждения и профилактики языковой интерференции, расскажем в следующем разделе настоящей диссертации.

Итак, студент-китаец, начиная изучать русский язык, не зная его грамматики, не сможет понять даже самое простое словосочетание и

предложение. Например: *Моя книга; У меня книга.* Без грамматического объяснения учащиеся не смогут понимать их значения.

Русский язык как иностранный изучают для того, чтобы владеть им, общаться на нем и, безусловно, знать литературный язык. Однако грамматика имеет разное значение для людей, изучающих родной и иностранный язык. Грамматику родного языка изучают, чтобы повышать уровень своих знаний, грамматику же русского языка как иностранного изучают, чтобы учиться самому языку. Одним словом, чтобы научиться иностранному языку, необходимо серьезно изучить его грамматику.

При изучении русского языка как иностранного психологический процесс происходит так, что понимают значение предложения не с понятия вещей, а с его понятия на родном языке, то есть через перевод и сравнение. Когда китаец, изучающий русский язык, читает фразу: *«Перед домом растет дерево»,* он прежде всего думает о китайском предложении, а не представляет себе, что перед домом растет дерево. Другими словами, такое представление является вторичным. Этот психологический процесс сравнения иностранного с родным всегда сопровождает процесс применения изучаемого языка, происходящий осознанно или неосознанно у обучаемых. А сравнение двух языков представляет собой, главным образом, сравнение их грамматик. Сознательное применение сравнительного метода способствует более глубокому и точному освоению изучаемого иностранного языка, притом это полезно не только для изучения, но и для переводческой работы и квалифицированного применения данного языка.

Грамматика русского языка и грамматика китайского языка, по всей вероятности, являются двумя из самых трудных в мире грамматик. Грамматика русского языка трудна своей сложностью, а грамматика китайского трудна своей простотой. Грамматические правила русского языка очень строгие, слова всегда изменяются, а грамматические правила китайского - довольно гибкие, а слова остаются неизменяемыми при любых условиях. Сравнительно легче одолеть сложную строгость, чем освоить

простую гибкость. Изучающий русский язык китаец и изучающий китайский язык русский, видимо, в одинаковой степени чувствуют, что они имеют дело с трудной грамматикой иностранного языка. Психология здесь у них одинаковая.

Русский и китайский языки являются радикально отличными по форме, как бы не имеют ничего похожего. Это не говорит о том, что их нельзя сравнивать, наоборот, они как раз заслуживают внимательного сравнения. Грамматика истолковывает отвлеченные языковые закономерности, а не только их конкретные формы. Смысл сравнения состоит в том, чтобы перейти от конкретных форм к абстракции закономерностей, а затем посредством закономерностей - к анализу других форм.

В традициях, обычаях и нравах Китая много необычного для европейцев. Китайский язык также всегда был для них загадкой. "Китайская грамота" - так обычно называют все непонятное, в том числе и китайскую письменность, тем самым подчеркивая, как сложно ею овладеть. Для этого есть все основания, так как общее количество иероглифов достигает 50 тысяч.

Грамматический строй китайского языка существенно отличается от привычного русского языка. Если переводчик с русского языка может синхронно переводить речь говорящего по частям, то переводчик с китайского языка обязательно должен выслушать мысль до конца, так как все определения предшествуют определяемым словам. Традиционно считается, что таких грамматических явлений, как краткая форма имен прилагательных, причастие, деепричастие, актуальное членение и так далее, существующих в русском языке, в китайском языке вообще нет.

В процессе учебы одна часть знаний и навыков родного языка у взрослых играет позитивную роль, переходя к изучению иностранного языка; другая же часть из них играет негативную роль, мешая им учиться иностранному, приводя к тому, что учащиеся бессознательно и нецелесообразно заменяют элементами родного языка элементы

иностранного. Эта проблема давно привлекала большое внимание психологов-методистов преподавания русского языка как иностранного, которые непрерывно стремятся к поиску путей ее решения. В этом отношении сравнивать изучаемый иностранный язык с родным - весьма важная тактика.

Поэтому следует сравнивать модели родного языка с моделями русского языка как иностранного, только таким образом можно показать студентам-китайцам особенности двух языков, их тождества и различия с тем, чтобы они лучше перенесли знания родного языка в пользу изучения русского языка, во избежание помехи родного языка к его освоению. Самое главное – что и как сделать, чтобы избежать трудностей и ошибок, оптимизировать процесс успешной коммуникативной адаптации и речевой идентичности.

Безусловно, нас интересует также вопрос о соотношении грамматических категорий двух языков на межъязыковом и внутриязыковом интерференционном уровне. О том, насколько специфична и своеобразна грамматический аспект русского языка по сравнению с китайским языком в целях предупреждения и профилактики языковой интерференции, расскажем в следующем разделе настоящей диссертации.

1.4. Особенности грамматического строя русского языка по сравнению с китайским языком в методических целях и для предупреждения межъязыковой и внутриязыковой грамматической интерференции

Анализ состояния преподавания русского языка в аудитории с китайскими студентами показал, что уровень сформированности грамматических знаний, навыков и умений обучаемых оставляет желать лучшего. Это говорит о том, что несмотря на титанические усилия студентов

в изучении и усвоении русского языка как иностранного, грамматический аспект говорения и практического его владения не в полной мере отвечает современным требованиям, недостаточно способствует развитию продуктивного билингвизма (двуязычия).

Предыдущий анализ особенностей грамматического строя китайского языка в монолингвальном аспекте показал, что он (китайский язык) относится к особому типу и разряду языков со своей внутренней структурой и системой. В его грамматической линии наряду с некоторыми сходными явлениями наблюдаются существенные расхождения с изучаемым русским языком. Специфичность грамматического уровня китайского языка обусловливает основные трудности усвоения морфологии и синтаксиса русского языка, порождает речевые ошибки в грамматическом аспекте говорения, становится причиной возникновения грамматической интерференции, препятствует практическому овладению русским языком и русской речью.

Сопоставительная характеристика языковых явлений с целью установления сходств и различий в грамматическом строе контактирующих языков позволяет выявлению случаев как благоприятного, так и тормозящего воздействия родного языка на усвоение структуры изучаемого языка. Безусловно, методическая организация и презентация грамматического материала, использование рациональных и эффективных форм и приёмов речеязыковых упражнений невозможна без учета особенностей родного языка обучаемых. Такой подход содействует в прогнозировании, профилактики и устранении языковой интерференции, окажет большую помощь педагогу применять соответствующие методы и приемы обучения, разумно определить место и роли сопоставления в нужном месте и в нужное время.

Прежде, хотелось бы раскрыть суть самого грамматического понятия как формы мышления, в котором отражаются предметы и явления реальной действительности и окружающего мира в существенных признаках и

взаимосвязях. Данная трактовка логична, ибо понятие изначально воспринимается как высший продукт мозга. Известно и то, что в грамматическом понятии в обобщённом виде представлены существенные признаки явлений – его содержательной стороны. Более того, языковые явления характеризуются определенной степенью абстрактности по сравнению с другими явлениями (биологическими, физическими, общественными).

Грамматические понятия сосредоточены в словах, словосочетаниях, предложениях, морфемах, лексемах, фонемах, свидетельствующие о том, что сам первичный материал, содействовавший к появлению или созданию грамматического понятия, в достаточной степени абстрактен. Хотя бы вспомнить известную формулировку о том, что всякое слово (речь) уже обобщает. В этом плане интересно рассуждение известного советского психолога Д.Н.Богоявленского о том, что понятие - «своего рода второй этаж абстракций, надстраивающийся над уже обобщенными значениями слов и предложений» (18, с.5).

В свете сказанного первым долгом представляем сложности изучения русского языка как иностранного в грамматическом аспекте, ибо речь, по сути, идет об уникальном свойстве грамматических понятий, которые являются причиной затруднений, возникающих в процессе преподавания данного языка студентам-китайцам. Помимо того, что здесь проявляются особенности родного языка обучаемых, речь идет также об овладении грамматическим понятием в контексте наличия уровня смысловых действий, требующих специальных упражнений, направленных на формирование определенных лингвистических представлений и знаний по грамматике русского языка как иностранного.

В принципе процесс формирования грамматических понятий представляет собой процесс овладения студентами-китайцами определенными мыслительными действиями: анализ, синтез, сравнение, обобщение и т.п. Практика работы с иностранными студентами на занятиях

по русскому языку показывает, что они испытывают трудности в абстрагировании грамматических значений слова от его лексического значения. По сути, это разные вещи, которые должны знать студенты, и которые способствуют дифференциации этих двух понятий (лексическое и грамматическое).Отсюда студенты часто не могут сравнивать слова и объединять их в одну группу по грамматическим признакам.

Так, преподаватели при изучении глагола объясняют студентам, что они обозначают действия предметов, наряду с движением указывают на состояние предмета, его отношение к другим предметам, изменения качества предмета и т.д. (*спать, думать, любить, развиваться* и пр.). Такое обобщенное понимание «действия предмета» представляет известные трудности студентам-китайцам, только что приступивших к изучению русского языка как иностранного, так как их конкретное представление о том или ином действии в родном языке связано, в основном, с передвижением. Отсюда студенты при изучении русского глагола не считают, что такие слова, как *сидеть, болеть, мерзнуть, стоять, краснеть* обозначают действия предметов.

Можно говорить еще об одном уникальном случае, связанном с интерферирующим влиянием русского языка. Дело в том, что студенты-китайцы, находясь в зависимости от понимания «предмет», не могут отойти от конкретного лексического значения слова и такие словарные единицы, как «*быстрота, мужество, тишина, крик, шаг, прыжок»* воспринимают не как существительные. Хотя они знают, что все слова, отвечающие на вопросы «кто?» и «что?» объединяются в разряд имен существительных, где общим для всех подобных слов является то, что они обозначают предметы, не изменяются по родам, но большинство из них изменяются по числам и падежам (для того, чтобы как избежать интерференционные ошибки, речь пойдет во второй главе, где предлагаются методические установки).

Итак, что представляет собой грамматический уровень русского языка, каковы его отличительные особенности по сравнению с родным языком

обучающихся, и, вообще, что должны ясно и четко знать студенты-китайцы при изучении грамматики, чтобы в их русской речи не доминировали интерференционные ошибки.

Прежде всего отметим, что студенты-китайцы при изучении русского языка как иностранного постепенно знакомятся с грамматическим строем русского языка, морфологией и синтаксисом как равноправными разделами грамматики; усваивают важнейшие грамматические правила об изменении слов и сочетании их в предложении; тренируются в применении в речевом потоке изученных ими грамматических сведений и правил.

Методика преподавания русского языка как иностранного наряду с соблюдением основополагающих дидактических принципов требует реализации преподавателем ряда методических принципов и условий, необходимых для обеспечения качественного и продуктивного его изучения в контексте рассматриваемой нами проблематики (предупреждения и профилактики грамматической интерференции).

Так, в русском языке есть слова очень близкие и по звучанию, и по значению, и по соотносительности к той или иной части речи. Почему при их использовании в речи (процесс говорения) студенты-китайцы допускают ошибки в употреблении, согласовании, изменении в потоке речи. Иначе говоря, почему возникает грамматическая интерференция?

Нам представляется, что в русском языке как языке флективно-синтетического строя отчетливо наблюдаются особые правила выражения грамматического значения слова. Чтобы китайский студент узнал, какими частями речи являются слова *дружба, дружный, дружил,* нужно поставить правильный вопрос. Например: «На какой вопрос отвечает слово *«дружба»,* «почему оно существительное женского рода, именительного падежа? Почему это слово может изменяться в потоке речи в зависимости от ситуации общения (мы дорожим дружб**ой**; они ценят дружб**у**; мы любим говорить о дружб**е** и т.д.). И почему в потоке речи студенты, несмотря на усвоенные правила и закономерности существительных русского языка,

используют такие неверные сочетания: *мы дорожим дружба; они ценят дружба; мы любим говорить о дружба?*

Ответ на данный вопрос в значительной степени помогает студентам разобраться в окончаниях, которые сопровождают почти каждое русское слово и устранять ошибки, связанные с неверным пониманием сути падежных окончаний. Огромную помощь в этом случае может оказать знание системы падежных вопросов. Например, зная, что на вопрос *«о чем?»* или «*о ком?»* отвечает только предложный падеж, студент может определить, что слово «о книге» намекает на предложный падеж в зависимости от поставленного вопроса. То же самое происходит в вышеприведенных примерах: *«мы дорожим дружбою»* (творительный падеж), *«они ценят дружбу»* (винительный падеж), *«мы любим говорить о дружбе»* (предложный падеж) и т.д.

Однако речь своеобразное явление. Не всегда в потоке речи мы действуем по существующим законам словоизменения, каждый раз отдельно думая и воспроизводя. Слова в нашей речи употребляются с калейдоскопической быстротой, благодаря изменениям в соответствии с грамматическими правилами языка. Когда студент-китаец привыкает задавать себе вопрос типа «кого? (видел), он не имеет в виду обязательно какой-либо живой предмет (представление о живом или неживом предмете не совпадает полностью с представлениями, связанными с грамматической категорией одушевленности и неодушевленности). Поэтому оказывается возможной постановка вопроса кого? (который обычно ставится к существительным одушевленным) и к слову, например, *мертвец* (Я видел мертвеца). Вот почему можно признать допустимым использование в известных случаях (особенно на ранних стадиях обучения) и так называемых «фразовых шаблонов» (по преимуществу в сочетании с системой парных вопросов: кого? чего? кому? чему? кем? чем? и т.д.). Данный приём уточнения падежей имеет важное значение в плане подстановки нужного слова в сочетаниях: «Я видел кого? Что; Мы любовались кем? или чем?».

Приведенные примеры и обоснование сознательного восприятия грамматического материала свидетельствую о том, что ошибки в русской речи студентов-китайцев возникают вследствие как межъязыкового переноса (трансференция), так внутренней интерференции, когда обучаемые путаются не только в значениях слов, но и в окончаниях. Неразличение и непонимание внешне сходных форм, например, дательного и предложного падежей существительных женского рода с окончаниями *«е»* и *«и»*: *стране, воде, линии, тетради;* сравнительной степени прилагательного и наречия: *был красивее* и *делал красивее* также являются причиной внутренней интерференции, когда обучаемые не всегда правильно оценивают признаки предмета и признаки действия.

Ученые-методисты в области преподавания русского языка как неродного/иностранного (Г.Г.Городилова, Е.А.Быстрова, Н.В.Черемисина, Т.П.Иванова, Н.З.Бакеева, А.В.Филиппов, Г.И.Магомедов) часто акцентировали свое внимание на проблему межъязыковой интерференции и причин ее порождения. В данном разделе настоящей диссертации мы постараемся раскрыть главные направления межъязыковой интерференции на базе основных грамматических категорий и трудных вопросов русского и китайского языков.

Особую трудность представляют вопросы, относящиеся к употреблению категорий рода, числа и падежа существительных русского языка; категорий вида и времени глагола; сочетания количественных числительных с существительными. Существенное отличие составляет также согласование главного и зависимого слова в словосочетании в роде, числе и падеже (определяемое слово – определение), порядок слов в русском предложении и пр.

Практика преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории подтверждает, что категория рода существительных является наиболее трудной темой для восприятия обучаемыми ввиду сложности ее проявления, отсутствия в родном языке, причинами грамматической

нетипичности для студентов, порождающие ошибки в согласовании слов. Несмотря на то, что преподаватель объясняет природу родовых окончаний и падежных отношений в словах русского языка (слова *стул, доска, окно* являются названиями предметов, отвечают на вопрос «что?», изменяются по падежам), студенты при составлении предложений и общения в потоке речи неверно согласуют данные слова с другими словами: «Я вышел к доска»; «На доска мы пишем»; «Окно нашего аудитория выходят на улицу».

Почему возникают подобные ошибки. Ответ на этот вопрос отчасти был дан в предыдущем разделе, где речь шла об особенностях грамматической системы китайского языка. Здесь же отметим, что род существительных русского языка определяется по морфологическим признакам – окончаниями именительного падежа. А «категория рода – это морфологическая категория, основным средством выражения родовых различий являются собственно морфологические средства – окончания» [108, с.254]. Поскольку китайский язык принадлежит к типу изолирующих языков, в нем не существует правила определения грамматической формы слова по окончаниям или какими-либо другими знаменателями.

Особо отметим в русском языке ситуацию, где род существительных прямым образом влияет на изменение формы зависимых от него слов. В китайском языке грамматически зависимого случая слов от существительных по каким-либо внешним признакам не существует. Отсюда для студентов-китайцев русское грамматическое правило согласования слов на уровне определяемого слова и определения представляет известное непонимание и порождает ошибки интерференционного характера на межъязыковой учебной площадке.

Безусловно, базой для возникновения межъязыковой интерференции для китайских студентов является тема «Склонение существительных» с наличием определенного количества языковых явлений и грамматических понятий. Для того, чтобы построить правильную русскую речь обучаемых, нужно дать им доступную информацию касательно понятий падежа,

склонения, окончания, правила правописания падежных окончаний (*-е, -и, -о, -е* после шипящих, *ь* и отсутствие его и др.). В этой связи также важно формировать речевые навыки студентов-китайцев в контексте правильного употребления существительных с предлогами, связь с другими словами, ударение.

Причины возникновения интерференции на занятиях по русскому языку мы обнаружили также на внутриязыковом уровне (внутренняя интерференция в отличие от межъязыковой интерференции). Так, значительные трудности у студентов-китайцев вызывают их неспособность различать некоторые падежные формы ряда существительных. Происходит так называемое смещение падежных форм со сходными (внешне) между ними образцами (формами). Например, между именительным и винительным (от существительных неодушевленных мужского рода и слов женского рода на «*ь*»).

Примерно аналогичное положение можно встретить между родительным и винительными падежами от одушевленных существительных в мужском роде; между дательным и предложным падежами, когда слово употребляется с предлогом *«по»*; между дательным и предложным падежами от слов женского рода в единственном числе; наконец, между предложным, дательным и родительным падежами с окончанием на «*у*».

Интерференция интерференцией, но задача весьма серьезна. В целях предупреждения интерференции необходимо дать обучаемым доступные разъяснения для уточнения различий в значении каждого падежа с постановкой конкретных вопросов, облегчающих и ускоряющих степень сознательного восприятия каждого падежного значения с соответствующими окончаниями. Например: *вижу – «кого?»,* а не «*кто?*» (родительный падеж, а не именительный). Важно ввести и сравнить слово в контекстуальном окружении, его употреблении с другими предлогами (*по дороге, у дороги, к дороге, о дороге*).

Для китайских студентов еще одним объектом возникновения

межъязыковой интерференции является лексико-грамматическая категория числа существительных в русском языке. Будучи словоизменительной грамматической категорией, категория числа в русском языке в отличие от родного языка обучаемых образуется с помощью морфологических средств – системы окончаний. Более разумно различать слова в единственном и множественном числе по смыслу и по окончанию. Однако способы образования множественного числа существительных в русском языке многообразны: *книга – книги, дом – дома, студент – студенты, потолок – потолки, друг – друзья, окно – окна* и пр. Более того, некоторые существительные русского языка употребляются только в единственном или только во множественном числе: *каникулы, ножницы, очки, часы, щи, ворота, чернила* и т.п.

Не зная особенности употребления существительных русского языка только во множественном числе, студенты попадают в ловушку внутренней интерференции: Я купил *ножница*; Через месяц у меня будет *каникул;* Мой *час* работает правильно и пр. Ряд существительных имеют форму только единственного числа. Сюда входят такие слова, как *сметана, молоко, сахар, картофель, золото, чистота, смелость, грусть, ходьба* и др. Еще одно напоминание касается употребления существительных во множественном числе без указания на родовую принадлежность, т.е. они не имеют рода во множественном числе.

Еще одна особенность русского языка состоит в том, что в нем грамматическая категория числа тесно связана с категорией рода и падежа имен существительных. В китайском языке число не связано с родом или системой падежных форм существительных, которых и вовсе нет. Следовательно, и в способах выражения значений этих категорий между русским и китайским языками имеются существенные расхождения, ибо в родном языке обучаемых множественное число выражается добавлением к слову специального языкового элемента – **мынь** (показатель множественности предмета)**.**

В русском языке при образовании множественного числа иногда используются разные слова-омонимы: **дух - духи** (мифические существа) и **духи** (пахучие), **счет - счета** (денежные документы) и **счеты**(вычислительный прибор). Как следует, в китайском языке аналогичных способов образовании множественного числа мы не встречаем и подобные отличительные особенности, характерные для имен существительных в русском языке, становятся причиной порождения в речи студентов-китайцев интерференционных ошибок.

Еще одна характерная черта русских имен существительных – понятие о склонении имен существительных, непосредственно примыкающей к грамматической категории падежа. По точной формулировке академика В.В.Виноградова, «падеж - это форма имени, выражающая его отношение к другим словам в речи» [33, с.143].

Практика работы со студентами-китайцами по русскому языку показывает, что определение падежа имени существительного как выражение отношения существительного к другим членам предложения, не совсем доступна и понятна им, так как в их родном языке такого отношения существительного к иным членам предложения невозможно представить, как это наблюдается в русском языке. Усвоение падежа можно будет только путем понимания обучаемыми связи слов в русском предложении.

Падежи в китайском языке, как об этом мы подробно остановились в предыдущем разделе, не имеют специального морфологического обозначения (**синь** – письмо; **го гай** – крышка, горшка; **кай мынь** – открывать дверь; **мэй-мэй цзы** – сестра пишет; **нун-жень шо сюн-ди** – дать брату). Как видно, общие падежи (родительный, винительный, предложный, дательный) в приведенных примерах определяются контекстом в китайском языке. Такая структура китайской грамматики в отношении падежа отрицательно влияет на русскую речь студентов, ибо они не могут выделять в предложении слова, связанные по смыслу и грамматически (словосочетания). Здесь обучаемому нужно знать, с каким словом в

предложении связано то или иное существительное.

Сравнение системы падежных отношений в русском и китайском языках показывает, что в них расхождения более чем явные и специфические. Именно это обстоятельство в русле правильного использования той или иной падежной формы в русской речевой среде является для студентов-китайцев чрезвычайно сложным и трудным. Почему это так, и каковы интерференционные ошибки русской речи студентов-китайцев, попытаемся дать в следующих наших рассуждениях.

Дело в том, что каждое новое языковое явление на базе существующего грамматического элемента в родном языке в ином формате и порядке, всегда вызывает определенные трудности как в плане восприятия и осмысления, так и преодоления известных трудностей. Так, если рассмотреть природу падежных отношений русского языка, то они выражают различные грамматические ассоциации на пространственном, временном, притяжательном, причинном и целевом измерении. Описывая категорию падежа в русском языке в монолингвальном плане в целях уточнения ее функциональных особенностей и интерференционных параметров, мы обращаем внимание на наиболее основные значения падежей в рамках существительных как важной части речи. Они важны для использования в лингводидактических целях и предупреждения грамматической интерференции в речи обучаемых.

Для того, чтобы понять и осознать формы слова, студенты должны быть подведены к этому. Это осторожное знакомство с окончаниями слова, изменением окончаний слова в зависимости от других членов предложения. Обучаемые постепенно учатся выделять в слове изменяемую часть, которая служит для связи слов. Самый важный момент заключается в том, что устанавливается связь между вопросом, на который отвечает существительное, и окончанием слова. Каждое изменение вопроса изменяет и окончание слова. Такой подход приведет к сознательному употреблению падежных форм существительных для выражения конкретной мысли в

русском языке.

Так, именительный падеж в русском языке является исходной формой, означающей независимое положение существительного. Он выступает в качестве субъекта действия, представляет собой первоначальную основу и указывает на отсутствие каких-либо отношений между словами. Это так называемый падеж-основа.

Далее весьма важно распознавание других падежей имени существительного по совокупности его основных признаков. Наблюдая за процессом изменения окончаний того или иного существительного в сочетании с разными словами, студенты начинают осознавать следующую истину: изменение окончаний существительных по вопросам называется изменением по падежам, или склонением. Важно донести до обучаемых, что в русском языке предлоги и падежные окончания являются основными средствами выражения связи слов, которые объединены в предложении. Это не только специфика русского языка в контексте грамматической категории падежа и как специфического языкового явления, но и один из факторов выявления причин интерференционной ошибки в русской речи китайских студентов. Ложное представление всегда порождает ложные ассоциации и ложные действия.

Другая особенность русского языка в отличие от китайского языка состоит в том, что каждый падеж в нем имеет свои существенные показатели и признаки. Большую роль в них играют падежные *вопросы, предлоги, окончания, синтаксическая функция* существительного и пр. Отсюда внутриязыковая интерференция проявляется в том, что каждый падеж имеет несколько значений, а вопросы, предлоги и окончания разных падежей могут совпадать друг с другом. Отсюда предстоит распознавать падежи на основе вопросов, предлогов, окончаний и т.п. (особенно это касается распознавание именительного и винительного падежей).

С методической стороны такое распознавание важно не только с точки зрения выявления интерференционной базы, но и в целях раскрытия роли

падежной формы слова для выработки студентами-китайцами речевых навыков средствами русского языка. Например, объяснение того, что на вопрос *«откуда?»* отвечает существительное только в родительном падеже, дает возможность понять, что этот вопрос относится только к данному падежу. Кроме того, информация о том, что все падежные вопросы, кроме «кого?» и «что?» помогают для различения падежей друг от друга, является важной предпосылкой для устранения внутриязыковой интерференции в русской речи студентов-китайцев.

Русская падежная система в структуре имен существительных поистине имеет специфические особенности. Так, в нем ряд предлогов употребляются только с одним падежом. Иначе говоря, тот или иной предлог является показателем только этого падежа. А ряд других предлогов (*от, до, из, без, у, для, около*) являются «продуктами» только родительного падежа. Предлог *«к»* работает лишь с дательным падежом, «*про, через*» - с винительным, «*над*» - с творительным, «*о, об, при»* - с предложным. Здесь не следует заставать студентов механически запоминать всех перечисленных предлогов в той и или иной падежной структуре. Целесообразно составить таблицу падежей существительных русского языка с сопоставлением всех предлогов, обратить внимание на предлоги, которые употребляются только с одним падежом.

Ввиду того, что в китайском языке иная система падежных отношений, в корне отличающегося от аналогичной системы русского языка, важно фиксировать на занятиях особенности того или иного падежного значения существительного, построить работу так, чтобы можно было уточнить значение каждого падежа, поставить вопросы, на которые призваны отвечать существительные конкретного падежа, выявит предлоги, употребляемые в данном падеже. Такой метод эффективен, прежде всего, для минимизации интерференционной ситуации.

Практика работы в качестве преподавателя русского языка в китайской аудитории показывает, что часто внутриязыковая интерференция возникает

на почве неверного склонения существительных в косвенных падежах. Работа в этом направлении вначале должна исходит от степени сформированности умений и навыков студентов-китайцев определять склонение у существительных в именительном падеже. Для этого их нужно приучить к тому, чтобы они, самостоятельно находя в тексте имена существительные, поставили слово в именительном падеже и определили склонение.

Предлагая особенности грамматической системы русского языка в сравнительном плане с родным языком обучаемых (китайский язык) отметим, что, несмотря на существующие общие языковые правила в русском языке, слова вступают в специфические грамматические и смысловые связи между собой. При этом слова принимают определенную грамматическую форму. Усвоение и правильное воспроизведение грамматических форм в потоке речи – основа практического овладения русским языком как средство общения.

В этой связи остановимся на особенности грамматических форм имен прилагательных русского языка, имеющие также ряд специфических функциональных особенностей. Для того, чтобы студенту-китайцу была понятна причина правильного использования в речи выражений «красивый парень» и «красивая девушка», ему необходимо осознать грамматические признаки не только существительного, но и прилагательного. Важно уточнить для себя вопросы, которые ставятся к словам-прилагательным: какой? какая? какое? какие? Самое главное, знать особенности изменения прилагательных по родам и числам в зависимости от имени существительных, склонение прилагательных и правильное написание падежных окончаний, которые играют огромную роль в развитии устной и письменной речи студентов-китайцев.

