

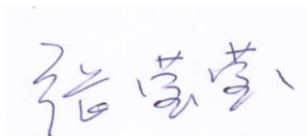
**ТАДЖИКСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**УКД: 801.5+808.2+378(575.)**

**На правах рукописи**

**ББК 81+81,2 Рус+74,58(2тадж)**

**Ж-27**



**ЖАНГ ЙИНГ ЙИНГ**

**ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-КИТАЙЦЕВ  
ГРАММАТИЧЕСКОМУ АСПЕКТУ РУССКОГО ЯЗЫКА НА  
КОММУНИКАТИВНОЙ ОСНОВЕ В ВУЗАХ ТАДЖИКИСТАНА**

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание ученой степени доктора философии (PhD), доктора по специальности 6D012202 - Теория и технология преподавания русского языка и литературы в учебных заведениях с нерусским языком обучения  
(профессиональное образование)

**Научный руководитель:**  
доктор педагогических наук,  
профессор **Мухаметов Г.Б.**

**Душанбе 2026**

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение</b> .....	3
<b>Глава 1. Теоретические основы обучения грамматической системе русского языка как иностранного на основе коммуникативного подхода</b> .....	17
1.1. Основы коммуникативной организации учебного процесса при обучении грамматическому аспекту русского языка как иностранного студентов – носителей китайского языка.....	17
1.2. О феномене организации учебного процесса по грамматике русского языка на основе текста.....	27
1.3. Методическая ценность обучения грамматике русского языка как иностранного в китайской аудитории на основе коммуникативно-компетентностного подхода.....	37
<b>Выводы по первой главе</b> .....	55
<b>Глава 2. Состояние обучения грамматике русского языка и формирование коммуникативных умений и навыков студентов-китайцев в условиях межъязыковой интерференции</b> .....	60
2.1. Анализ программы и учебников русского языка для студентов-иностранцев, обучающихся в вузах Таджикистана.....	60
2.2. Грамматические умения и навыки студентов-китайцев при изучении русского языка в условиях порождения межъязыковой интерференции.....	71
<b>Выводы по второй главе</b> .....	78
<b>Глава 3. Научно-методическое обоснование объема и содержания обучения грамматике русского языка как иностранного на базе коммуникативного подхода</b> .....	83
3.1. Проблема отбора грамматических единиц по русскому языку как иностранного на функционально-системной основе.....	83
3.2. Типология грамматических ошибок китайских студентов при изучении грамматической системы русского языка как иностранного на основе коммуникативного подхода.....	94
3.3. Технология коммуникативного подхода при обучении студентов-китайцев грамматической системе русского языка как иностранного в вузах Таджикистана.....	107
3.4. Методика обучения студентов-китайцев грамматическому аспекту русского языка как иностранного на коммуникативной основе.....	127
<b>Выводы по третьей главе</b> .....	157
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	162
<b>РЕКОМЕНДАЦИИ</b> .....	170
<b>ЛИТЕРАТУРА</b> .....	171
<b>ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМЕ ДИССЕРТАЦИИ СОИСКАТЕЛЯ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ</b> .....	188

## **ВВЕДЕНИЕ**

### **Актуальность темы исследования**

Проблема обучения грамматике русского языка как иностранного является одним из важнейших аспектов методической организации учебного процесса. Это, по сути, весьма большой обсуждаемый вопрос, который ставит во главу угла пути и приёмы качественного усвоения грамматического аспекта языка, имеющего огромное значение в практическом овладении языком как средством общения.

Обучение иностранному языку имеет свою специфическую методику, отличающуюся от преподавания родного языка, от принимаемых методов и приёмов в учебном процессе. Особенно это проявляется на уровне наличия грамматических и смысловых связей между словами, системных отношений, где каждому слову ввиду типологической характеристики иностранного языка (в данном случае – русского языка в китайской аудитории) присущи характерные грамматические черты и свойства. Последнее усваивается не путем изучения правил и формулировок, а на практической основе, на речевых образцах. Отсюда особое внимание при обучении грамматике русского языка как иностранного должно быть уделено усвоению языкового материала на коммуникативной основе.

Методика обучения грамматике русского языка как иностранного предлагает различные способы и приёмы работы в учебном процессе, особенно, на основе речевых конструкций и образцов тематико-ситуативной ценности. Речевые образцы содействуют обеспечению реального общения касательно бытовой сферы общения, вырабатывают коммуникативную интенцию на различные темы, способствуя развитию речевой деятельности обучающихся.

Технология обучения грамматике требует правильное объяснение грамматического явления, добиться его восприятия и понимания студентами-китайцами (языковая компетенция). Далее следует логическая проработка грамматического материала в целях автоматизации предложенных и

усвоенных его форм. Это уже прямой путь к речевому общению и означает выход студентов-китайцев к самостоятельному использованию грамматических форм русского языка в потоке речи (коммуникативная компетенция).

Первостепенная задача обучения грамматике русского языка как иностранного - научить иноязычных студентов использовать её в коммуникативных целях. Для этого нужно знать способы изменения формы слов, сочетать в словосочетании и предложении, т.е. формировать умения и навыки в грамматической плоскости. Такая постановка вопроса не случайна, так как грамматические формы на изучаемом языке, правила и закономерности языкового плана находят свою практическую реализацию в сочетаниях слов, иначе – в связной речи. Вне связной речи нет и не может быть грамматики.

Современная методика преподавания грамматики русского языка как иностранного ориентирует обучение на текстовой основе. С методической точки зрения такая работа весьма эффективна, так как, с одной стороны, обучающимися воспринимается смысловое содержание учебного текста, с другой – они попадают в условия перехода от содержания к грамматической форме, которая раскрывает систему общих закономерностей русского языка.

В учебном процессе при обучении грамматике русского языка в китайской аудитории существенное место отводится коммуникативному построению занятий в контексте усиления практической направленности преподавания, выработки речевых навыков. Говоря по-другому, усвоение грамматики подчиняется коммуникативной задаче. Последнее повышает эффективность обучения и процесс овладения языком как средством общения.

При обучении русскому языку студентов-китайцев возникает ряд первостепенных задач: прежде всего, это правильное сочетание теории и речевой практики, так как обучающиеся приступают к изучению русского языка в условиях полного отсутствия языковой среды. Для овладения

русским языком студенты-китайцы должны не только повторять услышанные фразы или прочитанные тексты, но и научиться создавать свои высказывания, правильно соединяя слова и словосочетания между собой по законам русской грамматики.

Поэтому ведущее место на занятиях должен занимать коммуникативно-компетентностный подход, сущность которого заключается в том, что практическое усвоение русского языка подкрепляется и обобщается знанием грамматических правил и закономерностей. Правила должны быть максимально краткими и точными, ясными и доступными, находиться в строгом соответствии с функциональной грамматикой. Для осуществления намеченной цели следует вести работу над тщательным отбором грамматического минимума, который должен быть доступным для студентов-китайцев, а также ценным в коммуникативном аспекте.

### **Степень изученности научной темы**

Методические основы обучения грамматике разработаны отечественными, русскими и зарубежными методистами в рамках коммуникативного подхода в обучении русскому языку как неродному и иностранному. По мнению многих ученых-методистов и исследователей, коммуникативный подход при обучении грамматическому аспекту языка способствует погружению обучающихся в языковой процесс, а коммуникативный подход обеспечивают естественную языковую среду для владения языком. Отсюда формирование грамматической компетенции становится неотъемлемой составляющей речевой деятельности студентов-иностранцев, изучающих русский язык.

Вопросы формирования грамматической компетенции на коммуникативной основе в условиях обучения русскому языку рассмотрены в многочисленных диссертационных, монографических работах, статьях, методических разработках (Цетлин В.С., Шатилов С.Ф., Пассов Е.И., Кузовлева Н. Е., Можина Т.М., Лопарева Т.А., Карпова Л.И., Чернова С.С., Сорокина С.С., Скопинская Л.Н., Ситнов Ю.А., Курбанова П.Г., Соболева

Е.А., Каппушева Х.Х., Краснощекова Г.А., Муталибов А.Ш., Алиев С.Н., Мякишева И.А., Каримова И.Х., Гусейнова Т.В., Негматов С.Э., Ходжиматова Г.М., Рузиева Л.Т. и мн. др.).

Учеными-методистами разработаны теоретические и методические основы обучения лингвострановедческим и лингвокультурным единицам, прецедентным текстам, словами-реалиями, характерными для обеспечения межъязыковой и межкультурной коммуникации (Верещагин Е.М., Васильева А.И., Костомаров В.Г., Карпова Л.И., Широкова Л.А., Липустина О.М., Гусейнова Т.В., Негматов С.Э., Юлдошев У.Р., Турсунов Ф.М., Рузиева Л.Т., Тагаева М.М., Ашурова Т.М., Бободжанова Л.К. и др.).

В докторской диссертации Абдуллаевой М.А. «Теоретическая обоснованность формирования коммуникативной компетенции студентов на грамматической основе и технология её использования в условиях иноязычного образования Республики Таджикистан» исследована технология формирования коммуникативной компетенции студентов на грамматической основе в системе иноязычного образования в единстве ценностно-целевого, содержательного и процессуального компонентов обучения.

В диссертационной работе аспиранта Таджикского национального университета Ма Дзу «Предупреждение и преодоление грамматической интерференции в русской речи студентов-китайцев» [Ма Дзу] представлено теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективных приемов и методов предупреждения и преодоления грамматической интерференции в русской речи студентов-китайцев в контексте повышения коммуникативной компетенции на базе изучения русского языка.

В исследовании аспиранта из Китайской Народной Республики в Таджикистане (Таджикский национальный университет) Чи Вэн Юан - «Основы развития речевой деятельности студентов-китайцев в системе обучения русскому речевому общению» [176] дана методически обоснованная и экспериментально проверенная система обучения русскому речевому общению на ситуативно-интегрированной основе, обеспечивающая

эффективное усвоение основных уровней языка (фонетики, лексики, грамматики) на базе функционального единства всех компонентов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо). Исследователем доказана эффективность взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности, которая способствует порождению мотивации студентов к восприятию и воспроизведению информации/сообщения через всю гамму компонентов и видов РД.

Становление методики преподавания русского языка как иностранного в Китайской Народной Республике происходило еще со времен Советского Союза, когда специалисты в области русско-китайских языковых контактов исследовали различные аспекты влияния русского языка на китайский язык. Ученые А.А.Рыбникар, А.Н.Алексахин, И.Б.Астрахан, О.И. Завьялова, М.В.Софронов, Ю.В.Новгородский, С.Б.Янкивер, С.Е. Яхонтов и многие другие посвятили свои труды проблемам формирования русско-китайского двуязычия.

Как отмечает исследователь Ма Дэу, в частности, «А.Н. Алексахин посвятил свои труды описанию различных аспектов фонетики и фонологии, морфологии, частей речи, синтаксиса, основных типов словосочетаний и членов предложения» [96, с. 4]. Динамика развития исследовательского интереса к русскому языку и его изучению в Китае впечатляет, и в этом контексте многие ученые посвятили свои труды методическим аспектам преподавания русского языка в китайской аудитории. В частности, «это работы Ли Гоучэнь – «Оптимизация процесса обучения русскому языку» (Пекинский 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)» [96, с. 4-5].

Настоящее исследование, посвященное основам обучения грамматическому аспекту русского языка как иностранного студентов-китайцев в вузах Таджикистана дало возможность выявить ряд **противоречий** касательно исследуемой проблемы между:

- актуальностью изучения грамматики русского языка как одного из важнейших его разделов, пристального внимания и исследовательского интереса ученых в области методики преподавания русского языка как иностранного и недостаточной ее изученностью в китайской аудитории вузов Таджикистана с учетом грамматической системы данного языка, построенной на коммуникативной основе;

- обучением грамматическим единицам русского языка на основе коммуникативно-компетентностного подхода с целью охвата всех компонентов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) в качестве реального механизма порождения речи на изучаемом языке и фактически пренебрежением данного методического приёма в учебном процессе;

- ценностью коммуникативного подхода в усвоении грамматического аспекта русского языка как иностранного не только в контексте осознания морфолого-синтаксического строя изучаемого языка, но и в режиме формирования речевых умений и навыков при изучении грамматических явлений и форм, где одной из ключевых позиций является качественный отбор грамматического материала.

Исходя из сказанного, мы сформулировали следующую проблему исследования: качественное обучение грамматическому аспекту русского языка в китайской аудитории на коммуникативной основе является важной составляющей проблемы в практическом овладении русским языком обучающимися.

**Связь исследования с программами и научной тематикой**

Диссертация вносит существенный вклад в реализацию Государственной программы «Совершенствование преподавания русского и английского языков в Таджикистане на период до 2030 года» [34] в соответствии с разделом о расширении международных связей республики с иностранными государствами в подготовке научных кадров в вузах страны и за её пределами.

## **ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Цель исследования** – разработка методических основ обучения студентов-китайцев грамматическому аспекту русского языка на коммуникативной основе в вузах Таджикистана.

### **Задачи исследования:**

- разработать теоретические основы реализации коммуникативного подхода на занятиях русского языка при организации работы над усвоением грамматики русского языка студентами-иностранцами (в нашем случае – китайцами), проходящие языковую подготовку и обучение в высших профессиональных учреждениях Республики Таджикистана;

- исследовать и апробировать рациональные приёмы и способы обучения грамматике русского языка как иностранного, способствующие выработке умений навыков обучающихся с выходом на пространство межъязыковой и межкультурной коммуникации;

- доказать практическую целесообразность изучения грамматической системы русского языка иностранным студентам на основе коммуникативной ценности текстов, образцов речи, речевых ситуаций, диалога, бесед и игровых моделей;

- подвергать анализу программу и учебников по русскому языку как иностранного в вузах республики;

- рассмотреть проблему научно-обоснованного отбора грамматического минимума по русскому языку для студентов-китайцев на коммуникативной основе;

- описать природу и причин возникновения грамматических ошибок китайских студентов при изучении грамматической системы русского языка как иностранного на коммуникативной основе;

- разработать и показать методические пути организации работы над обучением грамматической системе русского языка как иностранного на коммуникативной основе студентам – носителям китайского языка.

**Объект исследования:** процесс обучения грамматическим явлениям и закономерностям русского языка в китайской аудитории на коммуникативно-компетентностной основе.

**Предмет исследования** - обоснование эффективности коммуникативного подхода при обучении грамматике русского языка как иностранного студентам-китайцам.

**Исследовательская гипотеза:** коммуникативная эффективность обучения грамматической системе русского языка в иностранной аудитории будет достигнута, если:

- при обучении грамматике русского языка следует решить вопросы, требующие научно-методического и обоснованного подхода. В том числе:

- качественный отбор грамматического минимума;
- разработка рациональных приёмов и способов презентации грамматического материала;
- разработка системы коммуникативных упражнений на тематико-ситуативной основе;
- определение роли и места грамматики в речевой деятельности;
- выявление объема и содержания работы по развитию грамматической компетентности студентов-иностранцев.

**Этап, место и период исследования**

**На первом этапе (2019-2020 гг.)** – изучена, анализирована и обобщена огромная методическая, педагогическая, психологическая и лингвистическая литература в контексте исследуемой проблемы с выработкой концептуальной линии формирования грамматической компетенции студентов-китайцев на

коммуникативной основе. На данном этапе был диагностирован уровень и состояние выработки грамматических навыков и умений студентов-китайцев с учетом функциональных особенностей грамматики русского языка, отрицательного влияния родного языка обучающихся.

**На втором этапе** (2021-2022 гг.) были выявлены трудности в области изучения грамматического аспекта русского языка студентами-китайцами, особенно в контексте взаимосвязанного использования других разделов языка (фонетики, лексики, орфографии, орфоэпии) в речевом общении. Оценка уровня владения грамматическим аспектом русского языка осуществлялась методами анкетирования, наблюдения, бесед, причин возникновения грамматической интерференции, языковых барьеров и преград, отрицательно влияющих на процесс практического овладения русским языком (контрольно-проверочные работы, коммуникативные упражнения и задания).

**На третьем этапе** (2023-2024 гг. – осуществлялась экспериментальная проверка предложенной системы работы над усвоением грамматических закономерностей русского языка как языка флективно-синтетического типа на коммуникативной основе на первоначальном этапе его изучения в китайской аудитории. Проводилась обработка, систематизация, анализ и обобщение полученных результатов, определялась эффективность коммуникативного подхода при усвоении грамматических явлений русского языка студентами-китайцами, оформление диссертационной работы.

**Теоретические основы исследования** заключаются в исследовании оптимальных методов и приёмов работы в комплексной подаче грамматического материала, тесно связанной с работой по активизации речевой деятельности студентов-китайцев на грамматической основе. Это отработка языкового материала, реализация коммуникативного подхода при построении учебного процесса над изучением грамматических правил и закономерностей русского языка, определяющих, в конечном итоге, приёмы и методы работы над грамматической темой и порядком ее введения.

**Источник информации**

Концептуальные положения ученых-методистов по тематике исследования, научные труды в области методики преподавания русского языка как иностранного, методики преподавания иностранных языков, богатый опыт передовой методической мысли, нормативно-правовые документы, законы, программы, национальная стратегия развития образования, государственная программа преподавания и изучения русского и английского языков на период до 2030 года и мн. др.

### **Эмпирическая основа**

В диссертационной работе широко использованы экспериментальные модели и разработки передовой методической мысли в области преподавания и изучения русского языка как иностранного. Большой акцент был сделан в сторону анализа, синтеза и обобщения работы опытных преподавателей общеуниверситетской кафедры русского языка для нефилологических специальностей Таджикского национального университета, Таджикского международного университета иностранных языков им. Сотима Улугзода, Российско-Таджикского (славянского) университета, где более 70 студентов-китайцев изучают русский язык в подготовительных группах при факультете русской филологии.

### **Научно-исследовательские базы**

В качестве опытно-экспериментальной базы был избран факультет русской филологии и Институт Конфуция при Таджикском национальном университете, где обучаются студенты-китайцы по специальности «Русский язык как иностранный».

**Научная новизна** исследования состоит в том, что в работе представлена методически обоснованная и апробированная система организации грамматического материала на занятиях русского языка как иностранного на первоначальном этапе практического овладения русским языком на коммуникативной основе студентам-китайцам. В частности:

- раскрыта ценность коммуникативного подхода при обучении грамматике русского языка в китайской аудитории вузов Таджикистана;

- доказана коммуникативная ценность и тематико-ситуативное преимущество работы со студентами-китайцами над усвоением грамматических единиц русского языка;

- показаны пути и способы практической реализации коммуникативного подхода при обучении грамматике русского языка в китайской аудитории;

- раскрыты основные причины происхождения грамматических ошибок в русской речи студентов-китайцев под влиянием межъязыковой и внутриязыковой интерференции;

- представлена технология и методика обучения грамматическому аспекту русского языка в китайской аудитории.

#### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Проблема обучения грамматике русского языка как иностранного является одним из важнейших аспектов методической организации учебного процесса, которая подразумевает собой поиск путей и приёмов качественного усвоения грамматического аспекта на коммуникативной основе. Главная задача данного направления - четкое и системное построение занятий русского языка как иностранного на основе соблюдения правил и закономерностей грамматической системы русского языка по его внутреннему строению и языковому типу.

2. Приоритетное место при организации работы над обучением грамматике русского языка в иностранной аудитории занимает коммуникативный подход, имеющий цель сознательно-деятельностного усвоения грамматического материала на текстовой основе, речевых конструкций и образцов тематико-ситуативной обусловленности. Речевые образцы содействуют обеспечению реального общения касательно бытовой сферы общения, вырабатывают коммуникативную интенцию на различные темы, способствуя развитию речевой деятельности обучающихся.

3. В исследовании предложена идея об обучении грамматике русского языка на коммуникативно-компетентностном подходе, чтобы реализовалась

возможность использования всех компонентов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) в качестве реального механизма порождения речи на изучаемом языке.

4. Усвоение грамматической системы русского языка для китайских студентов представляет собой существенные трудности по причине разноструктурности изучаемого и родного языков. Исследованием доказано, что эффективность учебного процесса во многом зависит от осознания обучающимися правил и закономерностей грамматического строя русского языка с возможностью последовательной адаптации к режиму коммуникативно-деятельностной выработки речевых умений и навыков при изучении языковых явлений и форм.

#### **Теоретическая и практическая значимость исследования:**

- доказана, что грамматика является важной составляющей и системообразующей линией практического и сознательно-коммуникативного усвоения русского языка как иностранного;

- раскрыта роль грамматического аспекта русского языка как иностранного в практическом усвоении данного языка, построенного на коммуникативной основе;

- методически обоснована коммуникативная ценность освоения грамматики русского языка как иностранного, которая состоит в сознательном восприятии морфолого-синтаксического строя в режиме формирования речевых умений и навыков на базе грамматических явлений и форм изучаемого языка;

- представлена система коммуникативных заданий и упражнений на тематико-ситуативной основе, способствующих сознательному усвоению и закреплению грамматических закономерностей русского языка в целях преодоления грамматической интерференции и выработки соответствующих лингвистических умений и навыков.

Полученные результаты могут быть широко применены на занятиях русского языка как иностранного преподавателями русского языка и

студентами – носителями китайского языка. Материалы рекомендуем использовать при составлении учебно-методических пособий по практическому курсу русского языка с учетом особенностей русского языка как особого лингвистического типа языка с разнообразными словообразовательными и словоизменительными парадигмами.

Полученные в ходе исследования данные позволяют внести изменения в методику преподавания грамматики русского языка на коммуникативно-компетентностной основе с учетом специфических особенностей и языковых явлений русского языка для успешного преодоления языковой интерференции. Отношение студентов-китайцев к учебе, их ответы в ходе эксперимента показали заметное улучшение качества коммуникативной способности обучающихся, прочное усвоение грамматических явлений русского языка в использовании в речевом действии.

**Степень достоверности результатов диссертации** обеспечивается опорой на ведущие методические идеи и концепции об эффективности обучения грамматическому аспекту русского языка на коммуникативной основе, корректном использовании научно-методической литературы по теме исследования, адекватности использованных методов и приёмов работы целям и задачам исследования, опытно-экспериментальной проверке основных положений и выводов диссертации, внедрении результатов исследования в практику обучения русскому языку как иностранному в китайской аудитории, репрезентативности экспериментальной выборки испытуемых, количественном и качественном анализе результатов, использовании статистических методов обработки данных.

#### **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.

**Личный вклад соискателя ученой степени в подготовке диссертации** заключается в проведении специального исследования, посвященного важнейшей проблеме изучения русского языка как иностранного – грамматического аспекта на коммуникативной основе с учетом особенностей грамматического строя изучаемого языка, разработки методики усвоения грамматических явлений и закономерностей русского языка как иностранного. 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.

#### **Апробация и внедрение**

Результаты исследования докладывались на научно-практических конференциях (международных, республиканских), посвященных проблемам обучения грамматическому аспекту русского языка как иностранного в вузах республики.

#### **Публикации по теме диссертации**

Основные научные результаты, выводы и положения диссертации отражены в 9 научных статьях диссертанта, 4 из которых опубликованы в рецензируемых изданиях, рекомендованных ВАК при Президенте Республики Таджикистан.

**Структура и объем диссертации.** Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения и списка использованной литературы.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА**

## **1.1 Основы коммуникативной организации учебного процесса при обучении грамматическому аспекту русского языка как иностранного студентов – носителей китайского языка**

В последние 10-15 лет наблюдается увеличение потока желающих иностранных граждан, в том числе, китайских студентов, магистрантов, докторантов проходить обучение в системе высшего профессионального образования в Республике Таджикистан по предмету «Русский язык». Это, несомненно, отраднй факт, так как плодотворные двусторонние отношения между Республикой Таджикистан и Китайской Народной Республикой охватывают различные сферы, в том числе, образования и науки.

В контексте языковой подготовки студентов-китайцев одной из важнейших проблем является научно-обоснованная организация учебного процесса в вузах Таджикистана при изучении грамматики русского языка как важного и особого раздела учебной дисциплины «Русский язык». Преподавание и изучение русского языка как иностранного в китайской аудитории немислимы без усвоения его грамматической системы, построенной, как правило, по его внутреннему строению и языковому типу.

В изучении грамматики русского языка как иностранного существуют разные подходы: прежде всего, данный раздел языка изучается как особый аспект и, возможно, как самоцель. В нашем случае, обучение грамматике русского языка в китайской аудитории имеет конкретную учебно-познавательную цель. Она заключается в том, чтобы студенты – носители китайского языка сознательно усвоили сложную для них грамматическую систему русского языка в целях успешного преодоления отрицательного влияния родного языка при выработке умений и навыков речевой деятельности средствами изучаемого языка.

Вспоминается удивительная и уникальная фраза известного русского ученого, академика Л.В.Щербы: «...специально под языком мы понимаем едва ли не первую очередь его грамматику» [186, с.261]. Данная мысль известного ученого констатирует мысль о том, что при изучении русского языка как иностранного грамматические правила и закономерности выполняют существенную роль в правильном построении речевого высказывания, правильного выражения мысли. Это, по логике рассуждения, уверенный шаг в сторону практического владения языком.

Особое место в усвоении грамматики русского языка как иностранного студентами китайской аудитории вузов Таджикистана занимает коммуникативный подход. Что это означает? Какова роль коммуникативного подхода как эффективный метод обучения и эффективный способ овладения языком в условиях дву и многоязычия? Ответы на эти вопросы являются ключом к качественному преподаванию и изучению русского языка китайскими студентами, обучающимися в вузах Таджикистана.

Вначале рассмотрим постановку вопроса о подходах к обучению. В научной трактовке термина «подход» существуют различные точки зрения исследователей. Особый интерес представляет данный термин для педагогического персонала ввиду разношерстности самого понятия «подход». От того, что собой представляет термин «подход» и каково его восприятие с точки зрения научного сообщества – прямой путь к правильной организации учебного процесса в контексте рассматриваемого вопроса.

Понятийный анализ термина «подход» применительно к обучению русскому языку в китайской аудитории позволяет согласиться с утверждением о том, что как особая методическая категория он находится в непосредственной смысловой близости к слову «подступ». Это так называемая совокупность приёмов к изучению чего-либо (в нашем случае – грамматических явлений русского языка как иностранного).

Инициатива введения термина «подход» исходила от английского методиста А.Энтони (1963) «для обозначения исходных положений,

которыми пользуется исследователь относительно природы языка и способов овладения им. Будучи компонентом системы обучения языку, подход выступает в качестве самой общей методологической системы обучения, характеризуя существующие точки зрения на предмет обучения (язык) и возможности овладения им в процессе обучения» [190, с. 95].

Интерес ученых и исследователей в области методики преподавания русского языка как иностранного относительно понятия «подход» свидетельствует о том, что по-разному обсуждать феномен данного термина в отношении различных его направлений как метод. В том числе, прямой метод; грамматический метод; сознательный метод; коммуникативный метод и т.п. Однако, напрашивается конкретизация и основание для такого выделения, в частности, что подразумевается под этими дефинициями.

«В истории методики известны разные подходы к решению вопроса о роли и месте грамматики в обучении. Крайние точки зрения характеризовались тем, что грамматика: а) либо являлась отправным моментом и целью усвоения (грамматические методы); б) либо, наоборот, изгонялась из программы (крайние прямисты)» [113, с. 254].

Анализ научной литературы показывает, что исследователи, высказывая точку зрения касательно обсуждаемого вопроса, выделяют «шесть подходов для классификации современных методов обучения: грамматический; прямой; бихевиористский; чтения; коллективный; коммуникативно-индивидуализированный» [190, с. 96].

Каждый из названных подходов имеет как положительные, так и отрицательные параметры. Так, например, переводно-грамматический подход наряду с отдельными методическими преимуществами, по признанию многих исследователей и преподавателей-практиков, имело ряд недостатков. Заключаются они в том, что учащиеся при хорошем знании языковых правил не всегда проявляют достаточной продуктивности в коммуникативном аспекте говорения.

В многочисленных монографических трудах и научно-методических исследованиях ученые проявляют особое внимание проблематике реализации *речевого подхода* (в отличие от чисто лингвистического подхода). Речевой подход делает акцент на выработку речевых умений и навыков с помощью языковых средств, где локомотивом является коммуникативное движение обучающихся. По мнению ученых, «речевой подход получил воплощение в рамках прямого и натурального методов и их современных модификаций в виде аудиовизуального и аудиолингвального методов обучения» [190, с. 97].

Прикладная ценность речевого подхода при языковом обучении объясняется тем, что в учебном процессе усвоение языкового материала строится на базе речевых конструкций и образцов на тематико-ситуативной основе. Речевые образцы содействуют обеспечению реального общения касательно бытовой сферы общения, вырабатывают коммуникативную интенцию на различные темы, способствуя развитию речевой деятельности обучающихся.

Можно рассуждать также вокруг другой проблемы под названием *речедетельностный* подход, который в качестве объекта обучения рассматривает речевую деятельность как процесс порождения коммуникации в контексте приёма и передачи информации на базе конкретной ситуации общения. «Речедетельностный подход был реализован в концепции сознательно-практического (Б.В.Беляев) и коммуникативного (Е.И.Пассов) методов обучения и получил воплощение в ряде курсов языка (напр., Клементьева и др., 1988)» [190, с. 97].

Знакомство с научной литературой показывает, что ряд известных ученых-методистов были сторонниками применения при обучении иностранному языку «деятельностного» подхода. Свою жизнедеятельность он получил наряду с идеей «коммуникативно-деятельностного (личностно-деятельностного) подхода (И.А.Зимняя, И.Л. Бим). «Основы деятельностного подхода к обучению были заложены в работах психологов С.Л. Рубиншейна, А.Н.Леонтьева, П.Я. Гальперина, рассматривающих деятельность в качестве

основы и движущей силы развития личности. Главными структурными компонентами деятельности при этом являются действия речевого и неречевого характера, имеющие свои мотивы, способ выполнения и результат» [190, с. 99].

Анализируя и обобщая точки зрения ученых-методистов в исследовании мы выдвинули идею о том, что в обучении русскому языку как иностранному студентов китайской аудитории во главу угла должен быть поставлен коммуникативно-деятельностный подход. Он не только личностно ориентирован, но и направлен на то, чтобы была возможность использования речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) в качестве реального механизма порождения реального общения. Для обеспечения общения студентов-китайцев средствами русского языка рассматриваются такие важные приёмы и способы, как ролевые игры, проблемные ситуации и спонтанное (неподготовленное) общение.

Студенты-носители китайского языка для достижения успеха и прогресса в усвоении русского языка и его грамматической системы всегда должны находиться в режиме говорения (речевого общения) с учетом их возможностей в личностно-индивидуальном, языковом, психологическом контексте. Несомненно, важна их внутренняя мотивация, всевозрастающий интерес в плане свободного владения русским языком в стенах вуза.

«Названный подход реализует основные требования к современному учебному процессу: коммуникативное поведение преподавателя на уроке; использование заданий, воссоздающих ситуации общения реальной жизни и предполагающих выполнение учебных действий в рамках таких ситуаций; параллельное усвоение грамматической формы и ее функции в речи (это обстоятельство приводит к сокращению количества выполняемых на занятиях тренировочных упражнений и повышению роли упражнений речевой деятельности); учет индивидуальных особенностей учащегося при ведущей роли его личностного аспекта, ситуативности процесса обучения,

рассматриваемого и как способ стимулирования речевой деятельности, и как условие развития речевых умений» [190, с. 101].

В процессе обучения русскому языку как иностранному не должен стоять вопрос о целесообразности или нецелесообразности изучения его грамматического аспекта в коммуникативном аспекте. Ученые давно пришли к окончательному выводу, что сознательный подход к усвоению грамматических правил и закономерностей русского языка в иностранной аудитории является обязательным условием практического овладения языком. Особенно важно и эффективно усвоение грамматики через практику в речи путем морфолого-ситуативного подхода.

Если морфологическая схема усвоения грамматики русского языка облегчает приёмы и способы использования учебных, стандартных действий, то ситуативная подразумевает собой применения системы учебных диалогов, конструкций и реплик, способствующих прочному усвоению программного материала по грамматике. По мнению В.Ф.Занина, если «надо закрепить употребление форм родительного падежа имен существительных при отрицании в конструкциях: *«У меня (у него, у нее, у нас) нет ручки (книги, учебника, времени)»*. У каждого учащегося возникают ситуации, когда они должны воспользоваться этими грамматическими формами. Например, чтобы отказать в просьбе с объяснением причины: - *Дайте мне, пожалуйста, газету. – А у меня нет газеты*. Таким образом, необходимая грамматика вводится и закрепляется в характерных для ее функционирования ситуациях» [45, с. 262 -263].

Практика работы по овладению русским языком студентов-китайцев показывает, что при организации учебного процесса следует учесть особенности грамматического строя родного языка обучаемых. Дело в том, что для китайского языка в отличие от русского языка характерны иные структурные особенности с четко очерченной грамматической системой. В частности, известно, что в родном языке обучающихся (студентов-китайцев) отсутствуют морфологические признаки, характерные русскому языку. Такое

положение дел затрудняет точно определить ими грамматические значения и формы русского языка и закреплённость слов к определенной части речи.

В китайском языке наблюдается несколько иная по сравнению с русским языком морфологическая классификация слов, так как в нем существует своеобразная связь грамматических элементов, иначе говоря, специфические системные связи между грамматическими единицами и явлениями. Выявление грамматического значения слов, в основном, происходит на синтаксическом уровне, а не на морфологическом. Такая специфическая характеристика грамматической системы китайского языка особенно ярко выражена на уровне структуры и построении словосочетаний и предложений. Изучающие китайский язык свидетельствуют о том, что в нем весьма трудно определить структурные аспекты и в целом сущность его грамматики.

Сказанное весьма существенно для студентов-китайцев, изучающих русский язык и его грамматику, так как они, как и все субъекты образования, должны говорить в соответствии с грамматическими закономерностями русского языка, которые отражаются в его правилах и особенностях.

Итак, приходится согласиться с железным правилом: грамматика выполняет важную строевую функцию речи (устной и письменной), занимает свое прочное место в системе любого языка. Именно грамматика управляет словами, речевыми высказываниями, текстами, представляя собой своего рода кровеносного сосуда, который питает все языковые единицы языка (звуки; слова, словосочетания, предложения и др.).

Прикладная ценность освоения грамматики русского языка как иностранного состоит в том, что иноязычный студент не только лучше осознает морфолого-синтаксический строй изучаемого языка, но и развивает аналитическое мышление, открывает путь к компетентностному подходу при изучении специфических особенностей грамматической формы, способность к обобщению.

Китайским студентам, с устоявшимися стереотипами и отличительными ассоциативными связями на базе грамматики родного языка, особенно трудно адаптироваться на самом начальном этапе изучения русского языка и его грамматической системы. Исследователи, касательно этого весьма важного и кропотливого учебного процесса, отмечают: «Известно, что учащимся, изучающим в основном грамматические формы, трудно начать говорить. Как сделать так, чтобы избежать таких трудностей?» [3, с. 129].

А.А.Акишина и О.Е.Каган ставят не менее другой важный вопрос: «Какой грамматический минимум русской грамматики необходимо изучить в период начального обучения?» [3, с. 129]. Эти вопросы кажутся обычными, но, вместе с тем, содержат закономерные логические умозаключения, так как приходится концентрировать внимание существующей проблеме не только в структурном плане: за основу берется переход от формы к значению, но и от значения к форме. Существенное внимание заслуживает функционирование грамматических правил для воспроизведения речи, то есть коммуникативная ценность грамматики.

Обучение грамматике русского языка как иностранного должно быть построено на системной основе, с учетом объема и содержания материала, подлежащего активному усвоению. Это говорит о том, что одним из ключевых вопросов методического обеспечения учебного процесса является тщательный отбор грамматического минимума с решением следующих задач: что отбирать и в каком примерно количестве? Решение вопроса определяется следующими факторами: целями обучения; уровнями владения русским языком студентами-китайцами; коммуникативной и структурной значимостью грамматических явлений (подробно об этом - во второй главе диссертации, первый раздел).

Не менее другим важным вопросом мы считаем проблему последовательного расположения грамматического материала. Речь идет о решении проблемы соблюдением традиционных дидактических принципов -

от легкого к трудному; степени совпадения грамматического материала русского языка с родным языком студентов-китайцев; выбора наиболее частотных грамматических явлений русского языка, оказывающих практическую поддержку в порождении правильной русской речи обучаемых.

Решение проблемы отбора грамматического минимума – одна сторона вопроса. Чисто с методической точки зрения большую роль в учебном процессе играет не менее другая важная сторона - рациональная подача отобранного грамматического материала. Особого подхода требует умение преподавателя переходить от грамматического значения к форме и от последнего (грамматической формы) к смысловому компоненту грамматического материала. Это так называемый сплав коммуникативного и структурного подхода. Оба подхода считаем совершенно логическими, дополняющими друг друга, облегчающими процесс восприятия нового грамматического материала, совершенно чуждого для иностранного студента, изучающего русский язык.

Методика преподавания русского языка для иностранцев выработала огромный опыт в плане разработки путей, способов и приёмов объяснения грамматического материала. Данный этап является весьма ключевым в контексте сознательного восприятия новой грамматической информации иностранными студентами и являющимся важным этапом работы преподавателя. Считаем, что новая грамматическая тема должна быть связана и объясняться на фоне общей грамматической системы русского языка.

