

О.С. Завьялова

ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ОФОРМЛЕНИЮ ПРЕДИКАТИВНЫХ ЗНАЧЕНИЙ В РУССКОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ (НА ПРИМЕРЕ ЗНАЧЕНИЙ ВРЕМЕНИ)

Рассматриваются аспекты формирования грамматической компетенции у носителей китайского языка при обучении русского как иностранного (РКИ). Утверждается, что в силу специфики родного языка грамматические значения находятся у китайца в области языковой интуиции, что затрудняет сознательный перенос уже сформированной системы значений в родном языке в сферу изучаемого языка. Обсуждаются методические решения, направленные на осознание китайскими учащимися грамматических значений и овладение формами их выражения в ходе обучения РКИ.

Ключевые слова: формирование грамматической компетенции у китайских учащихся; сознательно-сопоставительный метод обучения.

Родной язык является одним из важнейших факторов, который определяет, с одной стороны, усвоение иностранного языка, с другой – организацию обучения ему. Это объясняется характером связи языка (точнее, языков) и действительности: «Мир, который дан нам в нашем непосредственном опыте, оставаясь везде одним и тем же, постигается различным образом в различных языках. <...> Сравнивая детально разные языки, мы разбиваем иллюзию, к которой нас приучает знание одного лишь языка, – иллюзию, будто бы существуют неизблемые понятия, которые одинаковы для всех времен и всех народов» [1. С. 69, 316–317]. Следовательно, не принимая во внимание различной категоризации действительности разными языками, не анализируя должным образом степени сходства и расхождения изучаемого языка с родным языком учащихся вряд ли возможно методически верно описать систему языка (ее фрагмент) в практических целях, создать действенные дидактические материалы для конкретного контингента студентов. Как подчеркивает один из основоположников методики преподавания РКИ Г.И. Рожкова, обращение к родному языку в особенности необходимо «при определении наиболее трудных для учащихся конкретной национальности языковых явлений» [2. С. 12] – трудных во многом потому, что они отсутствуют в их родном языке. Это положение подкрепляется и данными психологии обучения иноязычной речи: интерференция – отрицательный перенос лингвистического опыта в родном языке на изучаемый язык – является, пожалуй, главной причиной ошибок, *типичных* в конкретном иностранном языке для данного родного языка учащихся. Систематизация и исследование подобного рода ошибок позволяет выявить специфику конкретного иностранного языка в сравнении с родным языком обучаемых, предложить оптимальное для данной категории учащихся лингводидактическое описание этого иностранного языка, наиболее рациональные приемы обучения (см. [3. С. 279]).

В настоящее время насущной задачей является разработка дидактических материалов, учитывающих особенности самой крупной по численности группы иностранцев, желающих получить образование в России, – учащихся из Китая (данные приводятся по [4]). Согласно оценкам, в том числе и китайских преподавателей, эти студенты – «один из сложных континген-

тов, обучающихся в России» [4. С. 13]. Сложность этого контингента объясняется комплексом причин (разностью национально-образовательных традиций России и Китая, этнопсихологической спецификой китайцев и др.), но, как представляется, главная из них – различия русского и китайского языков.

Эти различия многократно описаны в литературе, мы выделим ключевое, на которое указал еще В. фон Гумбольдт, противопоставляя флективные и китайский (изолирующий) языки: «“При помощи флексии языки тщательно подготавливают слово к образованию предложения. В языках типа санскрита и греческого грамматические указатели органически сращены с корнем <...> этим они избавлены от тягостной необходимости оберегать предложение в целом, как отдельное слово”».

В китайских словах-корнях нет указания на их категории, но эту работу, по убеждению Гумбольдта, китайский язык предоставляет духу, в нем имеется подразумеваемая грамматика (разрядка наша. – О.З.). <...> Китайские коренные слова держатся в оцепенелой неподвижности, а построение из них целого предложения предоставлено рассудку, которому лишь помогают языковые “беззвучные средства” (порядок слов, иногда особые, но тоже разрозненные, слова)» [5. С. 683–684].