Обычно во всех языках, в том числе в русском и китайском, сущность смыслового значения прилагательных рассматривается в их связи с существительными. Иначе говоря, все предметы в той или иной степени

имеют свои определенные признаки: свойство, величину, размер, качество, цвет и мн. др. Отличительной особенностью русского языка по сравнению с китайским языком заключается в том, что в нем грамматические признаки прилагательных (род, число, падеж) всецело зависят от грамматических форм существительного.

Отсюда с самого начало преподавания русского языка студентам-китайцам возникает необходимость в направлении внимания обучаемых на восприятие правила о зависимости формы слов-прилагательных от слов-существительных. Объяснить, почему «*красивый город»,* но «*красивая столица*», «*красивое здание*», «*красивые площади»* и пр. Именно такая формула проведения работы по изучению русского языка ведет в сторону не только объяснения и понимания обучаемыми грамматических особенностей прилагательных, но и минимизации факторов порождения языковой интерференции на межъязыковом и внутриязыковом уровне.

Известно, что интерференция затрагивает почти все аспекты языка: фонетику, лексику, грамматику. Вышеприведенная формула уточнения причин грамматической зависимости прилагательных русского языка от существительных имеет ярко выраженный сознательных подход к дифференциации как этих двух частей речи, так и на выявление семантико-грамматических свойств прилагательных. Говоря по-другому, работа над изучением слов, обозначающих признаки предметов (прилагательных) будет идти как в плане лексики, так и в плане морфологии и синтаксиса. Оттого, что студент-китаец часто будет употреблять в своей речи такие конструкции, как «красивая девушка», «я вижу красивую девушку», «я знаком с этой красивой девушкой», «я много знаю об этой красивой девушке» и т.д., в его сознании вырабатываются определенные связи согласования и управления слов, осознание значений грамматических форм, которые постепенно ликвидируют проблему грамматической интерференции в русской речи обучаемых.

Наш опыт работы по выявлению интерференционных ошибок в речи

студентов-китайцев показывает, что особое внимание следует уделять склонению существительных и употреблению прилагательных в связной речи. Такая методика целесообразна ввиду того, что связанные между собой слова (существительные-прилагательные) требуют постановку в определенном падеже: *Студент читает интересную книгу; Чжао умный студент; У Наташи красивое платье; Каждый день мы изучаем новые слова* и т.п. Многократное употребление подобных речевых конструкций ведут студентов в сторону сознательного усвоения грамматического материала, одновременно сужая влияние языковой интерференции в их русской речи.

Рассматривая грамматические особенности имени прилагательного в русском языке по сравнению с родным языком студентов-китайцев, отмечаем следующее важное обстоятельство: правильное восприятие студентами слов, отвечающих на вопросы какой? какая? какое? и правильная постановка к ловам этих вопросов мы пойдем по пути интерференционно выявления родного языка обучаемых при изучении русского языка как иностранного. Вопросы способствуют пониманию рода существительных, имен прилагательных и синтаксической зависимости имен прилагательных от имен существительных.

До изучения прилагательных студенты знакомятся с категорией рода существительных. Как было сказано чуть выше, в родном языке обучаемых такой родовой дифференциации в составе имен существительных по морфологическим признакам не существует и, в основном, в нем прослеживается лексическая дефиниция родовой принадлежности. При изучении же русского языка требуется научить студентов поставить вопрос с учетом смысла слов: *карандаш (какой?), роза (какая?), яблоко (какое?), студенты (какие?).*

В последнем случае внимание обучаемых следует направить на специфические особенности вопроса *«какие?»,* на распознавание слов, отвечающих на данный вопрос в контексте уточнения количественного

состава предметов: *красивое дерево – красивые деревья; высокий дом – высокие дома; интересная книга – интересные книги.* Такая типология образцов и примеров вносит элемент осознанности в речевом и языковом действии иноязычных студентов.

Важной интерференционной зоной в русской речи студентов-китайцев является проблема, связанная с категорией рода и числа имен прилагательных на занятиях по русскому языку. В первую очередь, хочется отметить наши наблюдения по поводу того, что в русском языке категории рода и числа у имен прилагательных не имеют того самостоятельного значения, которое свойственно именам существительным. В значительной степени это явление означает особые связи прилагательного с существительным.

Для того, чтобы устранять интерференционное влияние как на межъязыковом, так и внутриязыковом уровне, важное место занимает не только усвоение обучаемыми рода и числа прилагательных, что весьма целесообразно, но и концентрация их внимания на сущность связи существительного и прилагательного. Большую роль в этой осознанной деятельности студентов-китайцев призваны играть окончания и вопросы, которые ставятся к ним. Неверное различение и понимание вопросов «какой? какая? какое? какие?» является прямым фактором возникновения внутриязыковой интерференции в русской речи студентов-китайцев и причиной порождения языковой интерференции. Если студент правильно ориентируется на смысл вопроса «какой?», то он всегда будет отвечать правильно: *хороший день, приятный человек, умный преподаватель, вежливый студент, красивый город* и т.п.

Другим не менее важным условием преодоления интерференции является осознание следующего правила: если существительное стоит в мужском роде, то и прилагательное должно быть в мужском роде. Далее, усвоение вопросов, отвечающих на разные вопросы, связанные с родовой принадлежностью слова (м.р., ж.р., ср.р.) с соответствующими окончаниями:

-ый (-ий), -ой, -ая (-яя), -ое (-ее). Наконец, еще одна характерная черта прилагательных русского языка, где во множественном числе они не изменяются по родам.Все эти особенности русского языка являются ключевыми показателями при их изучении в иностранной аудитории.

Безусловно, сравнивая грамматические категории русского и китайского языков нельзя проходит мимо двух других весьма примечательных явлений: категории вида и времени. Сразу приходится констатировать, что лингвистические особенности русского глагола довольно сложны. Об этом свидетельствуют некоторые грамматические категории, характерные для данной части речи. В родном языке обучаемых глагол также занимает одно из главенствующих позиций, имеет ряд специфических грамматических признаков, однако его сравнение с русским языком показывает, что в последнем наличие таких категорий, как вид, род, время, наклонение, модальность и прочее намного труднее и сложнее.

Начальная фаза работы по изучению видов глагола в русском языке в целях элементарного осознания их значения и способов выражения начинается с дифференциации вопросов *что делать?* и *что сделать?* Самое главное – правильно поставить вопрос к слову. Далее идет процесс различения видов глагола с этими вопросами, так как без знания и усвоения этого невозможно изучение глаголов по временам. Как известно, в русском языке глаголы несовершенного вида имеют формы настоящего, прошедшего и будущего (сложного) времени, а глаголы совершенного вида не имеют форму настоящего времени. Внутриязыковая интерференция проявляется в случаях, когда студенты при образовании временных форм допускают ошибки. Например, от глагола «петь» они образуют настоящее время «пою», прошедшее «пел» и будущее «спою» вместо «буду петь».

В русском языке важно понимать взаимодействие вида глагола и различных форм времени. Такое понимание способствует осознанным действиям студентов-китайцев в процессе изменения ими глагола по времени и его употребления в речи. Преподаватель путем четких разъяснений и

установок дает знать обучаемым, что для указания на завершенность действия, которое выполнялось до момента речи, следует использовать форму совершенного вида глагола *(прочитал*), а для указания на его незаконченность – форму несовершенного вида (*читал*).

В китайском языке грамматической категории вида совершенно нет, а время глагола выражается совсем иным путем, нежели в русском языке. Так, настоящее, прошедшее, будущее время выражаются тремя способами. К примеру, слово «*сянъ цзай»* означает «*сейчас, теперь*». Это - настоящее время, которое само по себе точно определяет время. То есть говоря «*сянъ цзай*» («теперь»), имеется в виду момент речи. Как примечание отметим, что обозначаемый этим словом отрезок времени может быть длиннее или короче, но он обязательно включает момент речи.

Слово «го цюй» означает прошедшее время, а «цзян лай» будущее время, т.е. в противовес настоящему. Интересно то, что в китайском языке если нет настоящего времени, то прошедшее и будущее не имеют никакого смысла. Таким образом, «сянъ цзай» настоящее время - исходный момент, или начальная, отправная точка, а «го цюй» - прошедшее время и «цзян лай» будущее время, которые определяются отношением к отправной точке: первое — до нее, второе — после.

При изучении русского языка студенты-китайцы встречаются с большими аналитическими и обобщающими проблемами касательно усвоения видовременных форм глагола. Такая информация, как в русском языке глаголы прошедшего времени образуются с помощью суффикса -л, изменяются по родам, но не изменяются по лицам заставляют обучаемых долго обдумать и воспринимать суть вопроса, ибо как только что мы удостоверились, в их родном языке таких сложных комбинаций по образованию видовременных форм глагола не наблюдается. Более того, сама система видовременных форм русского глагола может стать объектом возникновения внутриязыковой интерференции, так как переход от одной глагольной формы к другой вызывает известные трудности и становится

причиной порождения внутриязыковой грамматической интерференции.

Известно, что в русском языке глагол имеет и родовые различия, отсутствующие в родном языке обучаемых. Это автоматически затрудняет усвоение студентами-китайцами согласования в роде глаголов прошедшего времени с другими соответствующими словами. Такие интерференционные ошибки, как «*она прочитал», «наступил утро», «мы приехал», «он ответила», «солнце взошел*» и т.д. не случайны, так как обучаемые часто путаются при правильном говорении в отношении использования нужного варианта родового согласования.

Определенные трудности вызывает у обучаемых также практическое усвоение вопросов «*что делает?»* и «*что делают*?». В данной ситуации происходит изменение глаголов по числам и речь идет о понимании сущности формы числа глагола. Чтобы не возникала интерференционная проблема, студентам дается информация о том, что связь вопроса, на который отвечает глагол, и формы числа глагола должны восприниматься примерно таким образом: слово, которое отвечает на вопрос «*что делает?»,* обозначает действие одного предмета, а слово, отвечающее на вопрос «*что делают*?» - действие двух или нескольких предметов. Однако вопросы имеют еще ряд других вариантов, которые в силу неоднозначности и отсутствующего варианта в родном языке обучаемых порождают интерференционные ошибки. Сюда относятся такие вопросы, как «*что делал?», «что делает?», «что сделает?», «что будет делать?»* и пр.

В методике преподавания русского языка как иностранного встречаем эффективные приёмы разпознавания и различения видовременных и других форм русского глагола в контексте практического их использования в речевом действии иноязычного студента. Самим лучшим способом является ситуация, когда при изучении русского глагола часто проводится работа с составление предложений с концентрацией внимания студентов на употреблении определенных глаголов и постановке к ним соответствующих вопросов.

Что касается внутриязыковой интерференции касательно усвоения видовых форм русского глагола, то здесь нужно исходить из внутренней типологии самой структуры глагола изучаемого языка. Дело в том, что в русском языке глаголы совершенного вида образуются от глаголов несовершенного видапри помощи приставок и суффиксов: рисовать - нарисовать, списать- списывать, рассказать -рассказывать, путем чередования гласных звуков: умереть - умирать; перемещения ударения: вырезать - вырезать; супплетивным путем: говорить-сказать, брать - взять, ловить - поймать и т.д.

Таким образом, выявленные грамматические особенности русского языка по сравнению с родным языком обучаемых (студентов-китайцев) дают массу информаций об организации качественной работы на занятиях по русскому языку. Они не только позволяют определить потенциально возможные виды проявления межъязыковой и внутриязыковой интерференции в русской речи студентов-китайцев, но и способствуют поиску оптимальных приёмов и методов работы над их устранением, совершенствованию речевых навыков и умений, развитию коммуникативной компетенции обучаемых.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Таким образом, в первой главе настоящего исследования объектом пристального внимания и рассмотрения стала проблема грамматической интерференции в лингводидактическом аспекте. Интерференция языков и методика преподавания русского языка как иностранного всегда была и остается важной проблемой лингводидактики. Причина кроется в том, что значение интерференции языков, сопоставительное их изучения, многообразие двуязычия играло огромную роль в разработке конкретной методики преподавания иностранного языка (в нашем случае - русского языка в китайской аудитории).

Практика обучения неродному/иностранному языку подтверждает, что почти всегда трудно изучить тот язык, который в корне отличается по своему строю от родного языка обучаемых, и что изучение того или иного нового языка, типологически сходного с родным языком учащихся или с уже известным иностранным языком, не вызывает особых трудностей и не создает проблемы для его освоения.

В первой главе необходимо было раскрыть суть термина «интерференция» в разрезе исследуемой проблемы и выявить концептуальные положения данного понятия в аспекте лингводидактического подхода – методики преодоления и предупреждения грамматической интерференции при обучении русскому языку как иностранному в аудитории с носителями китайского языка, обучающихся в вузах Таджикистана.

Анализ проблемы показал, что во всех толкованиях в связи с точным определением языковой интерференции отчетливо наблюдаются специфические свойства отклонения от нормы, возникающие в речи билингва, обусловленные его незнанием изучаемого языка и доминирования родного языка при контакте с чужим языком.

Выяснилось, что основной причиной возникновения межъязыковой интерференции является наличие невидимого механизма порождения речи на

иностранном языке на основе родного языка. Получается перенос ранее приобретенных умений и навыков на процесс изучения и использования иностранного языка. Происходит нечто неосознанное, бесконтрольное использование элементов одного языка (родного) в процессе изучения другого (иностранного) языка.

Говоря о межъязыковой интерференции и причин ее возникновения в иноязычной речи, мы часто забываем о тех возможностях, которые могут оказать положительное воздействие для ее искоренения. Так, при изучении русского языка в китайской аудитории на первоначальном этапе обучения большое значение имеет выявление языковых универсалий. Это один из важнейших вопросов психологии усвоения иностранного языка и методики его преподавания.

Особой темой рассуждения в области межъязыковой интерференции является обучение различным видам и компонентам речевой деятельности на изучаемом иностранном языке: чтению, аудированию, говорению и письму. Все названные аспекты речевой деятельности своеобразны по своей природе и по-разному влияют на качественное усвоение иностранного языка носителями родных языков. Так, на уровне узнавания и воспроизведения речевых единиц интерференция влияет по-разному. Узнавание обучаемые, судя по родному языку, уже практиковали в своей языковой практике, и они могут быть перенесены в ходе изучения иностранного языка по определенной аналогии.

В ходе исследования было выяснено, что понятие «интерференция» ассоциируется с отрицательным влиянием родного языка при изучении иностранного языка, что нужно предугадать и предотвратить типичные ошибки, которые могут возникать у студентов-китайцев в учебном процессе. Преподавателю следует постоянно контролировать интерференционную ситуацию, особенно то, что вызывает трудности и требует специальных психолингвистических усилий со стороны обучаемых.

Исследование подтвердило, что интерференция по своей внутренней

природе является явлением, имеющим дело с одновременным функционированием двух языков в речи носителей разных языков. На базе овладения родным языком человек способен усвоить также тот или иной неродной/иностранный язык, который может в корне отличаться от первичного языка. Именно на фоне развития двуязычия обучаемый сталкивается с проявлениями реального контактирования языков, которые могут положительно или отрицательно влиять друг на друга в плане усвоения и овладения в коммуникативном процессе.

Рассматривая лингвистическую природу интерференции, в главе мы попытались конкретизировать проблему дефиниции языковой и речевой интерференции. Речевая интерференция – продукт личной деятельности обучаемого (носителя родного языка и родной речи) в плане выражения собственной мысли на иностранном языке. Она наблюдается в процессе речевого действия и выражении мысли с охватом всех аспектов языка: фонетики, лексики, грамматики. Т.е. интерференционные ошибки, обусловленные фонетическими закономерностями, лексико-семантическими особенностями и грамматической системой русского и китайского языков, отражаются и на речевую деятельность обучаемых.

В главе речь шла также о положительном переносе, который в отличие от отрицательного воздействия родного языка при изучении русского языка может проявляться в масштабе речемыслительной активности и деятельности обучаемых. Особенно когда они хорошо владеют родным языком; если у них сформированы навыки эффективной речемыслительной деятельности; если на уровне родного и иностранного языков встречаются эквивалентные лингвистические явления и категории, которые без особой проблемы могут переноситься на изучаемый язык.

Для того, чтобы иметь ясную картину интерференционных показателей при изучении русского языка в китайской аудитории, нам удалось выявить основные закономерности грамматического строя китайского языка по сравнению с русским языком с выяснением причин порождения

отрицательного его влияния в русской речи студентов-китайцев.

Анализ показал, что слова в китайском языке практически лишены внешних, морфологических признаков. Отсюда весьма трудно их отнести к той или иной части речи по причине того, что для такого распределения существуют иные критерии. Например, различная классификация разрядов слов с точки зрения его принадлежности к тому или иному члену предложения, где отчетливо прослеживается своеобразная соединимость единиц со словами других разрядов и грамматическими знаками. Происходит некое объединение основного значения и грамматических особенностей на синтаксическом уровне (реже - морфологическом). Данное обстоятельство занимает важное место в китайской грамматической системе, отражаясь как в построении словосочетаний, так и разных типов предложений, где весьма трудно определить структурные параметры китайской речи и, следовательно, суть грамматики китайского языка.

Грамматическая особенность китайского языка состоит в том, что в нем в отличие от русского языка система частей речи не совпадает по многим параметрам друг с другом. Так, прилагательные русского языка вместе с существительными и числительными входят в общую категорию имени, в то время как в китайском языке прилагательные как часть речи близки к глаголу, образуя вместе с ним предикативную часть предложения.

Уникальна также структура самой части речи в китайском языке в контексте функционального строя лексико-грамматических категорий, в котором существительные и числительные объединяются в пределах одной общей категории **имени**, а прилагательные и глаголы в составе **предикатива.** В нем основные грамматические признаки имеют возможность самостоятельно, без помощи связки выражать сказуемое. Более того, числительные, входя в категорию имени, имеют ряд общих грамматических признаков и черт с категорией предикатива, а прилагательные, будучи находящимися в составе предикатива, имеют множество общих черт с существительными.

Своеобразен также синтаксический строй китайского языка по сравнению с русским языком. По утверждению исследователей, в современном китайском языке нет категорического разграничения между словами и предложениями с формальной точки зрения. Синтаксис китайского языка построен таким образом, что в нем нет абсолютно никакого согласования между частями предложения, как это встречается в русском языке.

Нам представляется, что в русском языке как языке флективно-синтетического строя отчетливо наблюдаются особые правила выражения грамматического значения слова. Особую трудность представляют вопросы, относящиеся к употреблению категорий рода, числа и падежа существительных русского языка; категорий вида и времени глагола; сочетания количественных числительных с существительными. Существенное отличие составляет также согласование главного и зависимого слова в словосочетании в роде, числе и падеже (определяемое слово – определение), порядок слов в русском предложении и пр.

Особо отметим в русском языке ситуацию, где род существительных прямым образом влияет на изменение формы зависимых от него слов. В китайском языке грамматически зависимого случая слов от существительных по каким-либо внешним признакам не существует. Отсюда для студентов-китайцев русское грамматическое правило согласования слов на уровне определяемого слова и определения представляет известное непонимание и порождает ошибки интерференционного характера на межъязыковой учебной площадке.

Причины возникновения интерференции на занятиях по русскому языку мы обнаружили также на внутриязыковом уровне (внутренняя интерференция в отличие от межъязыковой интерференции). Так, значительные трудности у студентов-китайцев вызывают их неспособность различать некоторые падежные формы ряда существительных. Происходит так называемое смещение падежных форм со сходными (внешне) между

ними образцами (формами). Например, между именительным и винительным (от существительных неодушевленных мужского рода и слов женского рода на «*ь*»).

Еще одна особенность русского языка состоит в том, что в нем грамматическая категория числа тесно связана с категорией рода и падежа имен существительных. В китайском языке число не связано с родом или системой падежных форм существительных, которых и вовсе нет. Следовательно, и в способах выражения значений этих категорий между русским и китайским языками имеются существенные расхождения, ибо в родном языке обучаемых множественное число выражается добавлением к слову специального языкового элемента – **мынь** (показатель множественности предмета)**.**

Сравнение системы падежных отношений в русском и китайском языках показывает, что в них расхождения более чем явные и специфические. Именно это обстоятельство в русле правильного использования той или иной падежной формы в русской речевой среде является для студентов-китайцев чрезвычайно сложным и трудным.

При изучении русского языка студенты-китайцы встречаются с большими аналитическими и обобщающими проблемами касательно усвоения видовременных форм, а система видовременных форм русского глагола может стать объектом возникновения внутриязыковой интерференции, так как переход от одной глагольной формы к другой вызывает известные трудности и становится причиной порождения внутриязыковой грамматической интерференции.

Выявленные грамматические особенности русского языка по сравнению с родным языком обучаемых (студентов-китайцев) дают массу информаций об организации качественной работы на занятиях по русскому языку. Они не только позволяют определить потенциально возможные виды проявления межъязыковой и внутриязыковой интерференции в русской речи студентов-китайцев, но и способствуют поиску оптимальных приёмов и

методов работы над их устранением, совершенствованию речевых навыков и умений, развитию коммуникативной компетенции обучаемых.

ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И ПРЕОДОЛЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ДЛЯ СТУДЕНТОВ-КИТАЙЦЕВ

2.1.Состояние обучения русскому языку и типология ошибок в русской речи студентов-китайцев вследствие интерферирующего влияния родного и русского языка (межъязыковая и внутриязыковая интерференция)

В настоящем исследовании одной из важнейших его задач была диагностика состояния обучения русскому языку и выявление типологии ошибок, возникающих в русской речи студентов-китайцев вследствие грамматической интерференции как на межъязыковом, так и внутриязыковом уровне. Одновременно в целях разработки научно обоснованной методики предупреждения и преодоления грамматической интерференции при обучении русскому языку как иностранному следовало выяснить качество и уровень знаний студентов-китайцев на начальной стадии обучения, определить типологию ошибок и затруднения, встречающиеся на занятиях русского языка, выявить закономерности неправильного переноса под влиянием межъязыковой и внутриязыковой интерференции, указать на причины их возникновения.

Для получения конкретной панорамы состояния обучения, уровня грамматических знаний, умений и навыков обучаемых, выяснения зон межъязыковой и внутриязыковой интерференции при обучении русскому языку как иностранному студентами-китайцами мы организовали и провели констатирующий эксперимент на факультетах русской филологии и Центра Конфуций, где проходят обучение носители китайского языка.

В ходе эксперимента было уделено внимание на методический аспект преподавания русского языка как иностранного с учетом выявления состояния уровня речевой деятельности студентов: насколько они успешны в аудировании и понимании русской речи, каково качество их русской речи с

учетом грамматических особенностей изучаемого языка на коммуникативной основе.

Ход констатирующего эксперимента показал, как работают преподаватели русского языка в плане реализации методических установок касательно систематического и рационального обогащения лексического запаса обучаемых, активизируют усвоенные слова в ходе речевых действий студентов-китайцев, какова степень влияния родного (китайского) языка при усвоении грамматического материала изучаемого языка на ситуативно-коммуникативной основе с учетом межъязыковой и внутриязыковой интерференции.

Известно, что изучение любого неродного/иностранного языка сопровождается комплексным подходом к усвоению всех разделов и уровней языка (фонетика, лексика, грамматика). От того, насколько обучаемые владеют артикуляционными навыками, достаточным словарным запасом, грамотным построением речи, минимизированным влиянием родного и изучаемого языков зависит успех обучения.

На занятиях русского языка мы внимательно следили над процессом формирования речевой активности и речевой деятельности студентов-китайцев на правильной грамматической основе. Отрадно было наблюдать, что постепенно происходит формирование речевой практики, хотя сильно ощущается языковой акцент, неверное согласование слов внутри словосочетания в роде, числе, падеже. Вызывают трудности усвоение видовременных форм русского глагола, отсутствие у студентов опыта сознательной дифференциации словоизменительных морфем и т.п.

Констатирующий эксперимент показал, что студенты с большими трудностями входят в русскую речевую атмосферу. Нельзя сказать, что установка на коммуникативное направление обучения русским языком студентами-китайцами реализуется в полной мере и с большими желаемыми результатами. Прежде всего, хочется отметить, что комплексное овладение уровнями языковой системы русского языка (фонетикой, лексикой,

словообразованием, грамматикой) не носит глубокий сознательно-познавательный и когнитивный характер. Здесь говорит о недостатках работы преподавателя нет смысла, ибо речь идет о медленном и весьма трудном вхождении студентов в атмосферу языкового погружения.

На самой первоначальной стадии изучения русского языка, когда только начинается системная работа по всем компонентам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо), мы сталкивались с проблемами языковой интерференции не только на уровне грамматики, но и фонетики и лексики. Когда еще не до конца налажена работа по правильной артикуляции звуков, правильному употреблению слов в плане смыслового значения, когда отсутствует планомерное лексико-грамматическое построение речи, то налицо не только качество преподавания и изучения, но и всесторонне отрицательное влияние родного языка и даже самого изучаемого языка вследствие внутриязыковой интерференции, о которой подробно было изложено в первой главе настоящей диссертации.

Практика работы по обучению неродному/иностранному языку констатирует следующий неоспоримый факт: обучение обычно строится с опорой на родной язык в контексте умелого использования старых привычек и стереотипов (знаний, умений и навыков), приобретенных и сформированных на занятиях по родному языку. Однако проблема обучения русскому языку студентов-китайцев преподавателем-русистом не из числа носителя китайского языка порождает существенные проблемы: преподаватель не всегда знает и представляет себе, где родной (китайский) язык может оказать свою помощь при усвоении русского, а где затрудняет этот процесс.

С одной стороны, возникает необходимость усвоения большого количества слов на каждом занятии русского языка, включая выработку артикуляционных навыков и умений обучаемых, выбор таких словарных единиц, способствующих формированию продуктивного лексического запаса студентов с последующим их использованием в потоке речи. На это уходит

большая часть урочных занятий, ибо помимо введения новых слов предстоит еще работа над закреплением, повторением и активизацией словарных единиц в устной и письменной речи с учетом фиксации и исправления определенного количества лексико-семантических и грамматических ошибок (не говоря о серьезных ошибках фонетического характера).

Существующие проблемы в области наличия интерференционных ошибок на уровне родного и изучаемого языков является следствием недостаточной методической обоснованности и разработанности основ предупреждения и преодоления языковой интерференции, в том числе, грамматической. Оставляет желать лучшего традиционная система языковых упражнений, направленных на преодоление и профилактики грамматической интерференции с учетом типологических и структурных особенностей китайского и русского языков (подробное освещение – в первой главе). Все это говорит о том, что нужны новые подходы и приёмы рациональной методики предупреждения и преодоления грамматической интерференции на занятиях русского языка в аудитории с китайскими студентами.

Разработка рациональной и эффективной системы предупреждения и преодоления грамматической интерференции в русской речи студентов-китайцев, наряду с использования сравнительного метода грамматической структуры русского и китайского языков требует проведения предварительного анализа реального положения дел в обучении русскому языку как иностранному, состояния знаний, умений и навыков студентов в овладении данным языком на уровне требования учебной программы. Такой подход позволит установить основные причины порождения грамматической интерференции в русской речи обучаемых.

Вначале хотелось бы подчеркнуть, что представители различных методических направлений по-разному прогнозируют природу возникновения многоуровневой языковой интерференции, включая грамматическую. Интерференция диктует свои условия до тех пор, пока не произойдет сознательно-когнитивное усвоение языкового материала до

полного, автоматического использования в речевой деятельности. В этой связи нужны и время, и усилия, направленные для прочного восприятия и воспроизведения языковых единиц всех ярусов языкового плана (фонетика, лексика, грамматика и т.п.).

В научной литературе говоря об интерференции часто вспоминают существование «теории ошибок». По сути, интерференция представляет собой порождение и возникновение многочисленных языковых и речевых ошибок. Даже отмечается, что к возникающим ошибкам следует относиться как к важнейшему показателю знаний обучаемых, как к «пульсу», показывающему болезненные участки языкового обучения.

Откуда возникает природа ошибок? Она происходит в условиях промежуточного, т.е. переходного этапа языкового восприятия обучаемых. В свое время «теория ошибок» была предложена западными исследователями Кордером и Селенкером, которые рассматривали язык как как особую переходную лингвистическую систему, способная переживать определенные стадии развития. Она не может не оказать свое отрицательное влияние на процесс контактирования родного и неродного/иностранного языков. Известно, система иностранного языка абсолютно непохожа на систему родного языка обучаемых в чистом языковом плане.