Поскольку конечная цель обучения грамматике русского языка – выход к речи, на речевое высказывание, большую роль в этой иерархии задач играет последовательность работы над грамматическим материалом. В данной части работы проявляется педагогическое мастерство преподавателя и его компетентность в правильном с методической точки зрения подходе над раскрытием природы и закономерности грамматических явлений русского языка на занятиях, особенно, при работе над текстовым материалом, где должен быть реализован переход от смысла к форме. Иначе говоря,

коммуникативная организация работы откроет путь к сознательному усвоению соответствующего грамматического материала.

Технология обучения грамматике требует правильное объяснение грамматического явления, добиться его восприятия и понимания студентами-китайцами (языковая компетенция). Далее следует логическая проработка грамматического материала в целях автоматизации предложенных и усвоенных его форм. Это уже прямой путь к речевой компетенции. Это означает выход студентов-китайцев к самостоятельному использованию грамматических форм русского языка в потоке речи.

Передовой опыт преподавания русского языка как иностранного позволило нам выявить ряд методических рекомендаций изучающим русский язык студентам-китайцам. В частности, «прежде чем объяснить, как образуется форма грамматического явления, надо обратить внимание на его значение, т.е. идти от значения (смысла) к форме. Работая над падежами, рекомендуется обратить внимание студентов на глагольное управление. Хорошо, когда студенты ведут тетради с записью глаголов: *смотреть – посмотреть – что? (книгу, фильм)*» [3, с. 131-132].

Методисты и опытные педагоги на занятиях русского языка как иностранного обычно опираются на дифференцированно-индивидуальный подход при обучении русской грамматике иноязычным студентам. Так, одним из эффективных методов работы является работа с текстом, с фразой в отличие от отдельно взятого слова или словосочетания. Надо быть осторожной с традиционно используемым на занятиях перевода предложений на родной язык студентов. В целях контроля уровня понимания содержания переводимого материала путем перевода можно прибегать изредка, так как этот способ порождает интерференционные ошибки под влиянием родного языка на русскую речь обучающихся.

## **1.2 О феномене организации учебного процесса по грамматике русского языка на основе текста**

Методически оправданным и эффективным способом обучения грамматике русского языка как иностранного является организация учебного процесса на текстовой основе. Такая методика работы облегчает процесс восприятия содержания текста с учетом особенностей грамматической формы языковых единиц. Примечательная сторона работы на основе текста заключается в том, что «грамматическая категория объясняется преподавателем в ее структурном выражении и в ее функционировании в речи (формируется лингвистическая компетенция)» [3, с. 133].

Анализ общего состояния грамматических знаний, умений и навыков студентов-китайцев по русскому языку показывает, что на первоначальном этапе обучения особое место должно занимать усвоение грамматической категории падежа русского языка, в котором наблюдаются разнообразные формы флексий и окончаний в морфологической структуре слова. В.Ф.Занин справедливо замечает: «Изучение в полном объеме форм, значений и употребления падежей в той последовательности, как это имеет место в традиционной для русских системе обучения по частям речи, при обучении русскому языку иностранцев неприемлемо. Линейное распределение учебного материала находится в противоречии с функционирующей в речи системой языка. Вызывает возражение и практика введения падежных форм и значений одновременно по всем частям речи» [45, с. 265].

Рассматривая общую концепцию введения и презентации грамматического материала на занятиях по русскому языку, мы пришли к выводу, что преподаватель обязан систематически должен провести систематический контроль сформированности коммуникативной компетенции обучаемых. Такая цель преследует главный смысл изучения русского языка на дискурсно-коммуникативно-практической основе. Существенное место в системе контроля качества сформированной коммуникативной компетенции студентов могут быть рационально

организуемые на занятиях по русскому языку учебные тексты, речевых ситуаций и речевых интенций.

Содержание речевых ситуаций могут быть самые разнообразные, но, безусловно, связанные с учебным текстом в целях развития речевой деятельности студентов-китайцев. Например: узнайте у однокурсника, как он собирается поздравить друга (подругу) с праздником «Навруз»? Что он хочет подарить другу по случаю национального праздника? Спросите у подруги: чем она будет заниматься в праздничные дни? Куда она может поехать, вместе с кем поедет? Скажите, как вы собираетесь праздновать «Навруз»? и т.п.

Огромную помощь в коммуникативной организации продуктивной активности студентов-китайцев на занятиях русского языка окажут задания по тексту с созданием ситуативно-тематической атмосферы общения. «Ситуативно обусловленные реплики определенного грамматического состава могут проговариваться с разными видами реконструкции (в форме прошедшего времени, в форме множественного числа и пр.); одновременно учащиеся овладевают полезными разговорными клише, частотными выражениями» (45, с. 263).

Сказанное выше еще раз напоминает истину о том, что научиться общению на русском языке настоятельно требует овладения его грамматическим строем, формами, признаками, особенностями на текстовой основе. Особенно это важно на фоне тех многочисленных и масштабных отличий на уровне грамматической системы русского и китайского языков. Грамматика, безусловно не является целью, а средством для достижения цели. Она важнейшее средство практического усвоения языка, составной компонент речевого продукта. Отсюда знание грамматики русского языка является прочным фундаментом, без которого не мыслимо ни восприятие, ни понимание текста. Именно грамматика выводит обучаемого на процесс речетворчества и реального общения средствами изучаемого языка.

Несмотря на то, что обучающиеся (студенты-китайцы) на первоначальном этапе обучения русскому языку сталкиваются с известными трудностями, связанными со специфическими проявлениями грамматических форм слов, особыми закономерностями сочетания слов в словосочетании и предложении, главная задача заключается в формировании умений и навыков правильного грамматического построения русской речи.

В исследовании мы старались четко следовать указанным выше методическим рекомендациям. Однако, при обучении грамматике русского языка на занятиях приходилось решить также множество других вопросов, требующих научно-методического и обоснованного подхода. На наш взгляд, наиболее важными и актуальными являются следующие направления:

1) отбор грамматического минимума (на количественном и качественном уровне);

2) разработка приёмов и способ презентации грамматических тем.

3) типология упражнений для выработки автоматизированных действий для использования в речи грамматических явлений русского языка как иностранного;

4) определения роли и места грамматики в речевой деятельности;

5) содержание работы по развитию грамматической компетентности студентов-иностранцев, обучающихся в вузах Республики Таджикистан.

Коммуникативный подход при обучении грамматике русского языка иностранцам (студентам-китайцам) требует соблюдения ряда требований. В частности, основное внимание следует уделить тем грамматическим правилам и закономерностям, которые охватывают определенное в количественном плане слов и речевых конструкций, которые являются типовыми. По этому поводу еще в свое время академик Л.В.Щерба напоминал: «...сущность грамматики состоит только в общих правилах, все же исключения относятся к лексике. Конечно, кроме тех случаев, когда сами исключения формулируются в виде некоего правила, ограничивающего действие другого, более общего [187, с. 82].

Для формирования коммуникативных навыков и умений студентов-китайцев знание грамматических законов и правил русского языка на текстовой основе дают возможность продуктивно использовать усвоенные слова и речевые конструкции в дискурсе. А предложения, как известно, имеют законченную мысль и коммуникативное значение в целях осуществления общения средствами данного языка. Говоря по-другому, обучение грамматике на коммуникативной основе - эффективный способ на пути практического овладения русским языком студентами-китайцами.

Для иностранных студентов, в том числе китайцев, все основные разделы и уровни русского языка (фонетика, лексика, грамматика) представляют существенные трудности в плане изучения, усвоения и употребления. Основная причина кроется в совершенно иной организации внутреннего строя родного (китайского) и изучаемого (русского) языков. В отличие от других уровней языкового плана грамматика русского языка самая масштабная и многоступенчатая парадигма с наличием в ее структуре разнообразных словоизменительных и словообразовательных форм, грамматических правил и закономерностей. В русской грамматике много специфических особенностей, которые не могут не накладывать свой отпечаток и дополнительных трудностей при ее изучении со всеми характерными чертами, свойствами и особенностями.

Практика преподавания и изучения русского языка в китайской аудитории показывает, что усвоение падежных окончаний существительных представляет для студентов большие трудности. Во-первых, в родном языке китайцев нет грамматического понятия падежа. Во-вторых, категория падежа в русском языке представляет собой словоизменительную категорию, которая способна выражать синтаксическое отношение имени к другим словам в функциях подлежащего, дополнения, обстоятельства, части сказуемого и пр.

Наблюдения, проведенные нами на занятиях русского языка в китайской аудитории, показали, что студенты допускают ошибки как в устной речи, так и письме: в безударных окончаниях в разных случаях. В частности,

в родительном, дательном, предложном падежах 1 и 3 склонения и в предложном падеже. Произношение студентов часто расходятся с написанием: слова «река», «село» они произносят «рэка», «сэло». В предложении «Студенты были в роще» китайцы слово «роще» произносят «рощэ» вместо «рощи».

Очень трудно студентам-китайцам привести в гармонию слух и произношение. Часто слух и произношение направляют их на неправильное обобщение и ошибочное говорение и написание. В этой связи преподаватель русского языка как иностранного должен четко осознать и представить методическую организацию своей работы. В том числе, как добиться выработки правильного русского произношения, правильного определения и написания падежных форм и окончаний существительных.

Постановка вопроса в данном ракурсе не вызывает сомнения, так как содействует предупреждению межъязыковой и внутриязыковой интерференции. Суть состоит в том, что неверное произношение отрицательно влияет на коммуникативный процесс. Неверное написание и неправильное употребление слов и выражений также негативно влияет на качество речевого общения. Для этого, несомненно, нужно добиться знания и правил, регулирующих произношение, говорение и написание. Все эти меры направляются на формирование речевой деятельности студентов-китайцев с усвоением всех основных компонентов РД: *аудирование, говорение, чтение и письмо*.

Опытный педагог знает, что отлично знать правила – значит, одновременно иметь в виду реальные положения, от которых зависит окончание каждого существительного в устной и письменной речи. Это, прежде всего, падеж и склонение существительного. Это значит, что не только следует знать разные признаки, но и уметь их соотнести с определенными окончаниями в слове.

Коммуникативную ценность обучения грамматике русского языка в китайской аудитории можно определить следующим образом: необходимо

обеспечить у студентов-китайцев умение применять правила на практике, умение быстро распознавать в процессе чтения, говорения и письма в каждой конкретной ситуации падеж и тип склонения существительного. Такое теоретическое обоснование проблемы не всегда помогает для решения вопроса. Дело в том, что студенты-китайцы, часто зная правило, не могут применить их на практике. Причина – сложности в распознавании типа склонения, к какому склонению относится существительное, в каком падеже оно употреблено.

На первоначальном этапе изучения грамматических правил и закономерностей русского языка студентами-китайцами наблюдается слабое развитие языкового мышления. Это естественно, так как многие грамматические закономерности русского языка ими воспринимается как абстрактное умозаключение. Обычно для них многие существительные близки по смыслу, но разные по форме, которые ставят студентов-китайцев в затруднительное положение. В результате, они склонны отнести существительные к одному и тому же склонению. Например, «В кроватке» – первое склонение, предложный падеж, окончание «е»; «В кровати» означает то же самое, значит, надо говорить и писать «В кровати».

Как видно, выработать у студентов языковое «чутье», умение распознавать ими падежные окончания на основе общих признаков являются важными компонентами работы над формированием коммуникативной способности и компетенции обучающихся иностранцев-китайцев. В добавление к сказанному отметим и то, что в вузовской практике преподавания русского языка как иностранного в вузах Таджикистана наблюдается отсутствие качественных учебников и учебных пособий, способствующие практическому усвоению грамматических явлений на коммуникативной основе. Нам представляется, что, например, склонение имен существительных единственного числа не надо давать по частям, кусочками. Они должны быть презентованы и представлены как единая,

целостная система, в основе которой лежат грамматически признаки как падежа, так и склонения, которые определяют окончания существительных.

Можно рассуждать еще об одном недостатке методики преподавания грамматики русского языка на коммуникативной основе. Речь идет о том, что после ввода формальных признаков того или иного грамматического понятия по частям уделяется совсем малое время на его практическое овладение. То есть, обеспечение коммуникативных навыков отходит на второй план. А психология обучения русскому языку как иностранного констатирует, что только систематическое применение в практике функциональных действий грамматических понятий приводит к активизации коммуникативных навыков и развитию речевой деятельности обучающихся.

Для студентов-китайцев существует еще одна трудная задача, связанная с методикой преподавания русского языка при обучении грамматике русского языка в китайской аудитории. Проблема связана как с грамматическими особенностями родного языка китайских студентов, так и лингвистическими трудностями при усвоении ряда существенных правил и закономерностей русского языка. Обычно, преподаватели при возможности используют метод сравнительного подхода при объяснении грамматических явлений русского языка. Однако, здесь происходит то, что совершенно абсурдно такое сравнение из-за отсутствия многих грамматических признаков русского языка в родном языке студентов. Там, где возможно сравнение, наблюдается правильный перенос, а там, где отсутствует реальная лингвистическая база для сравнения, возникают случаи межъязыковой и внутриязыковой интерференции.

Обучение грамматике русского языка на текстовой основе, безусловно, является позитивным коммуникативным условием для активизации речевой деятельности студентов-китайцев. В этой связи, задача преподавателя сводится к тому, чтобы коммуникативные навыки и умения студентов тесно связывались с текстом, предложением, речевой ситуацией. Особенно позитивно разнообразить такую работу с использованием различных видов

наглядности (картины, рисунки, схемы, таблицы). Например, в одной из занятий при изучении безударных гласных мы предлагали студентам составить предложения по картине, в которой находились слова с непроверяемыми или с проверяемыми безударными гласными.

В целом, почти все грамматические темы, в частности, предмет, признак предмета, действие предмета, количество и порядковый номер предметов целесообразно организовать в тесной связи с предложением. Мы знаем, что любое предложение представляет собой единицу языка, грамматически организованной путем соединения слов, обладающих смысловой и интонационной законченностью. То есть, в каждом самостоятельно составленном и выраженном предложении есть мысль говорящего, его информация, намерение, реакция, мнение и т.п.

«В методике обучения русскому языку иностранцев выработались разнообразные приёмы «скрытого», незаметного для учащихся усвоения грамматики, позволяющие овладевать ею через практику в речи. Условно, эти приёмы можно описать как *предметный, глагольный и ситуативный* пути введения и закрепления грамматики языка» [45, с. 261-262].

В книге «Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного в разделе «Просто грамматика» исследователь В.Ф.Занин, предлагая приёмы успешного усвоения грамматики, разделяет их в следующие разряды: предметный, глагольный и ситуативный путь [45].

«Предметный путь состоит в том, что отрабатываемые грамматические категории по возможности «привязываются» к реальным предметам, которые находятся в аудитории, а также в организации игровых заданий с этими предметами. Например, с помощью игр с реальными предметами подводим учащихся к осознанию грамматического правила о том, что в ответах на вопрос «где?» употребляется предложный падеж и т.д.» [45, с. 262].

По мнению исследователя, такая методика ввода, презентации и объяснения грамматического материала рациональна и продуктивна, проводится работа для выработки у обучающихся умений и навыков

употребления предложного падежа в речи на основе применения различных форм и видов наглядности. Студенты слышат, видят, осознают сущность вопроса «где?» на конкретном примере: *о книге, об экзамене, об ответе, о настрое* и др.

Другим, не менее важным, с точки зрения исследователя, является организация работы чисто в глагольном направлении. «Глагольный путь состоит в том, что необходимые грамматические категории изучаются в серии обычных, стандартных действий. В каждом высказывании употребляется новый глагол, оправданный ситуационным положением, состоянием, действием. При этом называются действия, реально происходящие или разыгрываемые в аудитории» [45, с. 262].

В этом не менее продуктивном приёме мы отчетливо наблюдаем вопросно-ответные формы усвоения материала, цепочку действий, в который будут вовлечены сами студенты, отсутствие влияния родного языка, полная концентрация в сторону логического восприятия грамматического материала изучаемого языка, беспереводный способ предъявления и закрепления грамматической темы.

Рассматривая *ситуативный путь*, мы, прежде всего, представляем картину с планомерной организацией работы над усвоением грамматического материала на ситуативно-текстовой основе. «Ситуативные диалоги и взаимосвязанные реплики, иллюстрирующие определенную грамматику, весьма широко применяют в современных учебниках русского языка для иностранцев» [45, с. 262].

Отрадно, что в учебнике «Русский язык» для студентов-иностранцев, обучающихся на базе факультета русской филологии Таджикского национального университета, можно встретить различные учебные тексты, ситуативные диалоги, задания на наглядной основе, коммуникативные упражнения, которые позволяют преподавателям организовать учебный процесс на их основе в целях отработки и закрепления грамматических форм русского языка в составе речевых конструкций.

На одном из занятий преподаватель успешно проводил работу со студентами для закрепления форм родительного падежа имени существительного для выражения отрицания в речевых конструкциях. Например: «У меня (у него, у нее, у нас) нет времени (брата, сестры, учебника, тетради, возможности). Опора на такие образцы и конструкции речи, сознательное их усвоение через анализ конкретной ситуации дают возможность студентам активно участвовать в процессе речетворчества с использованием соответствующих грамматических форм с обоснованием причины: «Дайте мне, пожалуйста, книгу Ма Дзу». – «Нет, не могу без его согласия».

Подобные задания весьма заманчивы и эффективны с методической точки зрения. На занятиях русского языка в китайской аудитории мы не раз убедились в их продуктивности. «Ситуативно обусловленные реплики определенного грамматического состава могут проговариваться с разными видами реконструкции (в форме прошедшего времени, в форме множественного числа и пр.); одновременно учащиеся овладевают полезными разговорными клише, частотными выражениями» [45, с. 263].

Студенты-китайцы, у которых совершенно иной по грамматической структуре родной язык, с трудом находят в грамматическом строе русского языка аналогичные формы и конструкции. Особенно в синтаксисе предложения они обнаруживают, что подлежащее в русском языке стоит в именительном падеже, связь между членами предложения осуществляется соответствующими средствами: согласованием в роде, числе, падеже; управлением (зависимое слово ставится в форму того падежа, который требует главное слово), примыканием, порядком слов интонацией и т.п.

Сопоставление грамматического строя русского и китайского языков показывает, что в них отдельно взятая та или иная языковая категория пользуется разными выражениями. Например, в русском языке одушевленность/неодушевленность существительных выражается различными формами винительного падежа множественного числа, а у

существительных мужского рода это различие наблюдается в форме единственного числа. Например: *любить детей, любить родителей, любить друзей; видеть преподавателя, видеть товарища, видеть подругу.*

В китайском языке в категории одушевленности/неодушевленности нет грамматического центра, хотя для выражения одушевленности в китайском языке используются иные морфологические (отсутствие склонения имен существительных) и синтаксические средства (предложения с разными его членами). Известно и то, что в русском языке в отличие от китайского языка дополнение понимается намного шире и относится не только к сказуемому, но и к имени существительному.

Таким образом, мастерство преподавателя русского языка, работающего с иностранными студентами (в нашем случае – китайцами) заключается в том, чтобы он мог организовать учебный процесс на базе строгой грамматической системы, которая отчетливо неизвестна обучающимся, чтобы используя эффективные приёмы и способы ввода и закрепления грамматического материала подвести студентов к грамматически правильно построенной русской речи. Именно здесь проявляются важнейшие черты коммуникативного подхода при обучении грамматическим явлениям русского языка в аудитории с китайскими студентами.

### **1.3 Методическая ценность обучения грамматике русского языка как иностранного в китайской аудитории на основе коммуникативно-компетентностного подхода**

В настоящем разделе мы попытаемся раскрыть ценность обучения грамматическому аспекту русского языка в китайской аудитории на базе коммуникативного подхода. Конкретно речь идет о коммуникативно-практической цели изучения грамматических явлений русского языка, которая должна обеспечить эффективное построение учебного процесса в целях формирования и активизации речевой деятельности обучающихся по

всем ее основным компонентам: аудирование (восприятие и понимание), говорение, чтение и письмо.

Вначале рассмотрим сущность проблемы касательно содержания обучения русскому языку как иностранного для студентов – носителей китайского языка. «Под содержанием обучения понимается все то, чему преподаватель должен научить, а учащиеся научиться в процессе обучения. При этом существуют значительные различия в содержании обучения языку и другим неязыковым дисциплинам» [190, с. 122].

На занятиях русского языка в иностранной аудитории в контексте обучения его грамматическому разделу знания должны обеспечить теоретическую подготовку обучающихся с выходом на практическую линию: выработку речевых способностей (компетентность) в целях практического усвоения изучаемого языка на тематико-ситуативной и текстовой основе.

Самый главный компонент - содержание обучения преследует важной цели: применение полученных теоретических знаний на процесс речевого общения и полноценной коммуникативной деятельности. Это:

«а) *средства общения* (фонетические, лексические, грамматические, страноведческие, лингвострановедческие);

б) *знание* того, как такими средствами пользоваться в процессе общения;

в) *навыки и умения*, формируемые в ходе обучения и обеспечивающие возможность пользоваться языком как средством общения;

г) *сферы, темы, ситуации сторона общения*, в пределах которых содержание обучения может быть реализовано (предметно-содержательная общения);

д) *культура*, образующая материальную основу содержания обучения» [190, с. 122-123].

Итак, среди перечисленных языковых средств общения весомое место занимает грамматический аспект русского языка наряду с лексическим компонентом речевого высказывания. Слово и предложение – неразлучные

средства коммуникативного акта (процесса), так как любое слово в высказывании участвует с конкретным лексическим значением. Понимание общего смысла той или иной фразы (предложения) возможно потому, что она состоит из слов, соединенных между собой по правилам и закономерностям грамматики русского языка.

Обучение грамматическому аспекту русского языка на коммуникативной основе основывается на теоретическое обоснование сути грамматики, как одного из важнейших его разделов. Изначально известно, что грамматика русского языка как языка флективно-синтетического типа представляет собой правила и законы строения и изменения форм слов, способы соединения слов, законы употребления слов в речи для выражения конкретной информации, сообщения и мысли.

Слово в грамматике важная составная часть, неотъемлемый компонент порождения речи. При построении речевого высказывания происходят конкретные грамматические действия. Обращается внимание на выбор общей структуры речевого высказывания в соответствии продуцирования мысли, выражающаяся в речи говорящего. Это не простое и тем более не механическое расставление слов в определенном порядке. Это еще логический выбор соответствующих форм слов.

Если проанализировать предложение (фразу) «*Чи Вэн прочитал книгу*», то глагол «*читать*» стоит в форме прошедшего времени, единственном числе с использованием суффикса «*л*». Форма винительного падежа слова «книга» стоит в единственном числе, где окончание «*а*» заменена на «*у*». Фраза имеет следующий порядок слов: подлежащее, которое обозначает действующее лицо, затем стоит слово- сказуемое, выражающее конкретное действие, далее – слово со значением объекта совершаемого действия (прямое дополнение).

Как видно, необходимость знания грамматических правил и законов является важной предпосылкой правильного выражения той или иной мысли средствами изучаемого языка. Это означает умение говорить правильно, читать и писать правильно (в нашем случае - по-русски). Элементарное

заучивание наизусть фразы, не вникая в закономерности русской грамматики научиться русскому языку, не дает ощутимых результатов. Вот где истоки и основы обучения грамматике русского языка студентам-иностранцам на коммуникативной основе.

«Благодаря тому, что в сознании учащегося выстраивается система, смысловые отношения соотносятся с языковыми способами их выражения, формируется коммуникативная компетенция – способность использовать изученный языковой материал в новых ситуациях речевого общения при выполнении различных речевых задач (сообщении информации собеседнику, воздействии на собеседника с целью побудить его к какой-либо деятельности, извлечении информации из чужого сообщения и т.п.)» [115, с. 56].

Ход настоящего исследования подтверждает, что формированию коммуникативной компетенции студентов-китайцев большую роль играет правильно построенная работа над изучением грамматики русского языка. На занятиях преподаватель акцентирует внимание студентов на возможность создания собственной мысли, речевого высказывания на основе теоретических знаний, закрепления изучаемых языковых знаков и элементов: слов, словосочетаний, речевых конструкций.

В этом процессе должен быть отработан обратный процесс: умение обучающимися выбора нужных слов и словосочетаний при выражении собственной мысли в составе предложения, соблюдая порядок расположения слов, фонетических и просодических закономерностей русской речи. Другая, не менее важная сторона вопроса – понимание речи собеседника, иначе чужого высказывания. Для этого необходимо сознательно делать выбор соответствующих речевых конструкций, образцов речи, слов и словосочетаний, чтобы соотнести их с выражаемыми значениями.

Например, студенту-китайцу очень трудно понять разницу между словоформами *«поставить – положить»*, *«отметить – отмечать»*, *«находить – найти»*, *«взял – получил»*, *«отвечать – ответить»*, *«выйти – выходить»* и др. Для этого на помощь приходит именно грамматика, так как в

коммуникативном процессе звуковое оформление высказывания имеет неразрывную связь с правилами и закономерностями грамматического построения речи.

На самом деле мы часто наблюдаем, как студенты-китайцы путаются в дифференциации форм совершенного и несовершенного видов в русском языке. Это грамматическое явление совершенно отсутствует в родном языке обучающихся, а в русском языке будто очень быстро можно изменить видовую форму глагола простой заменой одного звука или морфемы. Однако, как известно, такая структурная трансформация видовой формы глагола в русском языке имеет глубокий смысловой и грамматический акцент.

Для того чтобы студенты-китайцы не путали эти две видовые значения, следует им знать простое правило: глаголы несовершенного вида обозначают длительность или повторяемые действия без указания на начало или конец. Например: *писал, пишу, буду писать*. Глаголы же совершенного вида обозначают действия с указанием на начало или конец: *прочитал, нарисовал, написал, сделал, выполнил, ответил* и пр. Более того, обучающиеся должны осознать, что глаголы несовершенного вида отвечают на вопросы что делать? (писать, читать, рисовать); что делал? (писал, читал, рисовал); что будет делать? (будет писать, будет читать, будет рисовать).

Глаголы совершенного вида имеют иные, отличительные вопросы: **что сделать?** (*написать, прочитать, нарисовать*); **что сделал?** (*написал, прочитал, нарисовал*); **что сделает?** (*напишет, прочитает, нарисует*). Более того, знание правила о том, что в русском языке глагол несовершенного вида имеет три времени: *прошедшее, настоящее и будущее* (оно сложное будущее, состоит из двух слов: вспомогательного глагола быть и неопределенной формы спрягаемого глагола) откроет путь к правильному оформлению мысли студентами-китайцами. Следует объяснить студентам и то, что в отличие от несовершенного вида глагол совершенного вида имеет две времени: прошедшее и будущее, причем оно простое по форме (состоит из одного слова).

Такая методика работы поможет преподавателю минимизировать внутриязыковую интерференцию в русской речи обучающихся и постепенно исключает возникновение ошибок типа: буду прочитать, буду написать, буду нарисовать, буду сказать. Постепенно они научатся говорить: прочитаю, напишу, нарисую, скажу и т.д.

Коммуникативная ценность обучения грамматике русского языка в китайской аудитории выходит за пределы изучения лишь одной или ряда тем. Здесь наблюдается широкое поле и маневрирование преподавателя, чтобы студенты могли догадаться и усвоить многочисленные нюансы и закономерности внутреннего строения русского языка. В частности, ахиллесовой пятой для студентов-китайцев является познание как грамматической формы, так и грамматического значения слова. Опытный преподаватель, в данном случае, использует конкретные примеры, которые отчетливо демонстрируют разницу между формой и значением грамматического явления.

В частности, изменение место ударения в словоформах «рука – руки» (второе слово - с ударением на последний звук) говорит не только о правильном произношении слов, но и о том, что в первом случае («рука») мы имеем в виду существительное им. падежа, ед. числа, а во втором - род. падеж, ед. число. таким же образом можно рассуждать по таким примерам, как «страны- страны» (с разным местом ударения), «заменить – заменит» и пр.

Грамматическое построение речи (коммуникативный процесс) не может не учитывать интонационное ее оформление. Интонация речи не только неразрывно связано с постановкой работы над правильным русским произношением. Природа интонации настолько уникальна и сложна, что она способна изменить тон голоса, открыто влияет на длительность и интенсивность звучащей речи. Без интонации нет ни предложения, ни коммуникации. А простым языком – нет и речи.

Говоря о коммуникативной ценности усвоения интонационных закономерностей русского языка в китайской аудитории, отметим, что многое в этом аспекте изучения языка зависит от умения обучающихся различать разные интонационные акценты предложения с целями высказывания: сообщение, вопрос, побуждение, приглашение, так как в них заложен основной смысл речевого действия. При сравнении разных интонационных структур русского предложения становится ясно, о чем конкретно идет речь в той или иной информации. Предложение «Пойдем в библиотеку» в зависимости от интонации выражает разные мотивы речевого высказывания. Оно может быть оформлено в виде простого сообщения, вопроса, приглашения и побуждения.

Полемизируя вокруг коммуникативной ценности изучения грамматики русского языка в китайской аудитории, хотелось бы отметить еще один важный момент: исследование показало, что не всегда знания правил грамматики, грамматический состав учебного текста, выполнение различных заданий и упражнений по употреблению грамматических форм и значений поддерживают элементарный диалог, беседу, понять при чтении содержание того или иного информационного сообщения и пр. Всплывает законный вопрос: что именно нужно изучать из всего комплекса вопросов, входящих в основной круг грамматических сведений в целях обеспечения коммуникативной активности обучающихся? Как нужно это делать? Чисто методические вопросы, требующие своего решения.

Нам представляется, что следует усилить внимание к уточнению объекта усвоения грамматических тем, если речь идет об изучении русского языка в практических целях, как средство речевого общения. Следует установить, в какой форме темы должны быть представлены студентам-китайцам, какие методы и приемы работы с ними применять на занятиях, чтобы можно было достичь поставленные цели в области изучения грамматики русского языка в иностранной аудитории.

Другой не менее важной задачей считаем выделение учебного грамматического материала в методических целях (как объект усвоения). Отсюда нам нужно было выявить грамматические категории, подлежащие активному усвоению, содействующие практическому овладению русской устной речью. В данном случае мы имеем в виду грамматические явления русского языка, способные породить известные трудности на фоне межъязыковой и внутриязыковой интерференции, отрицательно влияющие на выработку речевых умений и навыков студентов-китайцев. Отчетливо это проявляется с точки зрения отрицательного влияния не только родного языка, но и изучаемого языка обучающимся на сознательное усвоение грамматики русского языка.

Ситуативная обусловленность речи важная методическая сторона коммуникативного владения языком. Студенту-китайцу, только-только приступившим к изучению русского языка, нужна постепенная адаптация к коммуникативному процессу, так как он пока еще не научился выбрать слова, речевые обороты, предложения для построения своей русской речи. Студент-китаец, как показывает практика обучения, имеет сильную мотивацию в сторону речевого высказывания, понимания речи собеседника. Часто в ситуации речевого общения грамматические правила у него всплывают автоматически, где-то даже неосознанно. Будто он переходит на уровень осознанного грамматического анализа содержания высказывания, на автоматическое речевое построение, не всегда правильное в грамматическом отношении.

Отвечая на вопрос, что же собой представляет отбор грамматического материала, обращаем внимание, прежде всего, на его ценность как «строительного материала». Это разнообразные формы, образцы типичных предложений. Они актуализируются в речи при помощи языковых единиц, функционирующих в коммуникативной деятельности обучающихся. Преподавателю русского языка в данной ситуации приходится организовать не только в правильную работу над словом, словосочетанием и

предложением. Студенты должны иметь четкое представление и сведения в области правил соединения и построения высказывания на основе полученных теоретических знаний о закономерностях грамматической системы русского языка в сочетании с механизмами порождения речи, обеспечивающие коммуникативный акт.

«Установлено, что в процессе овладения иностранным языком различные группы учебного материала усваиваются по-разному: грамматические формы (окончания, суффиксы, схемы, построения предложений) – преимущественно путем запоминания, а грамматические понятия (род, число, падеж и т.п.) и правила употребления форм – преимущественно на основе осмысления» [115, с. 59].

Безусловно, для хорошего усвоения грамматических закономерностей русского языка в китайской аудитории студентам предстоит преодолеть немалые трудности. Сопоставляя грамматический строй русского и китайского языков, ни в коем случае нельзя вести изучение русской грамматики путем сравнения с родным языком студентов. Во-первых, это неверная постановка вопроса в методическом аспекте, а во-вторых, постоянное сравнение двух языков порождает ошибки интерференционного характера.

С другой стороны, надо помнить, что до изучения русского языка студенты выработали прочные стереотипы в области владения речевыми навыками и умениями на родном языке. При изучении грамматического материала русского языка они волею-неволею опираются на прочно устоявшиеся у них знания, умения и навыки по родному, пытаются «уложить» их в систему языка, которым уже владеют практически. В результате возникает интерференционная зона, отрицательно влияющая на общий ход усвоения нового языка в контексте соответствующего языкового материала (в нашем случае – грамматики русского языка). Все это послужит делу сознательного усвоения обучающимися грамматического материала в

коммуникативных целях, где умение выбрать нужную грамматическую конструкцию в ситуативной речи играет существенную образующую роль.

В организации учебного материала по грамматическому аспекту русского языка в китайской аудитории следует соблюдать принцип комплексности в его подаче и введении. Комплексность подачи грамматического материала тесно связана с работой над активизацией речевой деятельности студентов-китайцев. По сути, это отработка языкового материала, реализация коммуникативного подхода при построении учебного процесса над изучением грамматических правил и закономерностей русского языка, определяющие, в конечном итоге, приёмы и методы работы над грамматической темой и порядком ее введения.

Изучение грамматического материала русского языка невозможно представить без работы над знакомой студентам лексики в совокупности с фонетическими правилами. Практика работы в студенческой китайской аудитории показывает, что фонетические трудности иногда отрицательно влияют на качественное усвоение грамматического материала, который на конкретном занятии являются главным объектом изучения.

Использование коммуникативного подхода дает возможность использовать разные формы и виды работы касательно важной с методической точки зрения грамматического материала. На практике мы не раз убедились в сложности в усвоении и закреплении временных форм русского глагола, особенно, прошедшего времени. Опытный преподаватель искусно может увязать тему времен глагола с видовыми его формами. Известно, что прошедшее время глагола обозначает, что действие было раньше, до момента проявления в речи: *Студенты выступили на праздничном мероприятии по случаю «Навруз»*. Будущее время обозначает, что действие будет происходить потом, после момента речи о нём: *Студенты будут выступать на праздничном мероприятии по случаю «Навруз»*.

Что касается настоящего времени, то студенты, получив знания о том, что оно отвечает на вопрос *что делает предмет?* (читает, пишет),

постепенно научатся дифференцировать вопросы относительно к каждого времени глагола и путем выбора соответствующего вопроса и ответа на нём осознают суть временных форм глагола в русском языке, играющие существенную роль в речевом высказывании обучающихся.

Задачи реализации коммуникативного подхода на занятиях русского языка в китайской аудитории ставит вопрос об эффективности изучения грамматических явлений в русло концентрической последовательности. Ценность этого подхода заключается в том, что представление о каждой новой грамматической теме (явлении) расширяется и углубляется от занятия к занятию. Здесь можно пользоваться изоощренным методом, где допускается лексическое изучение грамматического материала. В методике преподавания и изучения неродного/иностранного языка данный метод называют лексическим опережением.

Попробуем разъяснить данную ситуацию на конкретном примере. Известно, что для студентов-китайцев работа в направлении обогащения словарного запаса и выработки грамматических навыков и умений проходит единовременно. Отсюда, если какая-нибудь грамматическая тема особенно сложна и трудноусвояема для обучающихся, то преподаватель может выбрать простой способ введения и закрепления нового грамматического материала: слово или словоформа вводится сначала без грамматического разъяснения (объяснения) в качестве отдельно взятой лексической единицы или лексемы. Например, слова, обозначающие количественные числительные (*один, два, пять, десять*) после усвоения их значения, употребляются с различными существительными в форме родительного падежа (*студент, брат, книга, урок* и др.). Составляемые студентами с помощью преподавателя сочетания слов в указанной грамматической форме (*одного студента; двух братьев, пяти книг, десять уроков*) дает возможность правильно осознать и продуцировать соответствующую форму нового грамматического материала.

Несомненно, преподаватель использует разные продуктивные формы и виды учебной работы на занятиях по грамматике русского языка для

студентов-китайцев, однако концентрическое расположение грамматического материала не только позволяет рационально организовать подачу и его разъяснения, но и в целях формирования необходимых коммуникативных умений и навыков обучающихся.

Коммуникативная ценность занятий по русскому языку подразумевает собой усвоение грамматического материала в режиме активизации речевой деятельности студентов-китайцев. Особенно, это отчетливо прослеживается при работе над чтением и пониманием содержания учебного текста. Обычно в текстах обнаруживаются различные грамматические формы слов, особенно, при их соединении в словосочетании и предложении. То есть тексты всегда наполнены «нужными» грамматическими единицами (формами и значениями).

