



2020

## Преподавание русской грамматики на продвинутом этапе (методические заметки)

ИРИНА САПРОНОВА

ЛЮДМИЛА ЕКШЕМБЕЕВА

Follow this and additional works at: <https://scholarsarchive.byu.edu/rlj>



Part of the [Slavic Languages and Societies Commons](#)

### Recommended Citation

САПРОНОВА, ИРИНА and ЕКШЕМБЕЕВА, ЛЮДМИЛА (2020) "Преподавание русской грамматики на продвинутом этапе (методические заметки)," *Russian Language Journal*: Vol. 70: Iss. 1, Article 7.

Available at: <https://scholarsarchive.byu.edu/rlj/vol70/iss1/7>

This Article is brought to you for free and open access by the Journals at BYU ScholarsArchive. It has been accepted for inclusion in Russian Language Journal by an authorized editor of BYU ScholarsArchive. For more information, please contact [ellen\\_amatangelo@byu.edu](mailto:ellen_amatangelo@byu.edu).

## Преподавание русской грамматики на продвинутом этапе (методические заметки)

ИРИНА САПРОНОВА, ЛЮДМИЛА ЕКШЕМБЕЕВА

### Abstract

The article *Teaching Russian Grammar to Advanced Students (Instructional Observations)* discusses current issues in the development of control of grammatical structures by American students of Russian who have achieved Level B2 and are training to Level C1 (ILR-3/3/3) in preparation for the TRKI-3 and Flagship certification exams. Particular attention is paid to the use of a functional-communicative grammar (FCG) and the functioning of language tools at various levels, taking into account the principles of pedagogical consistency and linguistic complexity.

Examples are presented of the algorithms used to organize the presentation and sequencing of course content material with the goal of highlighting the benefits of a systematic study (at this level of proficiency) to the peripheral structures of the FCG, particularly regarding implicitly expressed relationships. Examples include activation of primary and secondary imperfectives and prefixation by students in their own spoken and written statements as well as the importance of maintaining a positive emotional and psychological classroom context for this work.

Finally, the article addresses issues related to the selection of grammatical phenomena relevant to the requirements and standards of Level 3 proficiency, student self-monitoring, assessments, error analysis, implicit and explicit approaches to the language material under study. Challenges in the preparation of students at this level are identified and ways to address them noted.

**Keywords:** functional grammar, functional-semantic fields, Russian as a foreign language, advanced-level instruction

В Казахском национальном университете имени аль-Фараби с 2014 года проводится обучение американских студентов по программе «Флагман», которая включает подготовку к сдаче тестов по русскому языку как иностранному третьего сертификационного уровня

(ТРКИ-III, C1), а также других соответствующих этому уровню международных тестов. Обучение предполагает подготовку студентов-стажёров в соответствии с требованиями образовательных стандартов [1, 2].

Несмотря на то, что теоретическая база обучения грамматике разработана достаточно, вопросы изучения грамматики русского языка на продвинутом этапе (подготовка к третьему сертификационному уровню) остаются сегодня весьма актуальными. Эти вопросы связаны с лингвистическими и методическими принципами обучения грамматике русского языка, с преодолением методических погрешностей и недоработок в области преподавания грамматики в конкретных условиях обучения, с отсутствием детальной разработки методических приёмов, рассчитанных именно на такой уровень владения языком. Актуальным является вопрос создания фундаментальной функционально-коммуникативной грамматики. В настоящее время преподавателям русского языка продвинутого этапа обучения приходится полагаться на собственный опыт, интуицию и собирать необходимый материал из разных источников. Хотя, несомненно, существует ряд монографий, учебников и учебных пособий, в которых русская грамматика довольно полно описана в лингводидактических целях, представлены сведения, ориентированные на студентов разных уровней подготовки. Эти проблемы неоднократно обсуждались ведущими русистами, в частности, в рамках круглого стола, посвященного празднованию 60-летия преподавания РКИ в Санкт-Петербургском государственном университете [3, с. 84 – 89].

