

# РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

---

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-44-52

## ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ГРАММАТИКИ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ (ДОВУЗОВСКОЕ ОБУЧЕНИЕ)

**Баранова С. Е., Панова Л. В., Харитоновна О. В.**

*Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова*

*117997, г. Москва, Стремянный пер., д. 36, Российская Федерация*

**Аннотация.** Данная статья посвящена характеристике лингводидактического уровня преподавателя русского языка как иностранного на начальном этапе обучения. При этом под лингводидактическим дискурсом мы понимаем процесс, элементами которого являются речь преподавателя в устной и письменной её формах и его коммуникативное поведение во время подготовки к занятию и во время самого занятия. Актуальность исследования обусловлена тем, что речь преподавателя русского языка представляет собой сложное социально-лингвистическое и психолого-педагогическое образование, соотносимое с понятием дискурса. С одной стороны, это речь носителя языка, с другой стороны, это речь филолога-лингвиста, для которого знание грамматических категорий и владение ими является базовой компетенцией специалиста. Перед преподавателем-русистом стоит задача – сделать процесс эффективным и методически целесообразным. На выбор грамматической формы влияют такие факторы, как этап обучения, целесообразность введения грамматической категории в полном объёме, возможность введения новой грамматической формы путём запоминания. Коммуникативно-деятельностный принцип современной методики преподавания иностранных языков предполагает изучение грамматики в качестве инструмента коммуникации; все учебные грамматические категории коммуникативно насыщены. Мастерство русиста состоит в том, чтобы изучаемая грамматика не только была понятна учащемуся, но и не искажала грамматического строя русского языка.

**Ключевые слова:** грамматика, лингводидактический дискурс, русский язык как иностранный, сертификационный уровень, элементарный уровень, довузовское обучение, стандарт

## PROBLEMS OF TEACHING RUSSIAN GRAMMAR TO A FOREIGN AUDIENCE (PRE-UNIVERSITY TRAINING)

**S. Baranova, L. Panova, O. Haritonova**

*Plekhanov Russian University of Economics*

*36, Stremyanny per., Moscow 117997, Russian Federation*

**Abstract.** This article is devoted to the characteristic of the linguistic-didactic level of the teacher of Russian as a foreign language at the initial stage of training. At the same time, by the linguistic-didactic discourse we understand the process, the elements of which are the teacher's speech in oral and written forms and his communicative behavior during the preparation for the lesson and during the lesson itself. The relevance of the study is due to the fact that the speech of the teacher of the Russian language is a complex socio-linguistic, psychological and pedagogical education, correlated with the concept of discourse. On the one hand, it is the speech of a native speaker, on the other hand, it is the speech of a philologist-linguist, for whom knowledge of grammatical categories and mastering them is the basic competence of a specialist. The task of a Russian teacher is to make the process effective and methodically expedient. The choice of grammatical form is influenced by such factors as the stage of training, the feasibility of introducing a grammatical category in full, the possibility of introducing a new grammatical form by memorizing. Communicative activity principle of modern methods of teaching foreign languages involves the study of grammar as a tool of communication; all educational grammatical categories are communicative rich. The skill of the teacher of Russian is not only to make studying grammar clear to the student, but also not distorting the grammatical structure of the Russian language.

**Keywords:** grammar, linguistic-didactic discourse, Russian as a foreign language, certification level, elementary level, pre-university education, standard

Лингводидактический дискурс (ЛДД) преподавателя русского языка как иностранного (РКИ) по своей структуре очень сложен. Мы выделяем в нем лексико-грамматический уровень, уровни педагогического чтения, письма, говорения и аудирования. ЛДД русиста включает описание урока и учебника РКИ, конструктивных и деструктивных элементов речевой деятельности специалиста и т. д. [8]. Высокий или низкий грамматический уровень ЛДД преподавателя РКИ определяется степенью владения русиста грамматическим строем русского языка во всех его функциональных разновидностях. ЛДД педагога – это

своего рода показатель сформированности знаний, навыков, умений русиста в области функционально-коммуникативной грамматики. При этом компетенции преподавателя в области грамматики включают знание функций грамматических единиц русского языка и закономерностей их использования в высказывании и в целостном тексте (во взаимодействии с их окружением), а также владение лексико-грамматическими категориями и их взаимодействием на уровне языка и речи [10, с. 19–20].