Этот тезис Гумбольдта – отправная точка при сопоставлении русского и китайского языков в учебных целях. Для построения лингвистически обоснованной методики преподавания русского языка китайским учащимся важно осознавать это различие между языками: в русском языке (языке флективного типа, где имеются различные формальные классы слов и развита система словоизменения) грамматические значения компонентов предложения, их взаимная связь выражаются посредством флексии, которая, как правило, многозначна. Изменение слова при включении его в предложение, другими словами, обозначение грамматических значений компонента предложения с помощью окончания, *обязательно* для говорящего, является необходимым условием построения такого высказывания, которое способно быть инструментом выражения и сообщения мысли. В китайском же языке (языке изолирующего типа) ничего подобного нет: для введения слова (единицы словаря) в высказывание, для указания на характер связи компо-

нентов высказывания используются порядок слов, а также служебные слова («грамматические показатели»), которые именно в силу своей «разрозненности» описываются и систематизируются не так, как грамматические показатели в русском языке. В связи с этим отечественный востоковед В.М. Солнцев пишет еще о такой типологической особенности китайского языка (противопоставляющей его русскому), как *факультативность* грамматических показателей [6. С. 17]: грамматические значения, которые они призваны передавать, зачастую не эксплицируются, слушающий / читатель определяет их, опираясь на контекст.

Зададим вопрос: могут ли эти типологические различия быть причиной типичных ошибок, допускаемых китайскими учащимися при формировании предложений на русском языке? Если да, то какого рода эти ошибки?

Отвечая на эти вопросы, следует, прежде всего, вспомнить, что основная цель обучения иностранному языку (русскому как иностранному) состоит в формировании коммуникативной компетенции учащихся, под которой понимается «умение решать жизненно важные экстралингвистические задачи средствами иностранного языка» [7. С. 4], иначе говоря, умение использовать иностранный язык как средство общения. Как известно, единицей коммуникации является предложение, именно поэтому оно по праву считается основной единицей обучения не только грамматике¹, но и речевому общению в целом. Преподавателю, таким образом, необходимо представлять ключевые характеристики предложения, для того чтобы методически верно (что значит и лингвистически обоснованно) описать предложение.

В любом предложении можно выделить две составляющие: предмет сообщения (субъект предложения) и признак, который приписывается этому предмету. Важнейшим свойством предложения является предикативность. Предикативность – это «сопряженность предикативного признака с субъектом – его носителем, выражающая в языковых категориях модальности, времени и лица отнесенность предложения к действительности» (курсив наш. – О.З.)» [8. С. 104].

В рамках практического курса обучения иностранцев русскому языку нужно познакомить их не только с возможными способами оформления двух конститутивных элементов русского предложения (ср., напр., *Он читает. У него грипп. Он читает – Ему не читается* и под.), но и с формальными средствами, которые помогают передать связь предложения с действительностью. Без указания на эту связь предложение не может выступать в качестве единицы общения: восприятие высказывания, реакция на него невозможны, если слушающий / читатель не получает информации о том,

1) кто является субъектом сообщения: говорящий / адресат речевого сообщения / неучастник коммуникации;

2) какова связь сообщения с моментом речи: предшествование / одновременность / следование;

3) как говорящий оценивает сообщаемое: указывает на его реальность / ирреальность / потенциальность.

Способы передачи предикативных значений при построении высказывания – один из пунктов, где расхождение между русским и китайским языками в особенности очевидно. В русском языке предикативные значения оформляются с помощью глагольной флексии (в формах изъявительного наклонения совмещающей в себе значения трех предикативных категорий), изменение формы глагола – еще раз отметим – обязательно для говорящего.

Иначе обстоит дело в китайском языке: сведения о субъекте сообщения (сопряженном с предикатирующим компонентом) дает порядок слов. Специфику выражения двух других предикативных значений, точнее одного – значения времени, удобно рассмотреть на примере предложений, которые соответствуют русским с предикатом в форме изъявительного наклонения (противопоставление по времени возможно только в формах изъявительного наклонения).

Прежде всего, в китайском предложении, в отличие от русского предложения, «материальные» показатели времени могут отсутствовать: «Не чувствуя необходимости указывать на время, мы его и не указываем», – отмечает классик китайской лингвистики Люй Шу-сян [9. С. 174]. В этом случае временная характеристика высказывания восстанавливается из контекста.