В Университет аль-Фараби на программу «Флагман» приезжают студенты, владеющие русским языком в объёме уровней В2 – С1, прошедшие подготовку в разных университетах США. Однако, несмотря на тщательность отбора студентов, отнесение их к какому-либо уровню является весьма условным. Традиционно трудным для студентов является выбор необходимой синтаксической конструкции с учетом функциональной направленности (к примеру, неохотно используют (в начале курса) устойчивые глагольно-именные сочетания в официальном, деловом или научном стиле); использование причастий, деепричастий, причастных и деепричастных оборотов; употребление числительных; выбор нужной синтаксической конструкции из ряда синонимичных; выбор подходящего слова (в заданиях на лексическую

сочетаемость); выбор краткой и полной формы прилагательных, обусловленный их функционально-стилистической спецификой.

Следовательно, на первом этапе работы и впоследствии в течение всего курса необходимо минимизировать эти пробелы в знаниях студентов, для чего в первую неделю обучения организован адаптационно-корректировочный период, в котором морфологический подуровень русского языка представлен на синтаксической основе: части речи рассматриваются в системе предложения, выясняется их роль в структуре высказывания. Как показывает опыт, чаще всего студенты продвинутого этапа нуждаются в повторении таких морфологических понятий, как местоимения, наречия, числительные, частицы. Адаптационно-корректировочный период необходим для того, чтобы сохранить открытость, комплексность, преемственность, связь с предыдущими этапами, обеспечивающими целостность и непрерывность процесса обучения, чтобы повторить ранее изученный материал и восполнить пробелы.

Существенны также психологические трудности при восприятии *новых* грамматических явлений и при формировании навыков их использования. В начале курса обучения студенты часто «принимают к сведению» информацию о каком-либо новом языковом явлении, а используют старый «грамматический багаж», с которым они приехали. Восхищённые отзывы окружающих («*О! Как прекрасно вы говорите по-русски!*»), нефиксирование и неисправление ошибок, возникающих в спонтанной неподготовленной устной речи, ведёт к ощущению, что процесс овладения и владения грамматикой (и в целом русским языком) является отстранённым от реальной жизни и, по мнению студентов, бесконечным; отсутствует понимание целостной, завершённой гармоничной полифункциональной системы русского языка. Следствием этого является крайне медленное включение студентов в осознанный многосторонний продуктивный динамичный и увлекательный процесс обучения грамматике. Для успешного обучения грамматике РКИ в рамках подготовки к III уровню необходимо обратить внимание на определенные моменты, которые мы рассмотрим далее.

Одним из аспектов обучения на программе «Флагман» является аспект «Грамматика. Лексика», внутри которого существуют занятия «Грамматика в речи». Преподавание грамматики ведется

в тесной связи с разными видами речевой деятельности (говорение, письмо, чтение, аудирование), лексико-грамматический материал органично включен в общую тему занятий, которая разработана для всех видов речевой деятельности, что обеспечивает скоординированную подачу материала при аспектном обучении. Годовой курс занятий построен на базе учебного комплекса для продвинутого этапа и включает 12 тем [4].

### **1. Использование системного и функционально-коммуникативного подхода при обучении грамматике**

Особенно важным для студентов, изучающих русский язык как иностранный, является адекватное понимание языковых единиц разных уровней (лексического, морфологического, синтаксического) и использование этих единиц в речи. Задачей преподавателя является показ особенностей функционирования языковых средств разного уровня, взаимодействующих на базе семантики, с учетом принципов системности и комплексности.

Суть функциональной грамматики состоит в том, что она, «во-первых, отличается своей ориентацией на общую коммуникативную функцию языка, задавая и отвечая на вопросы «что? как? для чего?» в грамматике языка; во-вторых, ставит перед собой задачу определить функциональный диапазон (потенциал) своих единиц, структур, целых классов и др. в системе языка и речи; в-третьих, уделяет специальное внимание описанию условий (среды) реализации каждой функции; в-четвертых, рассматривает каждую функцию в единстве со спецификой ее знакового носителя; в-пятых, устанавливает связь и взаимодействие разных функций своих единиц в рамках системы и речи; в-шестых, выявляет взаимосвязь и взаимодействие функций своих единиц с единицами других уровней языка (лексического, фонетического); в-седьмых, выделяет однородные типы функций, в пределах которых фиксируется их дифференциация. Наконец, следует отметить ещё одну особенность функциональной грамматики – ее предметом являются функции языковых единиц не только в предложении, но и в рамках целых текстов» [5, с. 6].