Представляется весьма интересным следующее высказывание некоторых исследователей. Так, А.А.Акишина и О.Е.Каган считают, что «учебный процесс – это не что иное, как, во-первых, развитие этой системы, а во-вторых, сближение ее с эталоном изучаемого языка. В результате обучения эти системы совпадают, т.е. учащийся начинает общаться на иностранном языке так же, как его носители. Более того, наблюдая за развитием этой особой переходной системы, можно представить себе, что происходит в голове учащихся, так как видимой частью этого процесса являются ошибки» [4, с.232-233].

На каждом периоде перехода от родного языка к иностранному возникает интерференционная ситуация и неверный перенос языкового

элемента с проявлениями разного рода характерных ошибок, в том числе грамматических. Для носителя родного языка не важно особое видение некоторых фактов грамматического порядка, ибо их восприятие не представляет когнитивных затруднений, «а для иностранца является камнем преткновения; со спецификой преподавания русского языка как иностранного» [53, с.261].

Здесь вступает в силу объективно существующие правила, и, прежде всего, «осознание грамматических явлений – обязательное условие скорейшего овладения языком» [53, с.261]. Так, мы в ходе исследования часто думали о том, почему студенты-китайцы не всегда могут догадаться о том, что в ответах на вопрос «где?» должен употребляться предложный падеж? Во-первых, в родном языке студентов падежная система представлена в совершенно ином порядке и структуре, нежели в русском языке. Во-вторых, падежные вопросы русского языка уводят обучаемых в абсолютно другую сторону, часто путая в их голове совершенно разнообразные вопросы»: куда? кому? кого? чего? кем? чем? о ком? о чем? кого? что? И пр.

Многие ошибки студентов обусловлены тем, что в русском языке «необходимые грамматические категории изучаются в серии обычных, стандартных действий. В каждом высказывании употребляется новый глагол, оправданный сиюминутным положением, состоянием, действием. При этом называются действия, реально происходящие или разыгрывающие в аудитории» [53, с.262].

Студенты с большим трудом разбираются по сути вопроса и ответа на нем правильно и корректно, когда следует использовать в речи нужную форму глагола:

- Дайте, мне, пожалуйста, ваш **паспорт.**

- **Паспорта** сейчас у меня нет (Ответ часто выглядит следующим образом: **Паспорт** сейчас у меня нет (по аналогии со словом **паспорт** при вопросе).

Как показали наши наблюдения за ходом изучения русского языка как иностранного студентами-китайцами ошибки в грамматической речиобучаемых представляет собой разнообразный характер. Так, для выявления типичных и устойчивых грамматических ошибок вследствие языковой интерференции, были предложены разные виды заданий:

- составьте словосочетания, где существительные и прилагательные согласуются в роде, числе и падеже;

- образуйте прилагательные с суффиксом **-н** от данных существительных: туман, цена, телефон, карман, старина, железо и т.п. (на примере: камень – каменный);

- прочитайте текст «О сыновьях и девушке» и ответьте на вопросы: «О ком говорится в этом рассказе?» «Что понравилось вам в этом рассказе? Кого бы Вы особо отметили в этом рассказе?

- дополните содержание части нужными предложениями. Например: «Я всегда готовлюсь к занятиям вовремя» (Задания:» Где ты проводишь свой выходной день»? «Кого ты хочешь поздравить с праздником?» «Кому предпочитаешь отправить поздравление с праздником и почему?» «Кто твои самые лучшие друзья? Почему ты так считаешь?»

- составление диалога на заданную тематику: встреча однокурсников, приглашение на обед, на ужин, встреча в библиотеке и т.д.;

- расширение границ предложений или выбор нужного слова из контекста;

- языковые упражнения с заданиями: на месте многоточия поставьте подходящее по смыслу прилагательное, согласуйте его с существительным.

Поскольку студенты-китайцы находились на начальной стадии обучения русскому языку как иностранному, задания им были предложены с учетом выяснения умений в аудировании/понимании прослушанного и прочитанного текста со способностью правильно ответить на лексико-грамматическом уровне (навыки говорения).Необходимо было посмотреть, как студенты справятся в практической реализации приобретенных знаний в

области грамматики русского языка, соблюдения законов и правил сочетаемости и согласования слов на уровне словосочетания, порядка слов в предложении и т.п.

Такая проверка представила нам огромную пищу для размышления, ибо китайский язык в отличие от русского характеризуется своим особым номинативным строем и грамматически значимым порядком слов, препозицией определения, а также агглютинативным типом. В нем практически отсутствуют предлоги, нет грамматических категорий рода, числа, падежа, лица с богатыми словоизменительными парадигмами, в том числе, многообразными флексиями (окончаниями).

По выражению китайского исследователя в области лингвистики Тань Аошуан [99, с.72], грамматическая система китайского языка «не открыта» для непосредственного наблюдения в силу слогоморфемного характера его основной единицы слова и отсутствия внутренней флексии. Более того, при сочетании слов в китайском языке мы наблюдаем особые средства грамматической связи. Это говорит о том, что «для правильного владения языком знание средств грамматических связей столь же необходимо, сколь и умение употреблять грамматические категории» [73, с.77].

Все это свидетельствует о том, что усвоение грамматической системы русского языка китайскими студентами требует сознательно-конструктивного подхода и решения важнейших вопросов, в том числе, языковой интерференции и методики преподавания грамматики русского языка как иностранного в китайской аудитории, направленных на рациональное преподавание и изучения данного языка.

Особенно ценной была идея практического изучения грамматики русского языка на начальной стадии, - путем языковых и речевых упражнений. Главное при выполнении упражнений состояло в том, что было обращено внимание обучаемых на изменяемые формы слова (окончания), а также предлоги, поскольку с их помощью осуществляется связь слов. Студенты-китайцы для минимизации явления интерференции должны

пройти путь сознательного усвоения грамматического материала. Так, они должны осознать, что в русском языке у слов много окончаний и он изменяются в зависимости от того, как меняются вопросы к словам: *«Это сестра» (Кто?). «Я помогал сестре» (Кому?). «Я люблю сестру» (Кого?).*

Чтобы говорить грамматически правильно, надо запомнить вопросы, на которые отвечают слова, запомнить окончания и много упражняться. Языковые и речевые упражнения в совокупности организуют успешное преодоление ошибок и недопонимания сущности грамматических понятий и значений слов. Преподаватель от занятия к занятию, упражняя обучаемых в диалоге, беседе, чтении, рассказывании, составлении предложений вырабатывает у них практическое умение в выборе форм слов. Это самый важный этап работы в формировании грамматических навыков студентов-китайцев и для осмысленных речевых действий без серьезных языковых недостатков.

Важной составляющей предупреждения и профилактики явления интерференции на грамматическом уровне является правильная постановка упражнений: сколько и какие упражнения, цель упражнений, языковая и речевая установка упражнений, коммуникативная ценность упражнений и пр. Так, на занятии по теме «Моя семья» в целевой установке включаются вопросы» «большая ли у вас семья?; Сколько лет дедушке?». Обращается внимание на два окончания: **-я, - е.** Ответы на вопросы даются в утвердительной и отрицательной форме в зависимости от предложенного текста в учебнике.

Ответы по образцу показывают, как следует понять вопрос и как на него ответить: «У тебя есть дедушка? Да, у меня есть дедушк**а**». Сколько лет дедушке? Дедушк**е** семьдесят лет». С помощью преподавателя студенты научатся как строит ответ на тот или иной вопрос, обращая внимание на порядок слов в предложении и на форму отдельных слов: *у тебя – у меня, дедушка – дедушке.* Образец предложения заучивается и проверяется запоминание. Студентам объясняется, что такие обороты русского языка

следует заучивать дословно, ибо по-русски нельзя говорить: *Я имею дедушку.* Также нельзя поставить вопрос таким образом: *Ты имеешь дедушку?*

Большую роль играют образцы типовых предложений со словами, отвечающими на разные вопросы. Так, для усвоения вопроса «**Откуда?»** студентам можно предлагать следующие варианты вопроса и ответа: *«Это магазин. Мужчина выходит из магазина». «Это библиотека. Девушка выходит из библиотеки».* Студентам предлагается прочитать сначала предложения со словами, которые отвечают на вопрос «Что это?», а затем – на вопрос «Откуда?». Затем они называют окончания слов, отвечающих на вопросы «Что это?», «Откуда?». Далее они запомнят, как изменяются окончания в словах, если они отвечают на вопрос «Откуда?».

Интерференционное явление можно минимизировать также путем аналитических и творческих грамматических упражнений с выделением его компонентов. Например, в типовом предложении «Мужчина выходит из магазина (из школы, библиотеки, здания) компонентами являются:

1. Вопрос **откуда?**
2. Опорное слово-глагол **«выходит».**
3. Слово-существительное с окончанием **-а (-ы, -и, -я).**
4. Слово предлог **«из».**

Такую форму работы на начальной стадии обучения, когда закладывается первичный фундамент усвоения грамматического строя русского языка, можно разнообразит следующими аналитическими упражнениями над осмысленным восприятием языкового материала. Например:

1. Прочитать вопросы и ответы. Назвать окончания в словах: *из автобуса, из библиотеки.*

2. К данным опорным словам поставить вопросы ***«куда?»*** или ***«откуда?»:****выходит – идет, выбегает – бежит; вылетает – летит; выезжает – едет.*

3. Изменить слова по образцу: «*Идет в библиотеку – Выходит из*

библиотеки». «Идет в университет – Выходит из университета».

4. Назвать нужные окончания в словах:

Сестра ходила в аптек… Сестра пришла из аптек…

Брат ходил в школ… Брат пришел из школ…

Конечной целью такой работы является правильное запоминание и восприятие студентами-китайцами сущности вопроса откуда и их окончания (*из магазина, из библиотеки, из школы*); различать вопросы *куда? и откуда?,* изменять слова, которые отвечают на вопрос откуда?; уточнить окончания в словах; правильно ответить на вопросы *куда?* и *откуда?*

Выполняя подобные упражнения обучаемые шаг за шагом продвинулись в сторону сознательного усвоения грамматического материала, который вносит большие позитивные изменения в речи студентов-китайцев. Допускаемые ошибки уже не будут носить постоянный характер, а являются делом отсутствия автоматических действий в использовании грамматических форм и оборотов в речевой деятельности студентов.

2.2. Анализ грамматической интерференции (межъязыковой и внутриязыковой) в речи студентов-китайцев по итогам констатирующего эксперимента

В ходе констатирующего эксперимента мы следили за процессом грамматического оформления речи китайских студентов на русском языке для выявления объектов межъязыковой и внутриязыковой интерференции. Последнее является отправной точкой для формирования навыков и умений речевого высказывания на иноязычном уровне с подключение ресурсов сознательного усвоения языка как фактора, активизируемого речевую деятельность обучаемых. Без осознания грамматических основ и грамматических явлений русского языка студенты-китайцы вряд ли могут

добиться успехов в области овладения русским языком. Безусловно, важно и целесообразно считалось использование метода сопоставления и разграничения грамматических явлений между двумя языками - русского и китайского.

Одновременно мы обратили внимание на отношение обучаемых к изучению русского языка как иностранного, определить уровень знаний и умений по восприятию программного материала касательно грамматики русского языка на начальной стадии обучения.

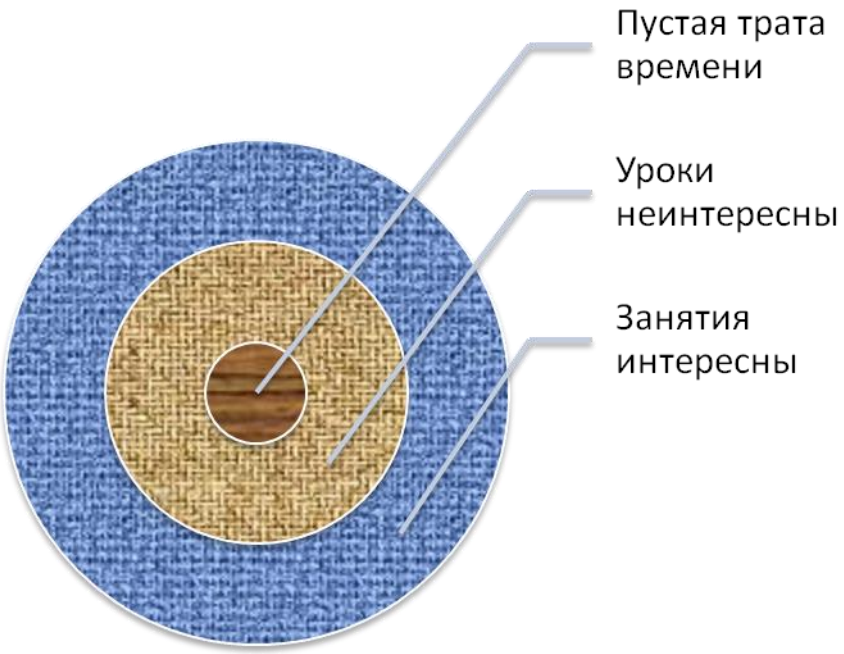
В ходе констатирующего эксперимента со студентами-китайцами была проведена предварительная беседа для уточнения позиции и мнения о значимости и ценности изучения русского языка. Во-первых, все студенты были едины в том, что они сознательно выбрали специальность «Русский язык» с учетом дальнейшей личностно-профессиональной деятельности. Анализ результатов беседы показал, что около 20% студентов отмечали трудность изучения русского языка по сравнению с их родным языком ввиду наличия в нем сложных грамматических форм и конструкций, затрудняющие восприятия и понимания слов, языковых правил, чтения и перевода текстов.

Около 60% обучающихся выразили свое позитивное отношение и мнение вокруг изучения и усвоения русского языка, независимо от его сложной внутренней грамматической системы, высказались, что язык интересный с точки зрения лексико-грамматического материала, надеются, что преодолевая трудности они достигнут высоких академических показателей и, самое главное, научатся полноценно говорить на этом языке. Студенты-китайцы уверены, что благодаря русскому языку они примут участие в различных международных проектах, на квалифицированном уровне будут овладевать будущей профессией.

Лишь около 10%, принявших участие в беседе, высказали мнение, что в ходе изучения русского языка им будет неимоверно трудно и проблемно из-за существования больших преград и барьеров, в том числе, отрицательного влияния родного языка и самого изучаемого языка со сложной фонетической

и грамматической системы.

Диаграмма №1



Ответы на вопросы, которые были представлены чуть выше, показали, что в целом студенты-китайцы справились с предложенными заданиями благодаря сильной мотивации и стремлениями. Обработав полученные результаты, мы смогли убедиться в том, что наиболее надежных ответов смогли дать студенты, которые поставили перед собой высокую планку касательно глубокого изучения русского языка. Причиной таких хороших результатов было высокий уровень подготовки по русскому языку, самостоятельность, усердие, трудолюбие и, наконец, индивидуальные особенности студентов-китайцев, постепенный отход от отрицательного влияния родного языка благодаря сознательному восприятию и пониманию учебного материала.

Из числа 20 студентов, принявших участия в констатирующем эксперименте, двое получили самый высокий балл – 5, десять опрошенных – 4, а остальные восемь – 3 балла. Полученные данные можно представить в виде следующей диаграммы:

Диаграмма №2

Анализируя характерные интерференционные ошибки студентов, можно сделать следующие небольшие выводы:

1. Основная масса ошибок связана с неверным согласованием существительного и прилагательного в роде, числе и падеже. Причина: такой грамматической формулы согласования определяемого слова и определения нет в китайском языке. Более того, обучаемые с трудом дифференцируют и воспринимают родовые окончания существительных. Отсюда и объясняется фактор возникновение внутриязыковой интерференции.

2. Студенты путают направления движения и место движения. Следовательно, им трудно разбираться в логике вопросов куда? и где? Причина допущения ошибки «Он находится на аудитории» или «Он находится в дороге» заключается именно в этом.

3. При ответе на вопросы: «Где ты проводишь свой выходной день»? «Кого ты хочешь поздравить с праздником?» «Кому предпочитаешь отправить поздравление с праздником и почему?» «Кто твои самые лучшие друзья? Почему ты так считаешь?» студенты часто без необходимости употребляют предлоги. Например: «Я провожу выходной день на дом (вместо «дома»; «На брата я отправлю поздравление с праздником (вместо «брату»)».

4. При выполнении задания: «На месте многоточия поставьте подходящее по смыслу прилагательное, согласуйте его с существительным»

были обнаружены лексико-грамматические ошибки: вместо нужного слова (прилагательное) выбиралось неверный его лексический вариант с последующим неправильным согласование в роде, числе, падеже. Особенно не учитывалась форма множественного числа прилагательных: большой дома; красивый улицы; хороший студенты; интересная книги и т.п.

Интерференционные ошибки студентов мы проанализировали вместе с ними в целях уточнения причин их возникновения в их ответах. Это было сделано ради минимизации ошибок и, самое главное, осмысления природы речевых и языковых недочетов. Для этого мы подготовили серию упражнений на занятиях русского языка с дальнейшей проверкой грамматических знаний и умений обучаемых на предмет межъязыковой и внутриязыковой интерференции. Такая работа имела двойную цель вдобавок к тому, что было сказано в плане выявления отрицательного влияния родного и изучаемого языков. Дело в том, что «грамматическая правильность речи есть не только знание, но и привычка или, лучше сказать, очень сложная и обширная система мелочных навыков выражать свои мысли правильно в речи…» [102, с.234].

Выполнение таких заданий и работа над интерференционными ошибками одновременно показало, как обстоит дело с заучиванием наизусть правильных образцов русской речи у студентов-китайцев, каковы навыки правильного употребления слов в нужной грамматической форме. Например, это мы сделали с помощью задания, где нужно было дописать окончания в таких фразах, как: «Здание факультета стоит в центр… площадки; «Перед преподавател… выступил декан факультета»; «На задней парт… сидели студент…»; Чжао приподнялся над парт… и сказал: Перемена» и др.

Констатирующий эксперимент показал не только состояние обучения русскому языку на предмет возникновения языковой интерференции на межъязыковом и внутриязыковом уровне, но и подтвердил, что изучение данного языка невозможно без знаний всех его разделов (фонетики, лексики, грамматики). Особо нужно отметить роль грамматики, которая является

главенствующей в построении иноязычной речи. Еще в свое время известный советский ученый-методист А.Ф.Бойцова говорила: «Успешное практическое овладение русским языком в нерусской школе может быть обеспечено только в том случае, если грамматический материал будет преподноситься учащимся в такой системе и последовательности, которая поможет им уловить грамматические законы русского языка» [19, с.69].

В ходе эксперимента выяснилось, что усвоение падежной системы русского языка студентами-китайцами сопровождается значительными трудностями от этапа ее понимания (аудирование) до говорения и письма. Хотя студентам объясняется сама суть падежа по обеспечению связи имен существительных между собой и с другими словами в предложении, они приспосабливаются к этой теории с существенными догадками в практическом его применении. Обучаемые понимают, что основным способом образования падежных форм являются морфемы, которые присоединяются к основе существительных. В русском языке их называют падежными окончаниями. Такой грамматической ситуации в китайском языке совершенно не существует и именно это обстоятельство становится камнем преткновения в осмыслении падежной структуры русского языка.

Более того, известно, что в русском языке при образовании падежных форм происходит изменение основы на фоне выпадения звуков из основы, вставка звуков в основу слова, чередование гласных и согласных и т.п. Все эти особенности грамматической категории падежа в русском языке являются главными катализаторами порождения интерференционных ошибок под влиянием как родного, так и изучаемого языка. Если учесть, что в некоторых падежных формах отсутствуют падежные окончания, студенты автоматически будут искать их в структуре слова (*отец, день, огонь*). А использовать правильно в речи такие разнообразные формы слов, как «огня, огню, огнем, об огне, дня, дню, днем, о дне» и т.п. представляют для студентов-китайцев головокружительные загадки.

В ответах студентов мы часто обнаруживали неумение употреблять в

речи падежные окончания имен существительных вкупе с окончаниями других именных частей речи. Например, такие согласованные на уровне существительных и прилагательных падежные окончания, свойственные каждой из них (частям речи) строго автономной, как: *нового дома; новому дому; новым домом;, о новом доме; красивый парк; красивого парка; красивому парку; красивым парком; о красивом парке* и т.п. представляют собой обучаемым некие флективные формулы особого разряда для быстрого понимания и употребления в речи, ибо в их родном языке такое взаимоотношение частей речи не существует. Отсюда и ошибки интерференционного плана.

На одном из заданий в ходе констатирующего эксперимента мы применили работу с карточками с заданием по проверке уровня знаний и умений студентов-китайцев в целях осмысления ими способов образования форм множественного числа имен существительных в русском языке и вариантами ответа. Студентам нужно было выбрать верный вариант ответа из предложенных.

До эксперимента студенты уже имели возможность познакомиться с особенностями образования множественного числа имен существительных в русском языке, которые, впрочем, в отличие от родного языка обучаемых, разнообразны. Нам было интересно проследить уровень отрицательного влияния грамматической категории числа существительных на внутриязыковом уровне, ибо в русском языке они во множественном и единственном числе различаются не только основами именительного падежа, но и тем, что во всех косвенных падежах представляют собой особые формы.

Еще одна существенная трудность заключалась в том, что в русском языке образование форм множественного числа существительных способно изменить место ударения в слове: уч**и**тель – учител**я**; г**о**род – город**а**; дом – дом**а,** стен**а** – ст**е**ны, земл**я** – з**е**мли, п**о**ле – пол**я**, м**о**ре – мор**я**, д**е**ло - дел**а** и т.д. Все перечисленные грамматические показатели имен существительных русского подпадали в зону внутриязыковой интерференции с существенными

ошибками в образовании множественного их числа, неверного уточнения места ударения и пр.

Здесь мы обратили внимание не только на особенности взаимовлияния китайского и русского языков, но, что особенно важно, как это все сказывается на осмысление грамматической категории числа. Отчетливо было видно, что студенты испытывали определенные трудности, связанные с новизной подобного рода заданий, и трудностью их выполнения с точки зрения правил изучаемого языка. К слову, задание на карточках использовалось в качестве компонента основной части констатирующего эксперимента.

Для проверки уровня знаний обучаемых на интерференционном уровне было задание о степени прочного усвоения ими порядка слов в русском предложении. Студентам были даны задания составить предложения, которые состояли из отдельных частей. Специально было продумано, чтобы компоненты находились в неправильном порядке. Для сравнения и осмысления закономерностей порядка предложений в русском языке было задание переводить предложения на родной (китайский) язык.

В процессе выполнения задания у обучаемых возникали трудности по части правильной постановки членов предложения из-за различия на родном и изучаемом языках. Дело в том, что в отличие от китайского языка в русском языке не всегда можно обнаружить четкое и последовательное расположение членов предложения одного за другим. В родном же языке обучаемых составные части предложения придерживаются определенного порядка, что, несомненно, порождает межъязыковую интерференцию.

Нам важно было проверить также правильное употребление родительного падежа единственного числа после отрицания (часто встречаемое языковое явление в речевой практике). Языковые конструкции с отрицанием в сравниваемых языках имеют разные способы выражения. В русском же языке отрицание можно выразить с помощью таких слов, как «нет», «не было», «не будет» и пр. Для того, чтобы удостовериться в

правильности осмысления студентами-китайцами соответствующих моделей и конструкций для выражения отрицания, мы проверили уровень понимания их обучаемыми путем разных вопросов с комментариями, чтобы разобраться в их ответы. Например:

На этой стене висит карта Таджикистана.

Вопрос: Как бы Вы ответили на данный вопрос отрицательно?

Ответ: На этой стене нет карты Таджикистана.

При ответе мы обратили внимание на правильное его оформление, на порядок слов в предложении, на способ употребления родительного падежа единственного числа после отрицания. Проверка показала, что студенты не всегда сумели дать правильные ответы с учетом допущенных ими ошибок из-за межъязыковой и внутриязыковой интерференции: «На этой стене нет карта Таджикистана»; «У моего однокурсника нет книга»; «В аудитории нет преподаватель»; «У нас не будет выходной день»; «У Чжао не было ручка» и т.д. и т.п.

В ходе эксперимента мы проверили также усвоение и понимание обучаемыми употребления родительного падежа существительных во множественном числе с учетом влияния изучаемого языка в целях уточнения внутриязыковой интерференции. Студентам было дано следующее задание: Образуйте форму родительного падежа существительных во множественном числе от следующих существительных в единственном числе: «нет коровы – нет ….»; две вилки – пять - …»; три тарелки – меньше - …»; две сестры – много - …»; два друга – много - …» и пр.

Ответы показали, что большинство студентов (более 50%) под влиянием простых формул образования множественного числа существительных в родительном падеже и, особенно, вследствие внутриязыковой интерференции допускали следующие ошибки в своих ответах: нет коровы – нет коровов»; «две вилки – пять вилков»; три тарелки – меньше тарелка»; две сестры – много сестры»; два друга – много другов».

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента мы получили не

только ответы на поставленные вопросы и задания, но и выяснили реальную картину отрицательного влияния родного языка и внутриязыковой интерференции по различным вопросам грамматической системы русского языка на первоначальной стадии обучения русскому языку в аудитории с китайскими студентами. В большей степени мы обнаружили внутриязыковую интерференцию, так как в русском языке наличие огромной словоизменительной парадигмы спровоцирует ошибки в употреблении тех или иных форм его грамматической системы.

Однако ни межъязыковая, ни внутриязыковая интерференция не могли оказать свое негативное влияние на мотивацию студентов в овладении грамматическими знаниями, умениями и навыками. От заданий к заданиям, от занятий к занятиям наблюдается позитивная динамика в понимании обучаемыми основ русской грамматической системы с ее сложными парадигмами и конструкциями, которые при наличии практической направленности обучения способствуют минимизации типичных интерференционных ошибок. Об этом пойдет речь в ходе опытно-обучающего эксперимента в данной главе.

2.3.Методика работы над усвоением грамматических понятий русского языка как иностранного в целях предупреждения грамматической интерференции студентов-китайцев

Анализ проблемы грамматической интерференции, причин ее возникновения и порождения, трудности, с которыми сталкиваются обучаемые в процессе контактирования двух языков (родного и иностранного) ставят задачу поиска путей и способов обучения русского языка в аудитории с китайскими студентами. Несомненно, процесс работы над прочным усвоением грамматических понятий, на наш взгляд, должен

находится на первом месте, так как он охватывает определенное время, а на начальной стадии обучения претендует приоритетному и закономерному вниманию.

Практика обучения русскому языку и передовой методический опыт преподавания русскому языку как иностранному свидетельствует о том, что организуя работу над грамматическими понятиями преподаватель учитывает, прежде всего, лингвистические особенности изучаемого понятия, психолого-дидактические аспекты процесса усвоения понятий иноязычными обучаемыми, паритетного развития языковых и речевых их способностей, в особенности роли грамматики в речевом общении.

Прежде рассмотрим суть самого термина «понятие»: что он означает, о чем ведает и каков его смысловой-содержательный компонент. Как отмечается в краткой энциклопедии С.А.Лебедева «Философия науки», «понятие – термин, значением которого является некоторый абстрактный объект (любое общее свойство, отношение, наделенное самостоятельным существованием). Благодаря этому все понятия являются с лингвистической точки зрения общими именами, имеющими своим объемом некоторое множество предметов» [62, с.504].

Понятие непосредственно связано с важной лексико-семантической единицей «понимание» (нахождение или приписывание смысла элементами любой (материальной или идеальной) реальности). Как видно, понимание примыкает к слову «смысл». Как отмечает С.А.Лебедев в своей краткой энциклопедии, «смысл –мысленное содержание любого выражения в отличие от обозначаемого этим выражением предмета (денотата). Усвоить смысл некоторого выражения – значит понять ту конкретную информацию о некотором предмете, которую это выражение содержит. Разработкой теории смысла занимается специальная дисциплина – семантика» [62, с.537].