Время может также обозначаться с помощью служебных слов – для настоящего, прошедшего и будущего времени. Однако эти служебные слова употребляются не так, как флексии в русском языке: например, «при наличии в предложении двух и более глаголов, функционирующих в роли однородных сказуемых, суффиксом *le* [указывающим на прошедшее время] <...> может быть оформлен только один последний глагол» [4. С. 146].

Для характеристики связи высказывания с действительностью по линии времени могут использоваться наречия темпоральной семантики².

Наконец, для указания на время высказывания китайский язык выработал специальные синтаксические конструкции (подробнее см. [9. С. 153–185]).

Как видим, в китайском языке имеется сложная и разноуровневая система передачи значений времени (одного из трех предикативных значений), очень сильно отличающаяся от той, что есть в русском языке. Значит, влиянием родного языка можно объяснить типичные ошибки в русской речи китайских учащихся, ошибки такого рода:

(1) – *Вы всё записали, Иньбинь?* [Речь идет о тексте слайда презентации, сопровождающей лекцию.]

– **Я сфотографировал, потом пишу.*

(2) – *Вы отправили мне курсовую работу, Жофань?*

– **Еще нет, вечером отправляю.*

(3) [Из рассказа о своей семье]: *У меня есть дружная семья. *В семье было двое детей.*

(4) – *Как вы думаете, почему он [Ф.Н. Плевако] защищал бедных людей?*

– **Он защищал бедных людей, потому что он из бедной семьи, и его отец беден, и он добр и любит помогать людям.*

Очевидно, что использование наречия темпоральной семантики (*потом, вечером*), однократное указа-

ние на время в форме только одного из предикатов кажется китайцу вполне достаточным для того, чтобы слушающий получил информацию о характере связи сообщения с моментом речи, как это происходит при организации высказывания в его родном языке. Примеры показывают, что, строя предложение на русском языке с опорой на модель китайского предложения, китайский студент «забывает» об *обязательности* изменения формы глагола для передачи нужного предикативного значения. Как справедливо отмечают В.Г. Костомаров и О.Д. Митрофанова, «форма изучаемого языка, отсутствующая в родном языке, представляется избыточной; она как бы не нужна учащемуся для выражения мысли, отчего он ее не усваивает, просто игнорирует». Здесь же ученые дают емкое описание методической проблемы, стоящей в этом случае перед преподавателем, и намечают возможное ее решение: «Трудность заключается <...> не в том, чтобы [иностранец выучил формы русских слов], а в том, чтобы он осознал, что они нужны для оформления мысли (курсив и разрядка наши. – О.З.)» [11. С. 57].

Как помочь китайским учащимся осознать, что изменение слова, которое становится компонентом предложения, – непременно условие построения осмысленного высказывания на русском языке? Как известно, любая деятельность начинается с формулировки ее цели, далее встает вопрос о способах осуществления этой цели. В методике преподавания языков этот вопрос сопряжен с определением оптимального применительно к конкретным условиям обучения (конкретному контингенту студентов, конкретным трудностям, которые возникают в ходе обучения и т.д.) *метода обучения*. С нашей точки зрения, способствовать преодолению возникающих у китайских студентов трудностей может обращение к *сознательно-сопоставительному методу* обучения. В работах сторонников этого метода мы находим нужные указания³, помогающие выработать правильную тактику обучения для реализации намеченной цели.

С одной стороны, важны психологические принципы, на которых базируется этот метод. В основе сознательно-сопоставительного метода, как и сознательно-практического метода обучения, лежит положение теории деятельности, сформулированное еще Л.С. Выготским в отношении развития иностранного языка, которое «начинается с осознания языка и произвольного овладения им и завершается свободной спонтанной речью» [13. С. 342]. Еще одно исходное положение данного метода состоит в том, что любое «усвоение знаний [в том числе и усвоение иностранного языка] протекает в процессе соотнесения, сопоставления с прошлым личностным опытом» [3. С. 280].

С другой стороны, нужно обратить внимание на лингвистическое обоснование сознательно-сопоставительного метода. Опора на уже имеющийся лингвистический опыт может быть различной, в зависимости от степени близости изучаемого языка с родным: так, «в разносистемных языках наибольшие трудности представляют явления, отсутствующие в одном из языков <...>. В... этих языках такие явления преобладают, поэтому сравнение фактов родного и

иностранного языков особенно важно» [3. С. 288].