Для продуктивного обучения грамматике необходимо выделение функционально-семантических полей (ФСП), в основе которого лежит теория А. В. Бондарко [6]. ФСП – это система разноуровневых

средств языка, объединенных на основе семантической общности, функция языковой единицы – это ее целевое употребление в различных контекстах, ситуациях. Существуют ФСП модальности, экзистенциальности, неопределенности, обусловленности (сюда включены обстоятельственные отношения: времени, причины, цели и др.). ФСП связаны между собой, отдельные категории полей семантически и формально организованы.

Используя данные о функционально-семантических категориях (ФСК) необходимо формировать у учащихся представление о функционировании грамматических средств в речи (с учетом ядерно-периферийной структуры ФСК), соответствующее уровню их языковой компетенции. На продвинутом этапе обучения включается больше периферийных средств с осмыслением стилистических особенностей, «тонкостей» семантики, нюансов функционирования грамматических форм и конструкций в разных ситуациях общения и контекстах. Формирование грамматических и лексических навыков происходит на данном этапе изучения русского языка на нейтрально-книжном, а также эмоционально-экспрессивном и стилистически маркированном языковом материале.

Рассмотрим, к примеру, функционально-семантическое поле (ФСП) причинности, которое относится к полицентрическому типу лингвистических полей, в широком смысле выражающих отношения обусловленности (сюда же входят отношения следствия, условные, целевые и уступительные отношения).

**В ядро (в так называемую ядерную зону) ФСП причинности входят:**

- 1) **Синтаксический центр** – сложноподчиненные предложения – СПП (с союзами, выражающими причинную зависимость), сложносочиненные предложения – ССП, бессоюзные сложные предложения; одиночные деепричастия и деепричастные обороты в составе простого предложения. Например:
  - *Задумавшись*, он не смог сосредоточиться на теме разговора. = Он не смог сосредоточиться на теме разговора, *так как задумался*.
  - *Прекрасно владея французским языком*, он устроился на работу в одну из крупных компаний. = Он устроился на работу в

одну из крупных компаний, поскольку прекрасно владеет французским языком.

- 2) **Лексико-грамматический центр** (с предложно-падежными сочетаниями). Следует отметить, что иногда сочетания с предлогами причины относят к периферии, но, исходя из опыта, необходимо сказать, что данные предложно-падежные сочетания обладают концентрацией семантических признаков, используются систематически, поэтому принадлежат ядру ФСП.

**В периферию включены:**

- 1) лексические средства: слова *повод, причина, предлог, основание, мотив, обоснование*;
- 2) морфологические средства – специальные наречия, маркирующие причину непроизвольного действия: *сгоряча, назло, беспричинно, неосознанно, сослепу, со зла, спросонок* и др.;
- 3) фразеологические единства: *вот где собака зарыта – вот в чем суть, вот в чём причина; ни с того ни с сего – без всякой видимой причины; яблоко раздора – повод для ссоры, причина споров, разногласий; сыр-бор – переполох из-за пустяков, ерунды, безделицы* [7, с. 208 – 210].

На более дальней периферии находятся:

- 1) простые предложения с предикатами причинности, где в роли предикатов выступают глаголы и предикативные причастия (краткие страдательные причастия), воспринимаемые как ситуация-причина и ситуация-следствие, которым соответствуют синонимические конструкции, выражающие причинные отношения; например: *Увеличение пособия будет способствовать росту рождаемости. = В результате увеличения пособия будет расти рождаемость* [8, с. 136 – 139];
- 2) причастные обороты с полным страдательным причастием, определяющим эмоциональное, психическое, нравственное состояние, поведение субъекта; отдельного внимания заслуживают причастия, образованные от переходных глаголов эмоционального состояния, так как именно они маркируют причинное значение: *Мать, обеспокоенная поведением сына, обратилась к школьному психологу. = Мать обратилась к школьному психологу, потому что она была обеспокоена поведением сына* [8, с. 140 – 141].

Описание правил функционирования языковых единиц разных уровней (лексического, морфологического, синтаксического) в системе ФСП, разработанное Н. А. Метс, является наиболее полным [8].

На продвинутом этапе обучения необходимо осознанное использование таких конструкций, в которых причинные отношения выражены имплицитно. Данные конструкции формально отнесены на периферию ФСП, однако на продвинутом этапе обучения им необходимо уделять особое внимание. Целесообразным и необходимым является разработка системы упражнений на выявление таких скрытых смыслов и вывод таких моделей в активную речь студентов.