Преподаватель русского языка должен быть ориентирован при работе над текстом в усилении речевого составляющего заданий и упражнений. При такой работе, обычно, в ходе диалога, беседы и иного формата речевого действия выражается со стороны собеседников чувств и эмоции типа: *согласие, возражение, радость, печаль, понимание, вежливость, интолерантность* и др. Особую роль в этом процессе призваны играть лексические темы на базе ранее усвоенного грамматического материала. Так, преподаватель, организуя работу над текстом *«Душанбе – столица Таджикистана»*, знакомит студентов не только с новыми единицами лексического плана, но и добивается сознательного усвоения форм предложного падежа существительных: *в Душанбе, в столице, в Таджикистане, на площади Исмоила Сомони, на проспекте Рудаки* и т.д.

При изучение учебного текста *«Моя профессия»* студенты-китайцы имеют возможность усвоить и закрепить формы творительного падежа: *«Я буду филологом-переводчиком; «Моя подруга желает стать учителем русского языка»; «Я хочу быть хорошим специалистом»; «Моему другу нравится будущая его профессия»*. Работа над такими текстами вкупе с правильным употреблением грамматических элементов и языковых

конструкций в речи показала свою эффективность в пользу комплексно-коммуникативного подхода при усвоении той или иной лексико-грамматической темы. Здесь ни в коем случае не выделяется тот или иной языковой аспект при обучении, так как комплексность подхода наряду с его коммуникативной направленностью положительно влияет на формирование лингвистической способности обучающихся.

«Взгляд на грамматику в методике и практике преподавания русского языка как иностранного с течением времени менялся: от одной крайности – излишней грамматикализации обучения, когда изучение русского языка отождествлялось с изучением грамматики, до почти полного изгнания грамматики из учебного процесса, растворения ее в речевых образцах, темах, ситуациях, коммуникативных намерениях, то есть другой крайности, возникшей как реакция на методические ошибки предшествующего этапа» [163, с. 259].

Для правильной организации учебного процесса по обучению русскому языку как иностранному в китайской аудитории вузов Таджикистана весьма значимо педагогическое мастерство преподавателя и его лингвометодическая компетенция. Особенно это отчетливо проявляется в знаниях педагога не только в области изучаемого русского языка, но и в плане предварительного прогнозирования явлений межъязыковой интерференции в русской речи обучающихся. Считаем, что в таких случаях знание структурных особенностей изучаемого (русского) и родного языка (китайского) минимизирует случаи возникновения различных грамматических ошибок в русской речи студентов. Особенно грамматики, которая ценна в овладении языком в коммуникативных целях с осознанием и пониманием способ изменения форм слов, их сочетания в предложении с дальнейшей выработкой грамматических умений и навыков.

Преподавателю особенно следует обратить внимание так называемой активной грамматики - научению употреблять грамматические формы в коммуникативном процессе.

«Для этого необходимо по крайней мере следующее:

1) рассматривать обучение грамматике не как самоцель, а как средство для овладения способами словоизменения, словообразования, словорасположения, т.е. как средство для овладения способами структурного оформления речи, несущей то или иное предметное содержание;

2) отобрать необходимый и достаточный грамматический минимум, усвоение которого обеспечит, с одной стороны, относительно правильное грамматическое оформление продуктивных видов РД, главным образом говорения, с другой – обеспечить рецепцию, т.е. понимание активного грамматического минимума и так называемого пассивного минимума;

3) обеспечить прочное и автоматизированное владение грамматическим минимумом для активного использования в речи» [163, с. 260].

Именно от преподавателя, от его знаний, умений и навыков зависит успешное преподавание русского языка как иностранного в китайской аудитории, чтобы обучающиеся правильно строили свою русскую речь на основе теоретических знаний в области грамматических явлений русского языка. По сути, речь идет о выработке грамматических навыков. «Грамматический навык есть синтезированное действие по выбору модели, адекватной речевой задаче в данной ситуации, и правильному оформлению речевой единицы любого уровня, совершаемое в параметрах навыков и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности» [113, с. 258].

Формирование грамматических навыков трудно представить без учета функциональных особенностей русского и родного языка обучающихся. Так, на занятиях русского языка преподаватель в необходимых случаях опираясь на опыт успевающих студентов сравнивает морфологические особенности изучаемого языка по сравнению с родным языком обучающихся, выделяя специфические грамматические расхождения между ними, включая морфемную структуру русского языка в виде именных и глагольных окончаний (флексий). Усвоение системы склонений именных частей речи в русской грамматической системе (существительное, прилагательное) требует

не только методическое мастерство преподавателя, но и усилий самих студентов-китайцев. Здесь важно активизировать и концентрировать внимание обучающихся к сознательному восприятию предлагаемого грамматического материала.

Преподаватель русского языка в китайской аудитории в целях достижения коммуникативно-компетентностных целей использует на занятиях различные приёмы работы: объяснение, демонстрация разнообразных наглядных материалов, чтение и анализ текста, комментирование действий и речевых ситуаций, упражнения диалогического и монологического характера и т.п. Все перечисленные виды работы являются важными с методической точки зрения, а выбор того или иного приёма и метода работы зависит от цели занятия, особенностей вводимого лексико-грамматического материала, уровня подготовленности студентов-китайцев.

На первоначальном этапе преподавания и изучения русского языка как иностранного в китайской аудитории с учетом сложности и трудноусвояемости грамматического материала может проводиться не только на русском языке, но и на родном языке студентов – носителей китайского языка. В этом плане важное место отводится усвоению лингвистических терминов, связанных с новой грамматической темой. Чисто с точки зрения речевой деятельности термины особо не нужны студентам, но знание их грамматического назначения имеет свою логическую закономерность. Отсюда преподаватель должен работать с русскими лингвистическими терминами, обозначающими основные грамматические понятия (род, падеж, число, названия частей речи, времена глаголов), довести их до сведения студентов.

Преподаватель имеет неограниченные возможности в плане правильной, с методической точки зрения, организации работы над усвоением грамматического материала на занятиях русского языка. Здесь многое зависит от характера грамматического материала. Так, употребление

личных местоимений он, она, оно всегда затруднительно студентам-китайцам ввиду их разноплановости. Он связан с мужским родом, она – с женским, оно – со средним. Такого разделения личных местоимений в китайском языке нет. Отсюда такие примеры, как «Он - студент; Она – студентка; Оно - большое (здание, море)» быстро запоминаются студентами в контексте объяснения им правильность употребления каждого личного местоимения.

Несомненно, перед демонстрацией в наглядном виде примеры употребления отдельных глагольных форм русского языка в речи обучающихся следует дать им подробную информацию о природе той или иной грамматической категории, особенно, когда они сопровождаются рисунками, картинками, слайдами. Преподаватель особое внимание уделяет также способам подачи грамматического материала в системе упражнений, в которой реализуются коммуникативные способности (компетенции) студентов-китайцев. В ходе выполнения упражнений и заданий целью занятий является формирование речевых умений и навыков. Это не только ознакомление с новым грамматическим материалом, но и его осмысление, повторение, трансформация по образцу, обобщение, употребление грамматических форм и значений в структуре высказывания, т.е. выполнение речевых действий.

Налицо коммуникативная компетенция обучающихся с конечной целью и результатами учебного процесса в активизации их речевой деятельности, способностью осуществлять речевое общение в пределах лексико-грамматического материала. «В основе коммуникативной компетенции лежит комплекс языковых знаний и речевых навыков и умений, которые формируются и усваиваются в ходе занятий» [191, с. 323].

Несомненно, многое зависит также от компетентного преподавателя, который умело использует разные виды упражнений в целях достижения коммуникативной компетенции своих учеников. К примеру, студентам-китайцам по душе трансформационные упражнения, которые требуют изменения структуры, порядок слов или грамматические формы учебного

материала с речевым заданием и ситуацией речевого общения. Такая работа позволяет студентам быстро переключаться с одного речевого образца на другой, способствует выработке навыков в употреблении грамматического материала в конкретной речевой ситуации.

Важное место в процессе каждого занятия занимает инструктирующая часть урока, куда входят образцовая русская речь преподавателя, презентация (объяснение) нового языкового материала с выходом на конечную цель - формирование коммуникативных компетенций студентов-китайцев.

Преподаватель тонко должен ощущать каждый момент занятия, искусно использовать необходимые паузы для разъяснения и закрепления грамматического и другого языкового материала (фонетическая часть, лексическая сторона вопроса). Так называемое «чистое» учебное время на занятиях носит символический характер, так как степень трудности усваиваемого языкового материала обязывает преподавателя пользоваться дифференцированным подходом в выборе того или иного метода обучения с учетом трудности, сложности, легкости и доступности той или иной грамматической темы. Очевидно, что преподаватель предлагает вопросы разной трудности, чтобы получить ответы на поставленные вопросы в зависимости от темы и ситуации общения.

«В каждой системе речевых средств есть определенное ограниченное количество грамматических навыков, составляющих в целом грамматическую основу говорения. Необходимо выявить их номенклатуру, затем установить их иерархию с точки зрения необходимости для овладения говорением. Кроме того, нужно знать функциональные возможности каждой модели, т.е. какие речевые функции каждая из них способна выполнять. Это послужит основой построения всей подсистемы упражнения для овладения грамматической стороной говорения» [113, с. 260].

На каждом занятии важно иметь в виду психологические особенности и коммуникативные возможности каждого обучаемого. Не менее важен индивидуальный подход, так как студенты по различным причинам

отличаются друг от друга по степени языковой подготовки, возрасту, когнитивно-познавательной способности. Самое главное – постоянный, корректно-вежливый контакт между преподавателем и студентами. Тактичное и правильное отношение преподавателя является залогом больших учебных успехов, оно стимулирует активность и продуктивность студентов в контексте изучения русского языка как средство общения и профессиональной деятельности.

Наконец, особое место в педагогической деятельности преподавателя русского языка в китайской аудитории доступность речи преподавателя на занятии. Он обязан продумать методику объяснения каждой новой темы с учетом терминологии высказывания, так как новые для студентов-китайцев русские слова могут остаться на низком уровне аудирования (понимания). Важно, опираясь на твердую методическую базу, сделать каждое занятие осмысленным и целенаправленным в учебном процессе.

Нет сомнений, что педагогическое мастерство преподавателя русского языка является одним из ключевых факторов успешной организации учебного процесса над обучением грамматике русского языка в китайской аудитории на коммуникативной основе. Это еще раз подтверждает преимущество интеграции теории и практики преподавания в целях обеспечения уровня восприятия и воспроизведения обучающимися языкового материала и дальнейшего его использования в речевом общении.

«Трудности высказывания касаются, в первую очередь, темы высказывания (знакомая – незнакомая) и способов ее раскрытия. Более легким считается текст, тема которого известна участникам общения, а его оформление строится на знакомом лексико-грамматическом материале. Это обстоятельство позволяет полностью сосредоточиться на содержании высказывания, в то время как его форма представляется на подсознательном уровне благодаря использованию опор в виде известного материала и сформированных речевых навыков» [191, с. 413].

## ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Анализ исследуемой проблемы в первой главе диссертации показал, что в контексте языковой подготовки студентов-китайцев одной из важнейших проблем является научно-обоснованная организация учебного процесса в вузах Таджикистана при изучении грамматики русского языка как важного и особого раздела учебной дисциплины «Русский язык». Преподавание и изучение русского языка как иностранного в китайской аудитории немислима без усвоения его грамматической системы, построенной, как правило, по его внутреннему строению и языковому типу.

В главе доказано, что обучение грамматике русского языка в китайской аудитории имеет конкретную учебно-познавательную цель. Она заключается в том, чтобы студенты – носители китайского языка сознательно усвоили сложную для них грамматическую систему русского языка в целях успешного преодоления отрицательного влияния родного языка при выработке умений и навыков речевой деятельности средствами изучаемого языка.

Отмечено, что при изучении русского языка как иностранного грамматические правила и закономерности выполняют существенную роль в правильном построении речевого высказывания, правильного выражения мысли. Это, по логике рассуждения, уверенный шаг в сторону практического владения языком.

В ходе анализа исследуемой проблемы в первой главе выявлено, что особое место в усвоении грамматики русского языка как иностранного студентами китайской аудитории вузов Таджикистана занимает коммуникативный подход. Раскрыта роль коммуникативного подхода как эффективного метода обучения и способ овладения языком в условиях русско-китайского двуязычия. Ответы на эти вопросы являются ключом к качественному преподаванию и изучению русского языка китайскими студентами, обучающимися в вузах Таджикистана.

В обучении русскому языку как иностранному студентов китайской аудитории во главу угла должен находиться коммуникативно-деятельностный подход. Он не только личностно ориентирован, но и направлен на то, чтобы была возможность использования речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) в качестве реального механизма порождения реального общения. Для обеспечения общения студентов-китайцев средствами русского языка рассматриваются такие важные приёмы и способы, как ролевые игры, проблемные ситуации и спонтанное (неподготовленное) общение.

Практика работы по овладению русским языком студентов-китайцев показывает, что при организации учебного процесса следует учесть особенности грамматического строя родного языка обучаемых. Дело в том, что китайскому языку в отличие от русского языка характерны иные структурные особенности с четко очерченной грамматической системой. В частности, известно, что в родном языке обучающихся (студентов-китайцев) отсутствуют морфологические признаки, характерные русскому языку. Такое положение дел затрудняет точно определить ими грамматические значения и форм русского языка и закреплённость слов к определенной части речи.

Отмечается, что обучение грамматике русского языка как иностранного должно быть построено на текстовой основе, с учетом объема и содержания учебного материала, подлежащего продуктивному усвоению. Это говорит о том, что одним из ключевых вопросов методического обеспечения учебного процесса является тщательный отбор грамматического минимума с решением следующих задач: что отбирать и в каком примерно количестве? Решение вопроса определяется следующими факторами: целями обучения; уровнями владения русским языком студентами-китайцами; коммуникативной и структурной значимостью грамматических явлений.

Чисто с методической точки зрения большую роль в учебном процессе играет не менее другая важная сторона - рациональная подача отобранного грамматического материала. Особого подхода требует умение преподавателя

переходить от грамматического значения к форме и от последнего (грамматической формы) к смысловому компоненту грамматического материала. Это так называемый сплав коммуникативного и структурного подхода. Оба подхода считаем совершенно логическими, дополняющими друг друга, облегчающими процесс восприятия нового грамматического материала, совершенно чуждого для иностранного студента, изучающего русский язык.

Анализ научной литературы показал, что методика преподавания русского языка для иностранцев выработала огромный опыт в плане разработки путей, способов и приёмов объяснения грамматического материала. Данный подход является весьма ключевым в контексте сознательного восприятия новой грамматической информации иностранными студентами и являющимся важным этапом работы преподавателя. Считаем, что новая грамматическая тема должна быть связана и объясняться на фоне общей грамматической системы русского языка.

Технология обучения грамматике требует правильное объяснение грамматического явления, добиться его восприятия и понимания студентами-китайцами (языковая компетенция). Далее следует логическая проработка грамматического материала в целях автоматизации предложенных и усвоенных его форм. Это уже прямой путь к речевой компетенции. Это означает выход студентов-китайцев к самостоятельному использованию грамматических форм русского языка в потоке речи.

Рассматривая общую концепцию введения и презентации грамматического материала на занятиях по русскому языку, мы пришли к выводу, что преподаватель обязан систематически должен провести систематический контроль сформированности коммуникативной компетенции обучаемых. Такая цель преследует главный смысл изучения русского языка на коммуникативно-практической основе. Существенное место в системе контроля качества сформированной коммуникативной

компетенции студентов могут быть рационально организуемые на занятиях по русскому языку речевых ситуаций и речевых интенций.

Коммуникативный подход при обучении грамматике русского языка иностранцам (студентам-китайцам) требует соблюдения ряда требований. В частности, основное внимание следует уделить тем грамматическим правилам и закономерностям, которые охватывают определенное в количественном плане слов и речевых конструкций, которые являются типовыми.

Известно, что грамматика русского языка самая масштабная и многоступенчатая система с наличием в ее структуре разнообразных словоизменяемых и словообразовательных форм, грамматических правил и закономерностей. В русской грамматике много специфических особенностей, которые не могут не накладывать свой отпечаток и дополнительных трудностей при ее изучении со всеми характерными чертами, свойствами и особенностями.

Отсюда обучение грамматике русского языка на коммуникативной основе является позитивным фактором в активизации речевой деятельности студентов-китайцев. В этой связи, задача преподавателя сводится к тому, чтобы коммуникативные навыки и умения студентов тесно связывались с предложением и текстом. Особенно позитивно разнообразить такую работу с использованием различных видов наглядности (картины, рисунки, схемы, таблицы).

В главе раскрыта ценность обучения грамматическому аспекту русского языка в китайской аудитории на базе коммуникативно-компетентного подхода. Отмечается, что такая линия методической организации учебного процесса изучения грамматических явлений русского языка призвана обеспечить эффективное построение занятий в целях формирования и активизации речевой деятельности студентов-китайцев по всем ее основным компонентам: аудирование (восприятие и понимание), говорение, чтение и письмо.

Полемизируя вокруг коммуникативной ценности изучения грамматики русского языка в китайской аудитории, отмечен еще один важный момент: исследование показало, что не всегда знания правил грамматики, грамматический состав учебного текста, выполнение различных заданий и упражнений по употреблению грамматических форм и значений поддерживают элементарный диалог, беседу, понять при чтении содержание того или иного информационного сообщения и пр. Всплывает законный вопрос: что именно нужно изучать из всего комплекса вопросов, входящих в основной круг грамматических сведений в целях обеспечения коммуникативной активности обучающихся? Как нужно это делать? Чисто методические вопросы, требующие своего решения.

Анализ общего состояния изучения грамматики русского языка показал, что студенту-китайцу, только-только приступившим к изучению русского языка, нужна постепенная адаптация к коммуникативному процессу, так как он пока еще не научился выбрать слова, речевые обороты, предложения для построения своей русской речи. Часто в ситуации речевого общения грамматические правила у него всплывают автоматически, где-то даже неосознанно с переходом на уровень осознанного грамматического анализа содержания высказывания, на автоматическое речевое построение, однако, не всегда правильное в грамматическом отношении.

В организации учебного материала по грамматическому аспекту русского языка в китайской аудитории следует соблюдать принцип комплексности в его подаче и введении. Комплексность подачи грамматического материала тесно связана с работой над активизацией речевой деятельности студентов-китайцев. По сути, это отработка языкового материала, реализация коммуникативного подхода при построении учебного процесса над изучением грамматических правил и закономерностей русского языка, определяющие, в конечном итоге, приёмы и методы работы над грамматической темой и порядком ее введения.

## **ГЛАВА 2. ОБЩЕЕ СОСТОЯНИЕ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ-КИТАЙЦЕВ В УСЛОВИЯХ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ**

### **2.1 Анализ программы и учебников русского языка для студентов-иностранцев, обучающихся в вузах Таджикистана**

В новой Государственной программе «Совершенствование преподавания и изучения русского и английского языков в Таджикистане на период 2015-2020 гг.» [34] определены цели, задачи и приоритетные аспекты обучения русскому языку в образовательных учреждениях страны, реализация всех его направлений в современных условиях многоязычного образования в стране. В программе существуют пункты по обеспечению государственных и социальных гарантий педагогическому персоналу образовательных учреждений разной категории и структуры, кадровое, научно-педагогическое, материально-техническое и финансовое обеспечение Государственной программы. В программе особо отмечено использование возможностей для продуктивного международного сотрудничества в целях обмена опытом, подготовки и переподготовки учителей и преподавательского состав педагогических вузов, унификации, оптимизации и качественной организации учебно-воспитательного процесса.

В настоящее время в Республике Таджикистан идет масштабная работа по созданию качественных государственных стандартов по предмету «Русский язык», изданы и успешно функционируют новые программы и учебники по русскому языку в школах и вузах республики, в том числе, для студентов-иностранцев, обучающихся в вузах Таджикистана. Ныне многие вузы страны – Таджикский национальный университет, Международный университет иностранных языков им. Сотима Улугзода, Российско-Таджикский (славянский) университет готовят студентов, магистрантов и аспирантов-иностранцев по специальности «Русский язык и литература». Все инициативы и учебные мероприятия международного масштаба связаны с

мудрой политикой Основоположника национального единства и мира, Лидера нации, Президента Республики Таджикистан, уважаемого Эмомали Рахмона, которые направлены на повышение качества образования и уровня изучения языковых дисциплин.

В Таджикском национальном университете на базе факультета русской филологии на протяжении последних десяти-пятнадцати лет успешно обучаются китайские студенты. Они не только оканчивают вуз, но и продолжают обучение по линии магистратуры и аспирантуры. Только за последние 3 года аспиранты из Китайской народной республики Чи Вэн Юан и Ма Дэу успешно защитили свои кандидатские диссертации, получив дипломы кандидата наук по методике преподавания русского языка.

В настоящем разделе диссертации мы попытаемся проанализировать программы и учебники русского языка, по которым студенты-иностранцы, в том числе китайцы, проходят обучение в вузах Таджикистана. Программы и учебники составлены на соответствующих кафедрах вузов, утверждены учебно-методическим советом высших учебных заведений.

Во всех программах (в большей степени мы ведем речь по Таджикскому национальному университету) основное внимание уделяется коммуникативному принципу обучения. Данный принцип во главу угла ставит организацию учебного процесса в целях овладения русским языком как средством общения. В этих целях в действующей программе, подготовленной общеуниверситетской кафедрой русского языка ТНУ, основной упор делается на формирование коммуникативной компетенции студентов в учебном процессе.

В объяснительной записке программы отмечены цели, задачи, принципы и методы обучения русскому языку в иностранной аудитории с акцентом развития речевой деятельности обучающихся. Поскольку к занятиям русского языка приступают студенты, еще не владеющие русским языком в программном объеме, главной задачей является взаимосвязанное обучение всем видам и компонентов речевой деятельности (аудирование,

говорение, чтение, письмо). «Под взаимосвязанном обучением видам речевой деятельности понимается обучение, направленное на одновременное формирование нескольких видов речевой деятельности в рамках их определенного последовательно-временного соотношения на основе общего языкового материала с использованием языковых и речевых упражнений» [191, с. 321].

Речевая деятельность субъектов иноязычного образования является неотъемлемой и составной частью работы по обучению речевому общению. «Речевое общение, будучи формой взаимодействия между людьми с помощью языка, в процессе коммуникации реализуется посредством различных видов речевой деятельности» [191, с. 318]. В программе русского языка для иностранных студентов вузов Таджикистана речевая деятельность обучающихся рассматривается в качестве приоритетной цели учебного процесса с возможностью использования современных методов обучения (коммуникативный, коммуникативно-деятельностный, коммуникативно-компетентностный, сознательно-практический, аудиовизуальный, аудиолингвальный и др.).

Программа нацеливает преподавателя русского языка в китайской аудитории на практическую цель – речевое общение на изучаемом языке. Данная цель направляется на достижение коммуникативно-деятельностного и сознательно-практического подхода к преподаванию и изучению русского языка. Для китайских студентов, приезжающих в Таджикистан, русский язык является также средством получения образования. Им интересно свободно владеть русским языком, использовать его как средство международного и межнационального общения, читать в оригинале произведения русской литературы. Наконец, русский язык нужен китайцам и иным иностранцам для их жизни и профессиональной деятельности. Все это сводится к реализации общих принципов коммуникативно-компетентностного обучения.

В программе русского языка отчетливо прослеживаются основные цели обучения русскому языку в иностранной аудитории. Это, прежде всего,

практическая (коммуникативная), образовательная и воспитательная цели. Все указанные цели акцентированы в сторону использования русского языка для повышения иноязычной культуры обучающихся, расширения их лингвистического культурологического кругозора, увеличения знаний о русском мире, о жизни и культуре таджикского народа посредством русского языка. Эти программные установки позволили авторам учебника русского языка для иностранцев помещать в нем тексты познавательного и национально-культурного содержания.

Программа корректно рассматривает также воспитательные цели обучения русскому языку как иностранного. В этой связи акцент направлен в сторону формирования языковой личности, выработки у студентов духовно-нравственных качеств, такие как толерантность, вежливость, трудолюбие, дружба между народами, солидарность, патриотизм, уважение национальных ценностей и пр.

Таким образом, программа русского языка в иностранной аудитории нацеливает преподавателя к выработке умений и навыков говорить, правильно воспринимать речь на слух, правильно читать и писать по-русски. Безусловно, условием реализации комплексного подхода к обучению русскому языку в китайской аудитории является овладение устной речью (говорением) на лексико-грамматическом уровне путем отработки и усиления компонента активного речевого общения на русском языке.

В контексте исследуемой проблематики при анализе программы мы обратили внимание на постановку вопроса относительно расположения грамматического материала в ней. Выяснилось, что авторы программы учли весьма важный момент изучения грамматики в практических целях, обращая существенное внимание на усвоение правил орфографии, технику чтения.

В программе дана установка ситуативно-тематическому представлению языкового материала на грамматической основе. Такой подход авторского коллектива вызывает одобрение, так как речевое общение на русском языке протекает в конкретной ситуации общения с учетом грамматических правил

и закономерностей формулирования мысли. Речевая ситуация всегда связана с деятельностью обучающихся в той или иной среде, коллективе, месте (студенты в библиотеке, на улице, в музее, на концерте, празднике, вечере и др.). Ценность программной установки в этом плане высока, так как сделать русскую речь студентов-китайцев естественной, приближенной к конкретной ситуации общения является важной задачей преподавания и изучения русского языка как иностранного на коммуникативно-компетентностной основе.

Особое внимание в программе уделено обогащению словарного запаса студентов-китайцев. Известно, что любое слово – единица высказывания. Есть слово – есть предложение. Иначе говоря, грамматическая структура высказывания (речевой продукт) немыслима без предложения. Каждое усваиваемое слово студентом составляет основу его высказывания и мысли. Слово и грамматика рука об руку идут в направлении коммуникативного акта (процесса).

Например, знание студентами таких наиболее употребительных слов русского языка, как *«студент, читать, книга, библиотека»* позволяет им без особого труда высказаться по-русски: *«Студенты читают книги в библиотеке»*. Более того, они получают информацию о том, что в этом предложении есть и грамматический субъект (подлежащее), и предикат (сказуемое), и прямое дополнение (или объект в винительном падеже), и обстоятельство (в библиотеке). Налицо связь лексического компонента с грамматическим на коммуникативной основе. Слова, усвоенные студентами, могут подвергаться структурным изменениям в составе предложения, изменяя интонацию и цель высказывания: *«Где читают студенты книги?»*.

В программе грамматический минимум отобран с учетом его коммуникативной и функциональной ценности. Ввиду того, что в русском языке большие трудности вызывают усвоения грамматических категорий рода, падежа, числа, вида и времени глагола, словоизменительных и словообразовательных параметров, программа дает методические

рекомендации касательно практического подхода к их изучению и отработки в учебном процессе.

В программе конкретизированы важнейшие цели обучения русскому языку в иностранной аудитории в контексте знакомства студентов с такими понятиями, как «лингвокультурная и лингвострановедческая компетентность, коммуникативная компетенция», что констатирует целесообразность реализации в учебном процессе коммуникативных и сознательно-практических задач овладения русским языком как средством межнационального и международного общения.

Лексический материал представлен в программе с учетом реализации дидактического принципа от легкого к трудному, от простого к сложному. Особенность организации работы над словом на занятиях русского языка состоит в его проведении на базе лексических тем и учебных текстов, содержащих разнообразную страноведческую, культурную тематику, охватывающих национальный компонент (историю, географию Таджикистана), публицистическую литературу, ситуативно-тематические задания.

В программе четко определены задачи и содержание обучения русскому языку как иностранному, выдвинуты необходимые требования к формированию грамматических навыков и умений на коммуникативной основе, усвоению лексического минимума. Как показал анализ, в основу отбора языкового материала положены тематический и грамматический принципы, способствующие развитию речевой деятельности студентов-китайцев на русском языке.

Как было отмечено чуть выше, соблюдение грамматического принципа позволило включить в программу типовые предложения, практическое усвоение которых обеспечивает воспроизведение обучающимися грамматически правильной русской речи. В программе также дан перечень орфографических правил в целях обучения правописанию. Овладение студентами-иностранцами речевыми и грамматическими навыками и

умениями связано с обучением всем видам и компонентам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо).

А теперь несколько слов об учебнике русского языка для иностранных студентов иностранцев. Учебник составлен авторским коллективом профессорско-преподавательского состава общеуниверситетской кафедры русского языка Таджикского национального университета (Г.Б.Мухаметов, Л.Т.Рузиева, У.И.Атакуллаев, М.Б.Нагзибекова и Г.М. Ходжиматова). Учебник представляет собой циклы занятий по речевым темам в соответствии с программными требованиями.

На занятиях русского языка преподаватель внимательно и аккуратно вводит новый грамматический материал, типизируя его с точки зрения сложности или легкости в функционально-структурном плане. Каждая новая грамматическая тема сопровождается ее презентацией на слайде с конкретными примерами, вопросами, установками, учебным текстом с выделением для обучающихся новых слов с толкованием на русском языке с использованием различных способов семантизации (наглядность, подбор синонима, антонима). На каждом занятии студентам дается следующая целевая установка: «Учимся правильно слушать, говорить, отвечать на вопросы». На первоначальном этапе преподаватель ориентирует студентов на речевой образец с дальнейшим его использованием при воспроизведении своей речи.

Многие задания в учебнике предназначены для формирования грамматических навыков обучающихся преимущественно под рубрикой «Учимся правильно отвечать на вопрос (*куда? кому? откуда? кого? чего? сколько? каким образом? правильно ли?* и т.д.). Внимание студентов на первых порах концентрируется на типовые образцы предложений, помещенных в целевой установке занятия (урока): *вопрос – ответ; компоненты вопроса – ответа – опорные слова – словосочетания – формы слов.*

Систематическая и последовательная отработка типовых предложений и их компонентов на основе предложенных заданий и упражнений способствуют автоматизации грамматических навыков и умений на коммуникативной основе, т.е. в структуре речевого высказывания. Учебники содержат также коммуникативные упражнения на ситуативной основе, которые представлены рубрикой «Учимся беседовать и рассказать по-русски». Здесь обязательно фигурируют диалоги и рассказы, формирующие спонтанную связную русскую речь студентов. Отрадно, что в учебнике нашлись места для загадок, пословиц и поговорок, фразеологических единиц, которые являются важной предпосылкой для повышения мотивации и интереса студентов к элементам устного народного творчества, содействуя воспитанию обучающихся в духе приобщения к национально-культурным ценностям русского и таджикского народов.

Анализ учебника русского языка для студентов-иностранцев показал, что в нем содержатся ценные образовательные и воспитательные информации, направленные на обогащения словарного запаса обучающихся, сознательного усвоения типовых предложений, их модели и изучаемых форм слов. Учебные тексты дают преподавателю возможность работы над обучением аудированию, говорению, чтению, рассказыванию, беседе, накопление лексического запаса, усвоения грамматических и орфографических норм русского языка.

При работе с учебником важно наблюдать над процессом работы студентов с ним в контексте систематического расширения их речевых способностей, динамики осознанного усвоения грамматических правил и закономерностей русского языка на коммуникативной основе. При наблюдении важно последовательно фиксировать результаты действия обучающихся. Шкалу для наблюдения можно рассматривать и создать с помощью вопросов, оценки уровня коммуникативной способности студентов на основе ранее усвоенных грамматических тем и явлений.

В учебнике даны речевые ситуации, коммуникативные задания и языковые упражнения, направленные на отработку образцов речевого высказывания на этикетной основе общения. Такие лексические темы, как «Мой университет», «В деканате», «На почте», «В столовой», «В буфете», «В библиотеке», «В поликлинике», «В транспорте», «В городе», «В театре», «В музее», «На экскурсии», «Разговор по телефону», «Обращение с просьбой», «Поздравление», а также многочисленные темы для общения (Рассказ о себе, семье, учебе; Друзья, знакомые; свободное время, увлечение, хобби, спорт, туризм, музыка, книга т.д.) являются надежной базой для организации речевого общения на правильной грамматической основе.

Работа преподавателя в данном направлении с опорой на учебник вполне оправдана, так как усвоение на занятиях русского языка формул речевого этикета имеет огромное духовно-нравственное значение. Студенты в различных ситуациях общения могут свободно воспользоваться единицами речевого этикета в целях создания благоприятной атмосферы коммуникативного процесса и межкультурного диалога.

Анализируя действующую программу и учебник русского языка для иностранных студентов, обучающихся в вузах Таджикистана, в них мы выявили ряд недостатков, которые могли бы дать возможность более качественно и продуктивно организовать учебный процесс на высоком коммуникативном уровне. И в программе, и в учебнике недостаточно уделено внимание лингвострановедческому аспекту преподавания русского языка. Информационно-грамматический аспект учебника можно было бы пополнять за счет размещения в нем соответствующего словаря лингвистических терминов для активного усвоения. Это термины: префикс, суффикс, окончание, интонация, ударение, падеж, род, число, существительное, прилагательное, местоимение, числительное, наречие, глагол, инфинитив, вид, время, наклонение, конструкция, предлог, союз, частица причастие, деепричастие прямая речь, косвенная речь и т.п.

Обычно многие слова учебных текстов, диалога, монолога, бесед имеют в своем составе слова с национально-культурным компонентом. Их называют безэквивалентной лексикой, словами-реалиями, не подвергающим переводу и их осмысление проходит через призму понятийных аналогов, усвоение которых предоставляет определенные учебные и психологические нагрузки. Несомненно, включение в учебнике русского языка для иностранцев в качестве приложения подобных дополнительных материалов оказало существенную помощь в практическом овладении русского языка в иностранной аудитории.

Более того, были бы интересны для обучающихся изучение текстов, связанных с национальными традициями русского народа, обычаями; усвоение определенного количества пословиц и поговорок, их сравнение в понятийном плане соответствующими афоризмами китайского языка и китайской культуры. В русском языке много известных крылатых слов и выражений, много исторических имен, городов, фамилий.

На базе огромного количества подобного информативного материала, прецедентных имен и выражений студенты-китайцы могли бы получить ценные сведения реалиях русской культуры и российской действительности. Такие трудно понимаемые студентам-китайцам слова-понятия *«ватрушки, Буратино, парус, малина, черемуха, подснежник, лес, крестьянин, север, снегурочка, Дед Мороз, сани, снеговик, каток, река Волга»* окажут неоценимую помощь студентам-китайцам в обогащении культурологического запаса.

В учебнике все же встречаются ряд слов-реалий (безэквивалентная лексика), которые истолкованы и семантизированы, в основном, средствами русского языка, так как их перевод не представляется возможным на родном языке обучающихся. Это такие слова-реалии, как *«холоп», «печурка», «чащоба», «аллея», «полюс», «гармонь», «балагурь», «тулуп», «плющ», «заря», «сосна», «клён», «черемуха», «ландыш», «берёза», «колыбель»,*

«гранит», «плющ», «блудница», «балагур», «блиндаж», «извозчик», «пролетка» и мн. др.

Проведённый анализ программы и учебника русского языка для иностранных студентов показывает, что они, в целом, направляют преподавателя и обучающихся на сознательно-практическое и коммуникативно-компетентностное его изучение.

Следует отметить, что авторскому коллективу учебника по русскому языку для иностранных студентов удалось проделать определенную работу с учетом функциональной нагрузки, которая несет учебник, его функционального соотношения и взаимодействующих с ним средств обучения. Нам было важно выяснить, насколько качественно выглядит соотношение программы и учебника, на который не всегда получаем однозначный ответ.

Для качественного преподавания и изучения русского языка в иностранной аудитории вузов республики многие методические вопросы должны быть совершенствованы, они, безусловно, ждут свое решение. Особое место в ряду вопросов занимает проблема совершенствования преподавания русского языка в грамматическом аспекте для формирования и активизации речевой деятельности обучающихся на занятиях русского языка в вузе.

Важной и практически неоспоримой стороной учебника русского языка для иностранцев является наличие в нем приложения: тексты, учебный толковый словарь, справочник по грамматике и т.п. Известно, что прилагаемый к учебнику дополнительный материал содействует в налаживании систематической самостоятельной работы студентов-китайцев. Самостоятельную работу традиционно считают индивидуально-творческой работой субъектов образования с установкой со стороны преподавателя. «Учебные материалы для самостоятельной работы методически организуются так, чтобы компенсировать отсутствие контакта с

преподавателем и, следовательно, возложить на них функции управления работой учащихся» [163, с. 404].

Ход настоящего исследования показал, что студенты-китайцы, которые усердно работают над собой вне аудитории, усиливая самостоятельное изучение, повторение и закрепление лексико-грамматического материала, добиваются успехов в пространстве речевого общения. Самостоятельность студентов заключается в режиме многократного повторения материала, постоянного общения со студентами – носителями русского языка, друзьями, которые помогают в совершенствовании русской их речи.

«Самостоятельная работа характеризуется рядом признаков:

- организуется самим студентом;
- стимулируется его внутренними познавательными мотивами;
- осуществляется им в наиболее удобное, рациональное, с его точки зрения, время;
- контролируется им самим в процессе выполнения и по ее результату;
- осуществляется на основе опосредованного управления со стороны преподавателя» [57, с.124.]

## **2.2 Грамматические умения и навыки студентов-китайцев при изучении русского языка в условиях порождения межъязыковой интерференции**

В методике преподавания русского языка как иностранного одной из проблемных вопросов является межъязыковая интерференция (отрицательное влияние родного языка). Выявление основных зон возникновения межъязыковой интерференции играет существенную и, вместе с тем, положительную роль в разработке теоретических основ обучения русскому языку в китайской аудитории.