Обращение к родному языку учащихся в особенности необходимо при формировании грамматической компетенции у китайских студентов. Их родной язык характеризуется отсутствием «явной» и как бы «материализованной» грамматики, «которая могла бы быть описана автономно и независимо от конкретных высказываний... – с одной стороны, и от лексического состава языка – с другой» [14. С. 123]. Не способствует «материализации» грамматики, упорядочению знаний об этом уровне родного языка и школа: «До сих пор грамматика в Китае не преподается как самостоятельная школьная дисциплина, а вводится в качестве комментариев к текстам на уроках родной речи и литературы. <...> Не существует школьной, или нормативной, грамматики как таковой» [15. С. 18]. Как следствие, в сознании китайского учащегося не формируются представления о грамматических значениях (времени, модальности, лица и др.) – обобщенных, отвлеченных от конкретных лексем, высказываний, как это происходит, к примеру, у носителя русского языка. Все эти значения находятся у китайца в области подсознания, «языковой интуиции»⁴, что существенно затрудняет изучение иностранного языка, ведь в основе усвоения иностранного языка лежит сознательный перенос уже сформированной системы значений в родном языке в сферу другого языка [13. С. 342]. Невыделенность в языковом сознании грамматических значений приводит к тому, что предлагаемая для заучивания форма в иностранном языке (времени, лица и др.) для китайского студента зачастую оказывается не связанной с тем или иным содержанием (и поэтому «избыточной»), что не позволяет полноценно использовать эту форму при построении собственного высказывания.

Очевидно, что для успешного обучения китайцев иностранному языку необходимо перенести грамматические значения из области интуиции в сферу сознания – без опоры на родной язык это сделать вряд ли возможно. Задача преподавателя иностранного (русского как иностранного) языка, таким образом, заключается в том, чтобы организовать, контролировать, в случае необходимости корректировать деятельность учащегося, направленную на сопоставление фактов изучаемого (русского) и родного (китайского) языка.

При обучении китайских учащихся оформлению предикативных значений в русском предложении эта задача должна решаться уже на начальном этапе формирования знаний о языковом явлении. Именно на этом этапе важно, с одной стороны, опираться на дидактический принцип сознательности, который требует от учащегося самостоятельности в ходе работы с языком. Преподавателю нужно ставить «вопросы по его [учащегося] силам» и предоставить «ему разрешать их самому. Пусть он знает что-либо не потому, что вы ему сказали, а потому, что сам понял» [16. С. 152]. С другой стороны, сформулировать вопросы, которые приводят учащегося к осмыслению языкового явления, удобно в форме двуязычных упражнений, предполагающих перевод с русского языка на китайский и сопоставление фактов русского и китайского языков. Це-

лю этих упражнений должно быть осознанное выделение учащимися предикативных значений предложения и анализ средств их выражения в двух языках.

Начать целесообразно с такого вида учебного перевода, как фрагментарно-ярусный, который «имеет объёмом отдельные, обычно изолированные компоненты текста – модели предложения, словосочетания» [17. С. 194]. Это позволит привлечь внимание именно к формальным средствам выражения предикативности, избежать привычного для носителя китайского языка определения предикативных значений по контексту.

Русское предложение	Когда происходит действие (варианты ответа: раньше / сейчас / потом)?	Перевод на китайский язык	Когда происходит действие (варианты ответа: раньше / сейчас / потом)?
Я готовлю торт.			
Студент читает много книг.			
Она пошла к врачу.			
Брат купил цветы.			
Я готовила торт.			
Студент читал много книг.			
Она пойдёт к врачу.			
Брат купит цветы.			
Я буду готовить торт.			
Студент будет читать много книг			

При выполнении этого задания возможны трудности, поскольку оно и по форме, и по содержанию не привычно для китайцев. Как уже было показано ранее, в Китае, на уроках родной речи анализу грамматической структуры текста (его составляющих), не уделяется должного внимания: «В основе [китайского] образования лежит заучивание классических текстов и постоянное их повторение (даже в процессе индивидуальной речевой деятельности)» [4. С. 81]. Как кажется, задание, которое мы описали выше, может послужить формированию у китайских учащихся навыков грамматического анализа текста, навыков вычленения грамматических значений высказывания (его компонентов), способов их выражения. «В этой группе упражнений главной целью является осознание, каким образом новый язык структурирует внеязыковую реальность, какие её признаки заключены в языковой знак. Учащийся учится понимать, насколько по-разному этот окружающий мир отражается в новом и родном языке» [18. С. 146; 19].