Изучение ФСП причины проводится с учетом взаимодействия между полями, то есть связей и отношений моделей, например, проводится наблюдение над трансформацией предложно-падежных форм простого предложения в сложные составные союзы в СПП (в связи с чем? – в связи с тем что; благодаря чему? – благодаря тому что; из-за чего? – из-за того что и др.). Для развития представлений студентов о формировании ядерной зоны ФСП причины необходимо рассмотреть стилистические отличия, сферы употребления, синонимию, дополнительные оттенки предлогов причины, то есть лексико-грамматический центр. В процессе изучения этой темы было установлено, что студенты не совсем ясно представляют, в чём состоят различия предлогов причины, не всегда видят нюансы значений (кроме сопоставления предлогов *из-за* и *благодаря*).

Таблица, содержащая комментарии к значениям и стилевой принадлежности предлогов причины, а также примеры их употребления, помогает осмыслить функционирование данных предлогов.

Необходимо подчеркнуть, что, структурируя материал, мы учитываем единство и логичность переходов между его частями. Пересечение функционально-семантического поля причинности с ФСП следствия предполагает определение и описание функциональных связей причинно-следственных отношений, а затем отношений следствия. Кроме того, в СПП причины союз *раз* (*разг.*) устанавливает причинно-условные отношения между частями предложения – это значит, что ФСП обусловленности и причинности пересекаются и взаимодействуют друг с другом (*Садись пить чай с нами, раз (уж) пришел*). В результате у студентов формируется ясная и довольно завершенная картина функционирования языковых средств.



Таблица 1. Предложно-надежные формы причины в простом предложении [8, с. 126 – 132]

<b>Предлог</b>	благодаря + д.п.
<b>Комментарии, значения</b>	Выражение <u>благоприятной</u> причины <u>положительного, желательного</u> действия.
<b>Примеры</b>	<i>Благодаря работе реставраторов удалось спасти многие шедевры мировой живописи.</i>
<b>Предлог</b>	по + д.п.
<b>Комментарии, значения</b>	Причина-основание, аргумент А) <u>внутренней</u> или <u>внешней</u> причиной являются <u>негативные произвольные, не намеренные</u> действия, носящие <u>неосознанный</u> характер: <i>по глупости, по легкомыслию, по ошибке, по неумению, по неопытности, по рассеянности, по халатности, по неведению, по незнанию, по недоразумению, по недосмотру, по чистой случайности (устойчив. соч.), по неосторожности, по невнимательности, ...</i>
<b>Комментарии, значения</b>	Б) причинное обоснование = «в соответствии с чем-либо» (часто - официально-деловой стиль); причина – <u>предусмотренные, спланированные</u> действия: <i>по своей воле, по доброй воле, по доброте душевной, по необходимости, по обязанности, по любви, по расчёту, по болезни, по старости, по долгу, по доносу, по (не)уважительной причине, по принуждению, по желанию (кого-л.), по обвинению, по привычке, по дружбе, ...</i>
<b>Примеры</b>	А) Он поранил руку <i>по неосторожности</i> . По <i>рассеянности</i> он сел не в свой автобус. По <i>недоразумению</i> случился этот конфликт. <i>По ошибке</i> взял чужую сумку.  Б) Человек получал пенсию <i>по инвалидности</i> . Его арестовали <i>по доносу</i> . Я написал заявление об уходе с работы <i>по собственному желанию</i> .

<b>Предлог</b>	из-за + р. п.
<b>Комментарии, значения</b>	<u>Непрямая</u> причина, из-за которой не состоялось действие или произошло <u>нежелательное</u> действие.
<b>Примеры</b>	Они поссорились <i>из-за пустяка</i> .
<b>Предлог</b>	из + р.п.
<b>Комментарии, значения</b>	<u>Внутренняя</u> причина, стимулирующая <u>сознательные, намеренные действия</u> человека или животного (субъекта): <i>из благодарности, из вежливости, из жалости, из боязни, из желания + инфинитив, из зависти, из интереса, из любви, из любопытства, из ненависти, из осторожности, из принципа, из ревности, из страха, из скромности, из трусости, из сострадания, из равнодушия, из гордости, из упрямства, из чувства обиды (страха, любви, ответственности и т. д.) ...</i>
<b>Примеры</b>	Она молчала <i>из страха сказать лишнее</i> . Я не стал спорить <i>из уважения</i> к его возрасту. Она взяла этого щенка <i>из жалости</i> . Я не стал извиняться <i>из принципа</i> .
<b>Предлог</b>	от + р.п.
<b>Комментарии, значения</b>	<u>Прямая</u> причина <u>непроизвольного</u> действия, <u>не зависящего</u> от субъекта, от его воли и желания и объясняющая изменение его состояния. Часто с глаголами чувств, эмоций, переживаний, состояния человека: <i>проснуться, умереть, погибнуть, похудеть, смеяться, кричать, молчать, устать, плакать, прятаться, падать, задыхаться, ...</i>
<b>Примеры</b>	Голова разболелась <i>от шума</i> . Он вздрогнул <i>от испуга</i> . Она побледнела <i>от страха</i> . Сергей падал с ног <i>от усталости</i> . <i>От взрыва</i> в воздухе висело облако дыма. <i>От наводнения</i> пострадали люди. Дети закричали <i>от радости</i> .