Испокон веков в практике иноязычного образования возникают известные трудности в области преподавания и изучения языков, которые в структурном плане весьма сильно отличаются от родного языка

обучающихся. Преподаватели русского языка, работающие в иностранной аудитории, не знают, как упорядочить процесс организации обучения, на какие аспекты языкового плана обратить наибольшее внимание. Хотя ученые ратуют, что «учить надо тому, чего нет в родном языке; то, что есть, - уже известно» [117, с. 23].

Происходит уникальная ситуация, когда в процессе преподавания и изучения русского языка в иностранной аудитории (в нашем случае – китайской) в коре головного мозга обучающихся прослеживается два феномена сосуществования языков – изучаемого и родного. В автоматическом режиме происходит образование разных языковых систем, особенно системы ассоциаций на уровне скрытого их контакта. Налицо, на подсознательном уровне взаимовлияние и взаимопроникновение двух языков в мыслительном аппарате обучающихся. Каждый язык диктует свои условия, языковые правила, свои внутренние законы на базе сильной лингвистической ассоциации.

Ученые-методисты отмечают, что порождение языковой интерференции заключается в отрицательном влиянии родного языка при изучении неродного/иностранного. Возникает ситуация, когда автоматический перенос сформированных ранее навыков и умений на изучаемый язык препятствует правильному языковому выражению, приводят к неверному произношению, интонацию, правильному говорению с точки зрения лексического и грамматического уровня языка. Именно по этой причине (неверный перенос на изучаемый язык сформированных умений и навыков по родному языку порождают ошибки интерференционного характера.

В научной литературе и во множестве одноязычных словарях встречаем различное толкование термина «интерференция». Учебный словарь иностранных слов данное явление характеризует как «такое взаимодействие языков при их контакте, которое приводит к проникновению элементов и свойств одного языка в систему другого языка» [71, с. 212].

В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» дана следующая трактовка и толкование термина интерференция: «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» [91, с.125].

В ходе настоящего исследования мы решили рассмотреть интерференционное влияние китайского языка при изучении грамматического аспекта русского языка как иностранного, раскрыть суть термина «интерференция» и его отрицательное воздействие в учебном процессе в контексте исследуемой проблематики.

В методику преподавания русского и иностранного языков термин «интерференция» («inter» (между) и «ferentis» (несущий, переносящий) заимствован из физики: «взаимное усиление или ослабление волн (звуковых, световых, электрических) при их наложении друг на друга. Волновая интерференция. Интерференция света» [71, с.212].

Инициатива переложения интерференции в лингвистику и методику преподавания языков связана с деятельностью ученых - представителей Пражской школы, исследующие проблемы языковых контактов в условиях двуязычия. Последователь этой школы У.Вайнрайх пишет: «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» [21, с. 22].

Толкование и подробная интерпретация термина «интерференция» на уровне языковых контактов и обучения иностранным языкам констатируют реально существующие специфические структурные особенности и свойства изучаемого и родного языков, отклонения от языковых норм и правил при обучении, автоматически возникающие в речи обучающихся билингов, обусловленные функциональными характеристиками иностранного языка и

отрицательного влияния родного языка при его изучении. Тот же У. Вайнрайх по этому поводу восклицает: «Интерференция в речи подобна песку, несомому ручьем, в языке же она напоминает осадок из песка, отложившийся на дне озера» [21, с. 30]. Отсюда в задачу преподавателя русского языка в китайской аудитории возлагается ответственность по постоянному наблюдению над порождением зоны межъязыковой интерференции, ее минимизации и предотвращения.

Всякая интерференция на межъязыковом уровне подразумевает собой проблему «переноса», как положительного, так и отрицательного. Первую условно можно назвать - «полезной», а вторую – «вредной». «Полезная интерференция» способствует усвоению языковых элементов изучаемого языка без особого труда, так как между ними в обоих языках наблюдается полный паритет (равенство, одинаковость, аналог, общность). Так, одинаковые грамматические категории, грамматические значения и явления изучаемого и родного языков ускоряют процесс восприятия языкового материала, откроют широкий путь к овладению иностранным языком. Это тот случай, когда речь идет не об отрицательном, а положительном переносе языковых умений и навыков из родного языка при изучении иностранного языка, выступающие в качестве опоры для безошибочного употребления грамматических элементов в речи.

Практика преподавания русского языка в китайской аудитории свидетельствует о том, что в русской речи обучающихся часто возникают типичные ошибки по причине неверного переноса навыков и умений, характерных для их речи в родном языке. Поэтому одной из основных задач преподавателя русского языка в китайской аудитории предотвратить интерференцию, заранее прогнозируя всевозможные ошибки обучающихся на изучаемом языке. В этом контексте следует как можно чаще отработать языковой материал и речевой продукт на русском языке, чтобы ввести студентов в естественную языковую среду.

Методика преподавания русского языка как иностранного предлагает эффективные приёмы и средства работы с обучающимися в плане предупреждения и профилактики межъязыковой интерференции. Студенты постепенно при работе над текстовым материалом научатся понять, когда можно опереться на правила и закономерностей родного языка, а когда – нет. Они от занятий к занятиям начинают осознавать, когда можно предупредить возможные интерференционные ошибки.

Большие трудности в грамматическом плане представляют свободные и связанные словосочетания лексического и грамматического значения в русском языке. В частности, имеется в виду разные структурные варианты лексических единиц на синтагматическом уровне. В русском и китайском языках в структуре словосочетаний (нежели предложения) встречаются существенные различия. Так, структура словосочетания и предложения в русском языке совершенно иное, нежели в родном языке китайцев. Отчасти это связано с разной структурной характеристикой двух языков.

Отмечая грамматическую структуру словосочетания в русском языке и его роли в коммуникативном процессе, наблюдаем как оно позитивно влияет на общее развитие речевой деятельности обучающихся. На занятиях студенты-китайцы в процессе аудирования и говорения допускают типичные ошибки при соединении главного и зависимого слова путем неверного их согласования в роде, числе и падеже. Понятие согласования в китайском языке воспринимается на уровне главных членов предложения (подлежащее – сказуемое), а не двух компонентов единиц по названным грамматическим категориям. В китайском языке нет тех или иных моделируемых вариантов, изменения грамматических форм слова, употребления морфем в различных грамматических ситуациях.

При изучении русского языка как иностранного (в нашем случае - его грамматического аспекта на коммуникативной основе) встречается не только межъязыковая интерференция, но и внутриязыковая ее форма. Последнее, в основном, возникает по причине отрицательного влияния грамматической

структуры самого русского языка при его изучении в иностранной аудитории. Это результат неправильного восприятия и использования в речи грамматических закономерностей изучаемого языка. Сложность грамматического строя русского языка известна его внутренним строением, флективно-синтетическим характером с существенными проявлениями словоизменительных парадигм, специфических грамматических категорий, создающими коммуникативные проблемы в речевом высказывании.

Сколько не говоришь о правилах и закономерностях употребления предлогов «в» и «на» в русском языке, соблюдения согласования на уровне главного и зависимого слова в роде числе и падеже, способах спряжения глаголов, склонения существительных, студенты, пока не доводят свои навыки до автоматизма, продолжают допускать ошибки в русской речи.

Говоря о лингвистической природе языковой интерференции, следует отметить, что часто наблюдаются случаи, когда происходит паритетное искажение изучаемого и родного языков. Это происходит при изучении иностранного языка вследствие отрицательного влияния родного языка.

Существующие зоны межъязыковой интерференции и интерференционные факторы свидетельствуют о том, что следует, прежде всего, выявить причины ее возникновения на базе существующих закономерностей грамматического строя русского и китайского языков. Например, в отличие от родного языка студентов-китайцев в русском языке существуют такие грамматические категории (время, вид) и отношения, которые выражаются внутри одной словоформы (читают – читали).

Более того, в русском языке в отличие от китайского языка для выражения грамматических отношений в словосочетании и предложении часто наблюдаем морфологические чередования, где происходит изменения в грамматической модели словоформы. Например, падежные словоформы соответствуют исключительно различным функциям данного слова в предложении: книгу (прямое дополнение), книге (косвенное дополнение), книгой (косвенное дополнение с инструментальным значением).

Все эти грамматические закономерности русского языка составляют зону всевозможной грамматической интерференции, где студенты могут выразиться по понятиям, близким их родному языку: «*Дай мне книга; Я читаю книга; Я люблю работать с книга*» и т.д.

По грамматическим законам китайского языка в нем не встречаются так называемые внешние, морфологические признаки в слове. К примеру, иностранные студенты, приступившие к изучению китайского языка на первоначальном этапе, затрудняются в контексте правильного определения слова к той или иной части речи из-за недостаточного восприятия и понимания грамматических особенностей данного языка. В китайском языке грамматическое строение специфичное, там обнаруживается сплав грамматического значения и определенной грамматической формы слова. Вне этих показателей трудно разобраться с структурными параметрами китайского языка.

Грамматика китайского языка по сравнению с грамматикой русского языка представляет собой совершенно иное структурное образование. Особенно ярко это проявляется в морфологической системе и семантической классификации частей речи. Если в русском языке именные части речи представлены существительными, прилагательными, числительными, то в китайском имена прилагательные больше примыкают к глаголу, представляя таким образом предикативный компонент предложения.

Анализируя грамматическую систему русского и китайского языков в сравнительном аспекте, можно прийти к выводу, что, особенно сложным и противоречивым остается морфологическая структура двух языков, где встречаются существенные расхождения. Эти языковые особенности накладывают явный интерференционный отпечаток на общий ход усвоения грамматического строя русского языка субъектами обучения (студентами-китайцами) на занятиях, являясь очагами неверного переноса (интерференции) вследствие отрицательного влияния родного языка при

изучении иностранного языка, более того, тормозящим фактором в продуктивном формировании коммуникативных умений и навыков.

Анализ реального русско-китайского языкового контакта, наблюдения над состоянием изучения русского языка в китайской аудитории свидетельствует о том, что выработка грамматических знаний, навыков и умений обучающихся на начальном этапе сопровождается известными языковыми и речевыми трудностями, вызванными как особенностями грамматической структуры двух языков, так и отрицательным влиянием родного языка студентов. Отметим огромное трудолюбие китайских студентов в иноязычном образовании, их усилия в практическом усвоении русского языка как иностранного, однако грамматические составляющие их речевой деятельности требуют более качественного и сознательного подхода к учебному процессу.

Методическое построение работы в организации и качественного преподавания грамматических закономерностей русского языка как иностранного в китайской аудитории, использование эффективных приёмов заданий и упражнений на базе текстового материала, несомненно, содействуют своевременному прогнозированию, профилактике и предупреждению грамматической интерференции. Все это является лингвометодической предпосылкой успешного преподавания и изучения грамматики русского языка в китайской аудитории на коммуникативно-сознательно-практической основе.

## **ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ**

В второй главе дан анализ программы и учебника русского языка для студентов-иностранцев, обучающихся в Таджикском национальном университете. Так, программа нацеливает преподавателя русского языка в китайской аудитории на практическую цель – речевое общение на изучаемом языке. Данная цель направляется на достижение коммуникативно-деятельностного и сознательно-практического подхода к преподаванию и

изучению русского языка. Для китайских студентов русский язык является также средством получения образования. Им интересно свободно владеть русским языком, использовать его как средство международного и межнационального общения, читать в оригинале произведения русской литературы. Наконец, русский язык нужен китайцам и иным иностранцам для их жизни и профессиональной деятельности. Все это сводится к реализации общих принципов коммуникативно-компетентностного обучения.

Анализ показал, что в программе русского языка отчетливо прослеживаются основная цель обучения русскому языку в иностранной аудитории. Это, прежде всего, практическая (коммуникативная), образовательная и воспитательная составляющие. Все указанные цели акцентированы в сторону использования русского языка для повышения иноязычной культуры обучающихся, расширения их лингвистического культурологического кругозора, увеличения знаний о русском мире, о жизни и культуре таджикского народа посредством русского языка. Эти программные установки позволили авторам учебника русского языка для иностранцев помещать в нем тексты познавательного и национально-культурного содержания.

В контексте исследуемой проблематики при анализе программы мы обратили внимание на постановку вопроса относительно расположения грамматического материала в ней. Выяснилось, что авторы программы учли весьма важный момент изучения грамматики в практических целях, обращая существенное внимание на усвоение правил орфографии, технику чтения.

В программе дана установка ситуативно-тематическому представлению языкового материала на грамматической основе. Такой подход авторского коллектива вызывает одобрение, так как речевое общение на русском языке протекает в конкретной ситуации общения с учетом грамматических правил и закономерностей формулирования мысли. Речевая ситуация всегда связана с деятельностью обучающихся в той или иной среде, коллективе, месте

(студенты в библиотеке, на улице, в музее, на концерте, празднике, вечере и др.).

Ценность программной установки в этом плане высока, так как сделать русскую речь студентов-китайцев естественной, приближенной к конкретной ситуации общения является важной задачей преподавания и изучения русского языка как иностранного на коммуникативно-компетентностной основе.

Анализ учебника русского языка для студентов-иностранцев показал, что в нем содержатся ценные образовательные и воспитательные информации, направленные на обогащения словарного запаса обучающихся, сознательного усвоения типовых предложений, их модели и изучаемых форм слов. Учебные тексты дают преподавателю возможность работы над обучением аудированию, говорению, чтению, рассказыванию, беседе, накопление лексического запаса, усвоения грамматических и орфографических норм русского языка.

В учебнике даны речевые ситуации, коммуникативные задания и языковые упражнения, направленные на отработку образцов речевого высказывания на этикетной основе общения. Такие лексические темы, как «Мой университет», «В деканате», «На почте», «В столовой», «В буфете», «В библиотеке», «В поликлинике», «В транспорте», «В городе», «В театре», «В музее», «На экскурсии», «Разговор по телефону», «Обращение с просьбой», «Поздравление», а также многочисленные темы для общения (Рассказ о себе, семье, учебе; Друзья, знакомые; свободное время, увлечение, хобби, спорт, туризм, музыка, книга т.д.) являются надежной базой для организации речевого общения на правильной грамматической основе.

Проведённый анализ программы и учебника русского языка для иностранных студентов показывает, что они, в целом, направляют преподавателя и обучающихся на сознательно-практическое и коммуникативно-компетентностное его изучение.

Важным разделом в первой главе диссертации является проблема межъязыковой интерференции и выявление основных зон ее возникновения, которое играет существенную роль в разработке теоретических основ обучения грамматическому строю русского языка в китайской аудитории.

Практика преподавания русского языка в китайской аудитории свидетельствует о том, что в русской речи обучающихся часто возникают типичные ошибки по причине неверного переноса навыков и умений, характерных для их речи в родном языке. Поэтому одной из основных задач преподавателя русского языка в китайской аудитории предотвратить интерференцию, заранее прогнозируя всевозможные ошибки обучающихся на изучаемом языке. В этом контексте следует как можно чаще отработать языковой материал и речевой продукт на русском языке, чтобы ввести студентов в естественную языковую среду.

Методика преподавания русского языка как иностранного предлагает эффективные приёмы и средства работы с обучающимися в плане предупреждения и профилактики межъязыковой интерференции. Студенты постепенно при работе над текстовым материалом научатся понять, когда можно опереться на правила и закономерностей родного языка, а когда – нет. Они от занятий к занятиям начинают осознавать, когда можно предупредить возможные интерференционные ошибки.

Анализ реального русско-китайского языкового контакта, наблюдения над состоянием изучения русского языка в китайской аудитории свидетельствует о том, что выработка грамматических знаний, навыков и умений обучающихся на начальном этапе сопровождается известными языковыми и речевыми трудностями, вызванными как особенностями грамматической структуры двух языков, так и отрицательным влиянием родного языка студентов. Отметим огромное трудолюбие китайских студентов в иноязычном образовании, их усилия в практическом усвоении русского языка как иностранного, однако грамматические составляющие их

речевой деятельности требуют более качественного и сознательного подхода к учебному процессу.

Отмечено, что порождение языковой интерференции заключается в отрицательном влиянии родного языка при изучении неродного/иностранного. Возникает ситуация, когда автоматический перенос сформированных ранее навыков и умений на изучаемый язык препятствует правильному языковому выражению, приводят к неверному произношению, интонацию, правильному говорению с точки зрения лексического и грамматического уровня языка. Именно по этой причине (неверный перенос на изучаемый язык сформированных умений и навыков по родному языку порождают ошибки интерференционного характера.

Методическое построение работы в организации и качественного преподавания грамматических закономерностей русского языка как иностранного в китайской аудитории, использование эффективных приёмов заданий и упражнений на базе текстового материала, несомненно, содействуют своевременному прогнозированию, профилактике и предупреждению грамматической интерференции.

## **ГЛАВА 3. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ОБЪЕМА И СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА БАЗЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА**

### **3.1 Проблема отбора грамматических единиц по русскому языку как иностранного на функционально-системной основе**

Современные тенденции в области лингводидактических исследований, практики преподавания русского языка иностранцам, ориентированная на коммуникативно-компетентностный подход, требует необходимость научно-методического обоснования отбора грамматических единиц (морфологических и синтаксических) на функционально-системной основе. Это говорит о том, что русский язык не только совокупность отдельных уровней, образующих целостную систему, но, прежде всего, функционирующая система, имеющая цель его обучения на коммуникативной основе.

Такая постановка вопроса связана с далеко идущими выводами о том, что преподавание и изучение русского языка как иностранного должна иметь практическую направленность и сформировать у студентов-китайцев коммуникативную компетенцию с развитием у них навыков и умений по всем компонентам речевой деятельности. «Соответственно, работа с грамматическим материалом и языковой теорией на уроках неродного языка должна иметь практическую направленность» [36, с. 159].

Практика преподавания русского языка иностранцам (в нашем случае – студентам-китайцам) подтверждает, что усвоение грамматических правил имеет огромное значение. Для того, чтобы правильно говорить, читать, писать, необходимо не только необходимо овладеть определенным количеством словарного минимума, но и уметь правильно употреблять выученные слова, уметь строить предложения, уметь изменить слова в речи по законам и нормам грамматики русского языка.

«Значение овладения грамматикой определяется тем, что в силу обобщающего характера своих законов знание грамматики облегчает овладение языком» [6, с. 97]. Однако, грамматические правила и закономерности изучаемого иностранного языка (в данном случае – русского студентами-китайцами) можно считать усвоенными, когда обучающиеся научатся правильно употреблять в своей речи грамматические формы и конструкции. Такое изучение не должно быть механическим, формальным и несознательным.

Например, если студенты-китайцы не усвоили правило изменения русских глаголов в прошедшем времени, то они неправильно употребляют формы мужского, женского и среднего рода глагола и могут допускать ошибки при употреблении этой формы глагола в русской речи. Отсюда изучение грамматических правил должно быть тесным образом связано с практическими заданиями и упражнениями на занятии.

Знание правил и закономерностей грамматической системы русского языка как иностранного в китайской аудитории содействует выбору правильных методических подходов в целях коммуникативной организации учебного процесса, предупреждения грамматической интерференции, минимизации ошибок в речевой деятельности обучающихся. В этой связи, необходимо проделать определенную работу по определению объема и содержания языкового материала, подлежащего активному усвоению (отбор грамматического минимума, его презентации на занятиях русского языка). Грамматика в условиях иноязычного образования преследует главной цели - обеспечение коммуникативной компетенции обучающихся.

Анализ научной литературы и изучение передового методического опыта свидетельствует о том, что к обучению грамматике русского языка как иностранного следует относиться ответственно, с чувством «понимания триединой сущности языка: *язык – речь – коммуникация*. Обучение грамматике ведется с учетом трёх видов компетенций: *лингвистической* (понимание, анализ, знание грамматического явления), *речевой* (умение

воспринимать и употреблять речевые образцы, насыщенные определенной грамматической формой) и *коммуникативной* (умение воспринимать и создавать тексты, используя данную грамматическую категорию)» [3, с.133].

Для решения всех этих вопросов служит грамматика в условиях реализации ее функциональных возможностей. То есть грамматика должна быть функциональной. «Ее основная задача – раскрыть систему взаимодействия грамматической формы, лексики и контекста, систему закономерностей и правил функционирования языковых средств, служащих для передачи смысла высказывания» [19, стр. 3].

В русской и отечественной методической литературе исследованы многочисленные проблемы, непосредственно связанные с созданием грамматического минимума при обучении русскому языку как неродному и иностранному языку (А.А. Миролюбов, И.В.Рахманов, В.С.Цетлин, М. Грабарь-Пассек, Г.Н.Воронцова, И.М.Пулькина, А.Н.Ионова, В.Д.Аракин, И.Б.Мошеев, Т.В.Гусейнова, С.Э.Негматов и др.)

В исследованиях названных ученых выдвинуты и обоснованы основные принципы отбора грамматического минимума. Каждый выявленный и предложенный принцип отбора грамматического материала по степени практического значения играет существенную роль для коммуникативного построения учебного процесса с точки зрения отношения того или иного правила к грамматическому строю русского языка.

Каковы же основные принципы отбора грамматического минимума для студентов-китайцев, изучающих русский язык в вузах Таджикистана:

- необходимость и ценность грамматического явления для построения речи средствами данного языка;
- распространенность и продуктивность грамматического явления;
- сочетаемость грамматического явления с другими языковыми явлениями;
- зависимость грамматического материала от условий и целей обучения;
- необходимость учета родного языка обучающихся и т.п.

На наш взгляд, особым критерием для отбора грамматического минимума должен быть этап обучения, контингент обучающихся, степень языковой подготовленности студентов, уровень их словарного запаса, сформированные навыки и умения слушать, понимать и говорить средствами русского языка. Так, если обучение русскому языку находится на начальном этапе, на котором закладываются основы иноязычного образования и вырабатываются первые навыки и умения владения русским языком, целесообразно остановиться на такой объем грамматического материала, который способствует достижению поставленных целей и задач.

С другой стороны, задачи обучения на начальном этапе требует строгое ограничение грамматического материала, обращая внимание на темы, которые имеют возможность получить наполнение на представленного словарного минимума, содействуя использованию в практической речевой деятельности. Здесь не надо путать количественные ограничения и качественные изменения внутри грамматической системы изучаемого языка. Прежде всего, надо исходить из соображения дальнейшего, более глубокого изучения грамматических явлений русского языка и их позитивного влияния на речевую деятельность обучающихся.

Отбор грамматического минимума по русскому языку для студентов-китайцев требует реализации принципа концентричности в распределении грамматического материала с учетом объединения других видов языкового уровня: лексического, тематико-ситуативного и коммуникативного. На наш взгляд, здесь нельзя думать или рассуждать о том, что будто самостоятельность каждого отдельных минимумов абсолютна. Здесь наблюдается полная интеграция перечисленных минимумов, их взаимосвязь и взаимообусловленность.

При отборе грамматического минимума по русскому языку для студентов-китайцев с учетом методического положения при описании данного языка в коммуникативных целях трудно ограничиться отражением системных явлений разных его уровней, однако, следует держать в уме

функционирующую систему русской речи. То есть грамматический минимум и его усвоение обучающимися должен служить коммуникативным целям. Для этого усвоение грамматических правил и закономерностей русского языка нужно увязывать с изучением важнейших грамматических особенностей, значений и форм слов. Например, категория рода существительного, согласование главного и зависимого слова в роде, числе и падеже, управление глаголов и предлогов и др. Это означает, что почти любая тема может быть представлена как грамматическими, так и лексическими средствами.

В ходе исследования, опираясь на практику передового методического опыта, мы пришли к выводу, что в грамматическом минимум по русскому языку для китайских студентов можно включить такие грамматические явления, которые признаются как типовые. В контексте преподавания и изучения русского языка это набор характерных для него грамматических категорий и значений, специфические способы выражения грамматических значений (в отличие от родного языка обучающихся), правила построения синтаксических единиц (словосочетаний, предложений), на базе которых строится речь (высказывание, речевое общение).

Именно по этой причине в грамматический минимум русского языка для китайских студентов полное право при отборе получают основные грамматические категории (род, число, падеж, вид глагола, лицо и время, наклонение, степени сравнения прилагательных и т.п. Обучающиеся должны сознательно оперировать в русской речи разными категориальными понятиями. Например, единственное число существительного – понятие о единичности предмета; множественное число – понятие о множественности предметов; значение прямого объекта – понятие о винительном падеже. Отнесение действия ко времени – понятие о временах глагола (прошедшее, настоящее, будущее).

В начальной стадии обучения студентов-китайцев русскому языку целесообразно отбирать основные типы простого и сложного предложений, способы построения словосочетания с учетом наличия таких видов

подчинительной связи, как согласование, управление и примыкание. Важно оставить место изучению основных типов вопросительных предложений и средствам выражения отрицания, которые весьма значимы в построении русской речи в целях коммуникации.

Отбор грамматического минимума представляет собой включения в нем типового, базисного, наиболее продуктивного для грамматической системы языка элементов. Это говорит о том, что грамматика на начальной стадии обучения русскому языку студентов-китайцев занимает достойное место, ее роль – обобщающая. Грамматика помогает войти в атмосферу типичных, специфических черт данного уровня языка, способствует пониманию этих особенностей путем постоянной отработки и качественной тренировки до тех пор, пока они не входят в разряд привычных, употребляемых без думания о правилах, так как они становятся автоматическими действиями в речевом высказывании.

Следует отметить, что многие типовые, полностью или частично моделируемые грамматические структуры могут быть усвоены путем запоминания вместе со словарными единицами. Может получаться так, что ряд грамматических конструкций, не вошедших в состав грамматического минимума, изучаются как лексические элементы речевого высказывания. Например: *У меня есть друг. Ему 20 лет. Как вас зовут?* и др. С обогащением словарного запаса и выработки грамматических умений представления обучающихся постепенно расширяются, переходя в разряд полноценного грамматического осмысления языковой системы. Речь наполняется новыми типовыми конструкциями более содержательного плана: *У моего друга есть брат. Брату моего друга 25 лет. Его зовут Ма Дэу.*

Многие наиболее употребительные словоформы и словосочетания, будучи лексикализованными, единицами переходят в ранг лексических единиц как готовые формулы выражения утверждения, приветствия, благодарности, отрицания: *Благодарю вас, спасибо, пожалуйста, на здоровье, до свидания, не стоит, будьте здоровы и .д.*

В условиях преподавания и изучения русского языка как иностранного в китайской аудитории отбор грамматического минимума имеет весьма позитивную черту. Она заключается в том, что последовательность всех грамматических явлений и структур русского языка не обязательно отражать их места в языковой системе: отбор и группировка грамматических тем (явлений, категорий) определяются, прежде всего, их коммуникативной ценностью. Например, если на занятии стоит практическая задача – беседа на тему “Моя семья”, студентам желательно овладевать следующими синтаксическими структурами: *Мой отец врач. Моя мама бухгалтер. Мой брат учится в университете. Моя сестра не работает. У нее муж и двое детей.*

Как видно, студентам для построения предложения по этим грамматическим образцам нужно иметь представление о сути категории рода существительного, о согласовании притяжательных местоимений с существительными (*мой отец; моя мама; мой брат*), об утверждении и отрицании при глаголе, о спряжении глаголов по времени и т.д.

При отборе грамматического минимума мы исходили из положения о том, с каким этапом связано изучение русского языка в китайской аудитории. Если это начальный этап, то коммуникативно-практические задачи начального этапа не планируют знакомства студентов с грамматическими явлениями и категориями в полном объеме. В этой связи, желательно расчленять грамматический материал с точки зрения его практической необходимости и целесообразности.

Правильность данного подхода известна с методической точки зрения, где отсутствие логической системности и расчленение грамматического материала на начальном этапе изучения русского языка как иностранного носит положительный характер. Однако, здесь нужно проявить качественно-аккуратный отбор грамматического минимума, так как при неправильном подходе он становится причиной неверного представления о грамматической системе изучаемого языка в сознании студентов-китайцев. Если, в целях

практического усвоения русского языка как иностранного, происходит расчленение грамматического материала на маленькие кусочки, то оно, как показывает практика преподавания, усиливает нагрузку на способность обучающихся запоминать все пройденное. Отсюда важно дообоснованного отбора грамматического минимума с учетом укрупнения языкового материала на логической основе. Русский язык со своей сложной и разветвленной морфологической системой требует научно-обоснованного отбора грамматического материала в учебных целях.

В исследовании мы убедились в целесообразности отбора грамматического минимума по русскому языку в тесной связи с его лексическим уровнем. Такой подход не вызывает сомнения особенно с точки зрения методической организации грамматического материала в учебных целях. Очевидная ценность тесной связи грамматики и лексики на занятиях по русскому языку состоит в том, что она компенсирует ограниченный словарный запас студентов-китайцев и активизирует их с уникальными возможностями грамматических единиц в режиме продуктивной коммуникативной деятельности студентов-китайцев.

О логической взаимообусловленности грамматического и словарного минимумов рассуждают многие методисты, констатируя что грамматическое явление должно быть обобщено при условии достаточного его лексического наполнения. Объясняем данную ситуацию на конкретном примере. Представим, что на занятии преподаватель показывает студентам речевые конструкции типа: *“Студент читает; Читать книгу; Мне интересно”*. Они (конструкции) невольно требуют грамматического разъяснения и обобщения. Если первые две структуры могут быть обеспечены большим количеством лексического наполнения, обобщаться как определенное грамматическое явление, то третье (мне интересно) не обеспечивается многочисленной и желаемой лексической наполняемостью и ее включение в грамматический минимум на начальном этапе не целесообразно с методической точки зрения.

Интеграция грамматического и лексического минимумов важна на базе соединения с тематико-ситуативным минимумом. Многие слова, множества грамматических структур в той или иной степени тематически и ситуативно обусловлены. Более того, определенные словарные единицы предполагают отбор тех грамматических единиц (структур) и ситуаций, в которых они будут актуализированы (реализованы, употреблены).

Отбор грамматического минимума по русскому языку для студентов-китайцев требует учета синтаксической сочетаемости знаменательных слов, особенно, глагола как важнейшего компонента предложения. “Каждый, кто изучал и изучает иностранный язык, знает по собственному опыту, что невозможно правильно составить фразу и без ошибок употреблять слова, если неизвестны или плохо усвоены законы, правила их соединения в предложении и сочетаемости друг с другом. Вот почему проблема сочетаемости занимает одно из центральных мест в лингводидактике, особенно, в связи с напряженными поисками наиболее эффективных, интенсивных методов обучения русскому языку иностранцев” [9, с. 67].

Сочетаемостные возможности слова отражают диалектичность положения слова в языковой системе и речевой коммуникации, многообразие и качественную наполняемость грамматических структур, возможность подлинной коммуникативной деятельности обучающихся в учебном процессе. Не забудем известное выражение ученого-лингвиста А.А.Потебни, о том, что «слово совершается в речи». Иначе говоря, слово занимает свое прочное место в грамматическом строе языка благодаря грамматическим свойствам и принадлежностью к тому или иному грамматическому разряду со строгим набором синтаксических связей с другими словами.

Например, в грамматический минимум включаются знаменательные слова и, особенно, глаголы как важнейший строевой компонент предложения. В кругу синтаксических связей глагола обязательно находят свое место распространители глагола, слова, которые употребляются в предложении по требованию глагола и не обуславливаются высказыванием: *изучать*

*иностранный язык, посещать библиотеку, пойти в театр, употреблять слова в речи.* Такие слова-распространители глагола в составе словарного минимума, подлежащего для активного усвоения, запоминаются студентами вместе с формами слова и их значениями. Следовательно, в грамматический минимум также должны войти слова-распространители глагола со всеми грамматическими формами и значениями.

При отборе грамматического минимума по русскому языку для начального этапа обучения в китайской аудитории следует разграничивать грамматические явления со всеми основными чертами на данном этапе и те, которые подлежат рассмотрению и усвоению при подготовке на следующем этапе. Если на начальном этапе грамматическая категория рода предлагается без каких-либо ограничений, то глагольная категория вида более обширно и основательно предьявляется на следующем этапе, хотя глагольный вид на этом этапе находит свое место отдельными своими чертами в общем плане.

По мнению исследователей, «принцип представительного и адекватного отражения языковой структуры при отборе грамматического минимума теснейшим образом связан с учетом конечных задач в процессе обучения, т.е. этот принцип не является чисто лингвистическим, вытекает из требований методики обучения языку как средству общения. Вопрос ставится так: в грамматический минимум начального этапа включается только материал, необходимый на этом этапе обучения, и ни один из языковых фактов, не нужных на начальном этапе, не включается в минимум лишь по тем соображениям, что он может пригодиться в дальнейшем. Однако полнота представления отобранного материала корректируется с учетом того, как этот материал будет развит в дальнейшем» [23, с. 86].

Отбор грамматического минимума дело весьма сложное, его безупречность трудно гарантировать, но каждый успешный шаг в этом направлении хорошее подспорье для успешной организации учебного процесса при изучении и усвоении русского языка в целях формирования коммуникативной компетенции обучающихся. Такой подход конкретизирует

одновременно цели обучения для проведения отбора языкового материала в направлении уточнения сферы общения, видов речевой деятельности, которыми студентам необходимо овладеть, характера и уровня коммуникативных навыков и умений, обеспечивающих достижение иноязычного образования.

Наконец, отметим еще одну существенную особенность отбора грамматического минимума по русскому языку для студентов-китайцев, обучающихся в вузах Таджикистана. Речь идет о принципе системности в отборе и подаче грамматического материала с точки зрения психологических особенностей овладения русским языком как иностранным. Речь идет о дифференциации типичного и единичного в грамматике. Традиционно типичное представляется в базисной (основной) грамматике при учете критерий образцовости и продуктивности. Указанные критерии дают возможность включить в состав учебного грамматического материала явления, соотносящие с «правильной грамматикой», что, в конечном счете, способствует сознательному усвоению и обобщению грамматических закономерностей русского языка.

«Использование критериев образцовости и продуктивности означает, что в грамматический минимум включаются не все модели и типы словоизменения, а только образцовые и продуктивные (т.е. дающие широкие возможности для варьирования своего лексического наполнения в пределах словарного минимума) и продуктивные типы словоизменения (т.е. распространяющиеся на большое количество слов лексического минимума), в чем обнаруживается связь грамматического минимума с лексическим» [23, с. 106].

Ход исследования показал, что словарный минимум в любом случае попадает в зону коррекции грамматического минимума, «так как на основе критерия продуктивности выделяется достаточно широкий круг словоформ и фраз с ограниченным лексическим наполнением, которые не включаются в

грамматический минимум, а изучаются лексически в силу своей непродуктивности в пределах лексического минимума» [23, с. 106].

«Обучение грамматическим средствам общения направлено на приобретение учащимися практически необходимых знаний, формирование на их основе грамматических навыков и развитие речевых умений, свидетельствующих о достигнутом уровне грамматической компетенции как основной части коммуникативной» [191, с. 156].

Таким образом, научно-обоснованное решение вопроса об объеме и качественном содержании грамматического материала по русскому языку для студентов – носителей китайского языка является важным этапом работы над формированием коммуникативной компетенции обучающихся. «При сформированности грамматического навыка внимание участников общения сосредоточено на содержании высказывания, в то время как его грамматическая форма воспринимается в автоматическом режиме благодаря сформированности грамматических автоматизмов» [191, с.156].

Приведенная выше цитата является прямым подтверждением мысли о том, что грамматические единицы русского языка при обучении в иностранной аудитории не могут восприниматься без лексической ее наполняемости и поддержки, так как словарная часть любого высказывания связана с его смыслом и содержанием. Добавим и то, что не следует допускать ограничения в видах речевой деятельности, которые могут привести к сужению сферы использования русского языка и торможения уровня формируемых грамматических умений и навыков обучающихся.

### **3.2 Типология грамматических ошибок китайских студентов при изучении грамматической системы русского языка как иностранного на основе коммуникативного подхода**

Процесс обучения грамматической системе русского языка как иностранного в китайской аудитории, как, впрочем, и других его лингвистических уровней, порождает известные ошибки и трудности

усвоения вследствие несовпадения грамматической системы родного языка обучающихся и изучаемого языка. Ошибки студентов-китайцев связаны, прежде всего, с длительной их адаптацией к грамматическим закономерностям русского языка, непростого вхождения в русское речевое пространство. «В основе процесса грамматического оформления речи лежат автоматизированные компоненты в виде грамматических навыков. Входящие в состав таких навыков речевые операции при достаточно высокой степени их автоматизма участниками общения не осознаются. Эти операции включают, во-первых, выбор лексических единиц и грамматической формы для оформления высказывания в соответствии с замыслом и, во-вторых, оформление высказывания в соответствии с существующей языковой нормой» [191 с.155].

Практика обучения русскому языку как иностранному подтверждает, что основная масса ошибок и речевых изъянов связаны с процессом усвоения таких грамматических явлений, как грамматические категории рода и падежа существительного, грамматического вида глагола, имеющие на уровне родного (китайского) и изучаемого (русского) языков существенные структурно-функциональные особенности. Особенно большие затруднения у студентов-китайцев вызывают усвоение падежных функций и формоизменений имени в условиях формирования коммуникативно-компетентностного обучения русскому языку.

Известно, что изучение любого иностранного языка предполагает и ставит цель развития речевой деятельности обучающихся. Речь на изучаемом языке должна быть правильной с точки зрения произношения, словоупотребления, построения предложения. Естественно, что именно с помощью предложений возникает возможность и способность в передаче мысли, чувства, намерения участников коммуникативного процесса. Именно в предложении слова принимают соответствующие формы и правила, по законам которых формируется речевое высказывание.