В процессе преподавания РЯ в иностранной аудитории русист как носитель русского языка автоматически

использует все возможности грамматической системы. В то же время преподаватель включает в свой лингводидактический дискурс только тот лексико-грамматический материал, который известен или понятен учащимся на данном этапе. В противном случае неизвестная грамматика может послужить причиной многочисленных ошибок в устной и письменной речи учащегося. Так, на начальном этапе обучения РКИ иностранный учащийся овладевает предложно-падежной и видовременной системами русского языка (РЯ). Например, творительный падеж имени существительного имеет несколько значений:

– «профессиональное» значение, называние человека по роду занятий: *Мой брат работает **врачом** (экономистом, журналистом, инженером и т. д.);*

– инструментальное значение: *Я пишу **ручкой** (Я ем ложкой);*

– значение совместного действия: *Я гуляю **с другом** (подругой);*

– объектное значение: *Я владею **русским языком** (английским языком, французским языком, испанским языком и т. д.) в совершенстве;*

– локальное значение: *Я иду **полем** (лесом, парком и т. д.)* и т. д. На начальном этапе обучения (НЭО) русскому языку, в нашем случае – это довузовский этап обучения, изучаются те грамматические категории, которые позволят иностранцам удовлетворять элементарные коммуникативные потребности при общении с носителями языка. Данное утверждение позволяет выбрать на НЭО первые три значения творительного падежа, а два последних значения освоить позже. Таким образом, в процессе обучения педагог

выбирает и использует в своём педагогическом дискурсе только те средства, которые соответствуют этапу (стадии) обучения, уровню учебных достижений учащегося, потому что выбранные формы будут понятны обучаемому, а значит, он сможет понять их, запомнить и правильно использовать в письменной и устной коммуникации на русском языке.

Ситуация выбора возникает при овладении конструкциями для введения понятия, термина. Известно, что в русской научной речи отмечается несколько вариантов подобных конструкций:

(1) *что N4 называют чем N5*

(2) *что N1 называется чем N5*

(3) *что N4 принято называть чем N5*

(4) *что N1 носит название чего N2*

(5) *что N1 известно под названием чего N2*

(6) *что N1 получило название чего N2.*

Курс практического русского языка уже на начальном этапе его изучения включает основы научного стиля речи (НСР), потому что, как известно, главной целью довузовского этапа обучения РКИ является подготовка иностранного учащегося к его дальнейшей учёбе на основных факультетах высшего учебного заведения [2, с. 1; 3, с. 15]. Методически целесообразно в аудитории на НЭО из указанной совокупности выбрать те конструкции, которые актуальны и соответствуют данному уровню владения РКИ: конструкции (1), (2) и (3). Конструкции (4) – (6) успешно осваиваются иностранными учащимися в объёме сертификационных уровней ТРКИ-1 и ТРКИ-2.

Наше исследование посвящено описанию не столько методов преподава-

ния грамматики иностранцам, сколько описанию ЛДД русиста в иностранной аудитории. Если в своём активном лингводидактическом дискурсе преподаватель РКИ использует модели, которые учащимся неясны, существует большая вероятность в лучшем случае огромного количества грамматических ошибок в речи обучаемых, а в худшем – полного отсутствия интереса к русской грамматике. Характеризуя в целом ЛДД русиста, нужно отметить, что в нём наличествуют:

а) модели, которые чётко отражают определённый коммуникативно-грамматический смысл;

б) модели, в которых отражено наиболее частотное и регулярное расположение левых и правых актантов (порядок слов);

в) двусоставное личное предложение в качестве основной речевой модели;

г) менее регулярные модификации русских предложений: неопределённо-личные, пассивные, модальные, фазисные, конверсивные – постепенно вводятся и закрепляются в дальнейшем.

Вышесказанное не означает, что преподаватель планирует свой лингводидактический дискурс только по собственному усмотрению и желанию. В действующих стандартах и программах обучения РЯ (для преподавателя и студентов) очерчен круг функционального грамматического материала, которым призван оперировать русист в своей речи. А известное определение Л. В. Щербы о роли и месте грамматики в изучении иностранного языка: «...специально под языком мы понимаем едва ли не в первую очередь грамматику», – по-прежнему актуально и значимо для всех преподавателей

иностранных языков, и РЯ в частности [12, с. 56].