Что касается сущности семантики как раздела семиотики, логики и методологии науки, то она во главу угла ставит исследование отношений языковых выражений (синтаксиса языка) к обозначаемым объектам и

приписываемый при этом обозначении смысл выражений. Даже поверхностное ознакомление и восприятие сказанного в отношении термина «понятие» наводит нас к мысли о том, что при изучении студентами-китайцами русского языка как иностранного усвоение грамматических понятий сопровождается обобщением существенных признаков языковых явлений, которые играют могущественную роль при построении речи на изучаемом языке.

Это говорит о том, что в процессе усвоения грамматических понятий на занятиях русского языка в аудитории с китайскими студентами должен найти свое место анализ определенного языкового материала в целях выделения важных и отличительных признаков изучаемого грамматического понятия в некоторой степени сравнения и сопоставления с родным языком обучаемых. Это важно в целях профилактики и предупреждения грамматической интерференции.

Между прочим, существенные признаки – это отличительные на уровне двух языков элементы, которые играют важную роль не только в уточнении особых языковых категорий и их выражений. Они важнее в том плане, что без усвоения которых невозможно построить учебный процесс в целях практического овладения языком как средством общения и профессионального роста.

В ходе исследования мы обратили внимание на интерференционные ошибки студентов-китайцев с точки зрения причин их возникновения. Безусловно, с одной стороны, русский язык для них совершенно трудный и сложный язык, в корне отличающийся от родного языка (китайского). С другой стороны, они весьма трудно входят в грамматическое пространство русского языка ввиду сложной системы флективно-синтетического его типа. По ходу исследования, а также на этапе констатирующего эксперимента выяснилось, что особенно на начальной стадии обучения студенты не могут разобраться с окончаниями и морфемами, для которых характерны два существенных признака: окончание – изменяемая часть слова; выполняет

синтаксическую функцию (служит для связи слов в предложении) или формообразующую (школ**а** – единственное число, школ**ы** – множественное число).

Однако, как известно, в русском языке только этими признаками не ограничивается характеристика данного понятия, ибо у окончания есть еще ряд других признаков, которые в зависимости от грамматического ситуации и положения в отдельных случаях присутствуют, а в некоторых других случаях – нет. Так, мы знаем, что окончание обычно размещается в конце слова, а бывают случаи, когда за ним следует суффикс: стро**ит**ся – собира**ть**ся. Часто в русском языке окончание помимо грамматической роли выполняет еще словообразовательную функцию: *история* – наука*; историк* – специалист, занимающийся этой наукой.

Много случаев, когда окончание в слове обозначается буквой или буквами, иначе говоря, имеет материальное выражение, но может не иметь соответствующего знака: вод**а** – берег; пришл**а** – пришел. Примеры говорят о том, что работа над усвоением грамматических понятий, обозначение их роли и сущности в сознательном изучении языка играет существенную роль, одновременно минимизируя процесс порождения межъязыковой и внутриязыковой интерференции.

Безусловно, интерференция факт неоспоримый и явление в определенной степени объективный и закономерный особенно на начальной стадии обучения русскому языку как иностранному в аудитории с китайскими студентами. Это касается почти всех субъектов учебного процесса, находящихся в условиях первоначального иноязычного образования. Отсюда на первом этапе работы над усвоением грамматических понятий преподавателю, в первую очередь, следует обозначить и выделить существенные признаки языкового материала, установить связь между ними, по возможности установить их свойства по признакам и смысловым понятиям.

Ход исследования в предыдущем разделе данной главы дал много

пищи для размышления и, в первую очередь, в контексте умения преподавателя ясно, понятно и конкретно объяснять студентам грамматические понятия и добиваться переноса грамматического понятия на новый изучаемый языковой материал. По сути, обеспечить связь теории с практикой на уровне формирования навыков грамматического аспекта речевого высказывания. На данном этапе огромное место отводится языковым и речевым упражнениям не только в распознавании той или иной грамматической категории, но и в целях оперирования усвоенными понятиями в практике речевой деятельности. Это - способность правильного выражения мысли, активное участие в процесс межкультурной коммуникации, грамотного оформления мысли на письме и т.д. и т.п.

Таким образом, процесс усвоения грамматических понятий в целях сознательного настроя и подхода обучаемых (студентов-китайцев) к изучению русского языка как иностранного состоит из нескольких взаимосвязанных между собой условных этапов, направлен на предупреждение и преодоление межъязыковой и внутриязыковой интерференции. Каждый этап (мы условно разделили на четыре этапа) имеет свои специфические особенности и логические подходы для эффективной организации учебного процесса.

Так, на первом этапе преобладает анализ грамматического материала с целью выявления существенных и отличительных признаков языкового понятия с небольшим сравнительным подходом по отношению к родному языку обучаемых, если в этом есть потребность и необходимость. Более того, весьма важно выделить типичные для данного грамматического материала явления, нужные для понимания и осмысления с дальнейшим использованием в практическом направлении.

На втором условленном этапе происходит некое обобщение и установление связей между признаками грамматического материала. Опорой в данной ситуации могут служить приобретенные ранее знания, умения, навыки и ассоциативные связи по грамматической системе родного языка.

На третьем этапе постепенно происходит осознание новых грамматических явлений, в корне отличающиеся от родного языка обучаемых и специфические грамматические признаки в контексте изучаемого языка. В определенной степени происходит ощущение ситуации в овладении студентами знаний и умений по сравнительному анализу существующих закономерностей и особенностей русского языка как иностранного.

Наконец, на четвертом этапе студенты проявляют конкретных действий касательно изучаемого грамматического понятия на базе текстового материала, заданий и упражнений коммуникативно-творческого характера с применением усвоенных понятий и знаний на речевой практике. Рассмотрим указанную поэтапное формирование понятия на примере грамматического понятия «глагол».

Понятие «глагол» известно всем обучаемым, ибо оно встречается на всех уроках по языку (родной, неродной, иностранный и пр.). Для всех это понятие ассоциируется с частью речи, обозначающая действие или состояние предмета, отвечает на соответствующие вопросы (в русском языке: что делает предмет? Что делается с предметом? Что делать? Что сделать?). Ученые-методисты рекомендуют, что аналитическая деятельность обучаемых возрастает, если они самостоятельно составляют (или даже подбирают) исходный грамматический материал, выполняя его под руководством преподавателя определенные задания и упражнения.

Такая работа принуждает обучаемых к активному поиску глагольных признаков и нацеливает их на понимание роли глагола в речевой практике. В результате, студенты научаться составлять предложения на основе наблюдений за действиями, которые выполняют их однокурсники по заданию учителя. Что примечательно, на занятии создается благоприятная речевая атмосфера, побуждаемая студентов к употреблению глагола и усвоения его специфических форм и конструкций.

При организации такой работы обучаемые составляют предложения с

поиском и нахождением нужного глагола в соответствующей грамматической форме. Самое характерное в этой процедуре усвоения понятия с грамматическими признаками глагола является осознание обучаемыми его функции в речи. Предложенные преподавателем вопросы как раз и направлены для понимания сущности глагола, его назначения, функции и правильного использования студентами глагольных форм в речевой деятельности. Приведем примеры, позволившие нам в значительной степени выяснить степень понимания и оперирования обучаемыми глагольных слов в их речи:

Вопрос: Какие изменения произошли весной в природе Таджикистана?

- Погода стала теплая.

- Расцвели деревья.

- Солнце светит каждый день.

- Начались посевные работы.

- Идет подготовка к празднику «Навруз».

- Дети радуются и играют во дворе, на улице.

(Студенты записывают с комментированием ряд предложений по указанию преподавателя).

Задание: Какие слова вы употребили, чтобы обозначать действие предметов?

Как называются слова, которые обозначают действие предметов?

Как называются слова, которые обозначают действие предметов и отвечают на вопросы: что делает? Что делал? Что делали? Приведите примеры.

Образец:

«Что делал?» (читал, писал, рассказывал).

Что ты делал вчера после занятия? (Читал книгу; делал уроки; помогал брату).

«Что сделал»? (прочитал, написал, рассказал).

Что ты сделал вчера после занятия? (Прочитал книгу. Сделал уроки.

Помог брату).

Студенты выполнили также упражнения по учебнику Русский язык» для иностранцев.

Задание:

От глагола *«учить»* образуйте слово при помощи суффикса *«-тель».* Какую часть вы образовали?

От слова «писать» образуйте новые слова (писатель, письмо, письменный, писарь).

Сравните слова: *писать, писатель, письменный*. Как отличить одну часть речи от другой?

Студенты прослушивают текст «Мой Таджикистан», составляют вопросы к тексту с использованием глагольных слов, выделяют глаголы совершенного и несовершенного вида в тексте, означают время глагола (прошедшее, настоящее, будущее).

Итак, в приведенных фрагментах заданий, упражнений и формулировок в краткой форме нашли отражение почти все этапы процесса усвоения понятия «глагол». В том числе: анализ грамматического материала и выделение признаков понятия «глагол», обобщение, формулировка и объяснение понятия «глагол», сопоставление глагола с другими частями речи и включение знаний в речевую практику.

Безусловно, одно знакомство с понятием глагол недостаточно для того, чтобы он стал полноправным языковым достоянием студентов-китайцев при обучении русскому языку в целях сознательного усвоения и предупреждения интерференционных ошибок. Так, мы обратили внимание на систематические недочеты речи обучаемых относительно смешивания совершенного и несовершенного видов глагола, неверного употребления временных форм, родовых окончаний (*пришла, пришел, пришло*) и пр.

Для более устойчивого и прочного запоминания грамматических понятий требуется проведение систематических упражнений, которые выполняются в течение всех занятий, предусмотренных программой на

изучение разных грамматических тем. Так, при изучении темы «Глагол» его понятие углубляется и расширяется, на каждом последующем занятии обучаемые получают знания о новых признаках и свойствах глагола (число, лицо, время, наклонение, залог, вид, время), вырабатываются умения и навыки правильного употребления в речи формы и виды глагола.

В ходе исследования мы поставили перед собой задачу выявления не только причин возникновения межъязыковой и внутриязыковой интерференции. Более важной установкой было формирование активной умственной деятельности студентов при обучении грамматическому аспекту русского языка в целях предупреждения и преодоления отрицательного влияния родного и изучаемого языков. То есть мы пришли к выводу, что результативность усвоения грамматических понятий и вообще знаний по грамматике находится в прямой зависимости от выбора рациональных методов обучения.

На наш взгляд, в этой ситуации важны не репродуктивные (воспроизводящие) методы обучения, которые ориентируют студентов-китайцев лишь на запоминание грамматического материала, не обеспечивая их активной познавательной деятельности. Более эффективными становятся поисковые методы на базе постановки преподавателем речевой задачи, показывающие заинтересованность обучаемых к сознательному усвоению грамматического материала, побуждающие их к самостоятельному выбору способа решения вопроса на основе текста, упражнений, заданий и пр.

Например, чтобы студенты могли сознательно ориентироваться на усвоение понятия род имен прилагательных, мы предлагали студентам решить речевую задачу: «Как правильно сказать и почему: *сладк (ий, ая, ое) яблоко; красив (ый, ая, ое) девушка; черн (ый, ая, ое) море; крупн (ый, ая, ое) картофель; интересн (ый, ая, ое) книга?* В ходе совместного разбора данной грамматической ситуации относительно понятия род имен прилагательных студенты находят истину: окончание имен прилагательных зависит от того, какого рода имя существительное; род прилагательного можно уточнить по

роду имени существительного. Обучаемые выясняют для себя самое главное: прилагательное мужского рода имеет окончание -ый (-ий), женского рода - -ая (-яя), среднего рода - -ое (-ее).

По ходу работы над усвоением грамматических признаков и особенностей русского языка мы убедились в том, почему часто студенты выбирают неправильный вариант окончаний в словах: вместо «красивый – красивий»; вместо «черный – черний». Или почему в слове «(по) улице» пишется окончание -*е*, а в слове «(по) площади» - *и,* хотя они употребляются в одном и том же падеже? Такие вопросы, отражающие проблемную ситуацию, убеждают студентов-китайцев внимательнее относиться к типам склонения существительных в русском языке. В целях профилактики и преодоления внутриязыковой интерференции подобный анализ и обсуждение грамматических особенностей русского языка является важным способом работы преподавателя и сознательного подхода к их усвоению обучаемыми.

Для того, чтобы убедится к важности сознательного усвоения типов склонения существительных русского языка в целях преодоления интерференции, мы построили следующую схему работы: речь идет о сравнении окончаний имен существительных. Студенты путем сравнения окончаний имен существительных женского рода: *стена, земля, степь* во всех падежных формах пришли к выводу, что существительное с нулевым окончанием в именительном падеже склоняется совсем по-другому, чем существительные того же рода в том же падеже с окончанием -*а (-я).* На основе сравнений окончаний существительных женского рода стена, земля и существительных мужского рода *Саша, дядя* делается вывод, что эти существительные, хотя и являются существительными разного рода, склоняются одинаково.

Таким же образом проводилась работа над сравнением окончаний существительных мужского рода с нулевым знаменателем (стул, день) с существительными среднего рода и на основе сходства окончаний в косвенных падежах. Преподаватель особо направляет внимание обучаемых

на типологию склонения имен существительных русского языка (1,2,3 склонение) с умением выделить соответствующий род и окончание в именительном падеже. Как видно, характер вопросов и проблемной ситуации побуждают студентов-китайцев ориентироваться на следующие основные признаки слова: род и окончание в начальной форме (именительный падеж).

Еще одним важным условием предупреждения и преодоления интерференции (особенно на внутриязыковом уровне) является умение построить упражнения по тем или иным признакам сходств. Например, в словах «*медведь, олень, соль, конь»* мы обнаруживаем сходства слов по окончании, а в словах «*вещь, ночь, тетрадь*» – сходство по роду. Путем использования названных слов в речевом потоке обучаемые убеждаются, почему нужно знать совокупности всех признаков как по окончаниям, так и по родам.

На начальной стадии обучения русскому языку в аудитории с китайскими студентами для минимизации языковой интерференции уже с первых занятий необходимо научить их к самостоятельному установлению типов склонения имен существительных. Для этого они ставят слово в именительном падеже единственного числа (начальная форма), выделяют окончание, уточняют род, по роду и окончанию определяют склонение. Практически это выглядит следующим образом. Пример рассуждения студента-китайца: «В нашем **городе** много площадей». Поставим слово в начальной форме – **город;** окончание в именительном падеже – **нулевое;** определяем род: **город** – он, мой, т.е. мужского рода; определяем склонение: существительное мужского рода с нулевым окончанием **-2-го склонения**.

Таким образом, в процессе работы над усвоением грамматических понятий русского языка как иностранного в целях предупреждения грамматической интерференции студентов-китайцев возникает не только много вопросов, но и решение задач следующего характера: как сделать так, чтобы преодолеть грамматических трудностей; как исправить грамматические ошибки, чтобы они сознательно воспринимались

обучаемыми на занятиях; все ли грамматические явления способны порождать интерференцию на межъязыковом и внутриязыковом уровне; какие типы упражнений следует использовать при обучении грамматике русского языка как иностранного, чтобы не только минимизировать языковую интерференцию, но и добиться продуктивного усвоения грамматического материала в целях обеспечения речевой деятельности.

Практика преподавания и изучения русского языка как иностранного рекомендует учитывать ряд позитивных моментов в работе над усвоением грамматических явления и понятий в иноязычной аудитории (в нашем случае – китайской). Опыт преподавания русского языка иностранцам обращает серьезное внимание на следующие недочеты в работе над грамматическим материалом. В частности, преподаватели «слишком долго и подробно объясняют явление, не умея сконцентрировать внимание на главном; недостаточно привлекаются студенты к анализу явления; все грамматические явления объясняет сразу; объяснив грамматическое явление, преподаватель без достаточной тренировки начинает его контролировать (ранний контроль); контроль ведется на речевом уровне, а студенты усвоили явление на языковом уровне (еще нет нужного автоматизма, поэтому умение и контроль не совпадают); преподаватель, работая над грамматикой, не вырабатывает три компетенции (языковая, речевая, коммуникативная), останавливаясь чаще всегона языковой или, реже, на речевой, но не выводит студентов в коммуникацию.

В результате в самостоятельной деятельности студентов появляется много ошибок, которые преподаватель оценивает как незнание материала и часто опять начинает объяснять и тренировать явление на языковом уровне, что, как известно, не перейдет на коммуникативный уровень» [4, с.131] и не способен преодолевать явление грамматической интерференции.

Сознательное усвоение грамматических понятий русского языка как иностранного в целях предупреждения и профилактики межъязыковой и внутриязыковой интерференции студентами-китайцами на начальной

ступени обучения требует от преподавателя умелого методического подхода на каждом занятии, когда идет речь об изучении той или иной грамматической темы. Ввиду того, что русский и китайские языки относятся к типам разноструктурных языков, и учитывая, что русский язык имеет весьма богатую флективную систему, мы считаем целесообразной работу в следующих направлениях:

1.Внимание студентов при объяснении формы грамматического явления следует обратить на его значение. Такая работа научит обучаемых идти от значения (смысла) к форме. Например, преподаватель напишет на доске следующее предложение: «У *меня* ***нет*** *брата»*. В данной фразе речь идет об отрицании конкретного предмета. Только после студенты поймут, как выражается отрицание в русском языке (одобряется сравнивать ее (фразу) с противоположной формой выражения мысли – утверждение: «*У меня* **есть** *брат»*).Как видно, сначала выражается смысл, затем – форма и опять возвращение к основному смыслу (в обоих случаях: как при отрицании, так и утверждении).

2. При объяснении падежных форм имен существительных, которые, кстати, порождают многочисленные ошибки как межъязыкового, так и внутриязыкового характера, целесообразно обратить внимание обучаемых на глагольное управление. Такой формы падежных отношений в китайском языке совершенно нет, а в самой системе имен существительных русского языка глагольное управление связано с порождением разного рода ошибок студентов, возникающих вследствие внутриязыковой интерференции. В данном случае огромную роль играют многочисленные упражнения с постановкой соответствующих вопросов: смотреть – посмотреть – что? (телевизор, фильм, книгу); смотреть – посмотреть – на что? на кого (рисунок, портрет, студента, преподавателя) и т.п.

3. Важным компонентом работы над осмысленным пониманием грамматических понятий и явлений русской грамматики является умение студентов задавать вопросы к каждой падежной форме. Например, на доске

пишется предложение: «Ден Сяо смотрит на преподавателя». Студенты задают правильные вопросы: «Куда смотрит Ден Сяо?» «На кого смотрит Ден Сяо?».

4. Очень важно научить и приучить студентов сознательно работать с текстом, с предложением, с фразой, а не с отдельно взятым словом или словосочетанием. На данном этапе особое значение имеет аудирование как компонент речевой деятельности в контексте понимания сущности грамматического явления. Обычно, на начальной стадии обучения русскому языку как иностранному студенты-китайцы не могут быстро схватывать содержание грамматического материала со слуха. Отсюда важно выработать у них умение воспринимать суть изучаемой темы и ее усвоения путем вопросов, которых не должно быть слишком много. Вопросы должны быть по основному содержанию текста для сознательного восприятия грамматического материала. Так, по тексту «Мои однокурсники» можно задать следующие вопросы, ответ на которых одновременно содействует прочному усвоению грамматического материала.

Например: *Кто самый активный студент в группе? На кого ты хочешь равняться в группе. От кого ты желаешь получить поздравление с днем рождения? Куда ты собираешься сегодня после занятий и с кем? О чем преподаватель рассказал сегодня на занятии? Чем ты гордишься в своей жизни?* и т.п.

Отметим особо следующий важный момент: «Работу над формой надо проводить до тех пор, пока студенты не научаться употреблять ее в общении, и контролировать правильность использования в трех видах компетенции: язык – речь – коммуникация. Не забывать, что все популярные упражнения с подстановкой формы и с переводом – это контроль только языковой компетенции. Дать возможность студенту высказать свою мысль, не исправляя поминутно его грамматические ошибки. Студент имеет право ошибаться» [4, с.132-133].

Ученые-методисты, осознавая риск возникновения языковой

интерференции при обучении русскому языку как неродному/иностранному, исходят из понимания сложности его падежной системы, без овладения которой нельзя по-настоящему пользоваться языком как средством общения. Говоря по-другому, без употребления существительных в той или иной падежной форме невозможно построить речь на русском языке. Для студентов-китайцев усвоение падежной системы русского языка представляет не только определенные трудности, но и требует массу усилий и тренировок в целях приобретения автоматизированных речевых навыков и умений в коммуникативном процессе.

Ход исследования подтверждает, что на занятиях русского языка студентам-китайцам с первых шагов обучения наряду с формами именительного падежа следует научить их употреблению существительных в разных падежных формах. Анализ текстов учебников по русскому языку для иностранных студентов показывает, что с точки зрения употребления в них различных падежных форм все же преобладают существительные в именительном падеже. Это парадоксально, ибо обучение русскому языку как иностранному начинается с имен существительных в именительном падеже, которые встречаются в предложении, в основном, в единственном числе в роли подлежащего при сказуемом, выраженном глаголом 3-го лица единственного числа настоящего времени. Во множественном числе существительные имеют иную форму. Так, при сказуемом они выражаются глаголом 3-го лица множественного числа настоящего времени.

Такая характерная черта русских имен существительных не совсем понятна и близка студентам-китайцам, которые падежную систему представляют в совершенно ином виде и формы, и потому часто допускают интерференционные ошибки, неверно употребляя окончания и суффиксы в словах. Безусловно, есть случаи облегчения усвоения существительных, имеющих совпадение в двух падежных формах. Так, усвоение предложений с существительными в винительном падеже намного легче протекает со словами, в которых она совпадает с именительным падежом. В этом случае

студенты быстро и самостоятельно могут конструировать предложения, так как оно не требует использования новой падежной формы.

Усвоение таких фраз, как «Нож лежит на столе» и «Я взял нож» наравне с фразой типа: «Вилка лежит на столе» и «Я взял вилку» никак не может восприниматься должным образом, поэтому у обучаемых мы встречаем такие неверные построения речи, как «Я взял ножа»; «Я взял вилка» и т.п. Причина заключается в разном оформлении именительного и винительного падежей в русском языке на вышеприведенных примерах. С одной стороны, подобное явление отсутствует в родном языке обучаемых, с другой – в русском языке особые подходы при обучении существительным русского языка в винительном падеже.

Для предупреждения грамматической интерференции важное место занимают приобретение навыков понимания и употребления существительных в косвенных падежах, выражающих значение прямого объекта (винительный падеж); значение места нахождения предмета, места действия, направления действия (винительный, предложный, родительный падежи с предлогами *в, на, у, из*); в значении принадлежности (родительный падеж с предлогом *у*); значение орудие действия (творительный падеж). Отсюда такие выражения, как «на перемене» и «на переменах», «в неделю» и «на ночь», «кататься на коньках» и «на санках», «на лыжах» и т.п. вызывают у обучаемых известные трудности в плане запоминания и правильного употребления в речи.

Природу интерференционных ошибок, возникающих в русской речи студентов-китайцев касательно употребления существительных в косвенных падежах, мы определили путем проведения следующего задания: Студентам было предложено списать предложения и вместо точек вставить данные для справок сочетания существительных с прилагательными в косвенных падежах. Кроме составления предложений, обучаемые должны были указать падеж, в котором стоит это сочетание. Например:

1. … находится недалеко от города Душанбе.

2. В … много подовых деревьев.

3. На каникулы школьники поехали в …

4. Мы любим отдыхать в …

5. Мы благодарны …

(Слова для справки: Лагерь «Варзоб», лагере «Варзоб», лагеру «Варзоб»).

В выполненной работе некоторые студенты допустили следующие ошибки: «В лагерь «Варзоб» много плодовых деревьев»; «Они очень довольны лагеря «Варзоб»; «Мы благодарны лагеря «Варзоб» и т.п. Допущенные ошибки носят, в основном, интерференцию внутриязыкового характера ввиду не умения определить падежа по смыслу, не могут правильно пользоваться падежными вопросами.

Интерференционные недочеты свидетельствуют о том, что студенты-китайцы с большими трудностями овладевают предложными конструкциями и насколько эти конструкции чужды духу их родного языка. Студенты часто опускают предлоги при составлении предложении даже из готовых сочетаний, которые представлены в заданиях.

Об этом свидетельствуют контрольные задания, которые проводились в конце учебного года после того, как студенты должны были уточнить склонение и правописание падежных окончаний существительных в единственном и во множественном числе. Кроме того, они должны были поставить вопросы к именам существительным. Первое задание содержало предложений с существительными в именительном падеже. Предлагалось изменить существительные, как этого требует управляющий глагол, и поставить к ним падежный вопрос:

1. Студент увидел … (преподаватель).

2. Я шел по … (тротуар).

3. От … (библиотека) до факультета очень близко.

4. Около …. (дорога) я увидел глубокую (яма).

5. Я горжусь своими … (родители).

6. Студенты довольны … (преподаватель).

7. За нашим (стол) сидели новые … (студент).

8. Декан факультета дал … (студент) зачетную … (книжка).

Работу выполнили 12 студентов-китайцев факультета русской филологии (подготовительные курсы). Обучаемые допустили ошибки, связанные с изменением существительных и правописанием падежных окончаний:

1. Я шел по тротуар (3 работы).

2. От библиотеки до факультета очень близко (4 работы).

3. Около дорогу я увидел глубокую яму (2 работы).

4. Я горжусь своими родителем (2 работы).

5. За нашим стола сидели новые студенты (2 работы).

6. Декан факультета дал студенты зачетную книжка (2 работы).

Как видно из приведенных примеров, студенты, в основном, затруднились в изменении существительных *тротуар, библиотека, дорога, родители, стол, книжка, студент*.

В беседе со студентами выяснилось, что они ошибки допустили из-за незнания сути некоторых падежных форм, в том числе, творительного падежа, хотя было видно, что они и по отношению других форм падежных окончаний проявили слабые знания и навыки их употребления. Отсюда следует продумать совершенствования методов работы со студентами в плане расширения степени усвоения значений некоторых падежей и окончаний существительных русского языка.

Другим источником интерференции и восприятия грамматического понятия являются видовые значения русского глагола. Известно, что «виды глагола принадлежат к числу таких грамматических категорий, которые непосредственно не связаны со структурой предложения, однако занимают важное место в системе русского языка и определяют во многом ее специфику. Работа над такими категориями при обучении русскому языку как иностранному ведется также в плане активного синтаксиса, когда

основное внимание обращается на значение и функционирование данной языковой формы» [51, с. 278].

Для студентов-китайцев грамматическая категория вида представляет трудности из-за совершенно его не типичности в родном языке, в то время как в русском языке она пронизывает почти все глагольные формы, показывая свои особенности в плане уникальной глагольной парадигмы в тесной взаимосвязи с временем и наклонением.

Преподаватели русского языка при объяснении основного значения глагольного вида пользуются традиционной схемой его презентации: совершенный вид означает законченное действие, а несовершенный вид – незаконченное. Во-первых, такое понимание вида русского глагола чуждо студенту-китайцу из-за полного отсутствия в его родном языке. Во-вторых, как быть в случаях, когда формы несовершенного вида иногда намекают на законченное действие: «Мы уже завтракали»; «По телевизору передавали последние новости»; «Я читал эту книгу». Все глаголы – *завтракали, передавали, читал* в контексте означают действия уже завершенные. Но не это самое главное.

Самое главное заключается в том, что лингвистическая характеристика глагольного вида довольна сложна. Студенты постепенно привыкают к тому, чтобы дифференцировать глаголы, отвечающие на вопросы *«что делать?» и «что сделать?».* То есть, они учатся правильно ставить вопрос к слову. Научить различать глаголы совершенного и несовершенного вида следует с постановкой соответствующего вопроса начиная уже с первых занятий русского языка, ибо без этого невозможно изменение и понимание глаголов по временам.

Попробуем разъяснить данный момент. Глаголы несовершенного вида в русском языке имею все три формы времени: настоящего, прошедшего и будущего (сложного) времени, а глаголы совершенного вида не имеют форму настоящего времени. Непонимание вида глагола способно привести к возникновению внутриязыковой интерференции при образовании временных

форм. Например, обучаемые часто от глагола *«петь»* образовали форму настоящего времени *«пою»,* прошедшее *«пел»* и будущее *«спою»* (вместо *«буду петь*).