<b>Предлог</b>	с + р.п. = от + р.п.
<b>Комментарии, значения</b>	<u>Внутренняя</u> причина, стимулирующая действия субъекта ( <i>разг.</i> ); некоторые сущ. м.р. имеют окончание -У: <i>со зла, со страху, со злости, с испугу, с перепугу, со стыда, с тоски, с горя, с досады, со скуки, с привычки, с голоду, со смеху, со сна.</i>
<b>Примеры</b>	С <i>горя</i> он начал пить. По вечерам <i>со скуки</i> играли в карты. Я <i>со смеху</i> чуть не упал! Умираю <i>с голоду!</i>
<b>Предлог</b>	за + в.п.
<b>Комментарии, значения</b>	Причина-основание, стимул, мотив произведённых действий; обычно употребляются глаголы, требующие причинного обоснования (почему? за что?): <i>получить премию, орден, награду, наградить, дать орден, награду, премию; вручить награду; благодарить, уважать, любить, ненавидеть, презирать, наказать, осудить, уволить, посадить в тюрьму, оштрафовать, ...</i>  <u>Исключение:</u> <i>завидовать, сочувствовать, радоваться, удивляться + дат. п.</i>
<b>Примеры</b>	Его оштрафовали <i>за превышение скорости</i> . <i>За кражу ювелирных изделий</i> осудили несколько человек. Я благодарю вас <i>за заботу о моих детях</i> . Водителя оштрафовали <i>за нарушение ПДД</i> .
<b>Предлог</b>	за + т.п.
<b>Комментарии, значения</b>	Используется в основном в официально-деловой речи, в канцелярских документах.
<b>Примеры</b>	Офис решили закрыть <i>за ненадобностью</i> . Проверить все факты этого дела невозможно <i>за давностью времени</i> . <i>За отсутствием улик</i> не смогли подтвердить его участие в этом преступлении.

<b>Предлог</b>	вследствие + р.п., ввиду + р.п. в силу + р.п. по причине + р.п. в связи с + т.п.
<b>Комментарии, значения</b>	Причина-обоснование; предлоги распространены в научной, официально-деловой речи; в большинстве случаев в контексте взаимозаменяемы.
<b>Примеры</b>	<i>Вследствие недостатка финансирования строительство комплекса приостановлено. Ввиду плохой погоды вылет самолета задерживается. = Вылет самолета задерживается в связи с плохой погодой. В связи с отключением (По причине отключения) электричества магазин временно закрыт.</i>
<b>Предлог</b>	под влиянием + р.п. под давлением + р.п. под воздействием + р.п. под действием + р.п.
<b>Комментарии, значения</b>	Причина определённых изменений в действиях, событиях; причинная мотивировка; предлоги распространены в научном стиле.
<b>Примеры</b>	<i>Под воздействием воды и солнца разрушаются стены монастыря. Под действием света клетка переходит из одной формы в другую.</i>
<b>Предлог</b>	ради + р.п.
<b>Комментарии, значения</b>	Употребляется при указании на событие, обстоятельство и т. д., <u>уважение</u> к которым, <u>святость</u> которых является <u>причиной</u> какого-л. действия.
<b>Примеры</b>	<i>Я согласился это сделать только ради нашей старой дружбы. Ради любви он готов на всё!</i>
<b>Предлог</b>	под предлогом + р.п.
<b>Комментарии, значения</b>	<u>Мнимая</u> причина.
<b>Примеры</b>	<i>Он ушёл под предлогом плохого самочувствия. Под предлогом важной встречи он отказался пойти с нами в кафе.</i>

## **2. Отбор необходимых для предъявления грамматических явлений, обусловленных требованиями, стандартами и уровнем языковой компетенции учащихся**

Анализируя современные учебники, рекомендуемые для обучения студентов продвинутого этапа, можно сделать вывод, что, во-первых, количество их недостаточно, во-вторых, они несовершенны – зачастую принципы, по которым происходит отбор и подача материала, представленного в разделе «Грамматика», четко не определены. Иногда в учебных пособиях нарушена межуровневая преемственность, лексико-грамматический материал отобран хаотично и либо избыточен, либо представлен в недостаточном объеме.