Особенностью лингводидактического дискурса преподавателя РКИ является использование приёмов «скрытого», незаметного – в одних случаях, в других – преднамеренного усвоения грамматики иностранными учащимися. Опытного преподавателя отличает искусство «организовать обучение на базе строгой грамматической системы, как бы скрытой от учащихся, чтобы за счёт продуманных заданий, упражнений, собственной речи подвести учащихся к грамматически правильно построенной русской речи» [3, с. 13]. К примеру, приступая к изучению предложно-падежной системы русского языка на НЭО, преподаватель зачастую сталкивается с проблемой: в какой последовательности презентовать учащимся данный материал. Анализ известных учебников и учебных пособий по РКИ (элементарный уровень (A1)) показывает, что их авторы решают эту проблему по-разному. Одни составители учебных пособий отдают предпочтение первоначальному освоению только падежной системы имени существительного [1; 7; 9]. При этом изучение падежных форм имен прилагательных переносится на базовый уровень (A2). Другие авторы знакомят учащихся сразу с падежными формами имен существительных и имен прилагательных [4; 11]. Так, в указанных пособиях в качестве примера предлагаются диалоги:

- Я учусь в институте.
- В каком?
- В медицинском.
- Мой брат работает на фирме.
- На какой?
- На немецкой.

В своей статье «Учебник для преподавания русского языка как иностранного как элемент лингводидактического дискурса преподавателя-русиста» мы указывали на функции и роль учебника РКИ, на основные требования к современному учебному пособию с точки зрения коммуникативно-деятельностного подхода методики преподавания РКИ [8, с. 19–20]. Все перечисленные учебники демонстрируют в полной мере прямую связь между тем, что изучается, и тем, что требуется в реальном общении, а различные подходы при изучении предложных форм имён прилагательных не умаляют достоинства данных пособий, а иллюстрируют два способа освоения данной грамматической категории.

Критики изолированного изучения падежных форм имён существительных приводят в качестве доказательства тот аргумент, что в ситуации, когда изучение падежных форм прилагательных откладывается «на потом», учащийся, безусловно, начинает делать ошибки: пытаясь полно ответить на вопрос «Где ты учишься?», студент отвечает: «В Российский экономический университет». Чтобы избежать данной ситуации, преподаватель может сделать отступление от урока, дав на доске в качестве модели наиболее часто встречающиеся для данной аудитории выражения, например «Я учусь в РоссийскОМ экономическОМ университете», «Мой брат работает на американскОЙ фирме», и объяснив, что более детально тема изменения прилагательных по падежам будет рассмотрена позже, после изучения темы «Падеж имён существительных». Критики рассматриваемого подхода считают, что в процессе изучения па-

дежей, увеличения объёма лексики у студентов будут возникать всё новые и новые вопросы, почему *в большом, но в хорошем доме, в зелёном лесу, но в синем море*. На этом этапе у студента может возникнуть (и возникает!) ощущение, что вариантов окончаний великое множество, правила сложны и выучить это нереально. Понимая, что падежная форма прилагательного будет использована им неправильно, студент чувствует неуверенность, что неизменно приводит к скованности в процессе коммуникации, а иногда и к нежеланию говорить. Следует учитывать и тот факт, что зачастую учащиеся не знают в достаточной степени грамматику своего родного языка. Они не могут выделить основу слова, не различают твёрдости и мягкости согласных, не слышат ударения. В некоторых случаях в родном языке студента может отсутствовать сама категория падежа или твердости-мягкости согласных (например, в английском, немецком, французском языках и др.).

Таким образом, делается вывод, что наиболее целесообразно: во-первых, вводить падеж прилагательного сразу после отработки того же падежа существительного (обычно первым изучают предложный падеж), во-вторых, остановиться максимально подробно на чередовании гласных в окончаниях *-ом/-ем* и т. п., обязательно отметив, что эта закономерность будет проявляться во всех падежах, а окончания прилагательных мужского и среднего рода будут совпадать. В дальнейшем при изучении местоимений (указательных, притяжательных), порядковых числительных студенту будет легче видеть закономерности изменения формы слова по падежам, если в са-

мом начале при изучении падежных форм, будь то предложный, винительный или любой другой падеж, отработан механизм выбора правильного окончания. Тем более, если говорить о лингводидактическом тестировании как универсальном способе контроля знаний учащихся, нельзя забывать, что современные тесты включают грамматические формы и существительных, и прилагательных.

Нам кажется, что приведённый выше пример дискуссии о последовательности презентации определённого грамматического материала доказывает тот факт, что речь русиста на занятии носит учебный характер при стремлении к естественности. В случае изолированного изучения падежных форм имён существительных и прилагательных учащихся под руководством преподавателя запоминает отдельные случаи употребления падежных форм имён прилагательных, а при переходе на следующий уровень владения языком (А2) может проиллюстрировать правило склонения имён прилагательных в русском языке уже известными ему примерами. Таким образом, преподаватель и учащиеся, запоминая примеры типа «Я учусь в экономическом университете на подготовительном факультете», «Вчера мы были на Красной площади», «Я купил новую куртку» и т. д., работают на опережение.