Как научить студентов к тому, чтобы они правильно определили вид глагола в русском языке? Для них совершенно непонятны формы совершенного или несовершенного видов глагола, нет каких-либо ассоциативных связей для облегчения и ускорения процесса восприятия и воспроизведения соответствующих видовых форм русского языка. Преподавателю в этом плане следует объяснить студентам-китайцам распознавать спряжение глагола. Так, глагол «*решать*» - первое спряжение, а «*решить*» - второе спряжение; «*отправлять* – первое спряжение, а *«отправить*» - второе спряжение.

Такая дифференциация и понимание форм спряжения глагола и его видов (совершенный/несовершенный) наряду с временными формами содействует к осознанному изменению обучаемыми глагола по временам и в их употреблении в речи. Формула, на основе которой происходит объяснение завершенности действия до момента речи – **совершенный вид** (*рассказал, прочитал, закончил, выполнил, сочинил* и т.п.), а незавершенности действия – **несовершенный вид** (*рассказывал, читал, заканчивал, выполнял, сочинял* и т.п.).

Как было сказано чуть выше, для преодоления интерференции ценными являются сведения не только сравнительного характера с родным языком обучаемых, но и, прежде всего, умения понимания сути вопроса. Так, на начальной стадии обучения русскому глаголу (в данном случае – видовременных различий) особо следует обратить внимание на лексическое значение слова, и, в частности, глагола. На основе конкретного материала нужно добиваться не только анализа лексического значения глагола, но и обобщение типичного для глагола лексико-грамматического значения – обозначение действия предмета.

Составляя предложения или выполняя упражнения и задания, студенты-китайцы научатся подбирать подходящие по смыслу слова, устанавливают связь между тем, что обозначает слово, и вопросом, на который оно отвечает. Особенно ценно сравнительный анализ форм слов, одинаковых по лексическому значению, но разные с видовой точки зрения. Например, в предложениях: Студент долго **решал** задачу, но, наконец, **решил** ее; Ден Сяо весь вечер **переписывал** конспект, наконец, **переписал**, а в понедельник на занятии **отдал** преподавателю; Фарида долго **читала** книгу, наконец ее **прочитала;** Мао **рассказывал** нам о Китае, а вчера **рассказал** одну удивительную историю.

Для более глубокого и осмысленного анализа и обобщения видовых форм глагола важное место занимает работа над постановкой вопроса: «что делал?», «что сделал?», «что делают»? «что сделают?» и пр. Например, в предложении «Птицы **улетают** осенью, **покидают** родные края» ставится вопрос «что делают птицы?». Отсюда правильная постановка вопроса к слову является важным качеством и умением, формируемых у обучаемых начиная с первых занятий русского языка в иноязычной аудитории.

Специально подобранные преподавателем упражнения и задания постепенно подготовят студентов-китайцев к использованию различных временных форм и видов глагола. Преподаватель акцентирует внимание обучаемых на слова, отвечающие на вопрос «что?», сопоставляя их со словами, отвечающими на вопрос «что делать?». Рациональное зерно такой работы состоит в том, что студенты научатся различать слова – названия предметов и слова – названия действий предметов. Примечательно и то, что, правильно воспринимая суть вопросов «что делать?» и «что сделать?», обучаемые минимизируют факты порождения как межъязыковой, так и внутриязыковой интерференции. Иначе говоря, они сознательно научатся дифференцировать совершенный и несовершенный вид русских глаголов.

Предупреждение и профилактика интерференционного явления на уровне грамматической структуры русского языка на занятиях не должно

носить формальный характер. Как было уже сказано, каждый этап работы и каждый новый грамматический элемент в плане распознавания и понимания должен иметь практическую цель. Например, для дифференциации вопросов «что делает?» и «что делают?» студенты-китайцы знакомятся не только с изменением глаголов по числам (они подводятся к осознанию сущности формы числа глагола), но и обращают внимание на связь вопроса, на который отвечает глагол и на формы числа глагольного слова. Для них в целях предупреждения интерференции важно следующая информация: если слово обозначает действие одного предмета, то ставится вопрос «что делает?». Если же это действие двух или нескольких предметов, то автоматически требуется вопрос «что делают?». Также обстоит дело с анализом и пониманием сути вопросов «что делал?», «что сделал?», «что сделает?», «что будет делать?» и пр.

В данной постановке и интерпретации вопроса усвоения видовременных форм русского глагола студентами-китайцами необходимо отметить связь тесную морфологии и синтаксиса русского языка. Речь идет о том, что любой вопрос к слову проводится, в основном, в предложении. Вопрос и его назначение обусловлено тем, что студенты должны распознавать, к какой части речи относится то или иное слово (например, к глаголу), каковы его формы (время, вид, лицо, число и пр.). Овладение временными формами глагола для студентов-китайцев долгий путь, ибо оно тесно связано с видом глагола, отсутствующим в родном языке обучаемых и представляющим определенные трудности в процессе изучения русского языка.

Для выделения формы времени глагола эффективным способом работы является сопоставление двух важных моментов: когда совершается действие и когда о нем сообщается (момент речи: до или после нее). На доске преподаватель записывает три предложения: Студент **отвечает** на вопросы; Студент **отвечал** на вопросы; Студент **будет отвечать** на вопросы. Далее студенты получают задание следующего характера: «Составьте аналогичные

предложения о том, что происходит сейчас в природе (если настоящее время – это момент речи; что было до этого – это уже было до момента речи; что произойдет в будущем (через некоторое время)».

Главный смысл такого задания состоит в том, что преподаватель помогает обучаемым сделать некоторые обобщения по итогам его выполнения:

1. Глаголы в русском языке, как и в родном языке обучаемых, изменяются по временам (настоящее, прошедшее и будущее), но в русском языке определение времени глагола происходит в тесной взаимосвязи с грамматической категорией вида (совершенный/несовершенный вид);

2. Глаголы настоящего времени в отличие от прошедшего и будущего времени обозначают действие, которое происходит в момент речи и отвечают на вопросы «что делает?» и «что делают?» (время, когда о нем говорят).

3. Глаголы прошедшего времени свидетельствуют о действии, которое уже произошло до момента речи, отвечают на вопросы «что делал?», «что делали?». Внимание обучаемых направляется также на то, что они (глаголы прошедшего времени) имеют суффикс «-л».

4. Глаголы будущего времени имеют дело с действием, которое произойдет после момента речи и отвечают на вопросы «Что сделает?», «что сделают?», «что будет делать?», «что будут делать?».

Понимание этих, казалось бы, не трудных правил относительно сути временных форм глагола в русском языке должны облегчить процесс их усвоения. Здесь, как показывает практика преподавания русского языка как иностранного, важным моментом во всех случаях является постановка правильного вопроса, на который отвечает глагол. Для устранения внутриязыковой интерференции преподаватель обращает внимание обучаемых на внешние языковые показатели, которые относятся только к одной из временных форм глагола (на суффикс **-л,** как показателя именно прошедшего времени глагола).

В ходе исследования мы убедились в эффективности наглядных материалов в виде таблиц, рисунков, диаграмм, которые не только облегчают процесс понимания видовременных форм глагола в русском языке, но и содействуют в минимизации возникновения межъязыковой и внутриязыковой интерференции. Так, на занятиях мы предлагали студентам следующую формулу распознавания временных форм глагола: *читать, писать, рисовать* (что делать?); *читал, писал, нарисовал* (что делал?); *буду читать, буду писать, буду рисовать* (что буду делать?); *прочитать, написать, нарисовать* (что сделать?); *прочитал, написал, нарисовал* (что сделал?); *прочитаю, напишу, нарисую* (что сделаю?).

Как видно, такая форма работы со студентами-китайцами намного эффективнее и интереснее, чем многоразовые объяснения видовременных форм русского глагола, которые с трудом воспринимают обучаемые. Здесь весьма плодотворна дифференциация двух главных вопросов: «что делать?» и «что сделать?» с пониманием сути законченности (завершенности) или незаконченности (незавершенности) действия.

Таким образом, от занятия к занятию углубляются знания студентов-китайцев о глаголе, происходит выработка элементарных навыков употребления глагола в речи в разных временных формах, видах в зависимости от конкретной ситуации общения. Обучаемые знакомятся со спряжением глагола, научатся распознавать лицо и число глагола, правильно употреблять глаголы в настоящем, прошедшем и будущем времени, в совершенном и несовершенном виде. Безусловно, на начальной стадии обучения интерференция заявляет о себе почти в полной мере. Так, студентам-китайцам весьма трудно соотносить временную и начальную форму глагола. Они с большими трудностями переходят от начальной формы к той или иной временной форме и, наоборот, от временной к начальной.

Можно сослаться на разные примеры касательно таких переходов. Например, начальная форма глагола «встретить» (что сделать?) во 2-ом лице единственного числа будущего времени будет «встретишь»; во втором лице

единственного числа настоящего времени - «встречаешь», а начальная форма этого глагола – «встречать». Эти сложности образования и выражения глагола в разных временных формах и видах присутствует до тех пор, пока обучаемые не будут находиться под властью одной из этих глагольных форм: либо начальной формы (инфинитив), либо в том или ином времени, будто являющийся постоянной величиной той или иной более известной для студентов формы глагола.

Такое положение дел имеет еще один отрицательный эффект. Дело в том, что неумение студентами правильно определить начальную форму глагола и распознавать его спряжение ведет к механическим ошибкам, связанным с написанием безударного личного окончания глагола в настоящем или в будущем времени. Здесь весьма важно способность обучаемых распознать глагол, его время, лицо и число, умение перейти от временной формы к начальной форме (инфинитив), определить спряжение глагола по неопределенной форме, знание окончаний глаголов 1 и 2-го спряжения.

Межъязыковая интерференция диктует свои условия также при изучении предлогов на начальной стадии обучения русскому языку как иностранному. В обоих языках предлоги выражают отношения и связь между словами в предложении. Это говорит о том, что знакомство с ролью предлогов в предложении имеет существенное значение при построении русской речи студентов-китайцев.

В практике обучения мы обратили внимание на две важные компоненты работы над осмысленным усвоением предлогов русского языка в целях предупреждения языковой интерференции. Это выработка навыков правописания предлогов (раздельное написание предлогов со следующим словом, графически правильное их обозначение) и восприятие обучаемыми роль предлогов в потоке речи (в предложении). Для реализации этих двух компонентов в практике речевой деятельности (устная и письменная речь) должна быть учтена тесная взаимосвязь между ними.

В ходе наблюдений над речью (устная/письменная) студентов-китайцев мы обратили внимание на ряд ошибок, которые возникают у них. В письменной речи обучаемые почти всегда предлоги пишут слитно со словом, которое следует за ними (*к остановке;* ***с*** *радостью*). Встречаются также ошибки, связанные с неправильным графическим написанием предлога (*ис аудитории, бес книги*). Наконец, часто студенты без причины пропускают предлоги в устной и письменной речи (*подошел аудитории; прыгнул окна, встреча улице*).

Встречаются такие ошибки не случайно. Дело в том, что звуки предлогов «з, б, в» и др. в потоке речи слышатся как «с, п, ф». Это обстоятельство также отрицательно влияет на уровень восприятия обучаемыми ряд предлогов русского языка. Сюда же относятся также ошибки, когда одним и тем же звуком оканчивается предлог и начинается следующее слово: «*в воде; с сестрой; к костру*» и пр. Во всех приведенных примерах принимается во внимание степень лексической, морфологической и фонетической трудности предлогов.

При изучении предлогов русского языка внутриязыковая интерференция проявляется весьма отчетлива. Мы убедились, что с одной стороны необходимы навыки графически правильного написания предлогов, с другой – правильное их произношение, отличающееся от написания: *в лесу* – ***в*** *траве; с подругой* – ***с*** *братом; к морю* – ***к*** *дому* и пр. Здесь главное – зрительный образ предлога. Обучаемые должны помнить, что предлог, несмотря на его произношение, всегда пишется одинаково.

Для минимизации интерференционного влияния важным моментом обучения русскому языку как иностранному в аудитории с китайскими студентами является выработка умений различать предлоги и приставки. Здесь важно понимание обучаемыми функции предлога и приставки в языке. Они постепенно начинают дифференцировать их назначение: предлоги служат для связи слов в предложении, а приставки – для образования слов.

Не лишне дать студентам информацию и о том, что предлоги никогда не стоят перед глаголами.

Если учесть, что и в родном, и в русском языке как иностранном предлоги являются основным средством выражения синтаксических отношений между членами предложения и как одно из средств организации слов в словосочетании, то это грамматическое значение предлогов играет важную роль в его системообразующей способности. Говоря по-другому, предлоги содействуют в организации отношений между предметами, действиями и предметами, признаками и предметами. Более того, предлоги имеют и лексическое значение, которое раскрывается в словосочетании в связи со значением как управляющего, так и управляемого слова.

В целях сознательного усвоения предлогов русского языка и минимизации внутриязыковой интерференции студенты-китайцы знакомятся с еще одним важным правилом. В русском языке в отличие от родного языка обучаемых предлог и падежная форма выступают в качестве средства выражения связи слов в словосочетании, которые изменяются по падежам с существительными, местоимениями. Более того, каждый предлог употребляется с определенным падежом или с несколькими падежами.

Еще одна отличительная особенность русского предлога в контексте причин возникновения внутриязыковой интерференции является его влияние при обозначении положения одного предмета касательно другого. Например, известно, что в русском языке предлог «в» вместе с существительным в предложном падеже обозначает место, внутри которого совершается действие. А предлог «на» с существительным в том же падеже обозначает место, на поверхности которого происходит действие. В родном языке студентов-китайцев этим двум глаголам соответствует лишь один предлог, поэтому им нет разницы сказать: **в** стадионе - **на** стадионе. Особенно трудно им воспринимать суть следующих примеров: «*птица сидит на клетке»* и *«птица сидит в клетке».*

Несколько слов о синтаксической интерференции, которая также является особой темой и пищей для размышления в контексте изучения русского языка студентами-китайцами. Известно, что при обучении русскому языку как иностранному в аудитории с китайскими студентами одной из важных задач является формирование способности к речевой деятельности. Иначе говоря, умение сознательно пользоваться предложением для выражения своих мыслей – одна из существенных аспектов усвоения языка как средства общения. Помимо усвоения различных уровней функционирующего языка, такие качества, как умение делить поток речи на законченные структурно-смысловые единицы, интонационно оформлять речь, соединять слова в предложении играют существенную роль в изучении русского языка как иностранного студентами-китайцами.

Если рассуждать с методической точки зрения, то развитие речи обучаемых представляется таким образом, где на синтаксической основе осуществляется усвоение всех языковых уровней: фонетики, орфографии, лексики, морфологии, которые в совокупности организуют звучащую речь. Так, изучение словарных единиц русского языка имеет свою конечную цель: в составе предложения выразить определенную законченную мысль. Более того, смысл слово всегда раскрывается в контексте (предложении). Мы знаем, что большинство слов многозначно, но в предложении (контексте) слово всегда однозначно в зависимости от конкретной ситуации высказывания и говорения.

Самыми проблемными частями изучения русского языка на уровне речевого построения высказывания (предложения) являются неправильное выделение смысловых частей, неправильное их расположение, нарушение последовательности, которая часто не соответствует логике высказывания; неразличение в структуре предложений главного по смыслу предложения и зависимых от него коммуникативных единиц. Часто наблюдается ситуация, в которой неправильно используются языковые средства связи предложений в речевом построении: входящие в структуру предложения единицы должны

быть зависимы друг от друга не только в смысловом плане, но и в грамматическом отношениях.

Для профилактики и предупреждения межъязыковой и внутриязыковой интерференции на уровне синтаксического строя изучаемого иностранного языка (русского студентами-китайцами) особое место нами было отведено на синтаксическое построение предложения, порядку слов в нем, а также на учет содержательного компонента текстового материала. Когда проводилась работа по части объяснения студентам смысловой взаимосвязи частей текста, они без особых трудностей понимали основную мысль, о которой говорится в дискурсе. Мы часто использовали постановку вопросов для выяснения сюжетной линии текста, в котором смысл одной фразы обычно связан с содержанием последующего предложения.

Ход исследования показал, что студенты-китайцы при усвоении грамматических понятий «словосочетание» и «синтаксис» в целом разбираются неплохо. Дело в том, что эти понятия также знакомы им по родному языку, где в отличие от слова словосочетания представляют собой лексико-грамматическое единство, не обозначающее законченной мысли. Такая характеристика (иметь законченную мысль), в основном, присуща предложениям. Однако им известно, что словосочетания создают дифференцированное обозначение единого понятия.

Например, понятие «здание» в составе словосочетания может иметь расчлененные обозначения: «высокое здание», «старое здание», «новое здание», «красивое здание», «высотное здание» и пр. Безусловно, в потоке речи студенты под влиянием родного и самого изучаемого языка (русского как иностранного) могут неверно согласовать главное слово и зависимое слово, хотя на каждом занятии отрабатываются правила согласования этих двух компонентов словосочетания. Интерференционные ошибки встречаются также при управлении и примыкании на уровне компонентов словосочетания (вместо «построили здание» - «построили здания»; вместо «посмотрели здание» - «посмотрели здания».

На занятиях русского языка, наряду с работой над отдельно взятым словом, серьезное внимание было уделено пониманию и употреблению словосочетаний в предложении. По мнению Г.А.Фомичевой, «словосочетание – это мысль в процессе становления: обучать детей словосочетаниям – значить работать над элементами мысли» [103, с.20]. Отсюда обучая русскому языку студентов-китайцев, мы всегда держали в уме не только локализацию интерференционных явлений и ошибок в их речи на уровне словосочетаний и предложений. Важно было, прежде всего, достичь понимания ими грамматических правил и закономерностей таких типов подчинительных связей в словосочетании, как согласование, управление и примыкание, соотнести их с соответствующими параметрами словосочетания в китайском языке.

Для профилактики и предупреждения грамматической интерференции важную роль играют ассоциативные связи синтагматического типа в словосочетании. Они не только обогащают словарный запас обучаемых, но и способствуют повышению их речевых способностей. В этом мы убедились в ходе следующего задания: студентам-китайцам было предложено составить словосочетания со словами *«погода», «день», «настроение».* Все эти три слова благодаря осмыслению их смыслового понятия и ассоциации с другими словами дали возможность обучаемым составить ряд словосочетаний: «отличная погода», «дождливая погода», «пасмурная погода», «плохая погода», «холодная погода», «теплая погода»; «хороший день», «чудесный день», «важный день», «солнечный день»; «отличное настроение», «плохое настроение», «хорошее настроение», «веселое настроение» и т.д. и т.п.

Для проверки уровня компетентности студентов составить предложения с данными словосочетаниями мы обратили внимание на их речевую способность, одновременно контролируя степень влияния межъязыковой и внутриязыковой интерференции. Было отчетливо видно, как они при составлении предложений допускали ошибки типа: «Сегодня у меня

хороший настроения»; «Мой брат в хороший настроение» и др. В ходе проверки ответов обучаемых были разъяснены причины грамматических ошибок в их речи, правила связей слов в словосочетании и предложении.

Методика работы по предупреждению и преодолению грамматической интерференции при обучении русскому языку как иностранному студентов-китайцев всегда требует сознательной организации учебного процесса. В ситуации с правильным осмыслением способов связи главного слова с зависимым словом важное место отводится постановке вопроса от главного к зависимому слову. Вопросы *«какой?», «какая?», «какое?», «какие?»* постепенно уводят обучаемых от неверного согласования путем восприятия сути каждого вопроса. Такой способ работы не только доступен и полезен при образовании словосочетаний, но и весьма полезен для развития речевой деятельности обучаемых.

Подобный метод эффективно содействует в соединении грамматико-орфографической работы одновременно с развитием письменной речи обучаемых. Постепенно они научатся склонять прилагательные вместе с существительными и составлять предложения с формами косвенных падежей соответствующих словосочетаний (например, «виноградный сад»): «Мы посетили виноградный сад». «К посещению виноградного сада нас пригласил председатель района». «Мы рассказали друзьям о виноградном саде». Мы написали эссе на тему «Почему восхищались виноградным садом» и т. п.

До тех пор, пока студенты-китайцы не обращают внимание на две важные аспекты образования словосочетаний в русском языке, они не добьются сознательного усвоения данной единицы речи. Это – грамматическая структура (синтаксические связи, вопросы, части речи, которые входят в состав компонентов сочетания, наличие предлогов) и семантическая составляющая, способная выражать конкретное значение в смысловой части словосочетания.

Безусловно, на занятиях русского языка в целях минимизации влияния интерференционных явлений языкового масштаба особая роль принадлежит

работе над предложением. Иначе говоря, работа над словосочетаниями должны иметь выход к более весомой единице языка – предложении (связная речь). Известно, что «говорящий конструирует свое высказывание, исходя из задачи общения, из потребности, из имеющегося содержания высказывания. В поисках наилучших средств формулирования мысли говорящий человек подбирает слова, распределяет их в потоке речи, связывает грамматически и объединяет в структуры, называемые предложениями» [82, с.363].

Конечная цель изучения русского языка студентами-китайцами – развитие их русской речи, которая охватывает выполнения ими различных языковых операций, включая знание всех уровней данного языка (фонетика, лексика, грамматика). В этом ряду одна из главных задач состоит в том, чтобы они научились выражать относительно законченную мысль в правильной синтаксической структуре. Как видно, существенное место в этой структуре занимает предложение как минимальная единица речи, «представляющая собой грамматически организованное соединение слов (иногда одно слово), словосочетаний, обладающее известной смысловой и интонационной законченностью» [82, с.364].

Для профилактики особенно внутриязыковой интерференции, которая главенствует при усвоении русского языка в аудитории с китайскими студентами, задача состоит из нескольких этапов в направлении сознательного восприятия и понимания грамматических явлений изучаемого языка. Это, прежде всего, сознательный подход и сознательное восприятие языкового материала – успешный путь как к практическому овладению русским языком, так и в преодолении языковой интерференции. Так, при организации упражнений с предложениями необходимо выполнять комплекс требований, относящихся к речевым упражнениям вообще (потребность, мотивация, наличие готовых речевых конструкций, образцов для научения высказыванию).

Во-вторых, работая над предложением нужно всегда держать в уме создание условий для осмысления русской грамматической системы, знание

структуры и связей слов внутри предложения, типы предложений. Наконец, в условиях иноязычной аудитории, изучающая русский язык, весьма существенна выработка интонационных навыков и умений относительно звучащего предложения, понимание связи интонации со смыслом предложения.

Опыт успешного овладения русским языком как иностранным свидетельствует о постепенной выработке автоматизированных умений и навыков обучаемых над составлением предложений, которые снижают уровень возникновения грамматической интерференции в их речи. В этом процессе огромную помощь может оказать чтение образцов предложения, отработка интонации и выразительности, запоминание и заучивание предложений и др.

Особенно важным считаем выработку интонационных навыков и умений в работе с текстовым материалом. Они содействуют, прежде всего, в лучшем восприятии и понимании каждого предложения текста с точки зрения содержания (значения) и связи, запоминании образцов речи (обучаемые любят подражать преподавателю), структуры предложения. Здесь наиболее трудным моментом является отработка интонации законченности мысли (как правило, понижение голоса с последующей паузой). Однако не менее важной предпосылкой в предотвращении интерференционных ошибок в контексте развития речевых умений и навыков является правильное интонирование вопросительного и восклицательного предложения, интонация незаконченного предложения, интонация перечисления при однородных членах предложения и т.д. и т.п.

Коль речь шла об интонации вопросительного предложения, то считаем уместным высказаться о специфике построения предложения студентами-китайцами на начальной стадии обучения, когда еще не сформированы умения обучаемых в понимании сути вопроса и ответа на него. Обычно идеальным является вопрос преподавателя, который в определенной степени служит основой построения предложения-ответа. Это,

своего рода, «образец» ответа, который охватывает помимо основного содержания логического ответа, почти все слова вопроса с полным сохранением его синтаксической структуры: «Что делали студенты в читальном зале библиотеке?». Ожидаемый ответ: «Студенты читали и писали в читальном зале библиотеки».

Самостоятельность студентов всего-навсего проявляется в добавлении двух новых элементов (читали, писали). Это, как видно, вместо вопросительного слова «что?». Произведя маленькое изменение в порядке слов, обучаемые придали предложению повествовательную интонацию вместо вопросительного. Две разные интонации, два подхода в восприятии вопросительного и повествовательного предложения, умение сосредоточиться в условиях реагирования на вопрос и построение соответствующего ответа.

В этой методике работы с иноязычными студентами, изучающими иностранный язык и только-только приступившими к выработке навыков понимания и воспроизведения информации, есть особый фон – стимулирование обучаемых в работе с предложением (текстом). Постепенно преподаватель переходит на более сложные варианты построения вопросно-ответной формы работы над предложением, где студенты научатся внести в ответе несколько слов и словосочетаний. Например: «Что студенты делали после занятий?» - «Студенты сделали уроки, подготовились к семинарскому занятию».

Безусловно, работать по шаблону и каждый раз искать ответы, пользуясь словами самого вопроса, не приведет к развитию речемыслительной деятельности обучаемых. Более того, это может негативно отражаться на примитивность и неверного построения ответа на вопрос. Например: «Что студенты делали?» - «Студенты делали урок». Такой формат ответа непременно приведет обучаемых к простому и легкому нахождению ответа без осмысления конкретных действий его субъектов и, стало быть, к интерференционным недочетам внутриязыкового характера.

Практика обучения русскому языку как иностранному студентов-китайцев в контексте исследуемой проблематики выявила поиски и нахождения рациональных форм работы в грамматическом аспекте, особенно в выработке синтаксических навыков и умений построения предложения на конкретной ситуативной базе общения. Самое важное здесь заключается в том, что следует направить обучаемых на составление предложений не по шаблону и копированию ответа из вопроса. Ответы должны быть самостоятельные с использованием студентами ранее усвоенных слов, словосочетаний, оборотов речи. В реализации такой постановки задачи им помогут дополнительные вопросы преподавателя: «почему?», «зачем?», «при каком условии?». Именно такие вопросы открывают путь к составлению сложных предложений.

Проверка умений и навыков студентов-китайцев в восприятии и воспроизведении синтаксической структуры русского предложения может иметь творческо-аналитическую сторону. Например, такие задания, как «Составьте предложения о столице Таджикистана – города Душанбе», «Составьте предложения о Национальной библиотеке Таджикистана» и пр. не только дают возможность проверить уровень речевой способности обучаемых. Они являются источником определения наиболее типичных интерференционных ошибок их речи с точки зрения многих компонентов языкового плана: правильное употребление слов, соблюдение связи слов в словосочетании без нарушения правил согласования, управления и примыкания между главным и зависимым словом, правильная расстановка знаков препинания для интонационной оформленности речи и т.п.

Безусловно, работа преподавателя русского языка как иностранного в данном направлении заслуживает одобрения, так как «творческое составление предложений служит также целям «обратной связи» учителя с учащимися: оно показывает уровень речевого развития школьника, уровень его возможностей и характер его интересов. Все упражнения с предложением

не самоцель, а лишь ступень на пути к развитию связной речи учащихся» [82, с.371-372].

Сказанное в полной мере относится и к нашему случаю: помимо уточнения зону интерференционных ошибок, такие творческие упражнения расширяют горизонты совершенствования речевой способности студентов-китайцев при изучении русского языка как иностранного, научит их к достижению и удовлетворению личностных потребностей в речевом высказывании, организовать свою речь с соблюдением грамматических и иных закономерностей и правил изучаемого языка, откроют путь к самостоятельности и инициативности в коммуникативном использовании языка как средство общения (передача и получение информации).

Наконец, отметим особое место ситуативных упражнений для одновременно как формирования коммуникативной компетенции студентов-китайцев, так и преодоления языковой интерференции. Разыгрывание ситуаций требуют активизацию самостоятельной деятельности обучаемых. Через организацию и создания коммуникативных ситуаций, как «Спросите друг друга и запишите (расскажите), что надо купить в магазине (продукты, вещи) или что он (она) купил(а) на этой неделе»; «Расскажите (напишите), что вы читали (писали, слушали, учили) на прошлой неделе»»; «Вы в Таджикистане, хотите отправиться путешествовать. Решите, какие области, города и районы вы хотите посетить?» и т.п. [4, с.136].