Преподаватель-практик сам, руководствуясь опытом и ориентируясь на уровень подготовленности аудитории, отбирает и готовит материалы по грамматике для этого уровня, сопоставляя знакомые студентам синонимические модели с новыми, одновременно включая в повторение морфологические, лексические, фонетические, просодические и другие аспекты, стараясь «объединить в учебном материале смысловую характеристику изучаемых явлений и прагматические факторы, важные для функционирования высказывания» [9].

На продвинутом этапе необходимо делать акцент на изучение различных типов сложного предложения, выявляя связи, используя вариативность грамматических явлений, синтаксическую синонимию, синтаксические фразеологизированные структуры. Кроме того, целесообразно обращаться к материалам «Корпусной грамматики русского языка», особенно при определении частотности употребления в речи того или иного языкового явления.

Аутентичные тексты необходимо подвергать переработке в учебных целях, насыщая необходимым лексико-грамматическим материалом, соответствующим задаче. Тексты должны быть актуальными, дискуссионными, а не только информативными.

В современной методике РКИ существует довольно полно разработанная система упражнений, однако для продвинутого этапа обучения преподавателю часто приходится создавать задания, направленные на проверку успешности использования изученного

материала студентами. Закрепление и повторение – основа прочности знаний и формирования умений.

В связи с тем, что время аудиторной работы ограничено расписанием, многие задания выполняются студентами дома в электронном виде, затем отправляются на проверку преподавателю, который оставляет комментарий, после этого студент (самостоятельно либо с помощью индивидуального преподавателя) проводит «работу над ошибками». Речь идет не столько о формальном исправлении ошибок, сколько об их анализе и профилактике в соответствии с системой работы над ошибками.

### **3. Контроль и «работа над ошибками»**

Эффективность обучения повышается, если студент, анализируя собственную речь (не без помощи преподавателя), осознанно фиксируя свои ошибки, учится их устранять – «работать над ошибками». Особого внимания заслуживают ошибки в спонтанной, неподготовленной устной речи. «Живучие» ошибки студентов часто связаны с языковой интерференцией, например: «Я не знаю, *если* он придет завтра» вместо «Я не знаю, *придет ли* он завтра» или «Я не знаю, *придет* он завтра или нет».

По утверждению Е. И. Пассова, в обучение языковому общению должна быть включена идея профилактики ошибочной деятельности, которая реализуется стараниями преподавателя (открытый контроль, скрытый контроль, коррекция, наблюдение, учёт, оценка и отметка) и при помощи инструментов, которыми должен владеть студент (самоконтроль, взаимоконтроль, самооценка, взаимооценка). Подробнее об этом см. в книге «Урок иностранного языка» [10, с. 314 – 321].

Схема такой стратегии эффективно работает на занятиях по грамматике, постепенно закрепляя в сознании учащегося понимание того, что, не выполнив домашнего задания или оставив без внимания какие-либо не понятые им грамматические явления, он не сможет успешно двигаться вперед. Когда студент *осознанно* стремится улучшить свой русский, находя, анализируя и устраняя ошибки, тогда происходит формирование умений и навыков и повышается эффективность обучения.

#### **4. Доступность и чёткость при объяснении языковых явлений (использование индуктивного подхода и принципа сознательного овладения языковым материалом)**

На продвинутом этапе обучения студенты должны не только знать языковые единицы, но и представлять сферы их функционирования. Этот этап они проходят, приобретая навыки практического использования языка в различных сферах. Правила-инструкции, сопровождающие подачу грамматического материала, могут осознанно выводиться самими учащимися индуктивным путём, либо даются преподавателем способом «квантования знаний» [10, стр. 114 – 115].