Описание ЛДД преподавателя-русиста будет неполным, если не привести примеров употребления грамматической терминологии в речи специалиста на занятии [5, с. 17; 6, с. 30]. Изучение грамматики в качестве инструмента коммуникации не означает, что в курсе РКИ не будет основных грамматических категорий РЯ,

а значит, объяснение преподавателем грамматики предполагает использование терминов: *женский род, мужской род, средний род, падеж, совершенный и несовершенный виды глагола* и т. д. Некоторые преподаватели переводят русские термины на английский язык. В случае, если обучаемые владеют хорошо английским языком и специальной терминологией, у преподавателя не возникнут трудности при объяснении грамматики. Но, как показывает практика, учащиеся, если они не лингвисты, не всегда владеют грамматической терминологией, поэтому использование терминов в педагогическом дискурсе требует от преподавателя методического осмысления. Конечно, русскоязычные грамматические термины трудны для воспроизведения, особенно в начале обучения РЯ: и в плане произношения, и в плане правописания, – но они могут служить средством пополнения лексического запаса учащихся. Например, категория рода на НЭО представлена существительными мужского рода, женского рода и среднего рода. В состав данных терминологических словосочетаний входят имена прилагательные *мужской, женский, средний*, поэтому в случае, если иностранный учащийся запомнит эти слова, он сможет самостоятельно или с помощью преподавателя привести их в качестве примеров русских прилагательных:

- имя прилагательное *мужскОй* относится к группе прилагательных с твердой основой с ударением на окончании: *большОй, плохОй, молодОй*;
- имя прилагательное *среднИЙ* относится к группе прилагательных с основой на мягкий Н: *синИЙ, последнИЙ*;

– имя прилагательное *женский* относится к группе прилагательных с основой на -Г-, -К-, -Х-: *русский, тихий*. В дальнейшем учащийся сможет привести новые случаи употребления данных прилагательных: *мужская одежда, женская одежда, средний размер* и др. Конечно, не все русские термины могут служить средством расширения лексического запаса. Наверное, поэтому в речи русистов появляются профессионализмы: *надеж один, два, три* и т.д.; *НСВ и СВ, НСВ-факт, СВ-результат* и т.д.

Таким образом, грамматический уровень ЛДД преподавателя РКИ на довузовском этапе обучения должен соответствовать данному этапу обучения. При этом обучение грамматике РЯ не может быть жестко регламентировано. Порядок прохождения тех или иных грамматических категорий зависит от их сложности и коммуникативной целесообразности, а грамматические термины, без которых трудно представить курс РКИ, могут быть представлены как с переводом на язык-посредник, так и без перевода.

Статья поступила в редакцию 06.02.2019

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова В. Е., Нахабина М. М., Сафронова М. В. и др. Дорога в Россию. Учебник русского языка (элементарный уровень) / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, М. В. Сафронова, А. А. Толстых. М., 2013. 344 с.
2. Асонова Г. А. Особенности обучения русскому языку как иностранному китайских учащихся на подготовительном факультете [Электронный ресурс] // Мир науки. 2017. Т. 5. № 3. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/68PDMN317.pdf> (дата обращения: 15.04.2019).
3. Асонова Г. А. The ways of grammatical category of participle as an important part of Russian grammar // Гуманитарная парадигма. 2018. № 2(5). С. 13–20.
4. Будильцева М. Б., Царева Н. Ю. Элементарный курс русского языка для иностранцев. М., 2006. 2002 с.
5. Гвоздева Е. В. Комплексные единицы словообразования. М., 2017. 120 с.
6. Косицына Е. Ф., Гвоздева Е. Н. К вопросу о месте универбов и способах их описания в толково-слообразовательном словаре // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2018. № 2. С. 26–33.
7. Овсиенко Ю. Г. Русский язык для начинающих. М., 2007. 472 с.
8. Панова Л. В., Харитоновна О. В. Учебник для преподавания русского языка как иностранного как элемент лингводидактического дискурса преподавателя-русиста // Мир науки: [сайт]. 2016, Т. 4. № 6. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/82PDMN616.pdf> (дата обращения: 25.03.2019).
9. Соболева Н. И., Гадалина И. И., Иванова А. С., Харламова Л. А. Практическая грамматика. Элементарный и базовый уровень: учебное пособие. М., 2007. 188 с.
10. Харитоновна О. В. Профессиональная речь преподавателя русского языка иностранцам как лингводидактический дискурс: дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 294 с.
11. Чернышев С. И. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. СПб., 2001. 279 с.
12. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. М., 1957. 427 с.