Отметим, что коммуникативные и ситуативные упражнения способствуют формированию грамматических умений, так как их основная цель – развитие коммуникативных навыков и умений. В этой связи уместно вспомнить известную цитату академика Л.В.Щербы: «Специально под языком мы понимаем едва ли не в первую очередь его грамматику» [51, с. 278].

2.4. Оценка эффективности работы по преодолению грамматической интерференции на занятиях русского языка как иностранного для студентов-китайцев

Для оценки эффективности работы по преодолению грамматической интерференции на занятиях русского языка как иностранного в аудитории с китайскими студентами и организации обучающего эксперимента мы, прежде всего, опирались на данные констатирующего эксперимента, которые дали нам возможность установить, в первую очередь, состояние преподавания русского языка, определить наиболее существенные грамматические ошибки в речи обучаемых, выявить их причины. Для оценки эффективности данной работы мы также опирались на данные предыдущего раздела, где речь шла о методика работы над усвоением грамматических понятий русского языка как иностранного в целях предупреждения грамматической интерференции студентов-китайцев.

Цели и задачи обучающего эксперимента позволили нам ответить на ряд ключевых вопросов касательно темы настоящего исследования. В частности:

- какие формы и методы работы должен применять преподаватель русского языка как иностранного, чтобы студенты-китайцы успешно могли преодолеть межъязыковую и внутриязыковую интерференцию при усвоении грамматических категорий рода, числа и падежа существительных, вида и времени глагола, согласования и управления как видов подчинительной связи слов в словосочетании, порядка слов в предложении;

- какова должна быть система языковых и речевых упражнений, способствующих эффективному усвоения языковых и речевых моделей в целях формирования коммуникативных навыков и умений обучаемых;

- какие приёмы работ содействуют реализацию принцип единства грамматической теории и речевой практики в процессе обучения русскому языку как иностранному студентам-китайцам;

- как следует организовать и использовать функциональный подход для

повышения уровня понимания обучаемыми грамматических особенностей русского языка как языка флективно-синтетического типа по сравнению с родным языком студентов-китайцев (изолирующий тип).

Цель и задачи обучающего эксперимента исходят из основной концепции гипотезы исследования, которая предполагает условия и предпосылки преодоления языковой интерференции на базе сознательно-коммуникативного подхода и практического усвоения грамматического аспекта русского языка как иностранного студентами-китайцами.

Такая постановка вопроса не случайна, так как все грамматические признаки и формы, парадигмы склонений и спряжений только в речевом акте приобретают коммуникативную ценность. Более того, слова и их разнообразные грамматические формы легче воспринимаются и воспроизводятся в процессе аудирования звучащей речи и ее построения на русском языке с правильным употребления лексических значений языковых единиц. Например, усвоение родовых окончаний и системы падежных отношения существительных русского языка в составе предложения ускоряет процесс и качества их изучения, способствует закреплению многообразных грамматических форм в структуре разных типов предложений. Параллельно происходит знакомство с условиями и правилами сочетаемости слов в словосочетании и предложении: *Чжао учится на первом курсе. Он студент филологического факультета. На филологическом факультете учатся много студентов из Китая. Они изучают русский язык и русскую культуру. После окончания вуза Чжао мечтает продолжить учебу в магистратуре* и т.п.

Формирование грамматических умений и навыков студентов-китайцев не ограничивается построением лишь простых предложений. Постепенно преподаватель апробирует и внедряет в учебный процесс правила и законы составления сложного предложения, хотя в русском языке оно сопряжено с определенными трудностями в плане его структурирования, соотношения с видовременными формами, правильного согласования соотносительных

слови пр. Например:*Чжао пришел в общежитие. Чи Вэн читала интересную книгу. - Когда Чжао пришел в общежитие, Чи Вэн читала интересную книгу. –Чи Вэн прочитала интересную книгу, которую она купила вчера в «Дом книги»*и т.п.

Ход настоящего исследования показал, что при обучении русскому языку как иностранному студентов-китайцев с учетом предупреждения и преодоления межъязыковой и внутриязыковой интерференции целесообразно придерживаться принципа коммуникативной направленности преподавания. Всякие объяснения грамматического материала, его сравнения с особенностями родного языка, выявления внутренних закономерностей изучаемого языка с выделением его особых отличительных и знаменательных свойств наиболее эффективно проявляется в процессе живого общения.

На базе коммуникативной поддержки преподавания русского языка презентация и усвоение грамматического материала принимает сознательно-познавательный характер, на конкретных примерах демонстрируются конструкций и форм языковых явлений, происходит процесс практического овладения русским языком на доступном уровне, обучаемые получают возможность теоретического и практического повышения знаний, умений и навыков. Этому содействует также специально подобранный дидактический материал в сопровождении соответствующих грамматических справок и толкований.

Безусловно, одним из ведущих принципов обучения русскому языку как иностранному является принцип учета родного (китайского) языка студентов, в ходе которого целесообразно использовать сопоставительный анализ двух языков в учебных целях. На занятиях русского языка при введении и презентации грамматического материала следует выделить жирным шрифтом наиболее трудные категории и явления обсуждаемой темы, связанные с особенностями изучаемого и родного языка студентов, особенно там, где они имеют существенные расхождения в формах и

способах выражения. Реализация принципа учета родного языка при изучении иностранного минимизирует факты и опасности порождения межъязыковой и внутриязыковой интерференции, содействуют подбору эффективных способов и приемов речеязыковых упражнений, направленных на предупреждение и преодоление языковой интерференции.

Работа по прогнозированию и преодолению интерференции имеет развивающую ценность на всех стадиях и этапах обучения. Последнее подразумевает собой учета всех дидактических положений: соотношение теории и практики обучения, выбора наиболее эффективных форм преподавания, учета специфики родного и изучаемого языков, приёмы и способы предупреждения и преодоления межъязыковой и внутриязыковой интерференции.

Коммуникативно-направленное развивающее обучение русскому языку как иностранному студентов-китайцев имеет, прежде всего, сознательно-практическую ценность и значимость. Оно направляет учебный процесс в сторону целенаправленной работы по выявлению ошибок, их своевременного исправления и, в конечном счете, для предупреждения и преодоления межъязыковой и внутриязыковой интерференции в русской речи обучаемых. При умелой организации и методически правильной постановки работы у студентов формируются одновременно навыки развития связной речи на русском языке на базе сознательного применения теоретических знаний на практике.

В настоящем разделе мы попытались обратить внимание на контроль результативности проведенной работы по предупреждению и преодолении интерференционных грамматических ошибок в речи студентов-китайцев по русскому языку на начальной стадии обучения. Особенно речь идет о таких грамматических категориях русского языка, как род и падеж, вид глагола и др.

По вполне известным причинам первое знакомство обучаемых с понятием грамматического рода сопровождается трудностями осмысления

данного явления, которое отсутствует в родном языке студентов-китайцев. Многочисленные ошибки в родовых окончаниях, согласование определения с определяемым словом в роде, числе и падеже являются весьма частыми и трудно искоренимыми. Несмотря на то, что студентам даются подробные разъяснения о сущности категории рода в русском языке, отсутствие языковой практики и необходимых стереотипов (прочно сложившийся, постоянный образец)не позволяют обучаемым в краткие сроки справиться с дифференциацией мужского, женского и среднего рода по окончанию, а также по значению слов, чтобы данное понятие прочно закрепилось в их сознании.

Речевые упражнения и тренировки для сознательного усвоения родовых форм существительных и прилагательных будет продолжаться до тех пор, пока не появляются первые признаки автоматизированных навыков их спонтанного проявления в речевом потоке. В изолированном же виде работа со словом строится таким образом, что у большинства имен существительных и прилагательных род определяется по окончанию. Однако пользоваться лишь окончаниями для определения рода существительных студентам-китайцам весьма трудно, так как в русском языке встречаются слова с безударными окончаниями (яблоко, блюдо, мыло), а в ряде существительных мужского и женского рода встречаются одинаковые окончания (*рояль, тюль* – мужской род; *сирень, морковь* – женский род), порождающих внутриязыковую интерференцию.

На занятиях, прежде чем отрепетировать правильное употребление существительных в том или ином роде, мы знакомили студентов с рядом наиболее употребительных существительных женского и мужского рода. В частности: *болезнь, боль, бровь, ведомость, вещь, власть, гордость, грудь, грусть, грязь, даль, дверь, должность, жизнь, запись, зелень, кисть, колыбель, кровать, кровь, ладонь, лень, лесть, ложь, лошадь, любовь, мебель, медаль, метель, молодежь, молодость, морковь, мысль, надпись, новость, ночь, область, обувь, осень, очередь, память, печать, площадь, подпись,*

помощь, постель, радость, речь, роль, связь, скатерть, смелость, смерть, соль, старость, ткань, тетрадь, часть, честь, относящихся к женскому роду.

Существительные с аналогичным окончанием были представлены в мужском роде: автомобиль, аптекарь, богатырь, бюллетень, гость, гусь, гвоздь, голубь, госпиталь, декабрь, день, дождь, июль,июнь, календарь, камень, картофель, кашель, контроль, конь, корабль, корень, лебедь, локоть, медведь, ноябрь, огонь, октябрь, олень, пекарь, житель, журавль, зверь, писатель, портфель, путь, ремень, рубль, руль, секретарь, сентябрь, словарь, тополь, уголь, февраль, фонарь, читатель, январь, ячмень и др.

Помимо того, что велась работа в плане осмысления одинаковых окончаний в существительных мужского и женского рода, происходило обогащение словарного запаса студентов-китайцев из числа наиболее продуктивных существительных, встречающихся в речевом высказывании. Одновременно обучаемые стали дифференцировать существительные со схожим окончанием с очки зрения родовой принадлежности, составления с ними правильных словосочетаний и предложений, минимизируя возникновение межъязыковой и внутриязыковой интерференции.

Следует отметить, что в практике работы преподавателей русского языка с иностранными студентами, в том числе китайскими, встречается традиционная методика определения рода существительных путем подстановки притяжательных местоимений «мой, моя, моё», а также с помощью личных местоимений «он, она, оно» вместо существительных. Данный прием, как показывает практика обучения, не может не влиять отрицательно (интерференционно), ибо часто возникают случаи, когда обучаемые не могут употреблять правильно местоимения. Например, такие слова, как «автомобиль, фонарь, печать, обувь, яблоко, бельё» и пр. требуют соответствующие местоимения: *он, мой; она, моя; оно, моё.* По этой простой причине в речи обучаемых встречаем такие интерференционные ошибки, как «*моя автомобиль; мой бельё; мойобувь*».

Отсюда в ходе обучающего эксперимента студентам были предложены устные упражнения на замену существительных местоимениями. Например, существительные мужского рода замените словом **он**, женского рода – словом **она**, среднего рода - местоимением **оно.**

Образец: Мой брат успешно окончил университет. **Он** получил красный диплом: **Моя** сестра учиться в университете. **Она** отличница; **Моё** письмо еще не отправлено. **Оно** лежит на столе.

Задание: Мой **отец** работает на фирме, … менеджер. Моя **подруга** учится на факультете иностранных языков, ….студентка. Мой **дядя** специалист в области информационной безопасности, … инженер. Мой **дедушка** давно не работает, … пенсионер. У нас большое **общежитие,** … многоэтажное. В моей комнате одно **окно**, … выходит на улицу.У меня новое **пальто,** … мне очень нравится.

Проверка выполненного студентами задания отчетливо продемонстрировала интерференционные ошибки речи обучаемых там, где происходило осмысление окончания по внешнему признаку: Мой **дедушка** давно не работает, **она** пенсионер; У нас большое общежитие, она многоэтажная и т.д. Таких ошибок из 10 студентов допустили 4 человека. Остальные в целом справились с заданием и правильно поставили соответствующие личные местоимения вместо точек.

Примерно аналогичное задание было дано студентам для правильного согласования существительного со словами (числительными) **«один, одна, одно»:** тетрадь, подпись, лошадь, рубль, кровать, вещь, перо, платье, шкаф, полотенце, письмо, комната, костюм, зеркало, стул, парта, окно, доска, ручка, карандаш. И здесь наблюдалась интерференционная картина: один кровать, одна полотенце, один письмо, одно подпись и т.д. Во время беседы выяснилось, что студенты, допустившие ошибки признали выполнение задания наугад вместо того, чтобы внимательно разобраться в окончаниях существительных по родам и согласования их с соответствующими количественными числительными (один, одна, одно).

В ходе обучающего эксперимента в целях проверки сознательно/несознательного усвоения грамматического материала обучаемым были предложены задания для изменения имен существительных по падежам. Известно, что в русском языке одно и то же существительное в разных предложениях может иметь разные окончания. Например: «Наша **аудитория** светлая и просторная. В **аудитории** много парт и стульев. Студенты приходят в **аудиторию** к восьми часам утра. За **аудиторией** находится зал Ученого совета факультета».

Как видно, слово аудитория в этих предложениях имеет разные окончания (-я, -и, -ю, -ой). Поскольку в китайском языке нет понятия об изменении существительных по падежам и ввиду того, что более понятной для обучаемых всегда является первоначальная форма существительного (именительный падеж), студенты выстраивали свои предложения именно в одной форме и с одним окончанием. Вот примеры интерференционных ошибок: «Студенты приходят в **аудитория** к восьми часам утра»; За **аудитория** находится зал Ученого совета»; «В **аудитория** много парт и стульев» и пр.

В ходе обучающего эксперимента в целях прочного и сознательного усвоения падежной системы существительных русского языка мы проводили работу в следующем направлении: студентам было разъяснено, что именительный падеж называется прямым, а остальные падежи – косвенным. Поскольку именно косвенные падежи являются камнем преткновения для понимания обучаемыми, нами были разработана схема вопросов и ответов по каждому из них:

1) родительный падеж отвечает на вопросы: **где?** (находился около здания); **откуда?** (приехал из Пекина); **чей?, чья? чьё?, чьи?** (книга студента, сумка девушки, пальто декана, портфель преподавателя, здания университета);

2) дательный падеж отвечает на вопросы **куда?** (идем к речке); **где?** (шли по улице);

3) винительный падеж отвечает на вопросы **куда?** (иду в город); **когда?** (соберемся в воскресенье);

4) творительный падеж отвечает на вопрос **где?** (сидели за партой);

5) предложный падеж отвечает на вопрос **где?**(учимся в университете).

На базе представленной схемы и таблицы с вопросами падежных отношений была проведена проверка степени их усвоения путем многочисленных заданий и упражнений. **Образец:** Студенты слушали лекцию преподавателя (кто? – студенты; слушали кого? – преподавателя).

Задание:

1. Солнце осветило аудиторию с утра. 2. Преподаватель рассказал студентам о Китае. 3. Чжао сегодня был в библиотеке. 4. Студенты выехали на зимние каникулы. 5. В воскресенье мы собираемся на Варзоб. 6. За речкой Варзоб были видны высокие горы.

Проверка выполненного задания студентами-китайцами показала, что серьезная проработка вопросов каждой падежной формы (косвенные падежи) оказалась эффективной и результативной. Почти все обучаемые в ходе эксперимента проявили хорошие знания по осмыслению падежей существительных, допуская лишь небольшие ошибки, связанные с тем или иным родовым и падежным окончанием. Самое главное, студенты научились правильно поставить вопросы на каждое существительное в конкретном падеже. Безусловно, это радовало, и мы убедились, что для преодоления языковой интерференции важную роль играет сознательно-познавательное отношение к восприятию каждого вопроса по косвенным падежам, а ежедневная тренировка родовых и падежных форм существительных должна стать обязательным компонентом учебного процесса по русскому языку.

В этой связи мы еще раз хотели бы обратить внимание на формулу работы с предлагаемыми речевыми образцами, оборотами речи и языковыми конструкциями. Выяснилось, что студенты по предложенным образцам легче проникают в грамматический мир языковых явлений, им становится доступным новый учебный материал с точки зрения его прочного и

сознательного усвоения особенно на фоне наглядности (схемы, таблицы, образцы, конструкции).

Во всех случаях важно было варьировать задания и упражнения, внести элементы проблемности и креативности в упражнениях, оценка качества ранее усвоенных обучаемыми теоретических знаний в целях использования в речи. Так, студентам был предложен анализ существительных разных родов в различных вариантах. В частности, существительные мужского рода с тремя разновидностями основ:

а) с основой на твердый согласный без окончания типа **стол;**

б)основой на мягкий согласный без окончания типа **словарь;**

в) с основой на **й** без окончания типа **трамвай.**

Важно было проверить, по каким признакам обучаемые доходят до степени восприятия разных формообразований, как они определяют сходство между существительными **стол** и **магазин, чай** и **трамвай, словарь** и **букварь** и т. д.

Что касается восприятия родовых форм женского рода обращалось внимание на наличие или отсутствие специфических окончаний в следующих вариантах: дверь, медаль, комнат-**а;** стен-**а,** деревн-**я;** земл-**я.** Важно было объяснить обучаемым различие выделенных вариантов: стен**а**-существительное с твердой основой и окончанием **-а**, земл**я**-существительные с мягкой основой и орфографическим окончанием **-я**, двер**ь**- существительные с мягкой основой без окончания. Внимание студентов было уделено на сходство существительных мужского рода типа **рубль** и женского рода типа **дверь,**пояснив им, что подобные существительные с одинаковыми знаками требуют осмысленного подхода при их усвоении.

Варианты родовых форм среднего рода были представлены в таком виде: окн-**о;** сел-**о**; мор-**е;** здани-**е.** Из рассмотрения специфических форм среднего рода обучаемые сделали выводы, что показателями среднего рода могут быть окончание **-о** для существительных с твердой основой, **-е** для

существительных с мягкой основой.

Студенты, принявшие участие в ходе обучающего эксперимента, выполнили несколько заданий в целях оценки нами их знаний по определению рода существительных **карнавал, журнал, бумага, книга, письмо, молоко, звено.** Они получили задание уточнить **слова** - существительные с точки зрения родовой принадлежности с подбором примерного родового типа. Отрадно, что абсолютное большинство ответов обучаемых были правильные. В частности:

карнавал - мужской род, тип **журнал;**

бумага- женский род, тип **книга;**

молоко- средний род, тип **звено;**

слесарь - мужской род, тип **словарь;**

яблоня - женский род, тип **деревня;**

башня - женский род, тип **вишня** и т.п.

Если не брать во внимание некоторые недочеты в ответах обучаемых (некоторые студенты существительное **«яблоня»** посчитали за средний род, **«словарь»** - за женский род, **«звено»** - за мужской род и др.

Студентам пришлось выполнять и такие задания, где им предстояло найти существительные в том или ином падеже в предложениях. Например, подчеркните существительные в родительном падеже: *Портфель преподавателя лежит на столе. Крыша дома покрылась снегом. Улицы города украсились разнообразными цветами. Пальто студента висит на вешалке. Ручка двери блести на солнце. Галстук преподавателя очень красив.*

Такие же задания были выполнены студентами-китайцами и по другим падежам. Было обращено их внимание к тому, что в русском языке существительные в косвенных падежах употребляются без предлогов и с предлогами. Более того, предлог имеет способность уточнять значение падежа. В качестве образца были приведены следующие примеры, подтверждающие сказанное: *Кошка прыгнула на шкаф; Кошка спряталась*

под шкаф; Кошка забралась в шкаф; Кошка зашла за шкаф и т.д. В приведенных примерах предлоги **на, под, в, за** уточняют значение винительного падежа и показывают, куда направлено действие: на поверхность предмета (*на шкаф*); ниже предмета (*под шкаф*); внутрь предмета (*в шкаф*); на другую сторону предмета (*за шкаф*).

В ходе обучающего эксперимента понимание языковых тонкостей падежных отношений существительных сопровождалось определенными трудностями из-за различных причин: природа самих вопросов, изменение окончаний у имен существительных в разных позициях и грамматических ситуациях на базе различных падежных форм. Постепенно через осмысление вопросов и соответствующего ответа на них студенты достигали заметных успехов в правильном восприятии и воспроизведении категорий рода и падежа в существительных русского языка. В свою очередь, это приводило в уменьшении интерференционных ошибок межъязыкового и внутриязыкового характера. Из 12 студентов, принявших участие в обучающем эксперименте, 85% процентов показали достаточно глубокие знания и практические действия в овладении категориями рода и падежа существительных, что свидетельствует о высоких оценках обучаемых. Только 15% опрошенных проявили относительно слабые знания, следствием чего возникли ошибки в их ответах по определению рода и падежа существительных в русском языке.

Методика преподавания русского языка как иностранного предлагает эффективные приёмы и пути, способствующие осмыслению и закреплению усвоения форм рода и падежных отношений имен существительных. Их принято называть коммуникативно-речевыми. Ценность последних состоит в том, что ошибки в согласовании существительных с прилагательными, местоимениями, числительными и причастиями, подлежащего и сказуемого сразу бросаются в глаза и говорят о недостаточном уровне и качества усвоения родовых форм и падежных конструкций русского языка в иноязычной аудитории (в нашем случае – китайской).

Учебная программа по русскому языку для иностранных студентов требует от обучаемых решения практических задач при овладении разными видами речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) с глубоким осмыслением грамматических явлений данного языка, в том числе, рода, числа, падежа. Такая методика призвана предупредить возникновения интерференционных ошибок на самой начальной стадии изучения русского языка.

Ход исследования подтвердил, что в случаях, когда студентам-китайцам удается преодолевать интерференцию на уровне двух языков - родного и русского, нельзя исключить из учебного процесса «чисто формальные» упражнения, так как это может отрицательно сказаться на прочности базы языка, которая в данный момент закладывается.

В процессе обучающего эксперимента мы предложили обучаемым комплекс упражнений, которые содействовали сознательному усвоению всей системы косвенных падежей русского языка с предлогами. Позитивная сторона таких упражнений состояла в том, что работа сопровождалась образцовой наглядностью. Например, при закреплении родительного падежа с предлогами **от, до, у** студенты самостоятельно ставили вопросы, читая предложение и глядя на наглядное изображение предметов и действий.

Например:

Лодка отплыла от берега (от чего?); Мышь убегает от кота (от кого?); Машина отъехала от магазина (от чего?); Дорога идет от факультета до улицы (от чего? до чего?); Расстояние от шкафа до окна небольшое (от чего? до чего?); От Душанбе до Пекина самолёт летит 8 часов (от чего? до чего?); От речки доносится приятный звук (от чего?).Студент стоит у доски; Дерево растёт у дома; Машина стоит у магазина.

Примерно такое же задание было выполнено обучаемыми с родительным падежом с предлогами **из, с (со):** *Девушка выглядывает из окна; Лошадь выходит из конюшни; Из трубы идет дым; Кошка спрыгнула с*

дивана; Листья падают с дерева. С горы бежит ручей; Мать убирает посуду со стола; С неба падал пушистый снег; Из дуба делают хорошую мебель и т.д. Примечательно, что обучаемые, наряду с правильным выражением родительного падежа с разными предлогами, совершенствовали навыки согласования существительных и прилагательных в роде, числе и падеже. Тем самым, проводилась масштабная работа над преодолением грамматической интерференции в русской речи студентов-китайцев с использованием ранее приобретенных знаний и выработкой соответствующих умений и навыков в словоупотреблении.

Таким же образом студентам были предложены задания и упражнений по разным видам косвенных падежей (дательный, винительный, творительный, предложный) с разными предлогами, выполнение которых дало нам возможность оценить качество знаний, умений и навыков обучаемых в контексте правильного употребления родовых и падежных окончаний, их согласование в роде, числе и падеже с другими словами (прилагательными, числительными, местоимениями).

Анализ выполненных заданий и упражнений студентами-китайцами указывает на ряд специфических особенностей падежной системы русского языка в отличие от родного языка обучаемых и трудностей, с которыми встречаются на пути усвоения обучаемые. Методика преподавания русского языка как иностранного рекомендует рациональные способы отбора приёмов для сознательного осмысления значений падежей и последовательности их изучения в школе. Так, в учебниках по русскому языку для иностранцев знакомство с косвенными падежами начинается с винительного падежа (прямого объекта). То есть придерживается принцип «горизонтальной» подачи падежа: дается несколько значений сначала одного падежа, закрепляя его на материале разных частей речи, затем вводится следующий падеж.

В целях предупреждения грамматической интерференкии студентам-китайцамв ходе обучающего эксперимента было предложено общее представление о падежной системе русского языка в сравнительном плане с

родным языком, наглядно показаны ряд падежных значений, выражаемых разными формами. Например, именительный падеж: «**кто? что?**» - кї? чї? родительный падеж: «**кого? чего?**» - киро? чиро? дательный падеж: **кому? чему?** – ба кї? ба чї? и т.д.

То есть обучаемые психологически подводятся к сознательному восприятию падежной системы русского языка. Практика преподавания подтверждает, что такая методика работы может быть реализована лишь в том случае, если преподаватель знает родной язык обучаемых или имеет на этом языке конкретные языковые материалы на печатной (наглядной) основе, пользуясь которыми студенты сознательно воспринимают сущность учебного материала средствами изучаемого языка.

В ходе обучающего эксперимента в целях предупреждения грамматической интерференции мы позволили себе проверить на практике идею небольшого пересмотра традиционной системы введения нового учебного материала на базе ситуативно-коммуникативной установки. Так, на начальной стадии обучения русскому языку как иностранному студентов-китайцев при изучении таких тем, как будущее или прошедшее время, повелительное и ли сослагательное наклонение, виды глагола, глагольное управление мы организовали презентацию языкового материала в русле ситуативно-коммуникативного подхода. Иначе говоря, данный подход применялся так, чтобы обучаемые изучаемые новые языковые явления воспринимали как с иллюстрацией грамматических аспектов, так и путем употребления в реальном речевом общении.

Ввиду того, что каждое занятие помимо образовательной имеет еще воспитательной и развивающей цели, комплексный подход позволил нам подвести обучаемых к глубокому осознанию сущности видовой дифференциации русских глаголов, а также правильному их употреблению в речи. Примечательно, что «начиная повторение (с расширением содержания темы) форм и употребления, например, будущего времени в русской речи, учитель обращает внимание на основную функцию этой грамматической

категории – выражать действия (или состояния), которые произойдут в будущем (завтра, через неделю, год, десятилетие) в определенный отрезок времени (Я прочитаю эту книгу за одну ночь) или мгновенно (Я выйду из комнаты) или же будет происходит длительное время (Я буду читать книгу)» [89, с.63-64].

Даная новая грамматическая информация имея конкретный адресат вначале проходил первичный этап осмысления с последующим закреплением в памяти обучаемых. Для этого мы обращались к студентам с ситуативными вопросами. В частности: «Скажите, пожалуйста, что вы будете делать во время зимних каникул?». Студент: «Я буду читать книгу». Преподаватель: «Что же ты будешь читать?». Студент: «Книгу «Дети капитана Гранта». Другой студент: «Я поеду к родственникам». Преподаватель: «Где они живут? Студент: «Они живут в Шанхае». Студентка: «Я буду готовится ко второму семестру». Преподаватель: «Где будешь готовиться? Студентка: «Буду готовиться в общежитие». Студент: «Я помогу ей готовиться» и т.д. и т.п.

Для усиления концентрации студентов-китайцев к форме будущего времени русского глагола на основе их ответов мы записали на доске глаголы с их видовыми признаками: *буду читать; буду готовиться; поеду» помогу».* Далее происходит анализ выражения глаголов в будущем времени. Внимание студентов направляется на окончание глагольных слов (-у), а также делается обобщение касательно отличия глаголов будущего времени по структуре: будущее действие может быть выражено как двумя глаголами (буду читать, буду готовиться), так и одним (поеду, помогу).

Примерно таким же образом можно проводить работу над усвоением темы глагола в прошедшем времени. Однако, как показывает практика обучения, студенты-китайцы видовые различия глаголов в прошедшем времени определяют весьма трудно. Здесь потребуется большая аналитическая и языковая работа с использованием семантических и морфологических основ восприятия прошедшего времени русского глагола.