Стратегия с применением правил-инструкций способствует постепенному формированию навыков, которые со временем доводятся до автоматизма. Каждый речевой образец осознаётся и затем отрабатывается по схеме (с использованием стратегии «квантования»): «функция – значение – форма – действие восприятия – действие имитации – действие подстановки – действие трансформации – действие репродукции – действие комбинирования» [11].

Следует отметить, что новые грамматические явления должны быть представлены на известной студентам лексике, равно как и новая лексика усваивается гораздо лучше на основе знакомых студентам грамматических конструкций.

#### **5. Видовые «тройки» префиксальных глаголов**

Одной из сложнейших тем, изучаемых на продвинутом этапе, является тема «Виды глагола, видовые пары и соотношение видов и приставочных глаголов». Анализируя тему, мы пришли к выводу, что на данном этапе обучения необходимо активно вводить понятия первичного и вторичного имперфектива («видовая тройка»), особенно при предъявлении кластеров частотных глаголов с различными префиксами. В качестве примера рассмотрим таблицу 2.

Таблица 2. Глагол ПОМНИТЬ с приставками  
(использован материал из «Практикума...» [12, с. 188 – 206])

Что делать? 1-НСВ	помнить	кого? что? о ком? о чём? как?
Что сделать? СВ	–	
Что делать? 2-НСВ	приставка + помянуть	
значение	<p>1. Сохранять, удерживать в памяти, не забывать.</p> <p>2. Иметь в виду, учитывать (на будущее). Ситуация содержит <u>совет</u>, наставление, поэтому глагол <i>помнить</i> употребляется часто в императиве или в конструкциях: <i>надо, следует, необходимо + помнить</i>.</p>	
примеры	<p>1. Всегда буду <b>помнить</b> вас.</p> <p>2. Вам <b>следует помнить</b> о том, что главное – это учёба. <b>Помни</b>, что мы всегда с тобой.</p>	
Что делать? 1-НСВ		
Что сделать? СВ	помянуть	кого? что?
Что делать? 2-НСВ	помянуть (устар.)	
значение	<p>1. Вспоминать (устар).</p> <p>2. (церк.) молиться за здоровье или упокой души.</p>	
примеры	<p>1. Бойцы <b>поминают</b> минувшие дни (Пушкин).</p> <p>2. Давайте <b>помянем</b> нашу бабушку, которая отдала Богу душу.</p>	



Что делать? <b>1-НСВ</b>		
Что сделать? <b>СВ</b>	упомянуть	о ком? про кого? (разг.) о чём? про что? (разг.) кого? что? как? где? при ком?
Что делать? <b>2-НСВ</b>	упоминать	
значение	Бегло, вскользь, коротко сообщить о ком-, чём-либо, коснуться, назвать в разговоре; на- звать при перечислении.	
примеры	В докладе <b>было упомянуто</b> имя этого ученого. Статья, о которой вы <b>упомянули</b> , была напеча- тана в прошлом году.	
Что сделать? <b>СВ</b>	запомнить	кого? что? как?
Что делать? <b>2-НСВ</b>	запоминать	
значение	<u>Включать</u> , вводить в <u>память что-то новое</u> .	
примеры	Я понял, что Михаил быстро <b>запоминает</b> тео- ремы и формулы.	
Что делать? <b>1-НСВ</b>		
Что сделать? <b>СВ</b>	запомниться	кому? чем?
Что делать? <b>2-НСВ</b>		
значение	Сохраниться в памяти.	
примеры	Город запомнился мне своими узкими улочками.	

Что делать? <b>1-НСВ</b>			
Что сделать? <b>СВ</b>	вспомнить	кого? что? о ком? о чём?	как?
Что делать? <b>2-НСВ</b>	вспоминать		как часто?
значение	Восстановить, оживить в памяти.		
примеры	Мы провели вместе только один вечер, но потом я часто вспоминал его.		
Что делать? <b>1-НСВ</b>			
Что сделать? <b>СВ</b>	припомнить	кого? что? как?	
Что делать? <b>2-НСВ</b>	припоминать		
значение	Восстановить в памяти (не всё, не сразу, с нарастающей отчётливостью, постепенно, с трудом).		
примеры	Он старался припомнить ее лицо, но не смог. - Мы с вами где-то встречались. - Припоминаю, да, действительно, мы знакомы.		
Что делать? <b>1-НСВ</b>			
Что сделать? <b>СВ</b>	припомнить	кому? что?	
Что делать? <b>2-НСВ</b>			
значение	(разг.) Не забывать чей-либо поступок, слова, чтобы отомстить, наказать за сделанное.		
примеры	- Ты обманул меня. Я тебе это припомню.		