## REFERENCES

1. Antonova V. E., Nakhabina M. M., Safronova M. V. Tolstykh A. A. *Doroga v Rossiyu* [Way to Russia]. Moscow, 2013. 344 p.
2. Asonova G. A. [The peculiarities of teaching Chinese learners to Russian as a foreign language at the preparatory faculty]. In: *Mir nauki* [The world of science], 2017, vol. 5, no. 3. Available at: <http://mir-nauki.com/PDF/68PDMN317.pdf> (accessed: 15.04.2019).
3. Asonova G. A. [The ways of grammatical category of the participle as an important part of Russian grammar]. In: *Gumanitarnaya paradigma* [Humanitarian paradigm], 2018, no. 2 (5), pp. 13–20.
4. Budil'tseva M. B., Tsareva N. Yu. *Elementarnyi kurs russkogo yazykadlya inostrantsev* [Basic course of Russian language for foreigners]. Moscow, 2006. 2002 p.
5. Gvozdeva E. V. *Kompleksnye edinitsy slovoobrazovaniya* [Integrated units of word formation]. Moscow, 2017. 120 p.
6. Kositsyna E. F., Gvozdeva E. N. [On the question about the place unverbs and their descriptions in the Glossary and the dictionaries of word formation]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Russkaya filologiya* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Russian philology], 2018, no. 2, pp. 26–33.
7. Ovsienko Yu. G. *Russkii yazyk dlya nachinayushchikh* [Russian for beginners]. Moscow, 2007. 472 p.
8. Panova L. V., Kharitonova O. V. [A textbook for teaching Russian as a foreign language as an element of the didactic discourse of a Russian language teacher]. In: *Mir nauki* [The world of science], 2016, vol. 4, no. 6. Available at: <http://mir-nauki.com/PDF/82PDMN616.pdf> (accessed: 25.03.2019).
9. Soboleva N. I., Gadalina I. I., Ivanova A. S., Kharlamova L. A. *Prakticheskaya grammatika. Elementarnyi i bazovyi uroven'* [Practical grammar. Elementary and basic level]. Moscow, 2007. 188 p.
10. Kharitonova O. V. *Professional'naya rech' prepodavatelya russkogo yazyka inostrantsam kak lingvodidakticheskii diskurs: dis. ... kand. ped. nauk* [Professional speech of the teacher of Russian language to foreigners as a didactic discourse: PhD thesis in Pedagogic sciences]. Moscow, 2005. 294 p.
11. Chernyshev S. I. *Poekhali! Russkii yazyk dlya vzroslykh. Nachal'nyi kurs* [Let's go! Russian for adults. The initial course]. St. Petersburg, 2001. 279 p.
12. Shcherba L. V. *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'* [The language system and speech activity]. Moscow, 1957. 427 p.

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Баранова Светлана Евгеньевна – старший преподаватель кафедры русского языка и культуры речи Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова, e-mail: rusich-rea@yandex.ru

Харитоновна Ольга Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и культуры речи Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова, e-mail: irkutsk4@yandex.ru

Панова Лариса Вячеславовна – старший преподаватель кафедры русского языка и культуры речи Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова, e-mail: kafrus@pochta.ru

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS**

*Svetlana E. Baranova* – senior lecturer, the Department of the Russian language and culture speech, Plekhanov Russian University of Economics;

e-mail: rusich-rea@yandex.ru

*Olga V. Kharitonova* – associate professor, PhD in pedagogic sciences, the Department of the Russian language and culture speech, Plekhanov Russian University of Economics;

e-mail: irkutsk4@yandex.ru

*Larisa V. Panova* – senior lecturer, the Department of the Russian language and culture speech, Plekhanov Russian University of Economics;

e-mail: kafrus@pochta.ru

---

**ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ**

Баранова С. Е., Панова Л. В., Харитоновна О. В. Проблемы преподавания русской грамматики в иностранной аудитории (довузовское обучение) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2019. № 3. С. 44–52.

DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-44-52

**FOR CITATION**

Baranova S. E., Haritonova O. V., Panova L. V. Problems of teaching Russian grammar to a foreign audience (pre-university training). In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2019, no. 3, pp. 44–52.

DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-44-52