Так, ученые-методисты предлагают различные подходы для усвоения особенностей выражения русского глагола в прошедшем времени. Так, отмечается, что «один из эффективных приемов усвоения глагольных видов – ситуативный прием. Он, правда, требует много времени, но является весьма результативным для развития языкового чутья. Наиболее простые ситуативные упражнения следует вводит по возможности раньше, постепенно их усложняя» [89, с. 65].

Используя заранее подготовленный слайд или диапозитив можно показать на экране следующие предложения: Мой друг живет в Пекине. Летом он приезжал ко мне в гости. Ко мне приехал друг из Пекина. Он гостил у меня две недели. Преподаватель объясняет разницу в выражении прошедшего времени глагола в разных формах, активизирует внимание обучаемых, акцентируя их на осмысление как семантического, так и морфологического порядка. Студенты научатся различать глаголы движения в совокупности с временной ситуацией (приехал, погостил, уехал). Важным моментом является понимание студентами следующего правила: при повторяющемся действии в речи употребляется глагол несовершенного вида, а если действие совершалось только один раз, то совершенного вида.

Частые повторения в речи студентов-китайцев вопросы глаголов несовершенного вида (*что делать? что делал? что делает? что будет делать?*) и совершенного вида (*что сделать? что сделал? что сделает?)* постепенно готовит обучаемых на осмысление глаголов этих двух разновидностей. Более того, студенты приходят к выводу, что глагол несовершенного вида имеет три времени: **прошедшее, настоящее, будущее,** причем будущее у него сложное (состоит из двух слов: вспомогательного глагола «быть» и неопределенной формы спрягаемого глагола. Что касается глагола совершенного вида, то он имеет всего две времени: **прошедшее и будущее,** причем будущее у него простое.

Для того чтобы преодолеть реальную внутриязыковую интерференцию, обучаемым объясняется правила соединения

вспомогательного глагола «*буду»* с неопределенной формой глагола совершенного вида. Студенты-китайцы поймут, что по-русски нельзя сказать *«буду прочитать, буду написать, буду решить, буду сказать»* и т.п. Надо сказать: прочитаю, напишу, решу, скажу).

В ходе обучающего эксперимента студентам было дано задание: Выпишите выделенные глаголы и укажите их время и вид:

Чжао долго решал трудную задачу, наконец, решил ее. Чен весь день в воскресенье писал конспект, наконец написал его. Студенты прочитали обращение молодежи в День знания. Она готовила еду к обеду, наконец, приготовила. Соловей запел в саду. Няня рассказывала Пушкину сказки. Преподаватель рассказал нам о Китае. Утром мы сходили в библиотеку и др.

Весьма интересно было студентам выполнять задание с двумя предложенными вариантами глагола в совершенном и несовершенном виде. Задача обучаемых состояла в выборе правильного варианта. Например: *«В этом году мы (собрали, собирали) богатый урожай винограда. Вчера Мао (получал, получил) диплом бакалавра. Весной мы (будем покупать, купим) телевизор. В Душанбе (ставили, поставили) памятник Алишеру Навои и Абдурахмону Джами. Китайский народ (строит, построит) грандиозный атомную электростанцию».*

Для предупреждения грамматических интерференционных ошибок проводилась большая работа по дифференциации видовременных форм глаголов. Так, на доске была повещена подстановочная таблица:

Таблица 1.

Кто?	**Что делать? Что сделать?**	**Что?**
студент	**покупать**	пальто
сестра	**стирать**	носки
мама	**принести**	полотенце
брат	**поднимать**	большую коробку
преподаватель	**принести**	тетради студентов

он	**прочитать**	книгу
они	**написать**	письмо другу

Анализ ответов обучаемых показал, что они в целом воспринимают категорию вида русского глагола как специфичную для него, представляют трудности ее усвоения, понимания сущности и правильного употребления в речи. Преподаватель на занятиях объясняет, что «категория вида пронизывает все глагольный формы и обусловливает как особенности образования глагольной парадигмы в русском языке, так и употребление ее форм (времен, наклонений и т.п.)» [51, с. 278].

В ходе обучающего эксперимента мы практиковали работу с таблицами – образцами, которые зрительно-наглядно и словесно-интерпретационно оказали неоценимую помощь студентам в дифференциации и осмыслению видовременных форм глаголов в русском языке. Благодаря таким таблицам обучаемые стали сознательно различать и понимать сущность видовых различий глаголов в разных временных формах.

Таблица 2.

Вид	**Неопр.форма**	**Прош.время**	**Наст.время**	**Будущ.время**
Несов.	Что делать? *писать*	Что делал? *писал*	Что делает? *пишет*	Что будет делать? *будет писать*
Соверш.	Что сделать? *написать*	Что сделал? *написал*	нет	Что сделает? *напишет*
Несов.	Что делать? *читать*	Что делал? *читал*	Что делает? *читает*	Что будет делать? *будет читать*
Соверш.	Что сделать? *прочитать*	Что сделал? *прочитал*	нет	Что сделает? *прочитает*
Несов.	Что делать? *рассказывать*	Что делал? *рассказывал*	Что делает? *рассказывает*	Что будет делать? *будет рассказывать*
Соверш.	Что сделать? *рассказать*	Что сделал? *рассказал*	нет	Что сделает? *расскажет*

Об этом свидетельствуют выполненные студентами задания и результаты, полученные по его итогам. А задание следующее: выпишите глаголы в прошедшем времени в один столбик, а в настоящем времени -в другой:

...Вот набрали женщины полные вёдра и пошли. А старичок за ними. Идут женщины, останавливаются. Болят руки, плещется вода, ломит спину. Вдруг навстречу три мальчика выбегают. Один через голову кувыркается, камни большие ногами подбрасывает. Любуются им женщины. Другой песню поёт, соловьём заливается. Заслушались его женщины. А третий к матери подбежал, взял у неё вёдра тяжелые и понёс их.

Спрашивают женщины старичка:

- Ну, что? Каковы наши сыновья?

- А где же они? - отвечает старик. Я только одного сына вижу.

И указал на того мальчика, который у матери вёдра взял (по В.Осеевой).

Обучение русскому языку как иностранному студентов-китайцев на начальной стадии сопровождается не только трудностями усвоения и употребления грамматических явлений, но и отрицательным влиянием как родного, так и изучаемого языка (межъязыковая и внутриязыковая интерференция). Как отмечается в методической литературе, «знание источников ошибок облегчает задачу их классификации и определения мер по их исправлению. В одной ошибке может проявиться действие нескольких интеллектуальных процессов. Например, в употреблении фраз «*Я читала книгу, ты можешь брать ее*» вместо «*Я прочитала книгу, ты можешь взять ее»*, видны и недостаток обучающей системы (учащемуся не объяснялась видовая система русского глагола) и действия упрощения (нетвердое знание грамматики заставляет учащегося отказываться от употребления уже знакомых правил» [4, с. 234].

Есть одно золотое правило: «Грамматические, лексические ошибки (действие межъязыкового, внутриязыкового переноса, упрощение) исправляются сразу же во время выполнения лексико-грамматических упражнений. Ошибки во время устного общения исправляются с помощью приема «эхо». Преподаватель повторяет фразу, в которой была допущена ошибка, делая вид, что он переспрашивает, уточняет, добавляет. Например, студент говорит: «Я вчера ходил в школа». Преподаватель: «Куда вы ходили, я не расслышал. Вы сказали в школу? Затем студент повторяет правильный образец и продолжает рассказ» [4, с.235].

Так создается основа знаний и умений студентов-китайцев, опираясь на которые они осознанно научатся правильно различать не только видовые пары,но и решаются задачи на всех этапах работы по изучению русской глагольной системы в целях предупреждения и преодоления грамматической интерференции как на межъязыковом, так и внутриязыковом уровне.

Языковая природа русского языка в учебных целях настоятельно требует и ставит вопрос о прочном усвоении основ русской грамматики во всех его внутренних проявлениях (склонение и спряжение, согласование и управление, морфологическая и синтаксическая система русского глагола и т.п.) с учетом особенностей родного языка обучаемых (в нашем случае – преподавание русского языка как иностранного студентам-китайцам). Такой подход, в известной степени, является сознательно-взвешенным, так как процесс изучения иностранного языка почти всегда сопровождается процессом контактирования двух языков: изучаемого и родного. Его невозможно устранить особенно на начальной стадии обучения. Отсюда не менее важным вопросом является отбор и правильная интерпретация грамматической темы, как соотносить ее и качественно, и количественно с речевой деятельностью обучаемых.

Многое здесь зависит от умения преподавателя варьировать занятия с точки зрения степени и характера двуязычия обучаемых, степени близости изучаемого и родного языков, их общелингвистической подготовки и

развития, особенностей мотивации, психологического состояния, склонности и желания.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Во второй главе исследования была осуществлена диагностика состояния обучения русскому языку как иностранному с выявлением типологии ошибок, возникающих в русской речи студентов-китайцев вследствие грамматической интерференции как на межъязыковом, так и внутриязыковом уровне. Одновременно было уточнено качество и уровень знаний студентов-китайцев на начальной стадии обучения, определена типологию ошибок и затруднений, встречающихся на занятиях русского языка, выявлены закономерности неправильного переноса под влиянием межъязыковой и внутриязыковой интерференции, указаны на причины их возникновения.

Для получения конкретной информации о состояния обучения, уровня грамматических знаний, умений и навыков обучаемых, выяснения зон межъязыковой и внутриязыковой интерференции мы организовали и провели констатирующий эксперимент на факультетах русской филологии и Центра Конфуций, где проходят обучение носители китайского языка.

Констатирующий эксперимент дал возможность выявить также состояние уровня речевой деятельности студентов: насколько они успешны в аудировании и понимании русской речи, каково качество их русской речи с учетом грамматических особенностей изучаемого языка на коммуникативной основе.

Было выявлено, что студенты с большими трудностями входят в русскую речевую атмосферу. Причина кроется в том, что установка на коммуникативное направление обучения русским языком студентами-китайцами реализуется не в полной мере, комплексное овладение уровнями языковой системы русского языка (фонетикой, лексикой, словообразованием, грамматикой) не носит глубокий сознательно-познавательный и когнитивный характер.

Существующие проблемы в области наличия интерференционных ошибок на уровне родного и изучаемого языков является следствием

недостаточной методической обоснованности и разработанности основ предупреждения и преодоления грамматической интерференции. Оставляет желать лучшего традиционная система языковых упражнений, направленных на преодоление и профилактики грамматической интерференции с учетом типологических и структурных особенностей китайского и русского языков (об этом подробно было сказано в первой главе). Все это свидетельствует о том, что нужны новые подходы и приёмы рациональной методики предупреждения и преодоления грамматической интерференции на занятиях русского языка в аудитории с китайскими студентами.

Констатирующий эксперимент показал, что усвоение грамматической системы русского языка китайскими студентами нуждается в сознательно-конструктивном подходе и решении важнейших вопросов, в том числе, языковой интерференции и методики преподавания грамматики русского языка как иностранного в китайской аудитории, направленной на рациональное преподавание и изучение данного языка.

В ходе констатирующего эксперимента проводилось наблюдение за процессом грамматического оформления речи китайских студентов на русском языке в целях выявления объектов межъязыковой и внутриязыковой интерференции. Получила свое подтверждение гипотеза о том, что без осознания грамматических основ и грамматических явлений русского языка студенты-китайцы вряд ли могут добиться успехов в области качественного овладения русским языком. Было решено, что важным и продуктивным действием на занятиях является использование метода сопоставления и разграничения грамматических явлений между двумя языками - русского и китайского.

Анализ характерных интерференционных ошибок студентов внес коррективы в методике работы над ее преодолением и обратить внимание, что основная масса ошибок обучаемых связана с неверным согласованием существительного и прилагательного в роде, числе и падеже ввиду отсутствия грамматического согласования определяемого слова и

определения в китайском языке. Студенты-китайцы с трудом дифференцировали и воспринимали родовые окончания существительных, которые становились фактором возникновения внутриязыковой интерференции.

Обучаемые путают направления движения и место движения. Следовательно, им было трудно в восприятии логики вопросов **куда?** и **где?** Именно по этой причине часто возникали ошибки типа «*Он находится на аудитории»* или «*Он находится в дороге»*.

Интерференционные ошибки студентов мы проанализировали в целях уточнения причин возникновения в их ответах. Это было сделано ради осмысления природы речевых и языковых недочетов обучаемых. Для этого мы подготовили серию упражнений на занятиях русского языка с дальнейшей проверкой грамматических знаний и умений обучаемых на предмет межъязыковой и внутриязыковой интерференции. Такая работа имела двойную цель вдобавок к тому, что было сказано в плане выявления отрицательного влияния родного и изучаемого языков.

Констатирующий эксперимент показал не только состояние обучения русскому языку на предмет возникновения языковой интерференции на межъязыковом и внутриязыковом уровне, но и подтвердил, что изучение данного языка невозможно без знаний всех его разделов (фонетики, лексики, грамматики). Особо следует отметить роль грамматики, которая является главенствующей в построении иноязычной речи в условиях китайско-русского языкового отличия.

Анализ проблемы грамматической интерференции, причин ее возникновения и порождения, трудности, с которыми сталкиваются обучаемые в процессе контактирования двух языков (родного и иностранного) ставят задачу поиска путей и способов обучения русского языка в аудитории с китайскими студентами. Организуя работу над грамматическими понятиями преподаватель учитывает, прежде всего, лингвистические особенности изучаемого понятия, психолого-дидактические

аспекты процесса усвоения понятий иноязычными обучаемыми, паритетного развития языковых и речевых их способностей, в особенности роли грамматики в речевом общении.

В ходе усвоения грамматических понятий должен найти свое место анализ определенного языкового материала в целях выделения важных и отличительных признаков изучаемого грамматического понятия в некоторой степени сравнения и сопоставления с родным языком обучаемых. Это важно в целях профилактики и предупреждения грамматической интерференции.

Процесс усвоения грамматических понятий в целях сознательного настроя и подхода обучаемых (студентов-китайцев) к изучению русского языка как иностранного состоит из нескольких взаимосвязанных между собой условных этапов, направлен на предупреждение и преодоление межъязыковой и внутриязыковой интерференции. Каждый этап (мы условно разделили на четыре этапа) имеет свои специфические особенности и логические подходы для эффективной организации учебного процесса.

Так, на первом этапе преобладает анализ грамматического материала с целью выявления существенных и отличительных признаков языкового понятия с небольшим сравнительным подходом по отношению к родному языку обучаемых, если в этом есть потребность и необходимость.

На втором условленном этапе происходит некое обобщение и установление связей между признаками грамматического материала. Опорой в данной ситуации могут служить приобретенные ранее знания, умения, навыки и ассоциативные связи по грамматической системе родного языка.

На третьем этапе постепенно происходит осознание новых грамматических явлений, в корне отличающиеся от родного языка обучаемых и специфические грамматические признаки в контексте изучаемого языка. В определенной степени происходит ощущение ситуации в овладении студентами знаний и умений по сравнительному анализу существующих закономерностей и особенностей русского языка как иностранного.

Наконец, на четвертом этапе студенты проявляют конкретных действий касательно изучаемого грамматического понятия на базе текстового материала, заданий и упражнений коммуникативно-творческого характера с применением усвоенных понятий и знаний на речевой практике.

Отсюда важной установкой было формирование активной умственной деятельности студентов при обучении грамматическому аспекту русского языка в целях предупреждения и преодоления отрицательного влияния родного и изучаемого языков. Говоря по-другому, результативность усвоения грамматических понятий и вообще знаний по грамматике находится в прямой зависимости от выбора рациональных методов обучения.

В процессе работы над усвоением грамматических понятий русского языка как иностранного в целях предупреждения грамматической интерференции студентов-китайцев возникало не только много вопросов, но и решение соответствующих задач. В частности, как сделать так, чтобы преодолеть грамматические трудности; как исправить языковые ошибки, чтобы они сознательно воспринимались обучаемыми на занятиях; все ли грамматические явления способны порождать интерференцию на межъязыковом и внутриязыковом уровне; какие типы упражнений следует использовать при обучении грамматике русского языка как иностранного, чтобы не только минимизировать языковую интерференцию, но и добиться продуктивного усвоения грамматического материала в целях обеспечения речевой деятельности.

Ученые-методисты, осознавая риск возникновения языковой интерференции при обучении русскому языку как иностранному, исходят из понимания сложности его падежной системы. Для студентов-китайцев усвоение падежной системы русского языка представляет не только определенные трудности, но и требует массу усилий и тренировок в целях приобретения автоматизированных речевых навыков и умений в коммуникативном процессе.

Интерференционные недочеты свидетельствуют о том, что студенты-китайцы с большими трудностями овладевают предложными конструкциями и насколько эти конструкции чужды духу их родного языка. Студенты часто опускают предлоги при составлении предложении даже из готовых сочетаний, которые представлены в заданиях.

Другим источником интерференции и восприятия грамматического понятия являются видовые значения русского глагола. Для студентов-китайцев грамматическая категория вида представляет трудности из-за совершенно его не типичности в родном языке, в то время как в русском языке она пронизывает почти все глагольные формы, показывая свои особенности в плане уникальной глагольной парадигмы в тесной взаимосвязи с временем и наклонением.

Специально подобранные преподавателем упражнения и задания постепенно подготовят студентов-китайцев к использованию различных временных форм и видов глагола. Овладение временными формами глагола для студентов-китайцев долгий путь, ибо оно тесно связано с видом глагола, отсутствующим в родном языке обучаемых и представляющим определенные трудности в процессе изучения русского языка.

В ходе исследования мы убедились в эффективности наглядных материалов в виде таблиц, рисунков, диаграмм, которые не только облегчают процесс понимания видовременных форм глагола в русском языке, но и содействуют в минимизации возникновения межъязыковой и внутриязыковой интерференции. Так, на занятиях мы предлагали студентам следующую формулу распознавания временных форм глагола: *читать, писать, рисовать* (что делать?); *читал, писал, нарисовал* (что делал?); *буду читать, буду писать, буду рисовать* (что буду делать?); *прочитать, написать, нарисовать* (что сделать?); *прочитал, написал, нарисовал* (что сделал?); *прочитаю, напишу, нарисую* (что сделаю?).

Для профилактики и предупреждения межъязыковой и внутриязыковой интерференции на уровне синтаксического строя изучаемого иностранного

языка (русского студентами-китайцами) особое место нами было отведено на синтаксическое построение предложения, порядку слов в нем, а также на учет содержательного компонента текстового материала.

Для оценки эффективности работы в ходе обучающего эксперимента мы опирались на данные констатирующего эксперимента и методики работы над усвоением грамматических понятий русского языка как иностранного в целях предупреждения грамматической интерференции студентов-китайцев. Цели и задачи обучающего эксперимента позволили нам ответить на ряд ключевых вопросов касательно темы настоящего исследования. В частности:

- какие формы и методы работы должен применять преподаватель русского языка как иностранного, чтобы студенты-китайцы успешно могли преодолеть межъязыковую и внутриязыковую интерференцию при усвоении грамматических категорий рода, числа и падежа существительных, вида и времени глагола, согласования и управления как видов подчинительной связи слов в словосочетании, порядка слов в предложении;

- какова должна быть система языковых и речевых упражнений, способствующих эффективному усвоения языковых и речевых моделей в целях формирования коммуникативных навыков и умений обучаемых;

- какие приёмы работ содействуют реализацию принцип единства грамматической теории и речевой практики в процессе обучения русскому языку как иностранному студентам-китайцам;

- как следует организовать и использовать функциональный подход для повышения уровня понимания обучаемыми грамматических особенностей русского языка как языка флективно-синтетического типа по сравнению с родным языком студентов-китайцев (изолирующий тип).

В исследовании мы также попытались обратить внимание на контроль результативности проведенной работы по предупреждению и преодолении интерференционных грамматических ошибок в речи студентов-китайцев по русскому языку на начальной стадии обучения. Особенно речь идет о таких

грамматических категориях русского языка, как род и падеж, вид глагола и др.

В ходе обучающего эксперимента мы практиковали работу с таблицами – образцами, которые зрительно-наглядно и словесно-интерпретационно оказали неоценимую помощь студентам в дифференциации и осмыслению видовременных форм глаголов в русском языке. Благодаря таблицам обучаемые стали сознательно различать и понимать сущность видовых различий глаголов в разных временных формах.

Многое здесь зависит от умения преподавателя варьировать занятия с точки зрения степени и характера двуязычия обучаемых, степени близости изучаемого и родного языков, их общелингвистической подготовки и развития, особенностей мотивации, психологического состояния, склонности и желания.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

ОСНОВНЫЕ НАУЧНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ДИССЕРТАЦИИ

Таким образом, в настоящей работе объектом специального исследования стала проблема грамматической интерференции в лингводидактическом аспекте, которая остается важной составляющей лингводидактики в условиях иноязычного образования. Значение интерференции языков, сопоставительное их изучение, многообразие двуязычия играло огромную роль в разработке методики преподавания русского языка как иностранного (в нашем случае - в китайской аудитории).

В работе раскрыта суть термина «интерференция» в разрезе исследуемой проблемы, выявлены концептуальные положения данного понятия в аспекте методики преодоления и предупреждения грамматической интерференции при обучении русскому языку как иностранному в аудитории с носителями китайского языка, обучающихся в вузах Таджикистана.

Исследование подтвердило, что основной причиной возникновения межъязыковой интерференции является наличие не всегда правильного переноса языковых явлений и механизмов порождения речи на иностранном языке на основе родного языка. Происходит нечто неосознанное, бесконтрольное использование элементов одного языка (родного) в процессе изучения другого (иностранного) языка.

Интерференция по своей внутренней природе является явлением, имеющим дело с одновременным функционированием двух языков в речи носителей разных языков. На базе овладения родным языком человек способен усвоить также тот или иной неродной/иностранный язык, который может в корне отличаться от первичного языка. Именно на фоне развития двуязычия обучаемый сталкивается с проявлениями реального контактирования языков, которые могут положительно или отрицательно влиять друг на друга в плане усвоения и овладения в коммуникативном процессе.

Для того, чтобы иметь ясную картину интерференционных показателей

при изучении русского языка в китайской аудитории, нам удалось выявить основные закономерности грамматического строя китайского языка по сравнению с русским языком с выяснением причин порождения отрицательного его влияния в русской речи студентов-китайцев.

1. Анализ показал, что слова в китайском языке практически лишены внешних, морфологических признаков. Отсюда весьма трудно их отнести к той или иной части речи по причине того, что для такого распределения существуют иные критерии. Например, различная классификация разрядов слов с точки зрения его принадлежности к тому или иному члену предложения, где отчетливо прослеживается своеобразная соединимость единиц со словами других разрядов и грамматическими знаками. Данное обстоятельство занимает важное место в китайской грамматической системе, отражаясь как в построении словосочетаний, так и разных типов предложений, где весьма трудно определить структурные параметры китайской речи и, следовательно, суть грамматики китайского языка.

2. Грамматическая особенность китайского языка состоит в том, что в нем в отличие от русского языка система частей речи не совпадает по многим параметрам друг с другом. Так, прилагательные русского языка вместе с существительными и числительными входят в общую категорию имени, в то время как в китайском языке прилагательные как часть речи близки к глаголу, образуя вместе с ним предикативную часть предложения**[13-А].**

3. Уникальна структура самой части речи в китайском языке в контексте функционального строя лексико-грамматических категорий, в котором существительные и числительные объединяются в пределах одной общей категории **имени**, а прилагательные и глаголы в составе **предикатива.** В нем основные грамматические признаки имеют возможность самостоятельно, без помощи связки выражать сказуемое. Более того, числительные, входя в категорию имени, имеют ряд общих грамматических признаков и черт с категорией предикатива, а прилагательные, будучи находящимися в составе предикатива, имеют

множество общих черт с существительными.

4. Своеобразен синтаксический строй китайского языка по сравнению с русским языком. По утверждению исследователей, в современном китайском языке нет категорического разграничения между словами и предложениями с формальной точки зрения. Синтаксис китайского языка построен таким образом, что в нем нет абсолютно никакого согласования между частями предложения, как это встречается в русском языке**[2-А].**

5. В русском языке - языке флективно-синтетического строя отчетливо наблюдаются особые правила выражения грамматического значения слова. Особую трудность представляют вопросы, относящиеся к употреблению категорий рода, числа и падежа существительных русского языка; категорий вида и времени глагола; сочетания количественных числительных с существительными. Существенное отличие составляет также согласование главного и зависимого слова в словосочетании в роде, числе и падеже (определяемое слово – определение), порядок слов в русском предложении и пр.

6. Причины возникновения интерференции на занятиях по русскому языку мы обнаружили также на внутриязыковом уровне (внутренняя интерференция в отличие от межъязыковой интерференции). Так, значительные трудности у студентов-китайцев вызывают их неспособность различать некоторые падежные формы ряда существительных. Происходит так называемое смещение падежных форм со сходными (внешне) между ними образцами (формами). Например, между именительным и винительным (от существительных неодушевленных мужского рода и слов женского рода на «*ь*»).

7. Особенность русского языка состоит еще в том, что в нем грамматическая категория числа тесно связана с категорией рода и падежа имен существительных. В китайском языке число не связано с родом или системой падежных форм существительных, которых и вовсе нет. Следовательно, и в способах выражения значений этих категорий между

русским и китайским языками имеются существенные расхождения, ибо в родном языке обучаемых множественное число выражается добавлением к слову специального языкового элемента – **мынь** (показатель множественности предмета)**[4-А].**

8. Сравнение системы падежных отношений в русском и китайском языках показывает, что в них расхождения более чем явные и специфические. Именно это обстоятельство в русле правильного использования той или иной падежной формы в русской речевой среде является для студентов-китайцев чрезвычайно сложным и трудным.

9. При изучении русского языка студенты-китайцы встречаются с большими аналитическими и обобщающими проблемами касательно усвоения видовременных форм, а система видовременных форм русского глагола может стать объектом возникновения внутриязыковой интерференции, так как переход от одной глагольной формы к другой вызывает известные трудности и становится причиной порождения внутриязыковой грамматической интерференции**[1-А]**.

10. В исследовании была осуществлена диагностика состояния обучения русскому языку как иностранному с выявлением типологии ошибок, возникающих в русской речи студентов-китайцев вследствие грамматической интерференции. Одновременно было уточнено качество и уровень знаний студентов-китайцев на начальной стадии обучения, определена типологию ошибок и затруднений, встречающихся на занятиях русского языка, выявлены закономерности неправильного переноса под влиянием межъязыковой и внутриязыковой интерференции, указаны на причины их возникновения.

11. Констатирующий эксперимент дал возможность выявить состояние уровня речевой деятельности студентов: насколько они успешны в аудировании и понимании русской речи, каково качество их русской речи с учетом грамматических особенностей изучаемого языка на коммуникативной основе. Было выявлено, что студенты с большими трудностями входят в

русскую речевую атмосферу. Причина кроется в том, что установка на коммуникативное направление обучения русским языком студентами-китайцами реализуется не в полной мере, комплексное овладение уровнями языковой системы русского языка (фонетикой, лексикой, словообразованием, грамматикой) не носит глубокий сознательно-познавательный и когнитивный характер.

Констатирующий эксперимент показал, что усвоение грамматической системы русского языка китайскими студентами нуждается в сознательно-конструктивном подходе и решении важнейших вопросов, в том числе, языковой интерференции и методики преподавания грамматики русского языка как иностранного в китайской аудитории, направленной на рациональное преподавание и изучение данного языка.

В ходе констатирующего эксперимента проводилось наблюдение за процессом грамматического оформления речи китайских студентов на русском языке в целях выявления объектов межъязыковой и внутриязыковой интерференции. Получила свое подтверждение гипотеза о том, что без осознания грамматических основ и грамматических явлений русского языка студенты-китайцы вряд ли могут добиться успехов в области качественного овладения русским языком. Было решено, что важным и продуктивным действием на занятиях является использование метода сопоставления и разграничения грамматических явлений между двумя языками - русского и китайского.