Далее полезным будет сформулировать аналогичное задание, но ввести в состав тех же предложений (возможно, других, но имеющих то же типовое зна-

Задание 1.

А. Прочитайте предложения. Переведите их на китайский язык. Заполните таблицу. Обратите внимание: при записи китайского предложения необходимо использовать пиньинь.

Б. Скажите, какие слова / части слов в русском и в китайском предложении помогли вам ответить на вопросы во втором и четвертом столбцах? Отметьте эти слова / части слов маркером.

В. Объясните, чем отличаются русское и китайское предложения.

чение: ‘субъект и его действие’, моделей с глагольным предикатом) наречия темпоральной семантики / предложно-падежные формы со значением темпоратива: *Сейчас я готовлю торт / Вчера я готовила торт / Завтра я буду готовить торт* и подобное. Цель этого задания – с помощью схемно-графической наглядности дать учащимся представление о том, что, в отличие от китайского языка, в русском языке включение в состав предложения компонентов, позволяющих определить его временную характеристику, не освобождает говорящего от необходимости дать указание на эту характеристику посредством окончания предиката.

После выполнения первых двух заданий возможно уже обращение к целостному переводу, который содействует «усвоению и закреплению языковых явлений изучаемого языка и преодолению интерференции на материале связного текста или его фрагмента» [17. С. 194].

Задание 3

А. Прочитайте текст. Переведите его на китайский язык. Заполните таблицу. Обратите внимание, что при записи текста на китайском языке необходимо использовать пиньинь.

Текст на русском языке	Когда происходит действие (варианты ответа: раньше / сейчас / потом)?	Перевод на китайский язык	Когда происходит действие (варианты ответа: раньше / сейчас / потом)?
<i>День студента</i> Обычно Николай встаёт в половине восьмого, быстро делает зарядку, чистит зубы, принимает душ, завтракает и пятнадцать минут девятого выходит из дома. Лекции начинаются в девять часов и заканчиваются без пятнадцати два. После лекций Николай идёт в буфет или столовую, а после обеда – в библиотеку или в компьютерный зал. Там он занимается с четырёх до восьми и потом идёт домой. Дома он ужинает, смотрит телевизор, читает газеты и журналы и в половине двенадцатого ложится спать. (По: [20. С. 80])			

Б. Скажите, какие слова / части слов в русских и в китайских предложениях в тексте помогли вам ответить на вопросы во втором и четвертом столбцах? Отметьте эти слова / части слов маркером.

Во вторую группу мы предлагаем включить одноязычные упражнения, такие, «в которых имеется неполная лексико-грамматическая заданность при полной смысловой заданности» [18. С. 147; 19]. Например, можно попросить учащихся перевести данный им текст в план прошедшего / будущего.

Задание 4.

А. Расскажите, что сделал / делал Николай **вчера**. Запишите ваш рассказ. В рассказе отметьте маркером слова / части слов, которые помогают понять, что вы рассказываете о том, что было *раньше*.

Б. Расскажите, что сделает / **будет** делать Николай **завтра**. Запишите ваш рассказ. В рассказе отметьте маркером слова / части слов, которые помогают понять, что вы рассказываете о том, что будет *потом*.

Рассказ о том, что сделал / делал Николай вчера .	Рассказ о том, что будет делать / сделает Николай завтра .
<u>День студента</u> Вчера Николай вста... в половине восьмого, быстро сделал зарядку, почисти... зубы, принял душ, позавтрака... и пятнадцать минут девятого вышел... из дома. Лекции нача...сь в девять часов и закончи...сь без пятнадцати два. После лекций Николай пошёл... в столовую, а после обеда – в библиотеку. Там он занима...ся с четырёх до восьми и потом пошёл... домой. Дома он поужина..., посмотре... телевизор, прочита... газеты и в половине двенадцатого лёг... спать. (По: [20. С. 80])	<u>День студента</u>

Третью группу упражнений должны составить задания, которые близко примыкают к заданиям, выполнявшимся на предыдущем этапе, но усложнены поиском элементов содержания [18. С. 147; 19]. Приведем пример такого задания.