Нам представляется, что на начальном этапе обучения русскому языку студентов-китайцев вполне достаточно овладеть в практическом плане минимум необходимого грамматического материала, чтобы воспользоваться ими для восприятия и передачи соответствующей по содержанию информации.

Правильная организации работы над обучением грамматического материала содействует тому, что постепенно этот грамматический минимум в речевой практике студентов-китайцев активизируется, научит их самостоятельно создавать речевые конструкции и всевозможные варианты, обеспечивающие речевое общение средствами русского языка. Такое обучение в формате усвоения, закрепления в памяти, постоянного употребления типовых предложений и речевых конструкций приводит к овладению грамматически правильной русской речью.

При изучении русского языка студентами-китайцами основные проблемы связаны с несоответствием правил и закономерностей грамматики русского языка и родного языка обучающихся. Их можно сгруппировать на следующие категории:

1. Грамматические явления, совпадающие в обоих языках.
2. Грамматические правила и закономерности, частично совпадающие в языках.
3. Грамматические явления изучаемого языка, совершенно новые для обучающихся с точки зрения сознательного восприятия, понимания и употребления.

Основные ошибки грамматического характера в русской речи студентов-китайцев возникают по второй и третьей позициям. Как частично совпадающие грамматические закономерности, так и новые для обучающихся языковые категории требуют особого отношения в процессе организации учебного процесса на занятиях русского языка. Особенно трудно обучающимся воспринимать специфические грамматические формы

спряжений глаголов в русском языке; видов склонения существительных (первое, второе, третье склонение).

Студентам трудно дается осмысление роли глагола в предложении в качестве сказуемого при реальном согласовании с подлежащим. Обучающиеся с трудом научаются правилам согласования подлежащего и сказуемого в речевом потоке (*Студенты читает; Мой друг сказали; Они пришел в университет* и др.). В практике речевой деятельности это несоответствие на уровне согласования между подлежащим и сказуемым является причиной возникновения множества ошибок студентов-китайцев.

Сравнение двух языков показывает, что согласование глагола-сказуемое в настоящем или простом будущем времени с подлежащим является частично совпадающими, так как в 3-лице множественного числа согласование сказуемого с подлежащим в китайском языке существенно отличается от подобного согласования в русском языке:

*он читает –*

*они читают –*

*он приехал –*

*они приехали*

*он играет –*

*они играют –*

Предупреждение и устранение подобных ошибок требует от преподавателя русского языка в китайской аудитории ясное и четкое разъяснение этого грамматического правила, довести до сознания обучающихся недопущения этих ошибок в русской речи. Ошибки должны осознаться, а не механически исправляться. Для этого следует дать дополнительную информацию касательно согласования глагола-сказуемого в 3-м лице множественного числа с подлежащим, отработать их в упражнениях, способствующих прочному усвоению этого грамматического правила.

Практика преподавания русского языка иностранным студентам, а также ход настоящего исследования показывает, что усвоение основных грамматических явлений целесообразно увязывать с изучением грамматических свойств и особенностей русских слов. Речь, прежде всего, идет о категории рода и падежа в имени существительного, согласовании главного слова с зависимым словом в словосочетании, об управлении глаголов и предлогов и пр. Особый подход к себе требует категория глагольного вида по причине полного несоответствия между русским и китайским языками.

Передовой опыт методической мысли подсказывает, что существуют правила, которые способствуют качественному и полноценному изучению глаголов русского языка студентами-иностранцами (в том числе, китайцами). Особенно речь идет о правилах глагольного управления. Методическая ценность усвоения глагольного управления зависит от теоретического осмысления информации о том, что подавляющее большинство глаголов, способных иметь дополнение, состоит в русском языке из переходных глаголов. Однако тонкость вопроса заключается в том, что управление переходных глаголов и образованных от них отглагольных существительных имеет в русском языке свои особенности, пренебрежение которыми является причиной грамматических ошибок в русской речи обучающихся.

Как было сказано чуть выше, для этого необходимо сознательно усвоить правила, которые не только помогают в закреплении грамматического материала в памяти, но и предупреждают возникновения ошибок в речи. Так, информируя студентов-китайцев о том, что большинство русских глаголов, имеющих дополнение, являются переходными глаголами, следует напомнить им о том, что переходные глаголы при употреблении в утвердительной форме требуют, чтобы дополнение стояло в форме винительного падежа (без предлога). Например:

**Читать** (*что?*) газету, книгу. Мы читали эту книгу

**Знать, изучать** (*что?*) природу, географию, историю, русскую культуру

## **Выполнить** (*что?*) работу, поручение

Однако, часто на занятиях при выполнении заданий и упражнений студенты неверно употребляют в речи глагол, допуская следующие ошибки: «*Читать газета; Мы читать эта книга; выполнить работа, знать природа, изучать история*» из-за отсутствия навыков управления глаголом в винительном падеже.

Значительные трудности вызывают у студентов-китайцев грамматические правила русского языка в отрицательной форме с использованием в речи переходных глаголов, которые управляют родительным падежом:

«*Я еще не читал (чего?) эти книги*» (Ошибка: Я еще не читал эти книга).

«*Он не выполнил (чего?) задачу*» (Ошибка: Он не выполнил задача).

Студентам на занятии объясняется правила о том, что у непереходных глаголов управление при употреблении их в отрицательной форме не меняется:

«*Помогать (кому? - дат. падеж) другу*». (Ошибка: «Помогать друга»)

«*Чжи помогает (кому? – дат. падеж) своему другу*» (Ошибка: «Чжи помогает свой друг»)

«*Чжи не помогает (кому? – дат. падеж) своему другу*» (Ошибка: «Чжи не помогает свой друг»).

Указанные правила и допущенные ошибки студентами свидетельствуют о том, что широко распространенные особенности управления переходных глаголов и образованных от них отглагольных существительных имеют огромное значение для верного выбора соответствующей грамматической формы в речевом высказывании, особенно, в контексте падежных окончаний. Несмотря на то, что студенты узнают, что одно и то же существительное в разных предложениях может иметь разные окончания, они не всегда четко ориентируются в правильном их выражении. Примеры: *Наш университет большая. В университет много факультета.*

*Студенты приходят в университеты рано. Мы гордимся нашим университетом* и т.д.

Грамматические ошибки в русской речи обучающихся наблюдаются также при словоизменении глаголов русского языка. Известно, что наблюдается большое разнообразие склоняемых форм существительных, прилагательных, числительных, которые обладают сложными вариантами падежных окончаний. Более того, глагольные формы характеризуются разнообразием в изменении основы (в формах настоящего и будущего времени), особым соотношением основ инфинитива и настоящего времени.

Отсюда для студентов-китайцев, изучающих русский язык, важно и нужно усвоить спряжение глаголов (первое и второе спряжение), чтобы избежать возникновения грамматических ошибок в речи. Среди первого спряжения выделено 3 типа, каждый из которых одновременно обогащает как словарный запас обучающихся, так и выработку их грамматических навыков и умений, для второго - один:

**Первый тип (1 спряжение):**

*читать – читаю, читаешь, ... читают*

*гулять – гуляю, гуляешь, ...гуляют*

*белеть – белею, белеешь, ... белеют*

**Второй тип (первое спряжение):**

*рисовать – рисую, рисуешь, ...рисуют*

*ночевать – ночую, ночуешь, ...ночуют*

**Третий тип (1 спряжение):**

*крикнуть – крикну, крикнешь, ... крикнут*

**Четвертый тип (2 спряжение):**

*говорить – говорю, говоришь, ...говорят*

*ходить – хожу, ходишь, ...ходят*

Восприятие и понимание глаголов с разными окончаниями в единственном и множественном числе сложный этап в преподавании и изучении грамматических единиц русского языка для студентов-китайцев, так

как в их родном языке изменения словоформ в разных речевых ситуациях не встречается. Например:

*заплатить – заплачу – заплатишь*

*возвратить – возвращу – возвратишь*

*чистить – чищу – почишь*

*грузить – грузжу – грузишь*

*просить – прошу – просишь*

*любить – люблю – любишь*

*купить – куплю – купишь*

*готовить – готовлю – готовишь*

*кормить – кормлю – кормишь и т.д.*

Для предупреждения грамматических ошибок в русской речи студентов-китайцев необходимо показать на наглядной основе характер чередования согласных 1 и 2 спряжения: *Я прошу, ты просишь, он (она) просит, мы просим, вы просите, они просят; Я пишу, ты пишешь, он (она) пишет, мы пишем, вы пишете, они пишут* и т.п. В этой связи важно следить над тем, как студенты усваивают спряжение глаголов, а при допущении ошибок принимать меры для их исправления.

Ученые-методисты отмечают, что «для актуализации общего и конкретизации в зависимости от ситуации общения синтаксических отношений, выраженных тем или иным значением падежа, выявлялась возможная сочетаемость и свободных синтаксических форм имени. Например, в сочетаниях *сказать брату, написать брату, звонить брату, дать (что?) брату, перевести (что?) брату, купить (что?) брату, показать (что?) брату* общая направленность действия к лицу, выраженному дательным падежом без предлога, конкретизируется посредством действия в сочетании с лицом, к которому оно направлено, имеет свой «набор» возможных ситуаций по темам на начальном этапе» [23, с. 137].

Демонстрация подобных примеров в виде таблицы или схемы, отработка каждого конкретного случая правильного употребления

синтаксических форм имени в русском языке поможет избежать появления грамматических ошибок в русской речи студентов-китайцев. Коммуникативная ценность демонстрации и отработки типовых образцов способствует правильному употреблению грамматических единиц изучаемого языка в коммуникативном направлении.

Отдельно остановимся также на особенности связи слов в предложении в русском языке ввиду их различия с родным языком студентов-китайцев. На основе типовых, образцовых предложений, которые должны быть практически усвоены студентами как в структурном плане, так и с учетом особенностей связи слов в составе предложения, необходимо организовать учебный процесс так, чтобы минимизировать всевозможные грамматические ошибки в русской речи обучающихся. Известно, что русский язык относится к числу языков флективно-синтетического типа. Это говорит о том, что он располагает богатой системой окончаний и словоизменительных парадигм.

Будучи грамматической формой, в русском языке окончание выражает самые различные грамматические значения слов – частей речи. Например, у существительных окончания одновременно указывают на **род** (*карандаш, ручка, окно*), **число** (*парта – парты, книга – книги*) и **падеж** (*книгой – творительный падеж; книга на столе – предложный падеж*).

У глагола окончание способно выразить лицо, число и время (*я читаю – I лицо, ед. число, настоящее время*). В составе предложения окончания служат средством грамматической связи слов: «*Был в университете*» (предложный падеж); «*Иду в библиотеку*» (вин. падеж). Грамматические особенности окончания в русском языке настолько ярко выражены, что делают его одним из проблемных вопросов для студентов-китайцев. Для них предложения «*Был в библиотеке*» и «*Иду с библиотеки*» с точки зрения грамматических закономерностей русского языка сложная модель. Им легче строить высказывание по собственной модели и закону близким и доступным в восприятии: «*Был в библиотека*»; «*Иду с библиотека*».

Студенты-китайцы должны осознать, что для правильного говорения на русском языке недостаточно только подобрать нужные по смыслу слова. Необходимо еще уметь соединять слова между собой по законам и правилам русской грамматики. В противном случае русская речь обучающихся будет неправильным и не логичным. Например, в предложении «*Я читаешь газета*» наблюдается две грамматические ошибки: неверное согласование в числе личного местоимения и глагола, а также неправильное управление глаголом объекта (существительное) в винительном падеже.

Множество грамматических ошибок студентов-китайцев приходится на нарушение правила связи слов в словосочетании. Они не всегда правильно определяют в структуре словосочетания главного и зависимого слова. Им известно, что от главного слова вопрос ставится к зависимому слову. Например, в предложении «*Я часто навещаю своего первого учителя*» можно выделить такие словосочетания, как «*навещаю (кого?) учителя*»; «*навещаю (какого?) первого учителя*»; зависимое слово «*часто*» (когда?) – связывается с главным словом только по смыслу и не имеет окончания (неизменяемая форма, слово-наречие).

В родном языке студентов-китайцев связь главного слова с зависимым имеет совершенно иной характер. Такие виды подчинительной связи слов в словосочетании, как согласование, управление, примыкание чужды студентам китайской аудитории. Именно по этой причине в их русской речи возникают грамматические ошибки, которые в большинстве своем получают характер механического воспроизведения: «*сладкий дыня*» вместо «*сладкая дыня*»; «*красный яблоко*» вместо «*красное яблоко*»; «*сладкие виноград*» вместо «*сладкие винограды*».

Особую трудность для студентов-китайцев представляет родовая дифференциация существительных в русском языке. Родовые окончания указывают не только на единственное, но на множественное число имен существительных, употребляются в любом из шести падежей без предлогов или с предлогами.

Студенты знают, что род неодушевленных существительных определяется по окончаниям (в мужском роде – без окончания), в женском роде – с окончанием - *а* (-*я*), в среднем роде – с окончанием - *о* (- *е*). Во множественном числе существительные имеют особые окончания: - *ы* (- *и*): *студенты, книги*; - *а* (-*я*): *окна, моря, поля*. Более того, преподаватель ставит студентов в известность, что изменение существительного по падежам зависит от принадлежности его к тому или иному роду.

Специфические особенности падежных форм имен существительных в русском языке приводят к тому, что студенты-китайцы смешивают одно падежное окончание с другим, часто употребляют существительное в косвенных падежах в начальной форме (именительного падежа). Задача студентов состоит в том, что они должны осознать, что в русском языке окончание слова в начальной форме отчетливо указывает на род существительного. Например, в предложении «На улице много народа» существительное «*улице*» (начальная форма – *улица*) женского рода, так как окончание в нем -*а*. А существительное «*народ*» - мужского рода без окончания. Несмотря на эти пояснения, обучающиеся часто допускают ошибки типа: «*На улица много народ*».

Для предупреждения грамматических ошибок обучающихся следует вести работу в направлении выработки автоматизированных навыков и умений. Например, нужно объяснять студентам, что падежное окончание существительных определяется путем вопроса от главного слова к зависимому: *Много народа (где?) на улице*. То есть, слова женского рода, отвечающие на вопрос *где?* имеют окончание -*е*.

Минимизация грамматических ошибок студентов-китайцев во многом зависит от правильного подхода преподавателя на занятиях. Самое главное – сознательное усвоение студентами грамматических закономерностей русского языка. В частности, в словосочетаниях, соединенных по способу согласования, формы рода, числа и падежа основного слова показывают, в каком роде, числе и падеже должны употребляться зависимые слова.

Зависимыми словами являются местоимения *этот, мой, твой*, имена прилагательные *красивый, голубой, вкусный* и мн. др.

Грамматические формы (то есть окончания) *-ая, -ый, -ое* прилагательных соотносятся с соответствующими окончаниями существительных: *-а, -о* – показателями женского и среднего рода (в мужском роде – без окончания). Отсюда, соединяя слова в предложении путем согласования, следует исходить из того, в каком роде, числе и падеже употреблено главное слово и «ставить» в том же роде, числе и падеже зависимое слово (прилагательное, местоимение). Важно иметь в виду, что многое зависит от правильного определения формы рода, числа и падежа как основного, так и зависимого слова.

Следующей, наиболее проблемной ситуацией в русской речи студентов-китайцев является управление как связь, при которой зависимое слово ставится в том падеже, какого требует главное слово. Почему студенты-китайцы часто допускают такие ошибки: *читать книга, увидеть друг, беседовать преподаватель* и др. Дело в том, что им трудно разобраться с такими понятиями, как падеж, главное слово, зависимое слово, выбор того или иного слова с предлогом и без предлога, значение словосочетания и т.п.

Действительно, в русском языке выбор конкретного падежа с предлогом или без предлога зависит от значения словосочетания. Например, управление в родительном падеже без предлога имеет различные сочетания: словосочетание с глаголом в роли главного слова, обозначающего время события: *приехал накануне вечером*; словосочетание, обозначающее принадлежность предмета: *книга друга (подруги), зачетная книжка студента*; словосочетание, обозначающее количество предмета: *два (три, четыре) друга (человека, соседа), пять (шесть, восемь, десять) друзей*.

Словосочетания с глаголом в роли главного слова с предлогами *из, с, от, до, у, около, для*. Такие словосочетания обозначают место действия: *выйти из аудитории (помещения, класса, кабинета); прийти с работы (учебы, театра); отойти от стола (от дерева, от машины); дойти до*

*университета (магазина, аптеки, рынка); стоять у двери (у окна, стола); сидеть у стола, у окна; гулять около реки, озера* и пр. Приведенные примеры свидетельствуют о том, что при управлении в том или ином падеже студенты-китайцы должны выработать языковое чутье, войти в своеобразный мир сочетательных возможностей главного и зависимого слова в словосочетании.

Такое же положение дел можно наблюдать при усвоении студентами-китайцами управления в дательном, винительном, творительном и предложном падежах, каждый из которых имеет свои особенности в структурном и функциональном плане. Все это говорит о том, что при изучении русского языка в китайской аудитории следует обратить особое внимание на группу глаголов, управляющих строго определенными падежами существительных или личных местоимений как зависимых слов: *подарить, принести* (что? кому?) – дат. падеж; *читать, писать* (что? чем?) – твор. падеж и т.п.

Для предупреждения грамматических ошибок в русской речи студентов-китайцев такие глаголы должны планомерно вводиться в качестве опорных слов для практического усвоения правил управления в русском языке. Основным приёмом и способом выработки навыков в определении окончаний и предлогов считаем использование средств самого русского языка путем логических и грамматических вопросов: куда? к кому? откуда? от кого?

Можно умело использовать опорные слова-глаголы, от которых вытекают логические вопросы: *идти, ехать, бежать* (куда?); *находиться, быть, стоять* (где?) и др. Именно это приёмы и способы дают возможность минимизировать ошибки, способствуя устранению грамматических ошибок студентов-китайцев в речевой деятельности в учебном процессе.

### **3.3 Технология коммуникативного подхода при обучении студентов-китайцев грамматической системе русского языка как иностранного в вузах Таджикистана**

Обучение русскому языку студентов-китайцев на начальном этапе в вузах Таджикистана, в том числе, в Таджикском национальном университете, преследует основной задачи: формирование речевых навыков и умений на строго отобранном лексико-грамматическом минимуме. Основная цель - изучение грамматической системы русского языка на коммуникативной основе. Такая постановка вопроса неслучайна, так как главная единица речевого общения - высказывание, а его грамматической структурой является предложение со всеми компонентами и средствами языкового выражения (субъект, предикат, объект и т.п.).

Реализация поставленных целей и задач при обучении русскому языку студентов-китайцев на начальном этапе требует создания языковой среды и комплексное развитие различных видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) с доминирующей роли обучения устной речи, а в качестве основной цели обучения выдвигалось коммуникативное (практическое) овладение русским языком обучающимися. Это «вызывало к жизни разработку деятельностно-личностно-коммуникативного (в практике его обычно называют «коммуникативным») метода, в котором в центре внимания находится формирование коммуникативной компетенции, уделяется большое внимание учету личностных особенностей ученика, коммуникативной мотивированности учебного процесса» [67, с. 9].

Формула речевой деятельности подразумевает собой развитие речевых навыков и речевых умений обучающихся. Как отмечают Е.И.Пассов и Н.Е. Кузовлева, «как бы мы прекрасно ни разобрались в философии коммуникативного иноязычного образования и как бы мы ни овладели его принципами, конкретная работа на занятии, если мы хотим достичь желанной цели, потребует от нас мастерства в формировании речевых навыков и речевых умений» [113, с. 283].

Ученые-методисты солидарны в том, что коммуникативная компетенция по своей сути целенаправленно и мотивированно, означает всевозможные параметры реального общения. Она (коммуникативная компетенция) достигается в результате обучения речевой деятельности на основе грамматических и иных языковых средств в условиях порождения речи в конкретной ситуации общения. «Общение является одним из важнейших условий формирования сознания и самосознания личности, стимулятором его развития, условием формирования его психических свойств» [113, с. 107].

Коммуникативная компетенция как своеобразный термин и методическое понятие впервые был предложен американским ученым-социолингвистом Д.Хаймз. До этого термин «компетенция» уже был известен в научном кругу ученых-методистов, педагогов, психолингвистов в области порождения иноязычной речи. В частности, американский ученый-лингвист Н.Хомский по сути данного термина высказался следующим образом: «способность человека понимать и продуцировать правильные в языковом отношении предложения, в основе которых лежат усвоенные человеком языковые знания и правила их соединения» [191, с. 323].

Обсуждая проблему понимания и продуцирования речи в иноязычном отношении (речь идет об изучении русского языка как иностранного студентами-китайцами), мы с большой долей уверенности можем констатировать, что ее можно осуществлять только в том случае, если обучающиеся способны это делать. Коммуникативность перекликается с компетентностью: умение не только читать и говорить. Это нечто большее и более сложное. Это интегративное и многокомпонентное умение с использованием всего комплекса и арсенала языковых средств и компонентов речевой деятельности.

Применение коммуникативного метода в учебном процессе обучения русскому языку студентов-китайцев означает преподавание на основе живого общения. Ученые, рассматривая интенсивные методы обучения

иностранным языку, прежде всего, исходили из соображения обучения на основе общения. В частности, об этом свидетельствуют исследования болгарского ученого Г.Лозанова под названием «суггестопедический» подход, «интенсивные» курсы Г.Доли и А.Г.Гори, «коммуникативно-интенсивное» обучение Г.А.Китайгородской.

Существенный вклад в разработке коммуникативного метода обучения иностранному языку внесли ученые-методисты Е.И.Пассов и Н.Е.Кузовлева. В своем методическом пособии «Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования» [113] они продемонстрировали технологию современного подхода к учебному процессу по иноязычному образованию на основе типовых образцов, нетрадиционных по форме и содержанию уроков, методических рекомендаций и коммуникативных упражнений. Авторами предложены современные подходы к иноязычному образованию в контексте формирования речевых навыков и развития речевых умений, стратегии обучения грамматической стороне иноязычной речи. Большое место в труде названных ученых отведено функциональной стратегии формирования грамматических навыков говорения, характеру грамматических правил и закономерностей изучаемого иностранного языка.

Главное заключается в том, что изучение русского языка как иностранного характеризуется способами его овладения, практической направленностью обучения, использованием языка в различных ситуациях общения и, в целом, коммуникативной деятельности обучающихся. Большую роль в этом широкоформатном процессе играют преподаватели и студенты-иностранцы, изучающие русский язык в контексте сотрудничества и равноправного речевого партнерства [66, с. 105.].

Наблюдения, проведенные нами с ходом преподавания и изучения русского языка в аудитории с китайскими студентами, показывает, что все аспекты языка, включая его грамматику, в той или иной степени связаны с деятельностью и стремлением обучающихся. Иначе говоря, «коммуникативное обучение иностранным языкам носит деятельностный

характер, поскольку речевое общение осуществляется посредством речевой деятельности, которая, в свою очередь, служит для решения продуктивной человеческой деятельности в условиях «социального взаимодействия» общающихся людей (И.А.Зимняя, Г.А. Китайгородская, А.А.Леонтьев). Участники общения пытаются решить реальные и воображаемые задачи совместной деятельности при помощи иностранного языка» [67, с.10].

Весь процесс преподавания и изучения русского языка как иностранного студентами-китайцами должен быть направлен для того, чтобы они могли получить возможность свободно выражать свои мысли и чувства в речевом потоке, а изучаемый языковой материал соответствовать коммуникативным потребностям обучающихся. Особая роль в этом процессе принадлежит принципам содержания обучения грамматике русского языка на коммуникативной основе (использование коммуникативного метода обучения).

Отсюда в настоящем разделе диссертации речевая направленность обучения грамматическому аспекту русского языка рассматривается как приоритетная цель иноязычного образования в китайской аудитории. Говоря по-другому, грамматические единицы русского языка усваиваются через общение, на базе речевых и типовых конструкций и направлен на практическую организацию занятий. В данном случае можно смело утверждать, что формирование коммуникативной компетенции студентов-китайцев происходит на базе приобретаемых языковых (грамматических) знаний.

Получается так, что мы одновременно представляем перед собой решение двух взаимообусловленных задач: с одной стороны, формирование «языковой (грамматической) компетенции», с другой – «коммуникативной». Если первое подразумевает собой овладение внутренней системой и грамматическими правилами языка, то второе – навыками речевого высказывания, которое подчиняется существующим грамматическим

закономерностям, обеспечивающим способность обучающихся пользоваться языком в речевой деятельности (коммуникативный акт).

Таким образом, коммуникативная компетенция студентов-китайцев по русскому языку объединяет грамматическую компетенцию (знание его закономерностей), направлена на формирование коммуникативной компетенции обучающихся, активного участия в процессе речевого высказывания.

Нет сомнения в том, что «язык в коммуникативных целях может быть усвоен только как инструмент мысли, поскольку коммуникативное содержание в процессе общения не только передается, но и создается в результате речемыслительной деятельности. Отсюда следуют методические выводы о том, что правомерны лишь уроки на языке, а не о языке» [67, с.13]. Процесс обучения русскому языку как иностранному студентов-китайцев охватывает все компоненты речевой деятельности: аудирование (слушание и понимание), говорение, чтение и письмо. Слушать возможно при слушании, говорить – при говорении, читать – при чтении. Обучение же речи и коммуникации на речевом уровне возможно при выполнении различных коммуникативных упражнений на ситуативной основе. Именно в системе упражнений происходит отработка лексико-грамматического материала в реальном речевом общении.

Коммуникативная направленность обучения грамматике русского языка в китайской аудитории ставит преподавателя в положении активного проводника, реализующего коммуникативную стратегию иноязычного образования. Данная стратегия, согласно представленной нами модели, должна форсировать адаптацию студентов-китайцев к активным коммуникативным действиям в условиях конкретной речевой ситуации. Как отмечает А.В. Коньшева, «коммуникативная стратегия включает в себя следующие важные моменты:

1. Удержание внимания собеседника (зрительный контакт).

2. Обеспечение полного понимания своего собственного высказывания партнером за счет определенных вопросов типа: «Все ли ты понял?», «Нужно ли повторить еще раз?» и т.д.

3. Обеспечение полного понимания партнера путем постановки вопросов типа: «Я правильно понял?», «Именно это имелось в виду?» и т.д.

4. Решение проблемы нехватки знаний в области грамматики за счет упрощения или замены конструкций, копирования грамматики родного языка, настойчивого поэлементного построения фразы, игнорирования собственных ошибок.

5. Поддержание разговора за счет изменения темы» [67, с. 13-14].

Обучение грамматическому аспекту русского языка в иностранной аудитории на коммуникативной основе требует соблюдения также принципа функциональности. Известно, что все уровни языкового плана имеют функциональное предназначение. По сути, это траектория практического владения языком, коммуникативное направление обучения. Так, например, недолго рассуждая о феномене речевой деятельности, мы соглашаемся с тем, что она функционирует в трех основных направлениях: лексическом, грамматическом, фонетическом. Процесс коммуникации или речевого общения невозможно представить без усвоения этих трех важных языковых аспектов.

Возьмем, к примеру, словарную часть языкового обучения. Разве можно усвоить и употреблять в речи слова в отрыве от их реальных грамматических значений и форм? Грамматически единицы и формы усваиваются со словами в целях обеспечения правильной речи в структурно-семантическом аспекте. А коммуникативная цель обучения и решаемые задачи в контексте речевой деятельности порождает правильное высказывание, реагирует на высказанную собеседником мысль, утверждается или отрицается информация. В свою очередь, усваиваются не только слова и речевые средства, но и функции, которые они выполняют в ходе коммуникативного акта.

Другим, важнейшим принципом с методической точки зрения является ситуативность. Невозможно представить изучение, в том числе грамматического аспекта, русского языка на коммуникативной основе без ситуативной обусловленности и ситуативной наполняемости речи. Здесь остро встает вопрос о необходимости отбора и организации грамматического материала на ситуативно-коммуникативной основе. Ситуации коммуникативно-грамматического плана напрямую связаны с содержанием речевого высказывания на базе выработанных умений и навыков обучающихся. Это напоминает известную фразу о том, что «чтобы усвоить язык, нужно не язык изучать, а окружающий мир с его помощью» [67, с. 15].

Учебная ситуация играет существенную роль при обучении русскому языку в иностранной аудитории, общепризнанна как единица обучения, способна моделироваться как единица речевого общения. Всякое желание участвовать в коммуникативном акте зависит от ситуации, в которой находится обучающийся. По мнению многих ученых-методистов, «коммуникативная ситуация – это такая совокупность обстоятельств, условий и отношений, которая побуждает потенциальных собеседников к общению» [110, с. 59].

В коммуникативной ситуации ярко проявляют себя такие факторы, как обстановка, в которой происходит и протекает общение, отношения между участниками коммуникативного акта, речевая мотивация, сам коммуникативный процесс в целях осуществления речевой деятельности. Именно эти факторы определяют выбор темы беседы (разговора, общения с отбором языковых средств). Коммуникативная ситуация ставит участников в конкретной коммуникативной роли в условиях логической привязанности к определенной сфере общения. Это могут быть разные темы и роли коммуникантов в них: *Учеба в университете, жизнь в общежитии, посещение национальной библиотеки, экскурсия по достопримечательностям столицы Таджикистана – города Душанбе,*

*покупатель в магазине, гость в ресторане, зритель в театре, цирке, кино, телезритель* и т.д. и т.п.

Реализация коммуникативной ситуации в учебном процессе требует систематической работы, направленная «на усвоение как языкового (в нашем случае – грамматического), так и информативного материала, формирования определенных коммуникативно-познавательных действий. Иными словами, проводятся упражнения, которые, с одной стороны, обеспечивают соответствующую коммуникативную тренировку, с другой – сохраняют «аутентичность» применения иностранного языка в учебных ситуациях [67, с. 18].

Как показала практика преподавания и изучения русского языка, упражнения на реализацию коммуникативной ситуации постепенно готовят студентов-китайцев к речевому взаимодействию. Более того, они являются средством контроля над уровнем формирования коммуникативных компетенций студентов, реальных способностей обучающихся передавать и получать соответствующую информацию на русском языке. Ценность упражнений на ситуативной основе порождает спонтанное общение на занятиях русского языка, способствует созданию естественной речевой среды.

Коммуникативная ситуация является предпосылкой коммуникативной деятельности, так как в ходе общения обучающиеся находятся в режиме решения определенной коммуникативной задачи с проявлением индивидуальных речемыслительных способностей. На занятиях преподаватели русского языка студентам-китайцам часто обращаются к ним по сопутствующим вопросам:

1. Составьте рассказ на тему «Русский язык в моей жизни».
2. Ответьте на вопросы по тексту «Природа Таджикистана».
3. Составьте диалог с новыми словами на тему «Дружба народов – путь к миру» и др.

Темы могут быть разные, ситуации – то же самое. Преподаватель для того, чтобы появилось полное представление студентов на ту или иную тему, дает дополнительные разъяснения. Например:

*1. Каждому из вас хотелось бы свободно высказать свои мысли на русском языке. Что нужно для этого? Какую роль играет русский язык в вашей жизни? К чему вы стремитесь?*

*2. О чем вы хотели бы побеседовать с другом о природе Таджикистана? Что больше всего нравится вам в Таджикистане? Отличается ли природа вашей страны и страны, где вы учитесь (речь идет о Таджикистане)? Были вы в России?*

Важно не поверхностное выполнение самого задания, а мотивация обучающихся, желание говорить и высказаться на русском языке, проявить интерес к общению через выполнения заданий и упражнений. Ценность коммуникативной активности и деятельности заключается в том, что она формирует у студентов-китайцев речевые модели, речевые конструкции и культуру высказывания. Не забудем, что усваивать можно то, что вызывает повышенный интерес, потребность выразить свои мысли, чувства, эмоций и отношения.

Обучение грамматическому аспекту русского языка в целях осуществления полноценного речевого общения состоит из нескольких взаимосвязанных этапов. Условно их можно обозначить как «первичное умение», «навык» и «вторичное умение». Если первичное умение базируется на сознательное усвоение знаний по грамматическим явлениям и закономерностям русского языка как иностранного, то «навыки» относительно грамматической системы формируются в результате многократных отработок, повторений и прочного закрепления первичных умений. Вторичное умение являются итогом приобретенных знаний, выработки первичного умения и, по сути, представляет собой вершину сформированных навыков.

Исследование показало, что при обучении грамматике русского языка как иностранного в китайской аудитории наблюдается традиционный переход от грамматических форм к коммуникативным заданиям и упражнениям. Их называют подготовительными упражнениями неполноценного коммуникативного характера. В этой своеобразной модели есть определенный недостаток: неспособность переноса речевых навыков. Многие студенты-китайцы знают слова, но не могут правильно оперировать грамматическими формами слова в различных ситуациях общения в нужной языковой конструкции. Наблюдется неверный перенос исходной, начальной формы слова в речи без учета его грамматической трансформации. Происходит формальное конструирование речи без учета функций тех или иных грамматических правил и закономерностей русского языка в предложении (в речевом высказывании).

На занятиях мы наблюдаем эту ситуацию весьма часто, когда тот или иной студент «может достигнуть даже высокой автоматизации действия (скажем грамматического), но не доходит до нужного уровня автоматизации, может конструировать предложение (иногда довольно быстро), но беспомощен при его использовании в общении. Вполне понятно: навык, сформированный в условиях, принципиально отличных от условий общения, всегда будет неспособен к переносу в процесс реального общения» [111, с. 285].

А теперь переходим к анализу проблемы, связанной с особенностями грамматической системы русского языка и ее трудностями для студентов-китайцев на коммуникативно-компетентностной основе. Прежде всего, отметим, что русский язык – язык флективно-синтетического строя, фузионный (фузия – сплавление), способ сочетания основы и аффикса, при котором характер основы зависит от характера аффикса, или наоборот. Говоря по-другому, русский язык – язык суффиксально-префиксальный с сильным развитием согласования в знаменательных частях речи.

Для студентов иностранной аудитории усвоение грамматической системы русского языка, как мы убедились в предыдущих разделах диссертации, весьма сложный процесс. Особенно начальный этап ее изучения самый трудный и ответственный, где эффективное построение учебного процесса закладывает прочный фундамент в формирования коммуникативной компетенции обучающихся.

Существуют разные точки зрения касательно организации обучения грамматике русского языка как иностранного. Так, грамматику можно усвоить чисто практически без усвоения ее правил и закономерностей, как это встречается на уроках по родному языку. Однако, при обучении иностранному языку (в нашем случае – русского языка) знание грамматических правил не только облегчает, но и ускоряет овладение языком в целях формирования речевых умений и навыков. Преподавателю русского языка в китайской аудитории следует учесть объективные трудности усвоения специфических грамматических категорий русского языка, совершенно неадекватных в родном языке обучающихся. Более того, нужно помнить психологические трудности формирования грамматических навыков в контексте взаимодействия с лексическими и фонетическими навыками в речевой деятельности.

На начальном этапе обучения русскому языку студенты-китайцы параллельно овладевают всеми основными аспектами языка – фонетико-интонационным, лексическим, грамматическим. Соотношение между всеми направлениями на занятиях и в системе занятий должно быть установлено научению всем видам речевой деятельности.

Овладение русским языком во многом зависит от мастерства преподавателя в организации и проведения коммуникативных упражнений и заданий, так как «язык как система вводится в мозг путем систематических речевых воздействий. При этом системность содержится уже в самом языке, на котором говорят. А само применение языка является методом введения его в память учащихся» [43, с. 8].

Обучение грамматическому аспекту русского языка как иностранного ориентирует на особую систему организации занятий. Это интенсивная практика в коммуникативных заданиях и упражнениях обучающихся с опорой на грамматические правила и закономерностей русского языка. Такие занятия создают не только атмосферу естественной речевой среды на русском языке, но и побуждают студентов к применению грамматических правил в коммуникативном направлении.

Какими же должны быть особенности организации занятий по русскому языку в китайской аудитории при обучении грамматике, какую грамматику следует преподавать обучающимся? Вопрос деликатный и требует конкретного ответа. Нам представляется, что обучение грамматике носителю языка и не носителю языка (иностранцам) в корне отличается друг от друга. Прежде всего, с точки зрения объема и содержания, качественного определения грамматического материала.

Известно, что носителю иного языка (не русского) нужно время для овладения грамматической (языковой) компетенцией, она формируется в ходе изучения русского языка на занятиях, во внеаудиторное время. Это не академическая грамматика, а такая, которая ориентирована на иностранного студента, для которого русский язык, особенно, его грамматика не является родным. Именно по этому соображению в первом разделе данной главы мы остановились на проблеме отбора грамматического минимума.

Проблема отбора грамматического минимума требует типологического подхода в отношении продуктивной (активной) и рецептивной (пассивной) грамматики. Продуктивный минимум имеет ввиду грамматические элементы изучаемого языка с точки зрения их как внутренней, так и внешней стороны, способствует их усвоению для использования в коммуникативном акте с учетом всех его грамматических форм. Иначе говоря, грамматический минимум как материал, подлежащий продуктивному усвоению, требует восприятия и воспроизведения различных грамматических форм с целью организации речевого высказывания обучающимися.