12. Интерференционные ошибки студентов мы проанализировали в целях уточнения причин возникновения в их ответах. Это было сделано ради осмысления природы речевых и языковых недочетов обучаемых. Для этого мы подготовили серию упражнений на занятиях русского языка с дальнейшей проверкой грамматических знаний и умений обучаемых на предмет межъязыковой и внутриязыковой интерференции. Такая работа имела двойную цель вдобавок к тому, что было сказано в плане выявления отрицательного влияния родного и изучаемого языков**[8-А].**

13. Анализ проблемы грамматической интерференции, причин ее возникновения и порождения, трудности, с которыми сталкиваются обучаемые в процессе контактирования двух языков (родного и иностранного) ставят задачу поиска путей и способов обучения русского языка в аудитории с китайскими студентами. Организуя работу над грамматическими понятиями преподаватель учитывает, прежде всего, лингвистические особенности изучаемого понятия, психолого-дидактические аспекты процесса усвоения понятий иноязычными обучаемыми, паритетного развития языковых и речевых их способностей, в особенности роли грамматики в речевом общении**[9-А].**

14. В ходе усвоения грамматических понятий особое значение было уделено анализу грамматического материала в целях выделения важных и отличительных признаков изучаемой темы и в некоторой степени путем сравнения и сопоставления с родным языком обучаемых. Это было важно в целях профилактики и предупреждения грамматической интерференции.

Так, на первом этапе преобладал анализ грамматического материала с целью выявления существенных и отличительных признаков языкового понятия с небольшим сравнительным подходом по отношению к родному языку обучаемых, если в этом была потребность и необходимость.

На втором условленном этапе происходило некое обобщение и установление связей между признаками грамматического материала. Опорой в данной ситуации служило приобретенные ранее знания, умения, навыки и ассоциативные связи по грамматической системе родного языка.

На третьем этапе происходило осознание новых грамматических явлений, в корне отличающиеся от родного языка обучаемых и специфические грамматические признаки в контексте изучаемого языка. В определенной степени речь шла об ощущении ситуации в овладении студентами знаний и умений по сравнительному анализу существующих закономерностей и особенностей русского языка как иностранного.

Наконец, на четвертом этапе студенты проявляли конкретные действия

касательно изучаемого грамматического понятия на базе текстового материала, заданий и упражнений коммуникативно-творческого характера с применением усвоенных понятий и знаний на речевой практике.

15. Важной установкой было формирование активной умственной деятельности студентов при обучении грамматическому аспекту русского языка в целях предупреждения и преодоления отрицательного влияния родного и изучаемого языков. Говоря по-другому, результативность усвоения грамматических понятий и вообще знаний по грамматике находится в прямой зависимости от выбора рациональных методов обучения.

В процессе работы над усвоением грамматических понятий русского языка как иностранного в целях предупреждения грамматической интерференции студентов-китайцев возникало не только много вопросов, но и решение соответствующих задач. В частности, как сделать так, чтобы преодолеть грамматические трудности; как исправить языковые ошибки, чтобы они сознательно воспринимались обучаемыми на занятиях; все ли грамматические явления способны порождать интерференцию на межъязыковом и внутриязыковом уровне; какие типы упражнений следует использовать при обучении грамматике русского языка как иностранного, чтобы не только минимизировать языковую интерференцию, но и добиться продуктивного усвоения грамматического материала в целях обеспечения речевой деятельности**[10-А].**

16. Ученые-методисты, осознавая риск возникновения языковой интерференции при обучении русскому языку как иностранному, исходят из понимания сложности его падежной системы. Для студентов-китайцев усвоение падежной системы русского языка представляет не только определенные трудности, но и требует массу усилий и тренировок в целях приобретения автоматизированных речевых навыков и умений в коммуникативном процессе.

Интерференционные недочеты свидетельствуют о том, что студенты-китайцы с большими трудностями овладевают предложными конструкциями

и насколько эти конструкции чужды духу их родного языка. Студенты часто опускают предлоги при составлении предложении даже из готовых сочетаний, которые представлены в заданиях.

17. Другим источником интерференции и восприятия грамматического понятия являются видовые значения русского глагола. Для студентов-китайцев грамматическая категория вида представляет трудности из-за совершенно его не типичности в родном языке, в то время как в русском языке она пронизывает почти все глагольные формы, показывая свои особенности в плане уникальной глагольной парадигмы в тесной взаимосвязи с временем и наклонением**[12-А].**

18. В ходе исследования мы убедились в эффективности наглядных материалов в виде таблиц, рисунков, диаграмм, которые не только облегчают процесс понимания видовременных форм глагола в русском языке, но и содействуют в минимизации возникновения межъязыковой и внутриязыковой интерференции. Так, на занятиях мы предлагали студентам следующую формулу распознавания временных форм глагола: *читать, писать, рисовать* (что делать?); *читал, писал, нарисовал* (что делал?); *буду читать, буду писать, буду рисовать* (что буду делать?); *прочитать, написать, нарисовать* (что сделать?); *прочитал, написал, нарисовал* (что сделал?); *прочитаю, напишу, нарисую* (что сделаю?).

Для профилактики и предупреждения межъязыковой и внутриязыковой интерференции на уровне синтаксического строя изучаемого иностранного языка (русского студентами-китайцами) особое место было отведено на синтаксическое построение предложения, порядку слов в нем, а также на учет содержательного компонента текстового материала.

19. Для оценки эффективности работы в ходе обучающего эксперимента мы опирались на данные констатирующего эксперимента и методики работы над усвоением грамматических понятий русского языка как иностранного в целях предупреждения грамматической интерференции студентов-китайцев. Цели и задачи обучающего эксперимента позволили нам

ответить на ряд ключевых вопросов касательно темы настоящего исследования. В частности:

- какие формы и методы работы должен применять преподаватель русского языка как иностранного, чтобы студенты-китайцы успешно могли преодолеть межъязыковую и внутриязыковую интерференцию при усвоении грамматических категорий рода, числа и падежа существительных, вида и времени глагола, согласования и управления как видов подчинительной связи слов в словосочетании, порядка слов в предложении;

- какова должна быть система языковых и речевых упражнений, способствующих эффективному усвоения языковых и речевых моделей в целях формирования коммуникативных навыков и умений обучаемых;

- какие приёмы работ содействуют реализацию принцип единства грамматической теории и речевой практики в процессе обучения русскому языку как иностранному студентам-китайцам;

- как следует организовать и использовать функциональный подход для повышения уровня понимания обучаемыми грамматических особенностей русского языка как языка флективно-синтетического типа по сравнению с родным языком студентов-китайцев (изолирующий тип)**[3-А].**

20. В исследовании мы также попытались обратить внимание на контроль результативности проведенной работы по предупреждению и преодолении интерференционных грамматических ошибок в речи студентов-китайцев по русскому языку. Особенно речь идет о таких грамматических категориях русского языка, как род и падеж, вид глагола и др.

21. В ходе обучающего эксперимента большая работа была проведена с таблицами-образцами, которые зрительно и словесно оказали неоценимую помощь студентам в дифференциации и осмыслению видовременных форм глаголов в русском языке. Благодаря таблицам обучаемые стали сознательно различать и понимать сущность видовых различий глаголов в разных временных формах.

22. Безусловно, многое в контексте исследуемой проблемы и

достижения положительных результатов в преодолении грамматической интерференции зависит от умения преподавателя варьировать занятия с точки зрения степени и характера китайско-русского двуязычия, степени разноструктурности и не близости изучаемого и родного языков, общелингвистической подготовки и развития обучаемых, особенностей мотивации, психологического состояния, склонности и желания.

Рекомендации по практическому использованию результатов исследования:

1. Практика работы с китайскими студентами показала, что одной из важнейших проблем обучения русскому языку является исследование фонетических особенностей русского языка через призму особой каллиграфической основы китайского языка.

2. Особое исследовательское значение приобретает проблема лексической работы при изучении русского языка студентами-китайцами. В том числе, отбор словарного минимума, содержание работы над изучением лингвострановедческой и лингвокультурной лексики и т.п.

3. Важна разработка методики работы над текстом как основы предупреждения внутриязыковой интерференции при изучении русского языка как иностранного студентами-китайцами.

4. Необходимы исследования в области супрасегментных единиц русского языка (ударение, интонация), способных порождать закономерные интерференционные ошибки в речи студентов – китайцев.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

[1]. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб.: Златоуст, 1999. - 499 с.

[2]. Айтберов А.М. Лингвистические основы обучения русскому языку в условиях многоязычия. - Махачкала, 1983. – 188 с.

[3]. Айтберов А.М. Лингводидактические основы обучения русскому языку в младших и средних классах дагестанской национальной школы. - Махачкала, 1990. – 322 с.

[4]. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить (для преподавателей русского языка как иностранного. – 7-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 256 с.

[5]. Алимов В.В. Интерференция в переводе (на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации): Учеб. пособие. - М.: КомКнига, 2005. - 232с.

[6]. Анисимов Г.С. О классификации речевых ошибок // Русский язык в национальной школе. - 1989. - № 3. – С. 32-38.

[7]. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Наука, 1966. 688 с.

[8]. Ахманова О.С. Коллигация // Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. - М, 1969. - 608 с.

[9]. Ахманова О.С. Коллокация // Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. - М, 1969. - 608 с.

[10]. Багана Ж. Хапилина Е.В. Контактная лингвистика: Взаимодействие языков и билингвизм. - М.: Флинта; Наука, 2010. - 125 с.

[11]. Багана Ж., Хапилина Е.В. Контактная лингвистика. - Белгород: Изд-во БелГУ, 2007. - 138 с.

[12]. Балыхина Т. М., Игнатьева О. П. Словарь терминов и понятий лингводидактической теории ошибки. М.: Изд-во РУДН, 2006. - 121 с.

[13]. Балыхина Т. М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: монография. М.: РУДН, 2010. 344 с.

[14]. Баранникова Л.И. Сущность интерференции и специфика ее проявления // Проблемы двуязычия и многоязычия. - М., 1972. – С.48-54.

[15]. Барсук Р.Ю. Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия. - М., 1970. – 216 с.

[16]. Белошапкова В.А. Современный русский язык. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 312 с.

[17]. Беляев Б.В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. - М., 1964. – 344 с.

[18]. Богоявленский Д.Н. Некоторые психологические проблемы обучения грамматике. – В сб.: Вопросы психологии усвоения грамматики и орфографии. М., 1969. – 268 с.

[19]. Бойцова А.Ф. Лингвистические основы методики преподавания русского и родного языков в эвенкийской школе (часть первая). М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1962. – 396 с.

[20]. Бойцова А.Ф. Овладение грамматическим строем русского языка в начальных классах // Русский язык в национальной школе. - 1990. - №3. – С. 12-20.

[21]. Боковня А.Е. Интерференция при обучении иностранному языку (на примере парадигматической лексико-синтаксической интерференции) и возможные пути ее преодоления в процессе работы над лексикой: автореф. дис. … канд. пед. наук. - М., 1995. - 18 с.

[22]. Булгакова Т.В. Грамматическая интерференция и иные факторы, влияющие на русскую речь узбеков. - Ташкент, 1977. – 148 с.

[23]. Бурденюк Г.М. Григорьевский В.М. Языковая интерференция и методы ее выявления. Кишинев, 1978. - 127 с.

[24]. Буржунов Г.Г. Коммуникативная направленность обучения русскому языку как неродному в подготовке учителя русского языка национальной

школы // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета, 1988. №2. – С. 14-21.

[25]. Буржунов Г.Г. Социолингвистические аспекты обучения русскому языку // Русский язык в рациональной школе. - 1986. -№11.

[26]. Быстрова Е.А. и др. Практическая методика обучения русскому языку в средних и старших классах. - Л., 1988. – 187

[27]. Быстрова Е.А. Фразеологическая интерференция // Русский язык в национальной школе. - 1979. - № 4. – С.9-16.

[28]. Быстрова Е.А., Шанский Н.М. Формирование паритетного двуязычия в свете лингводидактики // Русский язык в школе. - 1990. - № 2. - С. 3 - 10.

[29]. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. - Вып. VI, - М., 1972. – С. 44 -82.

[30]. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования / пер. с англ. и коммент. Ю.А. Жлуктенко. Киев: Вища школа, 1979. - 263с.

[31]. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М., 1969. - 160 с.

[32]. Виноградов В.А. Интерференция // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. - М.: Советская энциклопедия, 1990. - 685с.

[33]. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). - М., 1972.–742 с.

[34]. Вишневская Г.М. Билингвизм естественный и искусственный // Билингвизм. Интерференция. Акцент: Межвуз. сб. науч. тр. Иваново, 2005. - С.4-8.

[35]. Вишневская Г.М. Билингвизм естественный и искусственный // Билингвизм. Интерференция. Акцент: Межвуз. сб. науч. тр. Иваново, 2005. - С.4-8.

[36]. Вишневская Г.М. Билингвизм и его аспекты: Учеб. пособие. Иваново, 1997. - 97с.

[37]. Вопросы методики обучения русскому языку учащихся национальной школы. - М., 1976. – 176 с.

[38]. ГалазовА.Х., Сукунов Х.Х. Лингводидактические проблемы преодоления интерференции при обучении русскому языку. - Орджоникидзе, 1982. – 186 с.

[39]. Голуб И.Б. Современный русский язык / Голуб И.Б., Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. - М., 2002. - 528 с.

[40]. Грамматическая интерференция в условиях национально-русского двуязычия. - М., 1990. – 166 с.

[41]. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. - М., 1984. – 388 с.

[42]. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода. Цит. по книге: В.А.Звягинцев. История языкознания 19 и 20 веков в очерках и извлечениях, ч.1. – М, 1964. – 290 с.

[43]. Гюльмагомедов А.Г., Талибов Б.Б. К вопросу о типах интерференции // Вопросы тюркских языков и взаимоотношения с другими языками. - Баку, 1972. – 198 с.

[44]. Двуязычие: типология и функционирование. - Казань, 1990. – 182 с.

[45]. Дешериева Ю.Ю. О внутриязыковой интерференции // Филологические науки. - М., 1976, № 4. – С.3-12.

[46]. Дешериева Ю.Ю. Проблема лингвистической интерференции в современном языкознании // Теоретические проблемы социальной лингвистики. - М., 1981. – С. 3-24.

[47]. Джамалов К. Э. Проблема преодоления интерференции в русской речи учащихся-рутульцев: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Махачкала, 1999. - 42 с.

[48]. Джамалов К.Э. Грамматическая интерференция в русской речи учащихся-дагестанцев (рутульцев). - Махачкала, 1998. – 242 с.

[49]. Дьячков М.В. Проблемы двуязычия (многоязычия). - М.: Институт национальных проблем в МО РФСР, 1992. - 102 с.

[50]. Елоева Ф.А., Русаков А.Ю. Проблемы языковой интерференции. - Л., 1990. – 228 с.

[51]. Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного, 2-е издание. – М.:Русский язык. Курсы, 2009. – 336 с.

[52]. Жлуктенко Ю.А. Лингвистические аспекты двуязычия. - Киев,1979. – 172 с.

[53]. Занин В.Ф. Просто грамматика. В кн.: Живая методика (для преподавателя русского языка как иностранного). 2-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2009. – 336 с.

[54]. Ильин М. С. Основы теории упражнений по иностранному языку. М.: Педагогика, 1975. - 152 с.

[55]. К.Д.Ушинский. Руководство к преподаванию по «Родному слову», ч.2, Собр. Соч., том 7. М.-Л.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959. – 182 с.

[56]. Капитонова Т. И., Московкин Л. В., Щукин А. Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. М., 2003. - 326 с.

[57]. Ковылина Л.Н. Синтаксическая интерференция и способы ее изучения: автореф. дис. … канд. пед. наук. - Киев, 1983. - 24 с.

[58]. Корнева В.А. Явление интерференции при изучении второго иностранного языка // Режим доступа: www.rusnauka.com/NIO/Philologia/korneva.

[59]. Костомаров В.Г., Митрофанова Э.Д. Методическое руководство для преподавателя русского языка иностранцам. - М., 1988. – 186 с.

[60]. Крашков Ю.В. Теория речевых ошибок. - М., 1980. – 148 с.

[61]. Крюкова Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. Пособие. М.: Флинта: Наука, 2014. - 480 с.

[62]. Лебедев С.А. Философия науки: Краткая энциклопедия. М.: Академический проект, 2008. – 692 с.

[63]. Ли Гоучэнь. Оптимизация процесса обучения русскому языку. Изд-во Бэйкинского университета, 2008. - 205 с.

[64]. Лингвистический энциклопедический словарь (Главный редактор В.Н.Ярцева). – М.: «Советская энциклопедия»., 1990. –684.с.

[65]. Лю Лиминь. Теория и практика изучения и преподавания русского языка в Китае // Сборник статей, посвященных Году русского языка в Китае. Изд-во: Обучение иностранным языкам, 2009. - 457 с.

[66]. Магомед-Касумов Г.М. Основные аспекты двуязычия и типы интерференции. - Махачкала, 1991. – 188 с.

[67]. Магомедов Г.И. Учет особенностей родных языков в процессе обучения русскому языку. - Махачкала, 1990. – 167 с.

[68]. Магомедова З.Р. Обучение видовременным формам русского глагола в начальных классах дагестанской национальной школы. - Махачкала, 1982.– 126 с.

[69].Методика преподавания русского языка в национальной школе / Под ред. Н.З. Бакеевой и З.П. Даунене. - Л., 1980. – 242 с.

[70].Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение).- М., 1990. – 287 с.

[71].Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) / под ред. А. Н. Щукина. М.: Русский язык, 1990. - 231 с.

[72].Муратова З.Г. Понятие билингвизма и некоторые вопросы обучения иностранному языку // Лингводидактические исследования. - М.: Изд-во МГУ, 1987. С.167-175.

[73].Остапенко А.И. Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе. М.: Рус. яз., 1987. -144 с.

[74]. П.Крысин. Учебный словарь иностранных слов. -М.: Эксмо, 2010, -704 с.

[75].Павлова А.В. Сущность явления переноса и его виды // Теория языка и межкультурная коммуникация. - Изд-во Курского гос. ун-та, 2009. - № 6. - С.62-64.

[76].Перелыгин А.И. Основные формы реализации языкового контакта. // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия:

Гуманитарные и социальные науки. - 2010. - № 3. - С. 200-204.

[77].Политцер Р.А. Об отношении лингвистики к обучению языку. В кн.: Методика преподавания иностранных языков за рубежом. - М., 1967. – 362с.

[78].Преподавание иностранных языков и его лингвистические основы. – М.: Изд. «Наука», 1972, - 343 с.

[79].Принципы типологического анализа языков различного строя. - М., 1982. – 188 с.

[80].Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Методика развития речи двуязычных дошкольников. М.: «ВЛАДОС», 2010. -225 с.

[81].Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 276 с.

[82].Психология и методика обучения второму языку. - М., 1971. – 198 с.

[83].Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. - М., «Просвещение», 1979. - 431 с.

[84].Рассудова О.П. Употребление видов глагола в современном русском языке. - М., «Просвещение», 1982. – 128 с.

[85].Рожкова Г.И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. - JL, 1977. – 234 с.

[86].Розенцвейг В.Ю. Языковые контакты. - Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1972. - 78 с.

[87].Розенцвейг В.Ю., Уман Л.М. К проблеме грамматической интерференции. - М., 1962. – 256 с.

[88].Русский язык в национальной школе: проблемы лингводидактики (Под ред. Н.М.Шанского и Н.З.Бакеевой). – М.: «Педагогика», 1977. -248 с.

[89].Серебренников Б. А. Общее языкознание. – М: Изд.Наука, 1970. - 322 с.

[90].Современный урок русского языка и литературы (под ред. З.С.Смелковой), 2-е издание, доработанное, Ленинград «Просвещение» Ленинградское отделение, 1990. - 239 с.

[91].Сопоставительная и описательная лингвистика. - М., 1988. – 177 с.

[92].Сопоставительная лингвистика и обучение неродному языку. - М., 1987. – 212 с.

[93].Сопоставительный анализ языков в учебных целях // Сб. научных трудов. - М., 1983. – 234 с.

[94].Сорокина С.С. Пути предупреждения и преодоления грамматической интерференции синтаксических подтипов в немецкой речи студентов I курса языковых факультетов: автореф. дис. … канд. пед. наук. - М., 1971 - 26 с.

[95]. Стревенс П.Д. Еще о месте лингвистики в преподавании языка. В кн.: Методика преподавания иностранных языков за рубежом. - М., 1967. –362 с.

[96]. Сукунов Х.Х. Структурно-типологический анализ развития национально-русского двуязычия. - Нальчик, 1984. – 232 с.

[97]. Супрун А.Е. Два типа двуязычия: транспозиция и интерференция // Русский язык в национальной школе. - М., 1977. – С. 12-21.

[98]. Супрун А.Е. О психолингвистической характеристике интерференции // Вопросы преподавания русского языка в школе с белорусским языком обучения, - Минск, 1977. - С. 3-14.

[99]. Суходоева Т.А. Языковые контакты в условиях активного доминирования мажоритарного языка над миноритарным. На примере взаимодействия луизианского варианта французского языка с английским языком. Автореф. дисс. … канд. фил. наук. Ульяновск, 2006. – 21 с.

[100]. Тань Аошуан. Место грамматики в традиционной науке Китая // Филологические науки. 1991. № 5. С. 69–75.

[101]. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. 3-е издание, переработанное. - М.: «Просвещение», 1980, с. 178. – 414 с.

[102]. Трегубова Ю.А. Социолингвистический аспект интерференции при неконтактном двуязычии: на материале русского и английского языков: автореф дис. канд. филол. наук. - Елец, 2009. - 21 с.

[103]. Фомичева Г.А. Изучение словосочетаний в восьмилетней школе. М., 1973. – 186 с.

[104]. Хауген Э. Языковой контакт // Новое в лингвистике. М., 1972. С.126

[105]. Хуторской, А.В. Современная дидактика: учебник для вузов /А. В. Хуторской. - СПб.: Питер, 2001. - 544 с.: ил. - (Учебник нового века)

[106]. Хуторской, А.В. Формы и методы обучения [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской. - М.: Центр дистанционного образования «Эйдос», 2005. - 1 электрон, диск (CD-ROM).

[107]. Чжао Юйцзян – «От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления»: Монография. Пекин, 2010. – 266 с.

[108]. Чжэн Тиу. Актуальные проблемы преподавания русского языка и литературы в Китае. Шанхай. Изд-во: Обучение иностранным языкам, 2008. - 216 с.

[109]. Чойбонова Б.М. Влияние межъязыковой и внутриязыковой интерференции на формирование ошибок в речи обучаемых // Вестник Бурятского государственного университета. - 2009. - № 11. - С.157-162.

[110]. Шанский Н.М., Тихонов А.Н. Современный русский язык. - Ч.2, М., 1987. – 344 с.

[111]. Шатилов, С.Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся: учебное пособие / С.Ф. Шатилов. - Л.: ЛГУ, 1985.-56 с.

[112]. Шведова Л.Н., Трофимова Т.Г. Пособие по употреблению видов глагола для работы с филологами-русистами. – М., 1983. –156 с.

[113]. Шибутани Т. Социальная психология, М., 1969. – 268 с.

[114]. Штульман, Э.А. Методический эксперимент в системе методов исследования / Э.А. Штульман. - Воронеж: Воронежский госуниверситет, 1976.-87 с.

[115]. Шухардт Г. Избранные статьи по языкознанию, пер. с нем., М., 1950. – 194 с.

[116]. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / под ред. Л. Р. Зиндера и М. И. Матусевич. Изд. 4-е. М.: Издательство ЛКИ, 2008. - 432 с.

[117]. Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Л.: ЛГУ,

1958. Т. 1. – 422 с.

[118]. Щерба Л.В. К вопросу о двуязычии // Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. - Л., 1974. - 424с.

[119]. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М.-Л., 1947. – 422 с.

[120]. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. - Л.: ЛГУ, 1974. - 167 с.

[121]. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов. М.: Высш. шк., 2003. - 334 с.

[122]. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. Учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н.Щукин. 3-еизд. – М.: Филоматис. 2007, - 480 с.

[123]. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: Учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. -М.: Русский язык. Курсы, 2012. 784 с.

[124]. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов / А.Н. Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.

[125]. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. - М.: Просвещение, 1979. - 160 с.

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ДИССЕРТАЦИИ ОТРАЖЕНЫ В СЛЕДУЮЩИХ ПУБЛИКАЦИЯХ:

I. Статьи, опубликованные в изданиях из Перечня ведущих рецензируемых изданий, рекомендованных ВАК при Президенте Республики Таджикистан:

[1-А] **Ма Дэу.** Проблемы лингвистической интерференции при изучении русского языка студентами-китайцами. – Душанбе: Сино. - №5. -2019. С.260-263.

[2-А] **Ма Дэу**. Методические приёмы и принципы преодоления грамматической интерференции при обучении русскому языку в китайской аудитории. – Душанбе: Сино.- №10. -2020– С.284-287.

[3-А] **Ма Дэу**. Причины возникновения межъязыковой грамматической интерференции при изучении русского языка носителями китайского языка // Вестник Таджикского национального университета. – Душанбе: Сино. -2020.- №6.- С.171-176.

II. Статьи, опубликованные в других изданиях и материалах конференций:

[4-А] **Ма Дэу.** Трудности китайских студентов при усвоении фонетики русского языка. Научные исследования: от теории к практике. Сборник научных статей магистров и аспирантов - Душанбе.- 2019.- 60с. -С.14-19.

[5-А] **Ма Дэу**. Выразительное чтение как понимание текста. Материалы Международной научно - практической конференции «Актуальные проблемы русской филологии, сравнительной типологии и перевода». Душанбе, 2019.- 532с. - С.105- 108.

[6-А] **Ма Дэу**. Понятие об интерференции и ее видах. Материалы Республиканской научно - практической конференции, посвященной 75-летию чл.-корр. АН РТ С.Шербоева Душанбе, 2019.- 260с. -С.124-127.

[7-А] **Ма Дэу**. Языковые контакты и звуковая интерференция. Материалы Республиканской научно-теоретической конференции профессорско-

преподавательского состава и сотрудников ТНУ. Душанбе, 2020. Душанбе 2020, 455с. С.441-446.

[8-А] **Ма Дэу.** О проблеме нарушения русских звуков в речи китайских учащихся. Материалы Международной научно - практической конференции на тему: «Актуальные проблемы теории и практики перевода» (Душанбе, 30 сентября 2020 года). Душанбе.- 236с.- С.85-88.

[9-А] **Ма Дэу.** Вопросы интерференции у иностранцев. Материалы Республиканской научно-теоретической конференции профессорско-преподавательского состава и сотрудников ТНУ, посвященной «5500-летию древнего Саразма», «700-летию выдающегося таджикского поэта Камола Худжанди и «»20-летию изучения и развития естественных, точных и математических наук в сфере науки и образовании (2020-2040гг.)». Душанбе, 2020. -С.362-363.

[10-А] **Ма Дэу**. Проблема преодоления интерференции в русской речи иностранных студентов. Материалы Республиканской научно – практической конференции «Русский язык и литература в современных реалиях» (30 января 2020г.). Душанбе, 2020.- 456с-.С. 446-450.

[11-А] **Ма Дэу**. Национально-культурные элементы в обучении русскому языку. Материалы Международной научно - практической конференции «Актуальные проблемы русской филологии в Таджикистане» (Душанбе, 28 октября 2020 года). Душанбе. 2020. -262с.- С.103-108.

[12-А] **Ма Дэу**. Феномен языковой интерференции в современной лингвистике. Материалы Республиканской научно-практической конференции (20-27 апреля 2021 года). Душанбе. ТНУ. 2021.-С.96-97.

[13-А] **Ма Дэу.** Проблема преодоления грамматической интерференции при обучении русскому языку в китайской аудитории. Материалы Международной научно - практической конференции «Актуальные проблемы изучения русского и английского языков в современных условиях». Душанбе, 2021. -250с. -С.44-46.

III. Учебно-методические пособия:

[14-А] **Ма Дэу**, Чи Вен Юан, Курбанова П.М. Методические разработки по орфоэпии и орфографии. Учебное пособие. Душанбе: ООО «Абдулло и Искандар К», 2020. -48с.

[15-А] Чи Вен Юан, **Ма Дэу**, Курбанова П.М. Тексты для самостоятельного чтения. Учебное пособие. Душанбе: ООО «Абдулло и Искандар К», 2021.-60с.