Задание 5

А. Расскажите о том, что вы делаете обычно по понедельникам (по вторникам / по средам / по четвергам / по пятницам). Запишите ваш рассказ. В рассказе отметьте маркером слова / части слов, которые помогают понять, что ваш рассказ о том, что вы делаете *обычно*.

Б. Жань – студентка филологического факультета. Расскажите, что она делала вчера. Запишите ваш рассказ. В рассказе отметьте маркером слова / части слов, которые помогают понять, что вы рассказываете о том, что Жань делала *вчера*.

В. Хоуфэн – студент медицинского факультета. Расскажите, что он будет делать завтра. Запишите ваш рассказ. В рассказе отметьте маркером слова / части слов, которые помогают понять, что вы рассказываете о том, что Хоуфэн будет делать *завтра*.

Задания четвертой группы предполагают «полную или частичную смысловую заданность с языковыми подсказками <...>. Почти все упражнения этой группы могут переходить из подготовительных в условно-коммуникативные и коммуникативные» [18. С. 147; 19]. Цель этих заданий – перевести основное внимание учащегося на содержание высказывания, точнее сказать, текста, включить действие (образование нужной глагольной формы) «в состав более сложных целостных действий, в которых оно окончательно отрабатывается, теряет свои избыточные звенья и автоматизируется» [21. Т. 3. С. 518], – другими словами, превращается в навык. Примером упражнений такого рода могут быть задания, предполагающие составление рассказа с опорой на представленные факты; перевод с родного языка на русский и т.д.

Мы описали схему работы над моделями с типовым значением ‘субъект и его действие’ с глагольным предикатом. Как представляется, та же схема пригодна для отработки моделей с другими типовыми значениями⁵, в которых предикативные значения выражаются путем изменения глагола-связки *быть*, входящим в состав предиката. От этапа обучения зависит, в каком объеме будут вводиться эти модели. Как известно, в моделях с типовыми значениями ‘субъект и его состояние’ и ‘субъект и его количество’ субъект выражается формами косвенных падежей. Следовательно, в этих моделях отсутствует грамматическое согласование субъекта и предиката, что представляет собой дополнительную трудность для учащихся. Возможно, первоначально следует ограничиться моделями с типовыми значениями ‘субъект и его действие’, ‘субъект и его качество’ и ‘субъект и его квалификация’.

При создании дидактических материалов по русскому языку, направленных на формирование грамматической компетенции, преподаватель должен двигаться в направлении от анализа типичных ошибок учащихся, от изучения причин этих ошибок к определению оптимальной модели описания языка для конкретного контингента учащихся.

Типичные ошибки китайских студентов при построении высказывания, которое может быть средством общения, средством передачи информации, обусловлены влиянием родного языка: невыделенностью в языковом сознании китайца предикативных значений, вследствие чего обязательная для организации русского предложения форма предиката для китайского студента зачастую оказывается не связанной с тем или иным содержанием, что препятствует овладению учащимися этой формой.

Для решения специфических задач, которые возникают при формировании грамматических навыков у данной категории учащихся, предлагается обратиться к сознательно-сопоставительному методу обучения, прежде всего, на этапе осознания языка (этапе формирования знаний об изучаемом языковом явлении). Работу над грамматическими явлениями, отсутствующими в родном языке студентов, целесообразно начинать с заданий, предполагающих осознанное вычленение грамматического значения предложения (напр., значения времени) и соотнесение средств его выражения в русском и китайском языках. Опора на родной язык, с од-

ной стороны, может способствовать осознанию учащимся данного значения, с другой стороны, сопоставление родного и изучаемого языков может помочь китайцу понять, какие признаки внеязыковой действительности содержит в себе знак (флексия как его компонент) в русском языке. Такого рода сопоставительные упражнения могут стать отправной точкой в работе по формированию грамматического навыка.

Завершающим этапом этой работы должны стать задания, где образование нужной глагольной формы становилось бы компонентом коммуникативной деятельности (включалось в цепочку более сложных действий), – это еще одно из условий формирования грамматических навыков, «свободное и правильное оперирование которыми составляет грамматическую компетенцию» [7. С. 34].