При обучении грамматике русского языка в китайской аудитории не менее важным вопросом является учет особенностей родного языка студентов. Известно, что грамматические средства общения в условиях изучения иностранного языка могут играть большую роль, однако, возникает вопрос: как их использовать с учетом особенностей родного языка студентов? Можно ли вообще игнорировать родной язык обучающихся? Как эта ситуация может влиять (положительно/отрицательно) при изучении грамматики русского языка студентами-китайцами? Вопросы не случайные, так как от конкретизации и их решения зависит характер представления грамматического материала.

В ходе исследования выяснилось, что в учебниках русского языка для иностранцев грамматический материал представлен в монологвальном плане без билингвальной информации о специфике изучаемого языка и родного языка обучающихся. Данный тезис в известной степени логичен, ибо трудно представить автора учебника, в котором изучение иностранного языка сопровождается многочисленными комментариями сопоставительного характера. Более того, не каждому автору или авторскому коллективу учебника «Русский язык» известны внутренние особенности грамматического строя носителя родного языка, в каких контактных условиях находятся языки.

«Такие трудности преодолеваются в ходе объяснения материала и языковой тренировки, в которой учитываются типичные ошибки, возникающие в речи учащихся по причине расхождения в системах двух языков» [191, с. 148].

На занятиях русского языка в ходе изучения того или иного грамматического материала студенты сами помогают преподавателям в раскрытии некоторых важных компонентов грамматики китайского языка. Они осознанно сравнивают некоторые грамматические темы русского языка с китайским языком, отмечая серьезные расхождения на уровне двух языков.

Особенно, когда речь идет об изучении таких грамматических категорий русского языка, как *род, число, падеж, вид и время глагола, лицо и число* и пр.

В целях рационального подхода а изучении конкретной грамматической темы русского языка мы выбрали модельный ее способ предъявления. Например, модель предложения мы условно обозначили в качестве единицы грамматической структуры на основе определенных знаков. Например, в структуре русского предложения – «*Я рисую картину*» предлагается следующая модель и знаки: S + P + O, где первая буква – подлежащее, вторая – сказуемое, а третья – дополнение в форме винительного падежа.

Одновременно проводится работа над усвоением модели данного предложения в контексте обозначения ее как речевой модели с лексическим составом и ритмико-интонационным выражением. В качестве дополнительного материала мы предлагали студентам электронные версии пособий Т.М. Дорофеевой и М.Н. Лебедевой о 53 моделях русской грамматики [40] и М.Н.Лебедевой о карманной грамматике русского языка для иностранцев [77]. Так, на основе работы студентов с пособием М.Н. Лебедевой грамматико-речевая модель «*Это дом; Этот доктор*» усваивается и закрепляется при изучении темы «Имя существительное», где слова «*дом*» и «*доктор*» объясняются обучающимся с точки зрения категории числа (ед.ч.), падежа (им. п.), рода (м.р.) и т.п.

В первом разделе настоящей главы речь шла об отборе грамматического минимума по русскому языку для студентов-китайцев. В частности, было отмечено, что при обучении грамматическому аспекту русского языка важно определиться с темами, которые составляют активный (продуктивный) грамматический минимум. «Активный грамматический минимум состоит из набора грамматических форм, владение которыми необходимо для продуктивной речевой деятельности (говорение, письмо). Пассивный грамматически минимум включает единицы языка, которые используются, в первую очередь, в рецептивных видах речевой деятельности (аудирование, чтение)» [191, 149-150].

Обучение грамматическому явлению русского языка студентам-китайцам целесообразно организовать, опираясь на текстовый материал. Текст как важный элемент речевого компонента содействует не только пониманию его содержания, но что привлекательно, повышает мотивационную составляющую субъектов образования. Методика преподавания рекомендует в этом направлении различные способы и приёмы введения и закрепления грамматического материала на основе текста. Одним из эффективных приёмов и методов является использование лексико-грамматической таблицы (чуть выше мы говорили о неразрывной связи лексики и грамматики при обучении русскому языку).

Таблицы должны составляться так, чтобы одновременно могли раскрыть и значения новых слов, и суть определенного грамматического явления. Например, в качестве образца на одном из занятий русского языка в аудитории с китайскими студентами использовали таблицу на тему «Моя бабушка». Это таблица и лексическая, и грамматическая, приурочена к усвоению превосходной степени прилагательных русского языка, третьего лица единственного/множественного числа глаголов в настоящем времени. Слова употребляются в ней в целях закрепления грамматической темы с последующим выходом в речевое общение на ситуативно-коммуникативной основе.

Итак, таблица на тему «Моя бабушка»:

**ДЛЯ МЕНЯ ОНА...**

*(самая) лучшая, внимательная*

*заботливая, умная, веселая*

*люблю*

*искренняя, добрая*

*планы*

**ОНА ВСЕГДА**

*Заботиться обо мне*

*интересуется моей учебной*

**Я С НЕЙ...**

*смотрю телевизор, слушаю*

*музыку, иду в магазин,*

*беседовать, обсуждать*

**ОНА МНЕ**

*дает советы, добрый друг,*

*готовит вкусную еду,*

*помогает в выборе одежды  
гордится моими успехами.  
себя.*

*помогает по делам,  
подсказывает как вести*

Такие таблицы можно назвать логико-синтаксическими схемами, которые правильно направляют обучающихся к формулировке своего высказывания. Для успешной работы в этом направлении многое зависит от мастерства преподавателя, который умело управляет коммуникативным процессом на базе отработки соответствующего грамматического материала. По сути, поучается так, что изучение грамматической темы сопровождается использованием логико-смысловой модели.

В качестве примера приведем еще одну таблицу на тему «Моя учеба в университете» на основе логико-смысловой модели. Данная модель не только закрепляет усвоенные слова, но и содействует формированию самостоятельного высказывания обучающихся средствами русского языка по грамматической теме.

### **РАССКАЖИ О СВОЕМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

- Университет известен в стране и за рубежом.
- Университет готовит специалистов разного профиля.
- Университет с большими традициями и историей.
- Университет готовит специалистов-лингвистов.
- Университет принимает студентов из разных стран и пр.

### **ПОЧЕМУ ТЫ ВЫБРАЛ ЭТОТ УНИВЕРСИТЕТ**

- В университете учится моя подруга.
- В университете работают хорошие специалисты-педагоги.
- В университете действует «Центр Конфуции».
- В университете учатся студенты из моей страны.
- В университете я учусь по специальности «Учитель русского языка».

Как видно, студенты, опираясь на логико-смысловую модель, могут выразить свои мысли на русском языке, так как осмысление каждого вопроса облегчает формулировку высказывания обучающихся. Предложенная модель

ускоряет личностно-ориентированное стремление студентов-китайцев к овладению русским языком, позволяет им осуществить самоконтроль над своей речевой деятельностью и правильного грамматического оформления высказывания. Подобное модельное построение языкового материала удобно в плане графической интерпретации изучаемой лексико-грамматической темы. Они постепенно учатся говорить по-русски с соблюдением грамматических правил и закономерностей изучаемого языка на коммуникативно-ситуативной основе. В таких случаях зрительная опора - надежный и добрый помощник.

В качестве образца на одном из занятий по русскому языку мы продемонстрировали студентам-китайцам логико-смысловую модель по теме «Путешествие», предложенную А.В.Конышевой [67].

Предлагаемая модель не только содействует закреплению лексического материала по этой теме, но и дает возможность студентам-китайцам построить свое высказывание, опираясь на зрительную опору. Слова по теме «Путешествие» представлены по разделам («Качество путешествия», «Место путешествия», «Продолжительность путешествия» и т.д. Анализ и отработка модели в студенческой аудитории показало, что она не только помогла составить диалог в формате преподаватель-студент, но и послужила для монологического высказывания обучающихся.

Прежде чем представить для обучения русскому языку логико-смысловую модель по теме «Путешествие», хотелось отметить, что ее как образец можно использовать при работе над многими лексико-грамматическими темами. Особенно она ценна при изучении русской грамматики с учетом ее сложностей для студентов-китайцев. Схема-модель способствует сознательному осмыслению вопросов и ответов, родовых и падежных окончаний, видовременных форм глагола, согласования главного и зависимого слова в роде, числе и падеже и др.

Итак, приведем схему-модель, предложенную А.В.Конышевой по теме «Путешествие» [67, с. 75]:

<b>Каким было твое путешествие?</b>	<b>Ты ездил...?</b>	<b>Как долго ты пробыл там?</b>
<i>Замечательным</i>	<i>к морю</i>	<i>все каникулы</i>
<i>Фантастическим</i>	<i>на турбазу</i>	<i>месяц</i>
<i>Великолепным</i>	<i>в деревню</i>	<i>неделю (две недели)</i>

### ПУТЕШЕСТВИЕ

<b>Какими были твои соседи?</b>	<b>Каким был отель?</b>	<b>Ты останавливался...?</b>
<i>Дружелюбными</i>	<i>Дешевым</i>	<i>в отеле</i>
<i>Приятными</i>	<i>Дорогим</i>	<i>у друзей</i>
<i>Замечательными</i>	<i>комфортабельным</i>	<i>жил в палатке</i>
<i>Безразличными</i>	<i>без удобств</i>	<i>снял квартиру</i>

[67, с. 75].

На занятиях русского языка студенты-китайцы с большим интересом выполняют лексико-грамматические задания. Например, для того, чтобы употреблять в своей речи глагол «говорить» (с приставками, как отглагольное существительное), студенты учатся ставить вопросы к глаголу. Например:

**Говорить** – с кем? о чём? кому? о чём

**Сказать** – кому? о чём?

**Поговорить** – с кем? о чём?

**Образцы:**

*Я говорил с другом о встрече.*

*Я говорил другу об этом раньше.*

*Я уже сказал об этом другу.*

*Я хочу поговорить с другом о встрече.*

Далее на базе предложенных студентам глаголов ведется работа над образованием ими отглагольных существительных, которые играют существенную роль в процессе речевой деятельности. Например:

Глагол - **разговаривать**.

Отглагольное существительное – **разговор**.

Глагол - **договариваться**

Отглагольное существительное – **договор**

Глагол – **учиться**

Отглагольное существительное – **учеба**

Студентам объясняется, что для правильного использования отглагольного существительного необходимо следить над грамматикой речи, правильно выбрать глагол, который сочетается с отглагольным существительным.

Еще одно важное подспорье для формирования правильной русской речи – изменить предложения по модели. Например:

*Когда я поступил в Таджикский национальный университет, сразу начал изучать русский язык.*

*После поступления в Таджикский национальный университет я начал изучать русский язык.*

Существенную помощь студентам-китайцам оказывают напоминания о том, что правильно поставленный вопрос к главному слову обеспечивает правильно построенную русскую речь. Например, выражение времени в простом русском предложении требует постановку вопроса «**когда?**»: *через час; через неделю; через две минуты*. При обозначении действия или события: *после уроков; после выходного дня* и др.

Усвоению глаголов и других грамматических явлений русского языка большое место должно быть отведено диалогическим текстам. Диалоги, посвященные жизни и деятельности обучающихся, их учебе всегда интересны в плане познавательной и коммуникативной ценности. В качестве примера приведем следующий диалог-образец:

*- Здравствуйте.*

*- Здравствуйте. Чем могу быть вам полезен?*

*- Я решил учиться в Таджикистане и поступить на факультет русской филологии Таджикского национального университета. Пожалуйста, расскажите об этом факультете.*

*- Что вас интересует в первую очередь?*

*- Меня интересует качество подготовки педагогических кадров на этом факультете.*

*- Факультет русской филологии занимает ведущее место в системе подготовки кадров в республике. Здесь работают известные в республике ученые, методисты, авторы учебников русского языка для иностранцев.*

*- Спасибо. Скажите, пожалуйста, для иностранных студентов имеется ли общежитие?*

*- Да, конечно. Общежитие находится совсем недалеко от здания факультета русской филологии. Общежитие современное, вам оно понравится.*

*- Спасибо большое за помощь и консультацию. До свидания.*

*- До свидания. Рад был вам помочь.*

На основе подобных текстов диалогического характера преподаватели могут организовать общение студентов-китайцев на различные грамматические темы и ситуации тематической обусловленности. В частности:

*Моя учеба в университете.*

*Мои таджикские друзья.*

*Русский язык в моей жизни.*

*Как я нашел информацию о местонахождении национальной библиотеки.*

*Путешествие на Варзобское ущелье и т.д. и т.п.*

Как видно, диалоги и диалогические упражнения, основанных на речевых образцах обеспечивают функционально-коммуникативный подход к

усвоению грамматики. Коммуникативная целевая установка образцов речевого высказывания, структурно-ситуативная и ситуативно-тематическая их обусловленность, сущность грамматических конструкций, включаемых в диалогические и иные упражнения, методические приёмы обучения призваны обеспечить успешное обучение студентов-китайцев грамматическому аспекту русского языка на речевой основе. Исследование показало, что преподавание, направленное на формирование коммуникативной компетенции обучающихся, требует функционально ориентированной работы над грамматическим аспектом русского языка как иностранного.

Задачи в данном направлении вытекают из логики следующих соображений:

1. Изучаемые грамматические явления должны быть поставлены в такие языковые взаимосвязи, которые позволяют студентам-китайцам уяснить для себя их функции в коммуникативном процессе.

2. Грамматические упражнения должны иметь коммуникативное направление, развивать грамматические умения и навыки, характерные и активизирующие процесс продуктивного речевого общения.

3. Вся проводимая работа зависит от усвоения грамматического минимума русского языка, на базе которых будет происходить как усвоение языковых явлений, так и применение знаний, умений и навыков в коммуникативном акте.

### **3.4 Методика обучения студентов-китайцев грамматическому аспекту русского языка как иностранного на коммуникативной основе**

В предыдущих разделах первой и второй главы диссертации мы раскрыли природу грамматического аспекта русского языка в конструировании правильной русской речи студентов-китайцев. Главная идея состоит в том, что способность обучающихся понимать грамматические языковые значения во многом зависит от их готовности к восприятию,

осознанию, совершать в процессе коммуникации (речевое общение) логические операции анализа, обобщения и умозаключения: собственного речевого высказывания с соблюдением всех норм, правил и закономерностей грамматической системы изучаемого языка.

Мысль о том, что грамматика языка представляет собой специфические структурные компоненты и формы языка, которые должны быть доступны для усвоения и находит реальное воплощение в формируемых навыках и умениях. Говоря по-другому, грамматические навыки являются, по сути, неосознанным умением употреблять в речи грамматические формы языка. Это особенно отчетливо проявляется на уровне овладения иностранным языком. Это, так называемая, простая модель усвоения грамматических форм с одновременным развитием мыслительных навыков.

Особое место занимают способы и методы изучения грамматики русского языка как иностранного студентами-китайцами в коммуникативных целях. Здесь необходимо добиваться применения таких методов, которые способствуют обеспечению взаимоотношений между мыслительной деятельностью и речевой (грамматической) формой. Приоритет во всех случаях принадлежит грамматическим знаниям, которые нужны для осознания и понимания языковых категорий русского языка в функциональном плане.

А.Н.Щукин пишет: «Знание грамматических механизмов речи дает возможность преподавателю наметить наиболее эффективные пути овладения грамматическим и средствами общения» [191, с. 154]. Акцентируя внимание на грамматические механизмы порождения речевого высказывания на русском языке, ученый имеет в виду наличие внутреннего побуждения к речи, а именно мысли, которая станет основой высказывания. Языковые средства всегда извлекаются из памяти благодаря выбору соответствующих слов и грамматических форм (структур), реализующих содержание речевого высказывания.

К чему может привести такое положение дел? По мнению А.Н.Щукина, автоматически «образуются цепочки грамматически оформленных и связанных между собой слов. Они формируют синтаксическую схему будущего высказывания. Каждая речевая интенция (сообщить, попросить, рассказать и т.п.) связана в речевом механизме с определенным набором слов и способами их грамматического оформления в соответствии с замыслом высказывания и лексико-грамматическими предпочтениями участника общения (ведь одну и ту же мысль можно выразить разными способами, в том числе и не оптимальными с точки зрения языковой нормы)» [191, с. 154].

Продолжая мысль о механизмах порождения речи на грамматической основе, отметим одну важную деталь: на занятиях студенты-китайцы стараются запоминать грамматические формы русского языка с употреблением в русской речи, обращая особое внимание на их лексическое наполнение (то есть какими словами они могут наполняться). Так, при изучении падежных форм русского языка обучающиеся стараются осознанно пропустить через свое сознание правильное употребление соответствующих существительных в словосочетании с глаголом в той или иной падежной форме.

Например, существительное «*движение*» в словосочетании с глаголом «*мешать*» и «*препятствовать*» обязательно находится в форме дательного падежа, а с глаголами «*тормозить*», «*остановить*» - винительного падежа. В этих случаях студентам часто приходится мучаться с правильным выбором синонимичных глаголов. Дело в том, что глаголы *мешать движению*, *препятствовать движению*, *тормозить движение*, *остановить движение* – лексические синонимы. Тут на помощь обучающимся приходит знание падежных форм (вопросов, окончаний), а также выработка осознанных грамматических умений и навыков.

Требуется особого разъяснения грамматическая ситуация, связанная с семантическими особенностями грамматической формы с соответствующим лексическим наполнением в словосочетании и предложении. Для того, чтобы

правильно выразить мысль по-русски: «*Пить чай с молоком*», нужно поставить правильный вопрос: *с чем? как?* (творительный падеж существительного обозначает объект действия – «**пить**»). Студенты-китайцы должны также осознать разницу между двумя вопросами - «*с кем?* и «*с чем?* «*Пить чай с другом*» (*с кем? как?* – творительный падеж существительного обозначает субъект действия «**пить**»); «*Пить чай с удовольствием*» - как? (творительный падеж существительного обозначает образ действия «**пить**»).

Для более качественного усвоения приведенных в качестве примера падежных форм существительных с глаголами можно практиковать работу с разными вариантами их введения и усвоения:

*Пить чай с молоком;*

*Пить чай с вареньем;*

*Пить чай с мёдом;*

*Пить чай с хлебом;*

*Пить чай с пирогами;*

*Пить чай с мамой;*

*Пить чай с отцом»*

*Пить чай с гостем;*

*Пить чай с подругой;*

*Пить чай с настроением;*

*Пить чай с желанием;*

*Пить чай с охотой;*

*Пить чай с наслаждением и т.п. и т.д.*

Такая методика усвоения падежных форм существительных с глаголами в словосочетании и предложении постепенно научит студентов-китайцев к владению традиционно утвердившейся нормой употребления грамматических форм и единиц с формированием чувства языка и языкового чутья. Заметный вклад в этом деле окажет им употребление слов с пониманием их смысла. Заучивание грамматических форм и правил не всегда приводит к желаемым результатам. Известная формула «узнавать в лицо»

грамматических закономерностей и языковых фактов является большим подспорьем в правильном восприятии грамматического материала как важного средства обеспечения речевого общения на изучаемом языке.

При отборе грамматического минимума по русскому языку мы руководствовались известными принципами, обеспечивающими сознательное усвоение языкового материала, способствующими как развитию грамматических навыков, так и формированию коммуникативной компетенции студентов-китайцев. Грамматический материал должен быть предназначен для усвоения нормы, законов употребления грамматических форм в речи с восприятием лексических значений, формирования чувства языка. Речь идет о грамматическом оформлении русской речи, в составе которой находятся «автоматизированные компоненты в виде грамматических навыков» [191, с. 155].

«В процессе структурного оформления высказывания во внешней речи возможна его коррекция с точки зрения содержания и грамматической формы. Такая коррекция возможна лишь при сформированности механизма самоконтроля и самокоррекции, сигнализирующего об имеющихся в высказывании ошибках на уровне содержания высказывания и грамматической формы» [191, с. 155].

На первоначальном этапе обучения грамматическому аспекту русского языка студентов-китайцев можно научить простым формам самоконтроля и самокоррекции для минимизации лексико-грамматических ошибок в их русской речи. Для успешной работы в этом направлении особое внимание отводится подбору соответствующих текстов, с помощью которых обучающиеся усваивают грамматические формы по текстовым образцам для постепенной выработки грамматико-коммуникативных навыков. Умело подобранные тексты обеспечивают запоминание языковых норм и грамматических форм в речевом высказывании.

Восприятие грамматических форм в речи напоминает известное правило: *нельзя научиться тому, чего не слышал, не видел, не произносил.*

Для прочного и сознательного усвоения трудного для студентов-китайцев грамматического явления русского языка – категории падежа и падежных окончаний (фактически - усвоение связной речи на русском языке) можно использовать учебные тексты тематико-ситуативной ориентации. В любом тексте (предложение, фраза) обучающиеся сталкиваются с окончаниями – самой частотной частью слова. Без них невозможно выразить мысли словами, предложениями и связной речью на русском языке.

Практика преподавания и изучения русского языка студентами-китайцами показывает, что серьезное внимание должно быть уделено также усвоению служебных слов, особенно, предлогов и союзов. Грамматические значения предлогов русского языка лучше всего усваиваются из словосочетаний, а грамматические значения союзов – из сочинительных словосочетаний и сложных предложений. Качественное усвоение предлогов и союзов русского языка раскрывает и демонстрирует их грамматическое значение, содействует восприятию многих других грамматических элементов: окончаний слов в словосочетаниях, участвующих в создании смысла грамматических отношений.

Почему мы так возвеличиваем роль учебного текста в понимании грамматических явлений русского языка со всеми их атрибутами, особенностями и речевыми преимуществами. Суть в том, что смысл грамматических (морфологических) форм, выражаемых окончаниями и предлогами, осознается только в предложении (речи). Предложения – это уже связная речь с законченной мыслью, целью высказывания, соответствующими грамматическими формами, интонацией, правильным произношением и ударением в слове. Все это служит в качестве материальной речевой опоры для выработки грамматических навыков и формирования коммуникативной компетенции обучающихся.

Именно полноценное усвоение грамматики русского языка в иностранной аудитории создает когнитивные условия для правильного восприятия, понимания и воспроизведения русской речи со всеми

существующими языковыми нормами и правилами. Это путь к порождению русской речи в формате суждения, высказывания, умозаключения. Обычно даже элементарное усвоение русской речи в иностранной аудитории начинается с восприятия простых предикативных отношений – между подлежащим и сказуемым: *«Это аудитория. Это преподаватель. Это студент. Студент отвечает. Преподаватель объясняет. Мы слушаем. Чи Вэн отвечает. Ма Дэу пишет»* и др.

Последовательное усвоение различных форм сказуемого научит студентов сопоставить их, выявить оттенки грамматических значений, помогает им понять грамматические формы благодаря содержанию текста, формируют коммуникативную компетенцию обучающихся на грамматической основе. В частности, правильно согласовать главное и зависимое слово в роде, числе, падеже; правильно оформлять главные члены предложения, логически и верно построить свое высказывание, соблюдая существующие правила и закономерности русской грамматической системы.

На занятиях русского языка мы обратили внимание, что студенты-китайцы с определенными трудностями усваивают грамматические формы, обозначающие определительные, дополнительные и обстоятельственные отношения. Причина известна: это еще первоначальный этап изучения русского языка, неразвитость грамматических и коммуникативных навыков оперирования понятиями на лексико-грамматическом уровне. В результате обучающиеся часто нарушают грамматические нормы употребления, порождая речевые ошибки: *«Он был в новый костюм»* (вместо *«в новом костюме»*); *«Он был в новой шапка»* (вместо *«в новой шапке»*); *«Привить любовь к русский язык»* (вместо *«к русскому языку»*). Эти ошибки, как мы убедились на занятиях, постепенно стали минимизироваться, так как от занятия к занятию студенты-китайцы начинали правильно воспринимать правила сочетания, согласования и употребления слов в предложении с учетом грамматических норм современного русского языка.

На занятиях русского языка как иностранного качественное усвоение грамматического материала в целях выхода на речевое общение зависит от ряда моментов и факторов. В частности, важно направить на правильное русло коммуникативную активность обучающихся на основе усвоенного грамматического материала. Следует концентрировать внимание студентов на зоны реального интерференционного влияния родного и изучаемого языков (межъязыковая и внутриязыковая интерференция) с точки зрения сознательного усвоения учебного материала. В свою очередь, преподавателя также необходимо отчетливо осознать цель объяснения и закрепления той или иной грамматической темы. Всякая грамматическая единица должна быть усвоена в целях готовности к применению в речевом потоке в контексте ее практической реализации.

Методику работы над усвоением грамматического аспекта русского языка на занятиях можно организовать разными путями. Известны чисто практический (лексический) способ, а также теоретико-практический (грамматический) приём ознакомления с новым языковым материалом. Кроме этого, важным этапом является введение нового грамматического материала на основе отмеченных выше способов и приёмов. В частности, «при теоретико-практическом способе введения нового грамматического материала используются: объяснение с опорой на речевой образец и правила-инструкции, сравнение с родным языком и опора на положительный опыт в родном языке, сравнение внутри языка и опора на сходные элементы ранее изученного материала, элементы грамматического анализа, перевод на родной язык и др.» [117, с. 82].

На начальном этапе обучения грамматическим явлениям русского языка целесообразно вести работу в направлении выработки речевых умений и навыков, используя приобретенные и усвоенные на занятиях грамматических тем. Несомненно, в этом контексте следует обучающимся обратить внимание на специфические особенности и характер грамматических закономерностей русского языка, содействующих

правильному обучению речевому общению. В этом плане следует иметь в виду «правила-инструкции, т.е. краткие оперативные указания, которые касаются либо функциональной, либо формальной стороны грамматической модели» [113, с. 265].

Е.И. Пассов и Н.Е. Кузовлева констатируют: «Более убедителен, на наш взгляд С.Ф. Шатилов, утверждающий, что задача заключается в том, чтобы совершенствовать чувство языка и способность образования по аналогии при помощи знаний, а не активизировать эти знания» [113, с. 266].

Заслуживает внимания работа над ознакомлением студентов-китайцев с русской грамматической терминологией в сравнительном аспекте с их родным языком. Данный подход в известной степени мотивирует активного подключения сознания обучающихся к каждому новому грамматическому термину, на запоминание соответствующих грамматических явлений и грамматических понятий изучаемого языка, так как польза от такой формы работы для практического овладения изучаемым языком несомненна.

Исходя из поставленных целей и задач настоящего исследования, отметим, что при введении новых грамматических тем следует обратить внимание не только на их структурные образования, но и употребление в речевой деятельности в целях формирования коммуникативной компетенции обучающихся. По сути, речь идет о восприятии грамматических механизмов русской речи в целях нахождения наиболее эффективных способов и приёмов овладения грамматическими средствами общения.

А.Н.Щукин отмечает: «Высказыванию предшествует внутреннее побуждение к речи и возникновение замысла того, что станет предметом высказывания. Здесь мысль оформляется во внутренней речи с помощью средств языка, которые извлекаются из долговременной памяти. Такое оформление мысли в соответствии с замыслом высказывания заключается в выборе слов и грамматических структур, реализующих содержание смысла» [191, с. 154].

Высказывание ученого логично и справедливо с точки зрения того, что в процессе речевого общения мы наблюдаем грамматическое влияние языка для правильного оформления мысли и правильного соединения слов между собой. Это так называемое синтаксическое построение речи говорящего средствами изучаемого иностранного языка. Ни одно сообщение, информация, рассказ, диалог, монолог и прочее не может быть реализовано без набором определенных слов и способов их грамматического оформления в речи.

Для качественной реализации процесса сознательно-коммуникативного усвоения грамматических закономерностей и правил русского языка предлагаем *метод-модель предметно-изобразительной наглядности*, который обеспечивает эффективное усвоение обучающимися различных грамматических явлений русского языка в целях их глубокого осмысления и употребления в речи. Данный метод сопровождается также сравнением различных форм той или иной специфической грамматической категории русского языка, которая усваивается студентами-китайцами с известными трудностями ввиду сложности и неадекватности по сравнению с их родным языком.

Например, определенные трудности студентам-китайцам представляет дифференциация употребления предложно-падежных конструкций со значением пункта назначения движения и местонахождения. Они путают грамматические формы слов (окончания) в разных вариациях и ситуациях высказывания мысли: «*Она идет в институт*» - «*Она в институте*». В таких случаях конкретная картинка или рисунок служат хорошим средством не только семантизации грамматического явления, но и уточнения разницы между движением в сторону института и нахождением в институте.

В работе мы применили также *метод-модель моторно-двигательной наглядности*, который весьма ценен при объяснении темы «Виды глагола в русском языке» как в плане усвоения их смыслового значения, так и употребления в речи. Демонстрация моторно-двигательного действия для

разъяснения совершенного и несовершенного видов глагола еще одно яркое свидетельство наглядного метода обучения грамматическому аспекту русского языка, где обучающиеся различают суть этого трудного для них грамматического явления: «*Я открыл дверь*» (Дверь сейчас открыта); «*Я открывал дверь*» (Дверь была закрыта, а сейчас открыта).

Важно методическую организацию работы над усвоением нового грамматического материала в китайской аудитории сопровождать методом-модели «наглядности». Последнее окажет неоценимую помощь для сознательного вхождения студентов-китайцев в мир грамматики русского языка в коммуникативных целях.

Продолжая мысль о качественном и сознательном усвоении грамматических явлений русского языка на занятиях со студентами-китайцами, хотелось бы обозначить и доказать целесообразность контекстуального объяснения. Речь идет об использовании контекста как продуктивного усвоения грамматического материала, который создает возможности и условия, выявляющие особенности и содержательный компонент изучаемой новой языковой единицы. Это весьма незаменимое средство при ознакомлении с синтаксическим построением предложения на текстовой основе, где происходит показ (демонстрация) студентам-китайцам закономерные способы связи между отдельными предложениями в речевом высказывании или его частями.

Этот метод особенно конструктивен на начальном этапе обучения русскому языку. Например, для того, чтобы обучающиеся могли правильно соотносить личное местоимение «*Он*» и «*Она*» с тем словом, вместо которого оно употребляется, целесообразно дать в качестве сравнительного примера не одно предложение, а два: «**Ма Дэу** закончил аспирантуру. **Он** защитил кандидатскую диссертацию». «**Чи Чжен** аспирантка. **Она** учится на первом курсе аспирантуры».

Каждый метод объяснения и усвоения грамматического материала на занятиях русского языка следует организовать в зависимости от его

трудности и специфичности для носителей китайского языка. Так, употребление местоимений «*его, ее, их*» эффективнее объяснить на конкретных контекстуальных примерах: **книга** (газета, сестра, отец, друзья) брата – **его книга** (газета, сестра, отец, друзья). В таких случаях словесные объяснения не могут дать желаемого результата. Это говорит о том, что употребление различных разрядов местоимений целесообразно демонстрировать на контекстуальной основе в целях расширения как словарного запаса, так и развития грамматических навыков обучающихся на основе речевой конструкции и высказывания.

При обучении грамматическому аспекту русского языка как иностранного особое место следует отнести упражнениям с грамматической направленностью. Тут надо решить вопрос с разработкой системы упражнений, в которой реализуется коммуникативно-речевые действия. Еще много-много лет тому назад известный педагог К.Д.Ушинский говорил: «Систематичность упражнений есть первая и главнейшая основа их успеха» [158, с. 321]. В этих словах мудрого ученого кроется умелая организация системы упражнений для изучения грамматического строя русского языка, который обеспечивает эффективный процесс его усвоения.

Продолжая эту мысль, Е.И.Пассов и Н.Е.Кузовлева отмечают следующие важные особенности данной проблемы: «В плане организации процесса усвоения система упражнений должна обеспечить: а) подбор необходимых упражнений, соответствующих характеру того или иного навыка и качеству (механизму) того или иного умения; б) определение необходимой последовательности упражнений: усвоение всегда проходит какие-то стадии и протекает на основе определенных методических принципов или правил; в) определение соотношения упражнений тех или иных типов, видов, подвидов и вариантов, ибо это определяет успех в неменьшей степени, чем правильная последовательность упражнений; г) регулярность определенного материала; д) правильную взаимосвязь (соотношение и взаимодействие) на всех уровнях системы (между видами

речевой деятельности, внутри них, между умениями общения в целом)» [113, с. 391].

Таким образом, вырисовывается картина, где вся система упражнений должна быть направлена на формирование коммуникативной компетенции студентов-китайцев, на развитие когнитивных (познавательных) действий и речевых навыков и умений. Здесь возникает необходимость организации работы по этапам и стадиям: ознакомление с новым грамматическим материалом путем его прочного осмысления; повторение и трансформация по аналогии к предложенному образцу; анализ и обобщение предъявленного грамматического материала; правильный выбор слов и выражений в речевом высказывании с соблюдением грамматических правил изучаемого языка; самостоятельное конструирование мысли и высказывания, а также выполнение других речевых действий средствами русского языка.

Каковы же основные и эффективные виды упражнений, направленные на выработку продуктивных грамматических умений и навыков на речевой (коммуникативной) основе? Ход исследования демонстрировал эффективность имитативных, подстановочных, трансформационных и репродуктивных упражнений, которые содействуют усвоению грамматических явлений русского языка в целях их использования в речевом потоке.

Например, имитативные упражнения ставят перед собой цель ознакомления обучающихся с новой грамматической темой, ее осмысления и запоминания. Студенты путем знакомства с готовым материалом стараются выполнять речевые действия на основе предложенного образца, заданий к упражнению, реплики преподавателя. Имитация подразумевает собой подражание, уподобление кому-или чему-либо. Это воспроизведение, повторение услышанного, сказанного.

Подстановочные упражнения имеют иное направление, где происходит варьирование лексического наполнения образца: студенты с помощью преподавателя подставляют предложенные лексические единицы в заданную

структуру, изменяют грамматическое оформление подставляемого компонента. Этот вид упражнения помогает в генерализации речевого образца с выходом в речь, когда та или иная модель, отработанная на базе определенной лексики, распространяется на более широкий лексико-грамматический материал.

Что касается трансформационных упражнений, то они способствуют изменению структуры и порядка слов в предложении, замене грамматических форм предложенного грамматического материала в соответствии с речевым заданием на ситуативной основе. В ходе выполнения подобных упражнений происходит переключение с одного речевого образца на другой в целях выработки умения использовать изученный грамматический материал в условиях естественного речевого общения.

Репродуктивные упражнения являются относительно творческими, ибо дают возможность студентам-китайцам самостоятельно использовать в русской речи грамматический материал. Они содействуют формированию умений и навыков в комбинировании языковых единиц в речевом потоке, самостоятельном конструировании речевого высказывания на ситуативно-тематической основе.

Отметим важный момент использования перечисленных подготовительных упражнений: они, отрабатывая самый элементарный грамматический материал, дают неограниченную возможность для реализации коммуникативного принципа обучения русскому языку как иностранному в аудитории с китайскими студентами. Существенную помощь в этом деле могут оказать учебно-речевые ситуации, средства наглядности, игровые коммуникативные упражнения.

Разнообразные речевые упражнения можно организовать также с помощью текста на базе коммуникативных ситуаций, как отработка и включение грамматических навыков в сложное речевое умение. В данном случае мы представляем перед собой картину полноценной речевой деятельности обучающихся. Предлагаемые студентам задания должны

поставить их в такие условия, чтобы они последовательно выработали автоматизированные действия в направлении нужного нахождения грамматической формы. Предлагаем один из образцов такого задания:

- *У тебя есть книга (тетрадь, блокнот, фломастер, конспект и т.д.)?*

- *Да, есть.*

- *А где она? (книга).*

- *В папке (на столе, у подруги, дома).*

- *Нет, здесь ее (книги) нет.*

На занятиях мы практиковали также синтетические упражнения, которые направлены на свертывание чужого высказывания. Эти упражнения отрабатывают деление текста на законченные смысловые отрезки путем постановки вопросов к ним; сокращения изучаемого текста, выделение в нем основного содержания и смысла; составление плана для пересказа текста путем вопросов, в форме различных по целям предложений (повествовательное, вопросительное, восклицательное). Все виды упражнений помогают преподавателю диагностировать уровень сформированности коммуникативных умений и навыков обучающихся, правильности их речевого высказывания. Самое главное - не только знание и усвоение грамматического материала, а использование в речевом потоке.

Для того, чтобы убедиться в этом, преподаватель русского языка в китайской аудитории может воспользоваться упражнениями, направленными на проверку понимания высказывания собеседника. К примеру, это такие упражнения:

- найти в тексте предложения, соответствующие по смыслу данным;

- ответить, соответствуют ли содержанию прослушанного высказывания данные предложения или нет.

В ходе проведения подобных упражнений одновременно контролируется уровень владения студентами-китайцами речевыми навыками. Контроль происходит путем качества ответов обучающихся на вопросы, краткого пересказа содержания текста и др. В целом, любые виды

упражнений с грамматической направленностью можно сочетать с работой над развитием коммуникативной способности и компетенции студентов. Это свидетельствует о том, что контроль усвоения грамматического материала будет направлен не только на выявление знаний обучающихся, а также на умение использовать изученный грамматический материал в русской речи. Такое положение дел всецело отвечает требованиям реализации коммуникативно-компетентного подхода при изучении грамматики русского языка на занятиях со студентами-китайцами.

Коммуникативно-компетентный подход, как показывает практика преподавания русского языка как иностранного, должен быть основной формой обучения студентов-китайцев грамматическим средствам и способам, так как грамматика русского языка обучающиеся овладевают, прежде всего, в процессе речевого общения, обучения связной речи, рациональной организации словарной работы (накопление и активизация словаря).