Что делать? <b>1-НСВ</b>		
Что сделать? <b>СВ</b>	напомнить	1. кого? что? кому? чем? по чему? как?
Что делать? <b>2-НСВ</b>	напомянуть	2. кому? чему? а) о ком? о чём? б) кого? что?
значение	<p>1. Быть, казаться похожим на кого-, что-либо.</p> <p>2. Стимулировать воспоминание; помочь восстановить в памяти что-либо упущенное, относящееся к прошлому.</p>	
примеры	<p>1. Своей манерой говорить он напоминал мне брата.</p> <p>2. а) Преподаватель напомнил нам (о чём?) об экскурсии. б) Его рассказ напомнил мне один (что?) случай, который произошёл в прошлом году.</p>	
Что сделать? <b>СВ</b>	опомниться	от чего? после чего? (не мог опомниться)
Что делать? <b>2-НСВ</b>		
значение	<p>1. Прийти в сознание после обморока; обрести способность хладнокровно действовать; прийти в себя, в обычное состояние после чего-л. необычного, неожиданного.</p> <p>2. Поняв ошибочность своего поведения, намерений, отказаться от них; одуматься. Часто в форме императива: опомнись, опомнитесь.</p>	
примеры	<p>1. Он долго не мог опомниться после этого разговора. Когда я опомнился после падения, то понял, что лежу на больничной кровати.</p> <p>2. Опомнись, что ты делаешь!</p>	

## **6. Стимулирование учащихся к использованию изученного грамматического материала в собственных высказываниях. Создание позитивного эмоционально-психологического фона на уроках грамматики**

Любая речевая единица лучше усваивается в функционировании, это значит, что речевые образцы должны быть естественными, должны побуждать студентов высказаться, изложить собственное мнение. Иногда на уроках можно использовать нетрадиционные методические приемы стимулирования активных спонтанных высказываний.

На занятиях должна царить атмосфера доверия, сотрудничества, лёгкости и позитивного настроения. И преподаватель, и студенты должны четко представлять себе цель занятия и способы её достижения, а также учебные задачи и пути их решения. Студенты должны чувствовать себя комфортно, работать эффективно, видеть плоды своего труда, с юмором относиться к неудачам – в этом им помогает преподаватель. Именно от преподавателя как личности, от его компетентности и мобильности зависит создание такой атмосферы. В конечном итоге – все вместе мы добиваемся прекрасных результатов, о чем свидетельствуют показатели и оценки итогового тестирования студентов.

### **Литература**

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение. – М., 1999.
2. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. Общее владение. – СПб., 2019.
3. Круглый стол «От учебника к уроку: грамматический аспект преподавания РКИ» – Мир русского слова – 2010 – № 2.
4. Рогова К. А., Вознесенская И. М., Хорохордина О. В., Колесова Д. В. Русский язык. Учебник для продвинутых: в 4 вып. – СПб., 2016.
5. Шелякин М. А. Функциональная грамматика русского языка. – М., 2001.
6. Бондарко А. В. Функциональная грамматика. – Л., 1984.
7. Парменова Т. В. Практическая функциональная грамматика русского языка – Specimina philologiae Slavicae. Band 127. Verlag Otto Sagner. Munchen, 2000.

8. Метс Н. А. Трудные аспекты русской грамматики для иностранцев. – М., 2014.
9. Копров В. Ю. О лингвометодических основах преподавания грамматики иностранным учащимся среднего и продвинутого этапов обучения – Поиск. Опыт. Мастерство. Актуальные вопросы обучения иностранных студентов. Сб. статей. Вып. 7. – Воронеж, 2003.– С. 22 – 34. <http://koprov.ru/publications.html> (дата обращения 22.12.2019)
10. Пассов Е. И. Урок иностранного языка. – М., 2010.
11. Бальжинимаева А. М. Грамматическое правило: от сознательного усвоения к бессознательному владению иностранным языком – Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XX междунар. студ. науч.-практ. конф. № 5(20), 2014. [http://sibac.info/archive/guman/5\(20\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/5(20).pdf) (дата обращения: 22.12.2019)
12. Аркадьева Э. В. Когда не помогают словари...: практикум по лексике современного русского языка. – М., 2013.