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ «Овладение грамматической единицей проходит путь от восприятия формы к раскрытию ее значения и закономерностей употребления в речи, поэтому основной единицей обучения грамматике оказывается предложение. Предложение используется для введения нового грамматического явления и его семантизации, для его закрепления (выработки навыка), для проверки понимания и степени овладения изученным явлением» [7. С. 36].
- ² Интересно, что в китайских учебниках «наречия целиком и полностью являются функциональными словами», поэтому они включаются в класс служебных слов. Китайский языковед Ван Ли называет наречия полусмысловыми словами, однако также относит их к разряду служебных слов [10. С. 40].
- ³ Напомним, что метод обучения (в частнодидактическом значении, по А.Н. Щукину [12]) опирается на теоретические установки определенных психологической и лингвистической концепций – что позволяет сделать обоснованный выбор в пользу того или иного метода.
- ⁴ «Лучшим грамматистом КЯ [китайского языка] оказывается стилист, работающий над рукописями, чья языковая интуиция предполагает знание правил употребления скрытых категорий» [15. С. 19].
- ⁵ «...Типовое значение предложения – обобщенный смысловой результат <...> предикативного сопряжения субъектного и предикатного компонентов» [8. С. 104]. Коммуникативная грамматика выделяет пять основных моделей русского предложения [8. С. 104–105]: ‘субъект личный и его действие’: *Старик копает*; ‘субъект и его качество’: *Старик мудр*; *Одежда новая*; ‘субъект и его состояние’: *Ребятам весело*; *На улице холодно*; ‘субъект и его количество’: *Студентов четверо*; ‘субъект и его квалификация’: *Смоленск – древний русский город*.

ЛИТЕРАТУРА

1. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность: сб. работ / ред. Л.Р. Зиндер, М.И. Матусевич. Л. : Наука. Ленингр. отд-ние, 1974. 427 с.
2. Рожкова Г.И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. 125 с.
3. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв. / под ред. И.В. Рахманова. М. : Педагогика, 1972. 320 с.
4. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. М. : РУДН, 2011. 344 с.
5. Широков О.С. Языковедение: введение в науку о языках / под ред. А.А. Волкова. М. : Добросвет, 2003. 736 с.
6. Солнцев В.М. Типологические свойства изолирующих языков (на материале китайского и вьетнамского языков) // Языки Юго-Восточной Азии. Проблемы морфологии, фонетики и фонологии. М. : Наука, 1970. С. 11–19.
7. Хавронова С.А., Балыхина Т.М. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный» : учеб. пособие. М. : РУДН, 2008. 344 с.
8. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка / под ред. Г.А. Золотовой. М. : Филол. фак. МГУ им. М.В. Ломоносова, 1998. 524 с.
9. Лой Шу-сян. Очерк грамматики китайского языка : в 2 т. М. : Наука, 1961–1965. Т. II. Ч. 1.
10. Ван Ли. Части речи // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1989. Вып. XXII. С. 37–55.
11. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Пути развития методики // Русский язык за рубежом. 1986. № 3. С. 54–60.
12. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие. М. : Высш. шк., 2003. 334 с.
13. Выготский Л.С. Мышление и речь: сб. М. : АСТ ; Астрель, 2011. 637 с.
14. Арутюнова Н.Д. [Рецензия] Тань Аошуан. Проблемы скрытой грамматики: синтаксис, семантика и прагматика языка изолирующего строя (на примере китайского языка). М. : Языки славянской культуры, 2002. 896 с. // Вопросы языкознания. 2004. № 3. С. 123–127.
15. Тань Аошуан. Проблемы скрытой грамматики: Синтаксис, семантика и прагматика языка изолирующего строя (на примере китайского языка). М. : Языки славянской культуры, 2002. 896 с. (Studia philologica).
16. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / пер. с фр. М.А. Энгельгардта. СПб. : Газ. «Шк. и жизнь», 1912. 491 с.
17. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
18. Куваева А.С. Система упражнений в современной компетентностной парадигме обучения устной иноязычной речи : дис. ... канд. пед. наук. М., 2018. 250 с.
19. Вохмина Л.Л., Куваева А.С., Хавронова С.А. Система упражнений по обучению устной иноязычной речи: теория и практика (на примере РКИ). СПб. : Златоуст, 2020. 268 с.
20. Хавронова С.А. Говорите по-русски. М. : Дрофа, 2008. 316 с.
21. Леонтьев А.Н. Мышление // Философская энциклопедия : в 5 т. / под ред. Ф.В. Константинова. М. : Изд-во Сов. энциклопедия, 1964. Т. 3. 584 с.