Предложенные выше виды упражнений с грамматическим содержанием, включаемые в речевые задания на ситуативно-тематической основе, являются эффективным средством выработки, а также закрепления грамматических умений и навыков. Нет возражений тому, что коммуникативные упражнения с грамматическим содержанием в условиях речевого общения вызывают определенные трудности. Их много и основная проблема заключается в преодолении существующих трудностей с помощью сознательно-мыслительного подхода, доступных методов объяснения с учетом особенностей как изучаемого, так и родного языка обучающихся.

Основная масса ошибок обучающихся связана с неверным согласованием определения и определяемого слова (прилагательных и местоимений с существительными). Особенно часто это наблюдается в неправильном употреблении грамматических форм женского и среднего рода. Студентами-китайцами с большими психологическими усилиями изучаются и усваиваются трудные формы глаголов в повелительном наклонении, существительные родительного падежа множественного числа и пр.

В ходе проведения настоящего исследования мы еще раз убедились в том, что при отборе грамматического минимума следует учитывать возможности студентов-китайцев на предмет восприятия специфических форм словоизменения и словообразования в русском языке, выработать у обучающихся так называемое «языковое чутье», иметь в виду морфологический строй русского языка (по сравнению с родным языком студентов-китайцев). Особую работу требует осознание природы согласования, управления и примыкания слов в словосочетании и предложении. То есть каждое усвоенное и усваиваемое грамматическое явление должно служить практическим целям и в овладения языком в коммуникативном направлении.

Опытный преподаватель во всех указанных выше случаях и ситуациях обязан дифференцированно подходить к грамматическим ошибкам студентов-китайцев в речевом потоке. Он должен внятно и доступно объяснять студентам природу и причин их ошибок, призывать их к внимательности и сознательному отношению. Студенты должны осознать, что их ошибки происходят из-за ограниченности их грамматических знаний и умений. Главное в профессиональной деятельности преподавателя (педагога) - повышение интереса обучающихся к русскому языку и русской языковой картине мира.

Методика преподавания русского языка иностранцам подсказывает весьма продуктивные методы и подходы к его изучению и овладению. Следует отметить, что разные уровни и аспекты грамматического строя русского языка (фонетика, словообразование, морфология, синтаксис) студенты-китайцы усваивают по степени своей внутренней мотивации, желания, усердия, возраста, языкового опыта и пр. Так, системой русского словоизменения – правилами склонения и спряжения, многообразием грамматической парадигмы (форм) студенты овладевают спонтанно, «с листа». Интенсивное формирование словообразовательных умений и навыков, критическое отношение к своим «достижениям», точное

определение и знание норм словообразования русского языка развиваются постепенно по мере индивидуального подхода каждого студента-китайца во время занятий и вне занятий.

На первоначальном этапе преподавания русского языка в китайской аудитории при усвоении грамматических явлений мы стараемся ставить задачу восприятия и понимания смысла сказанного. Например, целесообразно ориентировать студентов на окончание существительного, различать предметы в количественном измерении (один, много). Самая важная сторона задачи – правильно использовать ту или иную грамматическую единицу в потоке речи в процессе собственного речевого высказывания. Иначе говоря, стараться говорить как носитель русского языка. Да, это сверхзадача, но есть такие студенты, которые прилично общаются на русском языке с соблюдением всех правил и закономерностей русского языка.

Практика работы со студентами-китайцами выявила одну общеизвестную методику работы: чем больше они овладевают словами, тем больше шансов продвигаться в грамматическом и коммуникативном плане. Так, например, обучающиеся научатся правильно и точно использовать в русской речи наименования предметов посуды для подачи блюд, сервировки стола, приготовления пищи, сосуды для хранения пищи и др: *сковорода, кастрюля, тарелка, графин, кувшин, чашка, блюдце, стакан, кружки, блюда, вилка, ложка, нож* и др. Однако, студентам-китайцам не всегда понятны такие новые для них образования слов, как «*блюдца, салфетница, салатница, перечница, сахарница, хлебница*» для восприятия и воспроизведения в речи. Преподавателю не сложно объяснять обучающимся способы образования новых слов от первоначальной его формы: *блюд-ца* от **блюдо**, *переч-ница* от слова **перец**, *хлебница* от слова **хлеб**, *сахарница* от слова **сахар**, *салфет-ница* от **салфеток** и т.д.

Усвоение подобных слов гораздо эффективнее организовать на текстовой основе. Например, можно студентов ознакомить с содержанием текста «В столовой»:

Студентки-подруги Света и Нина пошли в столовую. Был большой обеденный перерыв между занятиями. Они заказали желаемые блюда, зеленый чай, хлеб, два куска сахара, а также прихвати с собой салфетки. Сели за столом, пожелали друг другу приятного аппетита. Вдруг Света вспомнила, что подруги забыли столовые приборы для еды: *ложку, вилки, пиалы* для чая. Нина, в свою очередь, перепутала положить хлеб не в *хлебницу*, а в тарелку, салфетки не в *салфетницу*, а в стакан, сахар на *сахарницу*, а не в тарелочку. Подруги вспомнили, что для каждой посуды есть свой предмет: едят ложкой, хлеб положат в хлебницу, салфетку берут из салфетницы. Они так и называются: *хлебница, салфетница, блюда, сахарница*.

Затем для контроля сознательного усвоения слов и их грамматических форм, преподаватель организует диалог между самими студентами:

- Скажи, Света, куда обычно следует положить сахар?

Света:

- В сахарницу.

Скажи Нина, где должен находиться хлеб в посуде?

Нина:

- В хлебнице.

- А куда нужно поставить стакан?

- В блюда, чтобы не пачкать скатерть.

После ознакомления с текстом и усвоения соответствующих слов на словообразовательном и грамматическом уровне, преподаватель проводит работу над сознательным восприятием новых слов, относящихся к предметам посуды с уточнением грамматических показателей (флексий, окончаний).

Исследование показало, что в русском языке много трудных грамматических форм и явлений, создающие большие проблемы студентам-

китайцам при их усвоении, запоминании, закреплении и употреблении. Отсюда на первоначальном этапе обучения не следует включать в систему упражнений и заданий особо трудные грамматические формы русского языка. С методической точки зрения этого достичь невозможно и, на наш взгляд, не нужно. Разумно организованная работа над усвоением наиболее распространенных и подлежащих активному усвоению грамматические правила и закономерности русского языка вырабатывают у студентов-китайцев любознательность, чувства необходимости к познанию слова, его различным формам. Многочему студенты научатся путем внимательного аудирования (прислушивания, понимания), реагирования на оттенки звучания слов, имитации и подражания на речь окружающих, выявления правильных форм слова в процессе говорения.

Изучение грамматического аспекта русского языка как иностранного в китайской аудитории в обязательном порядке рассматривает как развитие морфологической стороны речи обучающихся, так и синтаксической стороны. Сознательное усвоение морфологической стороны русской речи имеет важное значение при переходе на синтаксическую линию вопроса. В первом случае студенты-китайцы, как известно, испытывают огромные трудности при восприятии системных связей морфем, окончаний в структуре существительных. С другой стороны, обучающимся совершенно непонятны различные положения ударения в слове: то в первом слоге, то во втором, то в последнем слоге и т.п. Трудны для студентов-китайцев в аспекте восприятия и понимания непонятные для них чередования гласных и согласных звуков в основах глагола, родовая дифференциация существительных с соответствующими окончаниями, нулевым окончанием, особенности употребления в речи пространственных предлогов и наречий.

Что касается синтаксической стороны русской речи, то мы больше всего акцентируем внимание на ее совершенствовании при обучении связной речи. Это *рассказ, пересказ, монолог, развернутое изложение содержания текста* с точки зрения грамматически правильной речи (высказывание).

Связную речь называют большим достижением обучающихся в речевом развитии и коммуникативной компетенции. В связной речи наблюдается движение многозначного слова от словосочетания к предложению и от него к связному высказыванию.

Методика преподавания русского языка иностранцам подсказывает рациональные приёмы и способы работы над усвоением и употреблением различных грамматических форм. В абсолютном большинстве случаев трудности в усвоении грамматического материала представляют собой двойкий характер. Первое - запоминание определенной грамматической формы. Второе – практическая реализация усвоенного грамматического материала в русской речи. А теперь попробуем дать следующую методическую рекомендацию: например, правило словоизменения следует осмыслить и усвоить по их правилам в русском языке с правильным употреблением морфологических показателей. Например, для того чтобы студенты усвоили правила употребления существительного в родительном падеже множественного числа, необходимо его провести на текстовой основе с обязательным напоминанием типа окончания в грамматических формах именительного падежа как в единственном, так и во множественном числе.

Также студенты должны знать, что в русском языке ряд существительных имеют только форму единственного числа: *молоко, сахар, кофе, метро, бензин* и др. А некоторые существительные употребляются только во множественном числе: *часы, ножницы, сутки, чернила, шахматы* и т.д.

Знание грамматических правил русского языка не только положительно влияет на правильность речи, но и постепенно готовит обучающихся к произвольному высказыванию (автоматизированные действия). К примеру, этому способствуют задания на подбор грамматических синонимичных форм (в частности, образование степеней сравнения прилагательных и наречий): *интереснее – более интересный; глубже – более глубоко.*

Есть много других приёмов и методов рационального обучения грамматическим единицам русского языка в китайской аудитории в контексте ознакомления студентов со способами словообразования: *студент – студенческий; экзамен – экзаменационный; город – городской; дорога – дорожный* и др. «Велико значение занятий словообразованием с точки зрения задач общепедагогического характера, развития мыслительных способностей учащихся, их познавательной деятельности, самостоятельности, навыков решения поисковых задач и т.п.» [153, с.155].

Весь комплекс упражнений должен быть ориентирован на обучающие «деятельности общения» студентов-китайцев, то есть на реальную речевую деятельность и систему речевых навыков. «Некоторые методисты считают, что коммуникативными могут быть только упражнения, предназначенные для стадии употребления отработанного грамматического материала в речи; стадия же выработки грамматического навыка может быть обеспечена традиционными языковыми упражнениями» [147, с. 169]. Это говорит о том, что ситуациях, в которых формируется грамматический навык, должны быть максимально приближены к тем, какие могут встретиться в процессе реальной речевого общения.

Для того, чтобы убедиться в эффективности выработки грамматических навыков студентов-китайцев на коммуникативной основе, мы провели небольшой обучающий эксперимент. Основная его цель, как говорит само его название - проверить обучающие возможности, эффективность разработанной методики. Нам следовало определить и проверить динамику продвижения студентов в контексте сознательного усвоения правил и закономерностей грамматического материала русского языка, подлежащего активному усвоению, выявить причину трудностей при выработке грамматического навыка, способы их устранения и т.д.

В ходе получения результатов эксперимента акцент был сделан на знания студентов о лингвистическом материале, об умении пользоваться ими в речевом общении, на развивающее воздействие знаний и умений на

совершенствование речи, способности выразить свои мысли в речевом высказывании.

Для каждого из указанных параметров учета результатов обучающего эксперимента были составлены соответствующие задания. Экспериментом были охвачены студенты-китайцы, изучающие русский язык, в основном, на базе факультета русской филологии Таджикского национального университета в период 2022-2023 учебного года. Количество обучающихся – 48 человек. Студенты не были разделены на экспериментальную и контрольную группу ввиду того, что методика обучения исследуемой проблемы охватывала начальный этап обучения, где все обучающиеся находились в равном положении по степени языковой подготовки.

Основная цель эксперимента состояла в том, насколько предлагаемая методика работы над обучением грамматическому аспекту русского языка студентам-китайцам эффективна в контексте развития их речевых умений и навыков, а также формирования коммуникативной компетенции обучающихся.

Экспериментальные задания были тщательно продуманы и предложены с различными вариантами. В частности, для уточнения сознательного усвоения ранее изученных падежных форм существительных русского языка, студентам были даны следующие задания:

**Придумайте предложение со словами:** *портфель, учитель, стол, на, лежать.*

**Ответьте на вопросы:**

*Чей это портфель?*

*Чьё это платье?*

*Чья эта тетрадь?*

*Где находятся книги?*

*Где находится шкаф?*

*Что мы видим в шкафу?*

Основная цель эксперимента заключалась в том, чтобы студенты-китайцы могли разобраться в грамматических показателях слов в разных вариациях в зависимости от падежных окончаний. По сути, здесь имелось в виду направление работы от грамматического правила к его правильному употреблению в речи. Студенты должны были осознать твердое правило о том, что грамматические закономерности русского имеют непосредственную связь с грамматической формой слова, значением, способами его образования. Главная цель - использование правильной грамматической формы слова в речевом высказывании.

Ответы студентов показали, что обучающиеся, в целом, осознают правила и закономерности грамматических явлений русского языка, но известные факторы межъязыковой и внутриязыковой интерференции не всегда позволяют им правильно выражаться на русском языке. Анализ ответов студентов показал существенные недочеты в их русской речи по данному заданию. Приведем примеры неверного ответа отдельной части обучающихся:

- *Портфель учитель на стол лежит.*
- *Это преподаватель портфель.*
- *Этот платье Нина.*
- *Книги находится на шкаф.*
- *В шкаф мы видим книга и т.д. и т.п.*

Анализ ответов студентов-китайцев показал их ошибки в контексте употребления падежных форм слова с предлогами. Особенно в плане того, что существительные в русском языке в косвенных падежах употребляются без предлогов и с предлогами. Предлог обычно уточняет значение падежа. К примеру, предлоги **на**, **под**, **в**, **за** уточняют значение винительного падежа: они показывают, куда направлено действие: на поверхность предмета (*на шкаф*), ниже предмета (*под шкаф*), внутрь предмета (*в шкаф*), на другую сторону предмета (*за шкаф*).

Практика работы со студентами-китайцами показал, что большие трудности они испытывают при употреблении предлогов «от, до, из, с (со), у» в родительном падеже. Вместо «от шкафа до окна» обучающиеся говорят: «из шкафа на окно»; «Максим выглядывает из окна» - «Максим выглядывает от окно». Даже такие ошибки становятся в их речи постоянными, несмотря на то что они неправильные: «Из университета до библиотека» (Вместо: от университета до библиотеки); «Света убирает из стола» (Вместо «Света убирает со стола»); «Из неба падал крупный дождь» (Вместо «С неба падал крупный дождь»); «Листья падают из дерева» (Вместо «Листья падают с дерева»).

В ходе эксперимента студентам было дано задание в виде таблицы обозначить принадлежность существительных к тому или иному роду. Для справок были предложены разные существительные: *дом, стол, нож, плащ, день, бумага, стена, земля, фамилия, море, солнце, бельё, окно, утро, вечер, ночь* и др. Отрадно было видеть, как студенты-китайцы справились с работой, приведя их в таблице в соответствующем роде.

**Мужской род:** *дом, стол, шкаф, нож, плащ, чай, сарай, день, вечер, урок, автомобиль, словарь.*

**Женский род:** *бумага, ручка, книга, работа, земля, фамилия, тетрадь, ночь, вещь, роза.*

**Средний род:** *перо, занятие, задание, окно, море, поле, платье, бельё, пальто, полотенце, письмо, зеркало.*

**Таблица 1.**

<b>Мужской род</b>	<b>Женский род</b>	<b>Средний род</b>
<i>дом</i>		
<i>стол</i>		
<i>нож</i>	<i>комната</i>	<i>окно</i>
<i>плащ</i>		

В целях правильного использования существительных в разных родовых категориях, студентам были даны задания:

1. Составьте высказывания, используя слова в мужском, женском и среднем роде.

2. Объясните своему другу (*подруге, сестре, брату, знакомому*), чем вы будете заниматься после занятий (слова: *библиотека, книга, словарь, письмо, лаборатория*).

3. Расскажите, чем будете заниматься в выходные дни (слова: *отдыхать, кинотеатр, рынок, поздравить, друг*).

4. Ответьте на вопросы, употребляя слова из скобок в соответствующей родовой форме: (русский язык, изучать, знать, говорить, сказать, читать, беседовать)

- Что дает тебе изучение русского языка?
- Что ты хочешь сказать другу в день его рождения?
- С кем тебе приятно беседовать и о чем?
- Правильно ли ты говоришь на русском языке?
- Что нужно знать, для того чтобы говорить на русском языке?
- Чем ты занимаешься на занятиях русского языка?

В ходе эксперимента в целях выявления уровня выработки грамматических навыков студентам были даны задания с использованием разных видов наглядности.

**Таблица 2.**

<b>Рисунок №1</b>	<b>Рисунок №2</b>	<b>Рисунок №3</b>
<b>Комната:</b>	<b>Улица:</b>	<b>Магазин:</b>
стол	почта	магазин
Стул	автобус	костюм
телевизор	библиотека	галстук
шкаф	аптека	пальто



*Читать – прочитать – что?* (книгу, газету, журнал, статью, текст и др.)

Из 30 студентов, обучающихся на первоначальном этапе изучения русского языка при факультете русской филологии Таджикского национального университета, более 80% правильно ответили на поставленные вопросы:

*Встретить – встречать – кого?* (брата, гостя, друга, подругу, отца)

*Отправить – отправлять – что?* (письмо, сообщение, поздравление)

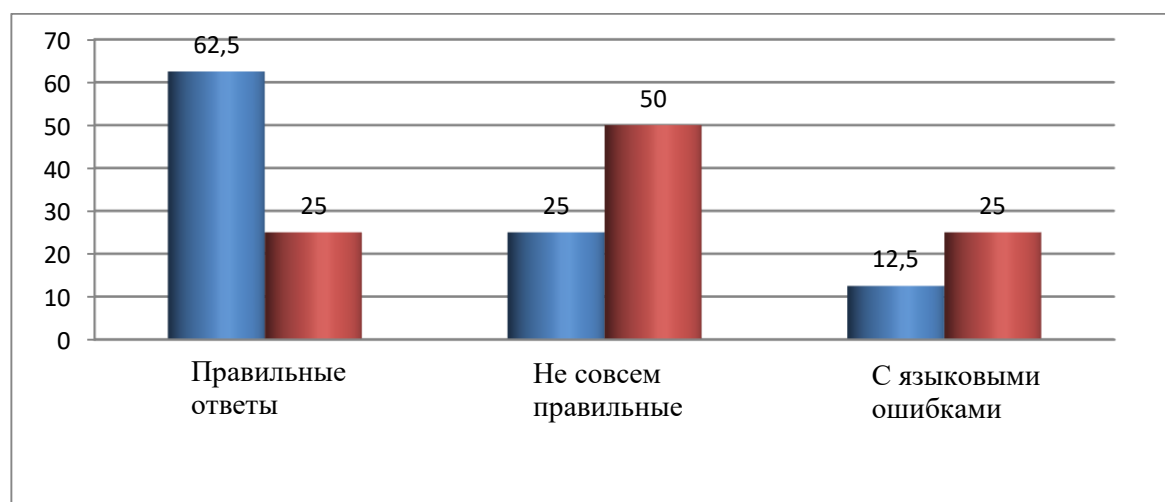
*Рисовать – нарисовать – что?* (картину, портрет)

*Читать – прочитать – что?* (книгу, газету, журнал, статью, текст и др.).

Ошибки при ответах были, в основном, фонетического плана, где хромало произношение мягкого знака, мягких согласных, звуков, отсутствующих в памяти обучающихся (щ). Кроме того, не все студенты чувствовали себя уверенно при дифференциации формы совершенного и несовершенного глагола. Для многих студентов такие глаголы, как *читать – прочитать, смотреть – посмотреть, писать – написать, рассказывать – рассказывать* и мн. др. одно и то же, без особенностей однократности или длительности совершения того иного конкретного действия.

**Диаграмма №1. Количественный анализ выполнения задания на материале падежных форм существительных с глагольным управлением**

(цифры вычислены из расчёта на каждого испытуемого в среднем)



Некоторые вопросы в ходе эксперимента мы намеренно усложняли для того, чтобы проверить уровень понимания студентами-китайцами падежную систему русского языка, умения задавать вопросы к каждой падежной форме при помощи опорного вопроса:

**Студент смотрит на преподавателя**

- *Студент смотрит на преподавателя.*
- *Куда смотрит студент?*
- *На кого студент смотрит?*
- *На преподавателя.*
- *А! Студент смотрит на преподавателя.*

Как и в первом случае, множества ответов студентов-китайцев были правильными. Они быстро воспринимают вопрос, правильно ориентировались при ответе, но опять, как в предыдущем задании, желает оставлять лучшего произношение, интонация высказывания (ответа).

Работа со студентами-китайцами показывает, что «работу над грамматической формой надо проводить до тех пор, пока студенты не научатся употреблять ее в общении, и контролировать правильность использования формы в трёх видах компетенции: язык – речь – коммуникация» [3, с. 132].

В ходе эксперимента важным моментом для нас было выявление уровня сформированности речевых умений студентов-китайцев на основе диалога, бесед на ситуативной основе. Например, студентам было интересно высказаться, пользуясь приобретенными грамматическим умениями и навыками вокруг таких жизненно важных тем, как «Разговор с другом», «В университетской библиотеке», «В столовой; «В транспорте»; «В аптеке» и т.д.

**Таблица 3. Оценка сформированности речевой компетенции студентов-китайцев на ситуативно-тематической основе**

Задание	Количество студентов		Речевая активность		Количество языковых ошибок	
	30		26		ГО	ФО
<b>1. Беседа</b> «Разговор с другом»						
«В транспорте»	30		25		14	12
<b>2. Беседа по картине</b> «В университетской библиотеке»	30		24		12	10
<b>3. Диалог:</b> «В столовой»	30		24		17	12
«В аптеке»	30		26		16	14
	30		28		14	12

**Примечание:** ГО - грамматические ошибки; ФО – фонетические ошибки.

Ответы студентов-китайцев, которые только-только начали изучать русский язык, говорят о большой их целеустремленности. Главной целью для себя они считают коммуникативный прогресс – умение правильно передавать и получать нужную информацию. Эксперимент показал, что объем переданной информации, прежде всего, состояло в качестве высказанных обучающимися фраз, высказываний и предложений по той или иной теме (на ситуативной основе).

Многие задания нами были варьированы в целях получения достоверной информации о степени и содержания речевого высказывания студентов, о количестве составленных ими фраз и предложений, активности на основе предложенных заданий с использованием наглядных средств. Например: «Составьте небольшой рассказ по картине»; «О чем беседуют подруги»; «Расскажите о празднике «Навруз» в Таджикистане» и т.д.

В целом, можно прийти к выводу, что при обучении грамматическому аспекту русского языка в китайской аудитории одновременно следует вести работу в трёх направлениях: *лингвистической, речевой и коммуникативной*. Если та или иная грамматическая тема (категория) усваивается обучающимися в структурном выражении с дальнейшим функционированием в речи, то открывается широкая дорога в сторону *лингвистической компетенции*. Если же грамматическое явление (тема) достаточно часто и многократно отрабатывается в процессе речевого акта, то, несомненно, формируется *речевая компетенция*. Во всех других случаях, где просматривается использование того или иного грамматического материала во фразе и высказывания обучающегося, то это является свидетельством уровня *коммуникативной компетенции*.

### **ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ**

Анализ исследуемой проблемы во второй главе показывает, что при обучении русскому языку студентов-китайцев важное место занимает ориентация работы на коммуникативно-компетентностный подход. Последнее требует необходимость научно-методического обоснования отбора грамматических единиц (морфологических и синтаксических) на функционально-системной основе.

Выяснилось, что современные тенденции в области лингводидактических исследований, практики преподавания русского языка иностранцам, ориентированная на коммуникативно-компетентностный подход, требует необходимость научно-методического обоснования отбора грамматических единиц (морфологических и синтаксических) на функционально-системной основе. Это говорит о том, что русский язык не только совокупность отдельных уровней, образующих целостную систему, но, прежде всего, функционирующая система, имеющая цель его обучения на коммуникативной основе.

Практика преподавания русского языка иностранцам (в нашем случае – студентам-китайцам) подтверждает, что усвоение грамматических правил имеет огромное значение. Для того, чтобы правильно говорить, читать, писать, необходимо не только необходимо овладеть определенным количеством словарного минимума, но и уметь правильно употреблять выученные слова, уметь строить предложения, уметь изменить слова в речи по законам и нормам грамматики русского языка.

В главе отмечается, что знание правил и закономерностей грамматической системы русского языка как иностранного в китайской аудитории содействует выбору правильных методических подходов в целях коммуникативной организации учебного процесса, предупреждения грамматической интерференции, минимизации ошибок в речевой деятельности обучающихся. В этой связи, необходимо проделать определенную работу по определению объема и содержания языкового материала, подлежащего активному усвоению (отбор грамматического минимума, его презентации на занятиях русского языка). Грамматика в условиях иноязычного образования преследует главной цели - обеспечение коммуникативной компетенции обучающихся.

В главе раскрыта весьма важная проблема – отбор грамматического минимума для студентов-китайцев, изучающих русский язык. В частности:

- ценность грамматического явления для построения речи средствами данного языка;
- распространенность и продуктивность грамматического явления;
- сочетаемость грамматического явления с другими языковыми явлениями;
- зависимость грамматического материала от условий и целей обучения;
- необходимость учета родного языка обучающихся и т.п.

В свете отмеченных критериев отбора грамматического минимума в учебных целях, задача обучения на начальном этапе требует строгое ограничение грамматического материала, обращая внимание на темы,

которые имеют возможность получить наполнение на представленного словарного минимума, содействуя использованию в практической речевой деятельности. Здесь не надо путать количественные ограничения и качественные изменения внутри грамматической системы изучаемого языка. Прежде всего, надо исходить из соображения дальнейшего, более глубокого изучения грамматических явлений русского языка и их позитивного влияния на речевую деятельность обучающихся.

При отборе грамматического минимума по русскому языку для студентов-китайцев с учетом методического положения при описании данного языка в коммуникативных целях трудно ограничиться отражением системных явлений разных его уровней, однако, следует держать в уме функционирующую систему русской речи. То есть грамматический минимум и его усвоение обучающимися должен служить коммуникативным целям. Для этого усвоение грамматических правил и закономерностей русского языка нужно увязывать с изучением важнейших грамматических особенностей, значений и форм слов. Например, категория рода существительного, согласование главного и зависимого слова в роде, числе и падеже, управление глаголов и предлогов и др.

В главе описана типология грамматических ошибок китайских студентов при изучении грамматической системы русского языка как иностранного на основе коммуникативного подхода. В этом контексте отмечено, что процесс обучения грамматической системе русского языка как иностранного в китайской аудитории порождает известные ошибки и трудности усвоения вследствие несовпадения грамматической системы родного языка обучающихся и изучаемого языка. Ошибки студентов-китайцев связаны, прежде всего, с длительной их адаптацией к грамматическим закономерностям русского языка, непростого вхождения в русское речевое пространство.

Основная масса ошибок и речевых изъянов связаны с процессом усвоения таких грамматических явлений, как грамматическая категории рода

и падежа существительного, грамматического вида глагола, имеющие на уровне родного (китайского) и изучаемого (русского) языков существенные структурно-функциональные особенности. Особенно большие затруднения у студентов-китайцев вызывают усвоение падежных функций и формоизменений имени в условиях формирования коммуникативно-компетентностного обучения русскому языку.

Предупреждение и устранение подобных ошибок требует от преподавателя русского языка в китайской аудитории ясное и четкое разъяснение этого грамматического правила, довести до сознания обучающихся недопущения этих ошибок в русской речи. Ошибки должны осознаться, а не механически исправляться. Для этого следует дать дополнительную информацию касательно согласования глагола-сказуемого в 3-м лице множественного числа с подлежащим, отработать их в упражнениях, способствующих прочному усвоению этого грамматического правила.

Во второй главе подробно рассмотрена технология коммуникативного подхода при обучении студентов-китайцев грамматической системе русского языка как иностранного в вузах Таджикистана. Во главу угла работы находилась мысль о качественном и сознательном усвоении грамматических явлений русского языка на занятиях со студентами-китайцами, целесообразность контекстуального подхода- использование контекста как продуктивного усвоения грамматического материала, который создает возможности и условия, выявляющие особенности и содержательный компонент изучаемой новой языковой единицы, где происходит показ (демонстрация) студентам-китайцам закономерные способы связи между отдельными предложениями в речевом высказывании или его частями.

Для того, чтобы убедиться в эффективности выработки грамматических навыков студентов-китайцев на коммуникативной основе, мы провели небольшой обучающий эксперимент. Основная его цель - проверить обучающие возможности, эффективность разработанной методики. Нам

следовало определить и проверить динамику продвижения студентов в контексте сознательного усвоения правил и закономерностей грамматического материала русского языка, подлежащего активному усвоению, выявить причину трудностей при выработке грамматического навыка, способы их устранения и т.д.

Основная цель эксперимента заключалась в том, чтобы студенты-китайцы могли разобраться в грамматических показателях слов в разных вариациях в зависимости от падежных окончаний. По сути, здесь имелось в виду направление работы от грамматического правила к его правильному употреблению в речи. Студенты должны были осознать твердое правило о том, что грамматические закономерности русского имеют непосредственную связь с грамматической формой слова, значением, способами его образования. Главная цель - использование правильной грамматической формы слова в речевом высказывании.

В целом, можно прийти к выводу, что при обучении грамматическому аспекту русского языка в китайской аудитории одновременно следует вести работу в трёх направлениях: *лингвистической, речевой и коммуникативной*. Если та или иная грамматическая тема (категория) усваивается обучающимися в структурном выражении с дальнейшим функционированием в речи, то открывается широкая дорога в сторону *лингвистической компетенции*. Если же грамматическое явление (тема) достаточно часто и многократно отрабатывается в процессе речевого акта, то, несомненно, формируется *речевая компетенция*. Во всех других случаях, где просматривается использование того или иного грамматического материала во фразе и высказывания обучающегося, то это является свидетельством уровня *коммуникативной компетенции*.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ исследуемой проблемы в диссертации свидетельствует о том, что грамматика как одна из важнейших разделов языкознания является объектом пристального внимания и исследовательского интереса ученых в области методики преподавания русского языка как иностранного. Невозможно представить обучение русскому языку в китайской аудитории вузов Таджикистана без усвоения грамматической системы данного языка, построенной, как правило, на коммуникативной основе [8-А].

Особое место в усвоении грамматики русского языка как иностранного занимает коммуникативный подход. Его прикладная ценность объясняется тем, что в учебном процессе усвоение языкового материала строится на базе речевых конструкций и образцов на тематико-ситуативной основе. Речевые образцы содействуют обеспечению реального общения касательно бытовой сферы общения, вырабатывают коммуникативную интенцию на различные темы, способствуя развитию речевой деятельности обучающихся [1-А].

В исследовании предложена идея об обучении русскому языку на коммуникативно-деятельностном подходе, чтобы была возможность для использования всех компонентов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) в качестве реального механизма порождения речи на изучаемом языке [7-А].

Коммуникативная организация усвоения грамматического материала русского языка как иностранного ставит задачу сознательного подхода, а не механического в осознании его морфологического строя и синтаксических особенностей. От обучающихся требуется постоянного нахождения в режиме активного речевого общения с использованием модельных схем, грамматических форм и конструкций русского языка [2-А].

Грамматика как одна из важнейших разделов языкознания является объектом пристального внимания и исследовательского интереса ученых в области методики преподавания русского языка как иностранного. Невозможно представить обучение русскому языку в китайской аудитории

вузов Таджикистана без усвоения грамматической системы данного языка, построенной, как правило, на коммуникативной основе [2-А].

Исследование подтвердило, что чисто с методической точки зрения большую роль в учебном процессе играет рациональная подача грамматического материала. Речь идет о планомерном переходе от смысла к форме и от формы к смыслу. В первом случае подразумевается переход от текста к грамматическому явлению (коммуникативный подход), а во втором – от отдельной формы к целому тексту (структурный подход). Оба подхода считаются логическими, дополняющими друг друга, облегчающими процесс восприятия нового грамматического материала, трудноусвояемого для студента-китайца, изучающего русский язык [1-А].

Ход исследования привел нас к убеждению, что первостепенная задача обучения грамматике русского языка как иностранного - практическая, т.е. научить иноязычных студентов использовать её в коммуникативных целях. Для этого нужно знать способы изменения формы слов, сочетать в словосочетании и предложении, т.е. формировать умения и навыки в грамматической плоскости [1-А].

При обучении грамматике русского языка в китайской аудитории следует решить вопросы, требующие научно-методического и обоснованного подхода. На наш взгляд, наиболее важными и актуальными являются следующие направления отбор грамматического минимума, разработка приёмов и способ презентации грамматических тем, типология упражнений для выработки автоматизированных действий для использования в речи грамматических явлений русского языка как иностранного; определение роли и места грамматики в речевой деятельности; содержание работы по развитию грамматической компетентности студентов-иностранцев [4-А].

Успешное преподавание и изучение русского языка в грамматическом и коммуникативном аспекте всегда держит в поле зрения интегрированное обеспечение всех элементов языка (фонетические, лексические, грамматические) в речевом общении (коммуникативного акта) в целях

практического овладения языком. Русский язык как учебный предмет и как средство межнационального общения для студентов-иностранцев, обучающихся в вузах Таджикистана имеет существенные трудности в контексте выбора соответствующего слова в речи в совокупности всех его грамматических значений и форм, словоизменительной и словообразовательной парадигмы. Более того, употребление слов в речевом высказывании с автоматическим выбором соответствующих форм и значений требует высокий уровень сформированности коммуникативной компетенции обучающихся. Важно, прежде всего, работа в направлении уяснения лексического значения словоформы и ее исходной формы [5-А].

В исследовании не менее важной задачей явилось выделение учебного грамматического материала в методических целях. Отсюда нужно было выявить те грамматические единицы, которые необходимы для овладения русской речью (устной и письменной). По сути, речь идет об отборе грамматического материала с учетом трудностей, возникающих для формирования коммуникативной компетенции студентов-китайцев. Комплексность подачи грамматического материала тесно связана с работой над активизацией речевой деятельности студентов-китайцев. По сути, это отработка языкового материала, реализация коммуникативного подхода при построении учебного процесса над изучением грамматических правил и закономерностей русского языка, определяющие, в конечном итоге, приёмы и методы работы над грамматической темой и порядком ее введения [1-А], [2-А].

По итогам проведенного исследования мы пришли к следующим основополагающим **выводам**:

1. Ценность коммуникативного подхода при обучении русскому языку в китайской аудитории ставит перед преподавателем задачу изучения и расположения грамматического материала в концентрической последовательности. С методической точки зрения данный подход весьма продуктивен, так как представление о каждой новой грамматической теме

(явлении) расширяется и углубляется от занятия к занятию. Здесь можно пользоваться изоощренным методом, где допускается лексическое изучение грамматического материала [2-А].

2. При обучении русскому языку студентов-китайцев огромное значение имеет лингвометодическая подготовленность преподавателя, так как задача обучения грамматике – научить обучающегося использовать её в коммуникативных целях. Это означает овладение способностями и способами изменять формы слов и сочетать слова в предложении, выработать грамматические навыки. Преподавателю особенно следует обратить внимание на так называемой активной грамматике - научению употреблять грамматические формы в коммуникативном процессе [1-А].

3. В программе по русскому языку для иностранцев основное внимание уделяется коммуникативному принципу обучения. Данный принцип во главу угла ставит организацию учебного процесса в целях овладения русским языком как средством общения. В действующей программе, подготовленной общеуниверситетской кафедрой русского языка ТНУ, основной упор делается на формирование коммуникативной компетенции студентов в учебном процессе. Все указанные цели акцентированы в сторону использования русского языка для повышения иноязычной культуры обучающихся, расширения их лингвокультурологической компетенции, увеличения знаний о русском мире, жизни и культуре таджикского народа посредством русского языка [1-А], [2-А].

4. В исследовании при отборе грамматического минимума акцент делается на учет его коммуникативной и функциональной ценности. Ввиду того, что в русском языке большие трудности вызывают усвоения грамматических категорий рода, падежа, числа, вида и времени глагола, словоизменительных и словообразовательных параметров, даются методические рекомендации касательно практического подхода к их изучению и отработки в учебном процессе [3-А].

5. Анализ учебника русского языка для студентов-иностранцев показал, что в нем содержатся ценные образовательные и воспитательные информации, направленные на обогащения словарного запаса обучающихся, сознательного усвоения типовых предложений, их модели и изучаемых форм слов. Учебные тексты дают преподавателю возможность работы над обучением аудированию, говорению, чтению, рассказыванию, беседе, накоплением лексического запаса, усвоением грамматических норм русского языка [4-А].

6. Анализ проблемы в диссертации показал, что грамматика как одна из важнейших разделов языкознания является объектом пристального внимания и исследовательского интереса ученых в области методики преподавания русского языка как иностранного. Невозможно представить обучение русскому языку в китайской аудитории вузов Таджикистана без усвоения грамматической системы данного языка, построенной на коммуникативной основе [2-А].

7. Прикладная ценность коммуникативного подхода объясняется тем, что в учебном процессе усвоение языкового материала строится на базе речевых конструкций и образцов на тематико-ситуативной основе. Речевые образцы содействуют обеспечению реального общения касательно бытовой сферы общения, вырабатывают коммуникативную интенцию на различные темы, способствуя развитию речевой деятельности обучающихся [1-А], [2-А].

8. Коммуникативная ценность освоения грамматики русского языка как иностранного состоит в том, что иноязычный студент (китаец) не только лучше осознает морфолого-синтаксический строй изучаемого языка, но и развивает аналитическое мышление, откроет путь к компетентностной деятельности при изучении специфических особенностей грамматической формы, способность к обобщению [2-А].

9. Исследование подтвердило, что чисто с методической точки зрения большую роль в учебном процессе играет рациональная подача грамматического материала. Речь идет о планомерном переходе от смысла к

форме и от формы к смыслу. В первом случае подразумевается переход от текста к грамматическому явлению (коммуникативный подход), а во втором – от отдельной формы к целому тексту (структурный подход). Оба подхода считаем совершенно логическими, дополняющими друг друга, облегчающими процесс восприятия нового грамматического материала, трудноусвояемого для иностранного студента, изучающего русский язык [5-А].

10. Анализ проблемы показал, что технология обучения грамматике. При обучении грамматике русского языка в китайской аудитории следует решить вопросы, требующие научно-методического и обоснованного подхода. требует правильное объяснение грамматического явления, добиться его восприятия и понимания студентами-китайцами (языковая компетенция). Далее последует логическая проработка грамматического материала в целях автоматизации предложенных и усвоенных его форм. Это уже прямой путь к речевому общению и означает выход студентов-китайцев к самостоятельному использованию грамматических форм русского языка в потоке речи (коммуникативная компетенция) [5-А], [6-А].

11. При обучении грамматике русского языка в китайской аудитории следует решить вопросы, требующие научно-методического и обоснованного подхода. На наш взгляд, наиболее важными и актуальными являются следующие направления: отбор грамматического минимума, разработка приёмов и способ презентации грамматических тем, типология упражнений для выработки автоматизированных действий для использования в речи грамматических явлений русского языка как иностранного; определение роли и места грамматики в речевой деятельности; содержание работы по развитию грамматической компетентности студентов-иностранцев [1-А].

12. Для хорошего усвоения грамматических закономерностей русского языка в китайской аудитории студентам предстоит преодолеть немалые трудности. Сопоставляя грамматический строй русского и китайского языков, ни в коем случае нельзя вести изучение русской грамматики путем сравнения

с родным языком студентов. Во-первых, это неверная постановка вопроса в методическом аспекте, а во-вторых, постоянное сравнение двух языков порождает ошибки интерференционного характера [7-А].

13. В диссертации подробно описана организация учебного материала по грамматическому аспекту русского языка в китайской аудитории в соответствии с принципом комплексности. Комплексность подачи грамматического материала тесно связана с работой над активизацией речевой деятельности студентов-китайцев. По сути, это отработка языкового материала, реализация коммуникативного подхода при построении учебного процесса над изучением грамматических правил и закономерностей русского языка, определяющие, в конечном итоге, приёмы и методы работы над грамматической темой и порядком ее введения [8-А], [9-А].

14. В диссертации дан ответ на вопрос о том, что же является основным принципом обучения грамматическому аспекту русского языка в китайской аудитории? Это речевая направленность обучения грамматике. Это означает, что грамматический материал служит обучению русскому языку через общение, на базе речевых и типовых конструкций и направлен на практическую организацию занятий. В данном случае можно смело утверждать, что формирование коммуникативной компетенции студентов-китайцев происходит на базе приобретаемых языковых (грамматических) знаний [1-А].

15. Изучение грамматического строя русского языка на коммуникативной основе определяет методическую систему преподавания этого предмета и находит свою реализацию в обучении всем видам речевой деятельности: слушанию и говорению, чтению и письму, обеспечивающие коммуникативную деятельность студентов с китайским контингентом обучающихся. Коммуникативная компетенция студентов-китайцев составляют основную часть содержания обучения [3-А], [4-А].

16. Для облегчения усвоения грамматического материала в исследовании выбор пал на модельный способ объяснения структуры

предложения. Мы назвали это моделью предложения как единица обучения грамматическим средствам русского языка с помощью условных знаков. Например, в структуре русского предложения – «Я рисую картину» предлагается следующая модель и знаки: S + P + O, где первая буква – подлежащее, вторая – сказуемое, а третья – дополнение в форме винительного падежа [7-А].

17. В диссертации для усвоения нового грамматического материала мы рекомендуем следующие способы его презентации:

1. Объяснение преподавателя с опорой на текстовый материал учебника.

2. Использование различных видов наглядности (таблицы, схемы, рисунки, слайды).

3. Специально подобранные примеры на контекстуальной основе.

4. Система речевых образцов и коммуникативных моделей высказывания для закрепления грамматических правил и закономерностей русского языка (рекомендуется метод сравнительного анализа с родным языком обучающихся для сознательного усвоения изучаемой грамматической темы русского языка) [3-А].

18. В ходе исследования мы практиковали также *метод-модель абстрактно-графической наглядности* (схемы, таблицы). Ценность данного метода-модели состоит в том, что, используя сравнительный способ объяснения грамматического материала, можно добиться дифференциации изучаемых грамматических явлений с выделением характерных, специфических их признаков и компонентов. Несомненно, перечисленные методы-модели наглядности окажут существенную помощь для сознательного вхождения студентов-китайцев в мир грамматики русского языка в коммуникативных целях [6-А].

19. Методика преподавания русского языка иностранцам подсказывает рациональные приёмы и способы работы над усвоением и употреблением различных грамматических форм. Самое главное – не просто запоминать ту

или иную грамматическую форму, но и быть активными в практическом плане. Таким образом, резюмируем, что при обучении грамматическому аспекту русского языка в китайской аудитории одновременно следует вести работу в трёх направлениях: *лингвистической, речевой и коммуникативной* [1-А].

## РЕКОМЕНДАЦИИ

В завершение исследования были предложены следующие **рекомендации:**

1. Важной проблемой в области методики преподавания русского языка как иностранного является исследование лексического аспекта говорения. Перспективность исследования данной проблемы связана с широким доступом обучающихся к словарному богатству русского языка в учебных целях и продуктивному формированию речевой деятельности.

2. Исследование лингвострановедческого подхода в обучении русскому языку как важная составляющая по вхождению иностранных студентов в русское культурное пространство также заслуживает внимания при дальнейших изысканиях в методическом направлении.

3. Хотелось бы отметить еще одно приоритетное направление, связанное с обучением русскому языку как иностранному с различными видами речевой коммуникации – дискурсом, проявляющим себя в коммуникативных актах, речи и текстах.

4. Обучение русскому языку как иностранному может быть направлено в сторону исследования игровых методов, которые выполняют роль усиления когнитивно-познавательного интереса с ускорением познания сложных элементов лексико-грамматического строя.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

### 1. СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- [1]. Абдуллаев, Ю.Н., Бушуй, А.Л. Коммуникативная методика обучения иностранным языкам и зарубежный педагогический опыт. Учеб. пособие. – Самарканд: СамГПИИЯ. 2001. – 125 с.
- [2]. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб.: Златоуст, 1999. – 472 с.
- [3]. Акишина, А.А., Каган, О.Е. Учимся учить: для преподавателей русского языка как иностранного / А.А.Акишина, О.Е.Каган. – 7-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 256 с.
- [4]. Акулова, О. В. Компетентностная модель современного педагога: Учебно-методическое пособие / О. В. Акулова, Е. С.Заир-Бек, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына. СПб: Изд-во РГПУ им. Герцена, 2009. – 158 с.
- [5]. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании: (К освоению компетентностного подхода) // Журн. «Высшее образование в России». — 2004. — № 11. – С. 3-13.
- [6]. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие. Изд. 2-е, испр. – М.: РУДН, 2010. – 188 с.
- [7]. Баташов, Н.А. Совершенствование речевых навыков и умений говорения при системно-функциональном подходе на III курсе языкового факультета // Функционально-содержательный подход в обучении иностранному языку в языковом педвузе. – Л.: ЛГПИ, 1987. – С.38-46
- [8]. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А.С. Белкин. Челябинск: ОАО Южурал. кн. изд-во, 2004. – 176 с.
- [9]. Бельчикова Ю.А. Лексическая стилистика: проблемы изучения и обучения. – М.: Русский язык, 1988. – 157 с.
- [10]. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: Пособие для преп. и студ. / Б. В. Беляев. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1965. – 341 с.

- [11]. Белянин, В.П. Психоллингвистика. – М.: Флинта, 2004. – 232 с.
- [12]. Бердичевский, А.Л., Колларова Э. Русист XXI века: кто он? Диалог методиста и культуролога о наболевшем // М.: Журн. «Русский язык за рубежом». – 2006. - №1. – С. 47-49
- [13]. Бим, И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Журн. «Иностранные языки в школе». – 2002. – № 2.
- [14]. Бим, И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Журн. «Иностранные языки в школе». – М.: Просвещение 2000. №4. – С.5-9.
- [15]. Бим, И.Л. Подход к проблеме упражнений с позиций иерархии целей и задач // Общая методика обучения иностранным языкам. – М., 1991. – С. 99-111
- [16]. Блонский, П.П. Память и мышление. – М.: Наука, 1935. – 214 с.
- [17]. Блумфилд, Л. Язык. – М.: Прогресс, 1968. – 608 с.
- [18]. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной практике / В. А. Болотов В. В. Сериков // Педагогика. 2003. – №10. – 814 с.
- [19]. Бондарко, А. В. Функциональная грамматика. – Л.: Наука, 1984. – С.9-17
- [20]. Быстрова, Е.А. Диалог культур в преподавании русского языка в национальной школе // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Часть I. - Уфа: Изд-во БашГУ, 2001. – С. 49-50.
- [21]. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования / пер. с англ. и коммент. Ю.А. Жлуктенко. Киев: Вища школа, 1979. – 263 с.
- [22]. Вишневский, Е.И. Аппарат упражнений в свете разных подходов к обучению иностранным языкам // Журн. «Иностранные языки в школе». – М.: Просвещение, 1983. - № 6. – С. 58-63.
- [23]. Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. Сб. статей. Учебно-методическое пособие. Изд. 2-е, перераб. и доп. – М., «Русский язык», 1970. – 208 с.
- [24]. Выготский, Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.

- [25]. Вятютнев М.Н. Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков // Журн. «Иностранные языки в школе». – М.: Просвещение, 1975. № 6. – С. 40-65
- [26]. Гаврилов, А.Н. Коммуникативно-функциональный принцип как основа совершенствования устной иноязычной речи на продвинутом этапе языкового вуза // Функционально-содержательный подход в обучении иностранному языку в языковом педвузе. – Л.: ЛГПИ, 1987. – С.125-131
- [27]. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
- [28]. Гвоздева, А.В. Индивидуальные особенности восприятия и познания при изучении иностранных языков /А.В. Гвоздева, Г.В. Сороковых // Журн. «Иностранные языки в школе». 1999. - № 5. – С. 73-79.
- [29]. Гез, Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н.И. Гез, М. В. Ляховицкий, А.А. Миролубов, С.К. Фоломкина, С.Ф. Шатилов. – М.: Высш. школа, 1982. – 373 с.
- [30]. Гез, Н. И. Роль ситуативности в формировании речевой компетенции // Сб. науч. тр. Выпуск 222. – М.: МГПИИЯ, 1983. – С. 6-22
- [31]. Гез, Н. И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков // Журн. «Иностранные языки в школе». – М.: Просвещение, 1969. №6. – С.27-35
- [32]. Гез, Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Журн. «Иностранные языки в школе». – М.: Просвещение, 1985. – № 2. – С. 17-23
- [33]. Горчев, А.Ю. О путях реализации принципа противопоставления при обучении грамматической стороне речи: на материале английского языка // Журн. «Иностранные языки в школе». – М.: Просвещение, 1979. № 6. – С.20-24.

- [34]. Государственная Программа «Совершенствование преподавания и изучения русского и английского языков в Таджикистане до 2030 года». – Душанбе: Маориф. – 96 с.
- [35]. Государственная Программа «Преподавание и изучение русского и английского языков в Республике Таджикистан на период до 2030 года». – Душанбе: «Маориф», 2019. – 88 с.
- [36]. Гусейнова Т.В. Формирование коммуникативной компетенции учащихся на уроках русского языка. – Душанбе: РТСУ. – 270 с.
- [37]. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М., 1996. – 419 с.
- [38]. Дешериева, Ю.Ю. Проблемы интерференции и языкового дефицита: Диссертация кандидата филологических наук. М., 1976. – 386 с.
- [39]. Доловова, Н. Н. Значимость умений давать дефиниции в межкультурной коммуникации // Журн. «Иностранные языки в школе». №7. – М., 2008. – С.18-25.
- [40]. Дорофеева Т.М., Лебедева М.Н. 53 модели русской грамматики. Базовый курс. М., 1996 – 244 с.
- [41]. Драганова, Г.В. Использование данных лингвистической теории при обучении грамматике в языковом вузе // Актуальные вопросы обучения основным видам речевой деятельности. Часть 1. – М.: МГПИИЯ им. М. Тореца, 1975. – С.121-40
- [42]. Елизарова, Г.В. О природе социокультурной компетенции // Слово, предложение и текст как интерпретирующие системы. *Studia Lingüistica* 8. – СПб.: Тригон, 1999. – С. 274-281.
- [43]. Емельянова С.И., Шиловский Б.Х. Читаем и пишем по-русски: Экспериментальный учебник для 1 класса молдавской школы. Кишинев, 1983. – 166 с.
- [44]. Ершова, Н.Р. Формирование компетентностной основы иностранного коммуникативного поведения у студентов-филологов (на материале

французского и английского языков). Дис... канд. пед наук. – Санкт-Петербург, 2014. – 238 с.

[45]. Живая методика: для преподавателя русского языка как иностранного. -2-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2009. – 336 с. / В.Ф.Занин. Просто грамматика. – С. 261-335.

[46]. Жинкин, Н. И. Механизм речи / Н. И. Жинкин. – М., 1958. – 370 с.

[47]. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // Журн. «Вопросы языкознания». – М.: Просвещение, 1964. №4. – С. 66-80

[48]. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 159 с.

[49]. Жинкин, Н.И. Четыре коммуникативные системы и четыре языка // Теоретические проблемы прикладной лингвистики. – М.: Наука, 1965. – 738 с.

[50]. Зеер, Э.Ф. Ключевые квалификации и компетентности в личностно-ориентированном профессиональном образовании / Э. Ф. Зеер // Журн. «Образование и наука», – 2000. -№3 (15). – С. 90-102

[51]. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Журн. «Высшее образование сегодня». – 2003. № 5. – С.34-42

[52]. Зимняя, И. А. Компетентностный подход: каково его место в системе подходов к проблеме образования? (теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Журн. «Высшее образование сегодня». 2006. - № 8. – С. 20-26

[53]. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М., 2001. – 432 с.

[54]. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

[55]. Зимняя, И.А. Понимание как результат рецептивных видов речевой деятельности / Психология и методика обучения чтению на иностранном

- языке // Сб. науч. трудов МГПИИЯ им. М. Тореца. Вып. 130. – М., 1978. – С. 3-12
- [56]. Зимняя И.А. Психология слушания и говорения: Автореф. дис. докт. псих. наук. – М.: 1973. – 48 с.
- [57]. Зимняя, И.И. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). – М., 1989. – 344 с.
- [58]. Иванов, Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / (Библиотечка «Первое сентября», серия «Воспитание. Образование. Педагогика». Вып. 6 (12). – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.
- [59]. Иванов, П.П. Типичные ошибки в речи учащихся, связанные с употреблением местоимений // Журн. «Русский язык в школе». – М., 1966. № 4. – С. 61 - 67
- [60]. Изаренков, Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. – М., 1990. №4. – С. 54-69
- [61]. Казимиров, А.Л. Типичные грамматические ошибки в устной иностранной речи студентов первого курса: Дис... канд. пед наук. – М., 1972. – 243 с.
- [62]. Казимиров, А.Л. Типичные грамматические ошибки в устной иноязычной речи выпускников средних школ (на материале немецкого языка) // Журн. «Иностранные языки в школе». – М.: Просвещение, 1972. №5. – С.73-77
- [63]. Каменецкая, Н. П. Игра как метод обучения иностранным языкам // Журн. «Иностранные языки в школе». – М.: Просвещение, 2010. № 6. – С. 34-38
- [64]. Колшанский, Г. В. Объективная картина мира в познании и языке. – М.: Наука, 1990. – 226 с.

- [65]. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография [Текст] / под ред. В.А. Козырева и Н.Ф. Радионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 391 с.
- [66]. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе: пособие для учителя / под ред. Е.И. Пассова и В.В.Царьковой. – М.: Просвещение, 1993.- 148 с.
- [67]. Конышева А.В. Современные методы обучения английскому языку / А.В. Конышева. – Минск: ТетраСистемс, 2011. – 304 с.
- [68]. Костомаров, В.Г. Несколько слов по поводу "грамматических упражнений" // Как подготовить интересный урок иностранного языка. – М.: Изд-во ВПШ и АОН, 1963. – С. 48-60
- [69]. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. 2-е изд., стереотип. – М., 1978. – 286 с.
- [70]. Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. – М.: Русский язык, 1998. – 848 с.
- [71]. Крысин П. Учебный словарь иностранных слов. - М.: Эксмо, 2010, - 704 с.
- [72]. Лapidус, Б.А. К проблеме дифференциации языкового материала // Журн. «Иностранные языки в высшей школе». Выпуск 8. – М.: Просвещение, 1974. – С. 21-23
- [73]. Лapidус, Б.А. К теории упражнений по иностранным языкам // Журн. «Иностранные языки в школе». Выпуск 10. – М.: Просвещение, 1975. – С. 23-31
- [74]. Лapidус, Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе. – М., 1986. – 144 с.
- [75]. Лapidус, Б.А. Некоторые теоретические вопросы методики обучения неродному языку // Вестник МГЛУ. Вып. 284. – М., 1987. – С. 149-158

- [76]. Ларкина, А. С. Методика формирования грамматических навыков речи обучающихся на основе индивидуальных учебных стратегий (английский язык, начальная школа) // Дисс. канд. пед. наук. – Москва, 2014. – 115 с.
- [77]. Лебедева М.Н. Карманная грамматика русского языка для иностранцев. - М., 2003.- 226 с.
- [78]. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
- [79]. Леонтьев, А.А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации // Синтаксис текста. – М.: Наука, 1979. – С. 18-36
- [80]. Леонтьев, А.А. Основы теории речевой деятельности. – М., 1974. – 364 с.
- [81]. Леонтьев, А.А. Психолингвистика // Психологический словарь. Изд. 2-е. – М., 1996. – С.298
- [82]. Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Наука, 1969. – 312 с.
- [83]. Леонтьев, А.А. Психофизиологические механизмы речи // Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. – М.: Наука, 1970. – С. 314-370
- [84]. Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избр. психологич. труды Моск. психол. соц. ин-та. – М.; Воронеж: МПСИ: МОДЭК, 2001. – 478 с.
- [85]. Леонтьев, А.Н. Общее понятие о деятельности // Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – С. 5-20
- [86]. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. – М.: МГУ, 1971. – 40 с.
- [87]. Леонтьев, А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. – М.: Изд. Моск. ун-та, 1970. – 88 с.
- [88]. Леонтьев, А.А. Принцип коммуникативности сегодня // Журн. «Иностранные языки в школе». Выпуск 2. – М.: Просвещение, 1986. – С. 27-32

- [89]. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 176 с.
- [90]. Ли Гоучэнь. Оптимизация процесса обучения русскому языку. - Бэйкинский университет. – Бэйкин, 2008. – 168 с.
- [91]. Лингвистический энциклопедический словарь (Главный редактор В.Н.Ярцева). – М.: «Советская энциклопедия», 1990. – 684 с.
- [92]. Лопарева, Т.А. Обучение грамматической стороне речи немецкого языка как второго иностранного в условиях субординативной триглоссии (специальный вуз): дис. канд. пед. наук. – Н.Новгород, 2006. – 198 с.
- [93]. Лурия, А.Л. Основные проблемы нейролингвистики. М., 1975. – 256 с.
- [94]. Лурия, А.Л. Язык и сознание / А. Л. Лурия; МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 1979. – 319 с.
- [95]. Лю Лиминь. Теория и практика изучения и преподавания русского языка в Китае» (посвящена Году русского языка в Китае. Шанхай, 2009. – 224 с.
- [96]. Ма Дэу. Предупреждение и преодоление грамматической интерференции в русской речи студентов-китайцев. Дисс. на соиск. уч. степени канд. пед. наук. – Душанбе, 2022 – 28 с.
- [97]. Маркова, А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // М.: Педагогика. 1995. - № 6. – С. 55-63.
- [98]. Матюхина, М.В., Михальчик, Т.С., Прокина, Н.Ф. и др. Возрастная и педагогическая психология /М.В. Гамезо. – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.
- [99]. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение). Шанхай. – 1990. – 176 с.
- [100]. Мильруд, Р.П. Навыки и умения в обучении иноязычному говорению // Журн. «Иностранные языки в школе». – М.: Просвещение, 1999. № 1. – С. 26-34

- [101]. Мильруд, Р.П. Обучение иностранным языкам в вузовский период подготовки специалиста // Сб. науч. метод. статей / ТамГУ им. Г.Р. Державина (Под ред. Р.П. Мильруд). – Тамбов: ТГУ, 1997. – 52 с.
- [102]. Мильруд, Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Журн. «Иностранные языки в школе». – М.: Просвещение, 2000. № 5. – С. 17-22
- [103]. Миньяр-Белоручев, Р.К. О принципах обучения иностранным языкам // Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия (сост. Леонтьев А.А.). – М.: Русский язык, 1991. – С.41-53
- [104]. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словарь // Толковый словарь терминов методики обучения языкам. – М.: Стелла, 1996. – 144 с.
- [105]. Митрофанов, К.Г., Каспржак, А.Г. Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования. Материалы для опытно-экспериментальной работы школ. – М., Просвещение, 2004. – 232 с.
- [106]. Можина Т. М. Цели и задачи курса практической грамматики в языковом вузе: Дис...канд. пед. наук. – М., 1983. – 256 с.
- [107]. Мошеев И.Б. Сопоставительная типология русского и таджикского языков. Морфология. – Душанбе: ДГПИ, 1991. – 192 с.
- [108]. Натальин, В.П., Евгененко, Д.А. Типичные грамматические ошибки в устной английской речи учащихся средних школ // Иностранные языки в школе. – М.: Просвещение, 1981. №3. – С. 67-75
- [109]. Пассов, Е.И. Коммуникативные упражнения как одно из средств создания грамматических навыков: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Л., 1966. – 23 с.
- [110]. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. – М.: Просвещение 1985. – 208 с.
- [111]. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: пособие для учителей иностранных языков. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.

- [112]. Пассов, Е.И. Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков. – М.: Просвещение, 1978. – 128 с.
- [113]. Пассов, Е.И., Кузовлева, Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методы, приёмы, результаты. – М., 2010. – 568 с.
- [114]. Попова, Э.И. Функционально-когнитивный подход к обучению иноязычному монологическому высказыванию // Функционально-содержательный подход в обучении иностранным языкам в языковом педвузе. Межвузовский сб. науч. тр. – Л.: ЛГПИ, 1987. – С.140-146.
- [115]. Пособие по методике преподавания русского языка как иностранного для студентов-нефилологов / В.С. Девятайкина, В.В. Добровольская, З.Н.Иевлева и др. – М.: Рус. яз., 1984. -184 с.
- [116]. Потебня, А.А. Из записок по русской грамматике. Т.1. – М., 1958. – 238 с.
- [117]. Практикум по методике преподавания иностранных языков / Под общ. ред. К.И.Саломатова и С.Ф.Шатилова. - М.: «Просвещение», 1985. - 224 с.
- [118]. Прохоров, Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. Изд. 5-е. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 224 с.
- [119]. Расторгуева, В.С., Керимова, А.А. Система таджикского глагола. – М., 1964. – 291 с.
- [120]. Рогова, Г.В. Устная речь как средство обучения. // Журн. «Иностранные языки в школе». – М.: Просвещение, 1976. – №3. – С. 43-63
- [121]. Рогова, Г.В. Самостоятельная работа учащихся на уроке и ее содержание // Журн. «Иностранные языки в школе». – М.: Просвещение, 1976. № 5. – С. 35-43
- [122]. Ростова, Е.Г. Методические рекомендации по проведению лингвострановедческого анализа и интерпретации художественного текста в практическом курсе русского языка для зарубежных студентов филологов. – М.: Изд-во ИРЯ им. А.С. Пушкина, 1991. – 47 с.

- [123]. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. Изд-е 2. - М., 1946. – 720 с.
- [124]. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973. – 424 с.
- [125]. Рубинштейн, С.Л. О природе мышления и его составе: хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М.: МГУ, 1981. – С. 71-77
- [126]. Самуйлова, Н.И. Фонетическая интерференция и обучение произношению // Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. М., 1972. – С. 54-78.
- [127]. Саттаров, Т.К. Методическое содержание обучения активной грамматике английского языка в узбекской средней школе.: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М.: 1982. – 23 с.
- [128]. Саттаров, Т.К., Бойматов, А.Б. О методике учета успеваемости учащихся по иностранному языку в средней школе // Профессионально-педагогическая деятельность учителя иностранного языка. – Худжанд, 1995. – С. 120-125
- [129]. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку. – М.: Амспорт Интернэшнл, 1991. – С. 10-15
- [130]. Сепир, Э. Язык. – М., 1934. – С. 595
- [131]. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: Концепция и технология / В. В. Сериков. – Волгоград, 1994. – 167с.
- [132]. Серякова, С.Б. Компетентностный подход как направление модернизации российского образования // Журн. «Педагогическое образование и наука». – М., 2004. – № 1. С. 32-35.
- [133]. Ситнов, Ю.А. Грамматические знания, навыки и умения в свете теории когнитивизма // Журн. «Иностранные языки в школе». – М.: Просвещение, 2005. № 7. – С. 42-48
- [134]. Ситнов, Ю.А. Психологический и методический аспекты проблемы отрицательного речевого опыта при изучении иностранных языков // Журн. «Иностранные языки в школе». – М.: Просвещение, 1983. № 4. – С. 45-49

- [135].Скалкин, В. Л. Системность и типология упражнений для обучения говорению // Журн. «Иностранные языки в школе». – М.: Просвещение, 1979. № 2. – С.19-24
- [136].Скалкин, В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке. – М.: Просвещение, 1983. – 170 с.
- [137].Скалкин, В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. – М.: Русский язык, 1981. – 248 с.
- [138].Скляренко, Н. К. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе: Пособие для учителей. – Киев: Рад. школа, 1988. – 150 с.
- [139].Скопинская, Л.Н. Проблемы типологии грамматических ошибок в методике преподавания английского языка // Функционально-содержательный подход в обучении иностранным языкам в языковом педагогическом вузе. Межвузовский сб. науч. тр. – Л., 1987. – С.106-114
- [140].Смолянинова, Р.Н. Формирование информационно-коммуникативной культуры учащихся старших классов в процессе обучения чтению научных текстов с невербальными компонентами: дис. ... канд. пед. наук. - Москва, 2009. – 227 с.
- [141].Соколов, А.Н. Внутренняя речь и мышление / изд. 2-е. СПб.: ЛКИ, 2007. – 256 с.
- [142].Соколова, Н.Б. Грамматика // Очерки по методике обучения немецкому языку / Под ред. И.В. Рахманова. – М., 1974. – С.152
- [143].Соколова, С.В. Формирование педагогической компетентности будущего преподавателя (на примере подготовки преподавателя педагогических дисциплин): Дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / С. В. Соколова. Волгоград, 2004. – 226 с.
- [144].Солиева, М.Ю. Особенности учёта русского языка при обучении английскому языку в школах с узбекским языком обучения (V-VIII классы): Дис. канд. пед. наук. – М.: 1976. – 184 с.
- [145].Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие для вузов. – М.: Просвещение, 2006. – 240 с.

- [146]. Сорокина, С.С. Пути предупреждения и преодоления грамматической интерференции синтаксических подтипов в немецкой речи студентов I курса языковых факультетов (на материале подтипа управления): дис. канд. пед. наук. – Л.: 1971.
- [147]. Сосенко Э.Ю. О коммуникативной направленности устных подготовительных упражнений. Сб. метод. статей: Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. Изд. 2-е, перераб. и доп. М., «Русский язык», 1976 – С. 168-188.
- [148]. Соссюр, Ф. Курс общей лингвистики. – М.: Логос, 1998. – 392 с.
- [149]. Сысоев, П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка. // Журн. «Иностранные языки в школе». №4. 2010. – С.12
- [150]. Сысоев, П.В. Языковое поликультурное образование в XXI веке // Журн. «Язык и культура». – 2009. - №2(6). – С.96-110.
- [151]. Сысоев, П.В. Интегративное обучение грамматике / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2003. - №6. – с. 25 - 31.
- [152]. Татур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Журн. «Высшее образование сегодня». – М., 2004. - № 3. – С. 20-26.
- [153]. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. 3-е изд., переработанное. М.: «Просвещение», 1980. – 414 с.,
- [154]. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие. – М.: Слово, 2000. – 624 с.
- [155]. Толковый словарь русского языка / Под ред. С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
- [156]. Усманов, К., Бойматов, А. Методика преподавания английского языка. – Душанбе-Худжанд - «Нури маърифат», 2009. – 230 с.
- [157]. Усманов К. Сравнительная морфология английского и таджикского языков. – Худжанд: «Нури маърифат», 2016. – 216 с.
- [158]. Ушинский, К.Д. Собр. соч. В 11-ти томах. – М.-Л., 1949. – Т.7. – 428 с.

- [159]. Фомиченко, Л.Г. Когнитивные основы просодической интерференции: Автореферат диссертации доктора филологических наук. М., 1998. – 54 с.
- [160]. Формановская, Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. – М., 2002. – 248 с.
- [161]. Халеева, И.И. Основы теории обучения иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.
- [162]. Храпченкова, Н.И. Профессиональная компетентность как педагогическая проблема. - [Электронный ресурс]. – 10\_NPE\_2008 / Pedagogica / 29974.doc.htm.
- [163]. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного /Сост. Л.В.Московкин, А.Н.Щукин. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 552 с.
- [164]. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Журн. «Народное образование». – 2003. – № 2. – С. 25-48.
- [165]. Хэгболдт, П. Изучение иностранных языков: Некоторые размышления из опыта преподавания. – М.: Учпедгиз, 1963. – 159 с.
- [166]. Цветкова, З.М. Советская методика преподавания иностранных языков // Материалы 4-го междунар. семинара преподавателей русского языка. – М.: МГУ, 1964. – С.30-47
- [167]. Цветкова, Л. С. Исследование нарушения предикативной функции речи при динамической афазии // Психологические исследования. – М., 1968. – С. 47-52
- [168]. Цетлин, В.С. Методика обучения грамматическим явлениям французского языка в средней школе (основные вопросы). – М.: АПН, 1961. – 265 с.
- [169]. Цетлин, В.С. Как обучать грамматически правильной речи в школе // Журн. «Иностранные языки в школе». – М.: Просвещение, 1998. №1. – С.18-21

- [170].Цетлин, В.С. Реальные ситуации в обучении на уроке // Журн. «Иностранные языки школе». – М.: Просвещение, 2000. №3. – С.24-26
- [171].Чермокина, Р. Ш. Интерактивные формы работы в обучении студентов вуза грамматической стороне речи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2012. – 24 с.
- [172].Чернова, С.С. Формирование ориентационной основы обучения грамматическим явлениям // Новые технологии обучения, воспитания, диагностики и творческого развития личности: Сб. ст. и тез. IV Всероссийской научно-практ. конф. – Йошкар-Ола, 1996. – С. 42
- [173].Чернявская, Т.Н. Приемы создания и использования текстовых материалов учебника русского языка для иностранцев в лингвострановедческих целях: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1983. – 22 с.
- [174].Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления»: Монография. – Шанхай, 2010. – 182 с.
- [175].Чжэн Тиу. Актуальные проблемы преподавания русского языка и литературы в Китае. - Шанхай, 2008. – 224 с.
- [176].Чи Вэн Юан. Основы развития речевой деятельности студентов-китайцев в системе обучения русскому речевому общению. Дисс. на соиск. уч. степени канд. пед. наук. – Душанбе, 2021 – 22 с.
- [177].Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Журн. «Высшее образование сегодня». – М., 2004. № 8. – С. 26-31.
- [178].Шамов, А.Н. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении лексической стороне речи на уроках немецкого языка // Журн. «Иностранные языки в школе». – 2008. – №4. – С. 21-28.
- [179].Шатилов, С.Ф. Основные проблемы методики обучения грамматическому аспекту устной немецкой речи в восьмилетней школе: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 1972. – 57 с.

- [180]. Шатилов, С.Ф. О создании рациональной методики обучения иностранным языкам в средней школе // Журн. «Иностранные языки в школе». – М.: Просвещение, 1990. № 2. – С. 46-50
- [181]. Шахнарович, А.М. К проблеме языковой способности (механизма). Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – 185-220
- [182]. Шишов, С.Е., Кальней, В.А. Школа: мониторинг качества образования. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.
- [183]. Шубин, Э.П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам. – М.: Учпедгиз, 1963. – 192 с.
- [184]. Шубин, Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1972. – 350 с.
- [185]. Щепилова, А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному: теоретические основы. Автореф: дис: докт. пед. наук. М., 2003 – 55 с.
- [186]. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М., 1947. – 368 с.
- [187]. Щерба, Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики / Под ред. И. В. Рахманова. – Изд. 2-е. – М.: Высшая школа, 1974. – 411 с.
- [188]. Щерба, Л.В. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании. – М., 1969. – 313 с.
- [189]. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – 218 с.
- [190]. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. Учебное пособие для преподавателей и студентов. 3-е изд., испр. и доп. – М., 2007. – 344 с.
- [191]. Щукин, А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. – М., Русский язык, 2012. – 784 с.

[192]. Эльконин, Д.Б. Возрастные возможности усвоения знаний. – М.: Просвещение, 1984. – 442 с.

[193]. Эльконин, Д.Б. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. – Красноярск, 2002. – С. 27

[194]. Юркова, Н. А. Формирование профессиональной готовности будущего учителя иностранного языка к использованию личностно ориентированных образовательных технологий: дис. ... канд. пед. наук / – Горно-Алтайск, 2006. – 196 с.

[195]. Якубинский, Л.П. Избранные работы: Язык и его функционирование. – М., 1986. – С. 17-58.

## **2. ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМЕ ДИССЕРТАЦИИ СОИСКАТЕЛЯ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ**

**I. Статьи, опубликованные в изданиях из Перечня ведущих рецензируемых изданий, рекомендованных ВАК при Президенте Республики Таджикистан:**

[1-А] **Жанг Йинг Йинг.** Коммуникативный традиционный подход обучения грамматики русского языка иностранным студентам. Вестник университета языков (серия филологических, педагогических и исторических наук). № 4(48) ТГМУЯ. 2022.С. 204-210.

[2-А] **Жанг Йинг Йинг.** Принципы преподавания грамматики иностранным учащимся. Вестник университета языков (серия филологических, педагогических и исторических наук). № 1(49) ТГМУЯ. 2023.С. 208-213.

[3-А] **Жанг Йинг Йинг.** Развитие речевой деятельности студентов китайской аудитории в контексте обучения грамматике русского языка как иностранного. Вестник Института развития образования (серия педагогических и психологических наук) №3 (43) 2023. С. 232-238.

[4-А] **Жанг Йинг Йинг.** Коммуникативная ценность обучения грамматическому аспекту русского языка как иностранному студентов-

китайцев. Вестник Таджикского национального университета. №8 2023.С. 168-174.

**II. Статьи, опубликованные в других изданиях и материалах конференций:**

[5-А] **Жанг Йинг Йинг.** Вопросы обучения грамматике русского языка как иностранному студентов-китайцев. Материалы Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы русской филологии в Таджикистане», (Душанбе, 23 ноября 2022 г.)– Душанбе: ТГИЯ, 2022. - 388 с. С.320-328.

[6-А] **Жанг Йинг Йинг.** Влияние интерференции на русскую речь студентов-китайцев. Материалы III научно-практической конференции молодых ученых ТНУ ко «Дню молодежи Таджикистана - 23 мая» и «Двадцати лет изучения и развития естественно-научных, точных и математических дисциплин в сфере науки и образования (2020-2040гг.)» (18-19 мая 2023 года). Душанбе. 2023. С.119-122.

[7-А] **Жанг Йинг Йинг.** Анализ типичных ошибок китайских студентов при изучении русской грамматики и способы их исправления. Материалы межвузовской научно-практической конференции «Актуальные вопросы методики преподавания русского языка как неродного» (22 декабря 2023 года). Душанбе. РТСУ. 2023. С.101-105.

[8-А] **Жанг Йинг Йинг.** Русский язык-ключ к межнациональному общению. Материалы международной научно-практической конференции «2023 год-год русского языка как языка межнационального общения стран СНГ». (5 октября 2023 года). Душанбе. 2023. Академия Образования Таджикистана. С.35-40.

[9-А] **Жанг Йинг Йинг.** Методические основы обучения китайских студентов разговорной речи на русском языке. Материалы международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы лингвистики и перевода» (16 февраля 2024 года). Душанбе. 2024. ТНУ. С.177-181.

### **III. Учебно-методические пособия:**

[10-А] **Жанг Йинг Йинг** (в соавт). Методические разработки по русскому языку для студентов гуманитарных факультетов. Учебное пособие. Душанбе 2021. 256с.

[11-А] **Жанг Йинг Йинг** (в соавт). Современный русский язык. Морфология. Учебное пособие. Душанбе 2022. 106с.

[12-А] **Жанг Йинг Йинг** (в соавт). Практический курс русского языка. Учебное пособие. Душанбе 2022.191с.