Статья представлена научной редакцией «Педагогика» 17 мая 2020 г.

Teaching Chinese Learners to Express Predicative Meanings in the Russian Sentence (On the Example of Meanings of Time)
Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal, 2020, 455, 183–189.

DOI: 10.17223/15617793/455/25

Olga S. Zavjalova, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russian Federation). E-mail: zavjalova-os@rudn.ru

Keywords: development of Chinese learners' grammatical competence; conscious-comparative teaching method.

The article discusses the development of Chinese learners' grammatical competence using the example of work on linguistic phenomena absent in the learners' native language. The analysis of scientific and methodological literature on the research issue and

of Chinese learners' mistakes suggests that their typical mistakes in *expressing time* (one of three predicative meanings) in the Russian sentence can be explained by the influence of the native language. The hidden nature of the Chinese grammatical system, its closeness to direct observation, on the one hand, and the specifics of teaching the mother tongue in Chinese schools (grammar is not taught as an independent discipline, but introduced as commentaries on texts at the lessons in native speech and literature), on the other hand, help us to understand and describe the most important difficulty in mastering the grammar of Russian (a fusional language) by Chinese learners. In Chinese learners' minds, knowledge of grammatical meanings (time, modality, person, etc.), which are generalized, abstract from concrete lexemes and utterances, is not fully formed. The Chinese have all these meanings in the field of the subconscious, "linguistic intuition". This significantly complicates the study of a foreign language since mastering a foreign language is based on the conscious transfer of the already formed system of meanings in the native language into the sphere of another language. Lack of grammatical meanings in the linguistic consciousness *underlies* the fact that a form in the Russian language (e.g., tense form, modality form, person form) often turns out to be unrelated to any *specific content* in Chinese learners' minds. For this reason, Chinese learners cannot efficiently use this form when making up their own sentences in the foreign language studied. The thesis is put forward that, to develop Chinese learners' grammatical competence, it is necessary to remove grammatical meanings from the field of the subconscious to the sphere of consciousness. It is argued that the awareness of grammatical meanings by Chinese learners can be facilitated by invoking the conscious-comparative teaching method. This will help to most effectively accomplish the tasks facing learners at the stage of language awareness—the stage of the formation of knowledge about the linguistic phenomenon studied. The article proposes exercises that demonstrate the possibilities afforded by the conscious-comparative method when teaching Chinese learners to express one of the predicative meanings (meaning of time) in the Russian sentence.

REFERENCES

1. Shcherba, L.V. (1974) *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'* [Language system and speech activity]. Leningrad: Nauka.
2. Rozhkova, G.I. (1983) *K lingvisticheskim osnovam metodiki prepodavaniya russkogo yazyka inostrantsam* [To the linguistic basis of the methodology of teaching Russian to foreigners]. Moscow: Moscow State University.
3. Rakhmanov, I.V. (ed.) (1972) *Osnovnye napravleniya v metodike prepodavaniya inostrannykh yazykov v XIX–XX vv.* [The main directions in the methodology of teaching foreign languages in the 19th–20th century]. Moscow: Pedagogika.
4. Balykhina, T.M. & Zhao Yujiang. (2011) *Ot metodiki k etnometodike. Obuchenie kitaytsev russkomu yazyku: problemy i puti ikh preodoleniya* [From methodology to ethnomethodology. Teaching Chinese the Russian language: Challenges and ways to overcome them]. Moscow: RUDN.
5. Shirokov, O.S. (2003) *Yazykovedenie: vvedenie v nauku o yazykakh* [Linguistics: An introduction to the science of languages]. Moscow: Dobrosvet.
6. Solntsev, V.M. (1970) Tipologicheskie svoystva izoliruyushchikh yazykov (na materiale kitayskogo i v'etnamskogo yazykov) [Typological properties of isolating languages (based on Chinese and Vietnamese languages)]. In: *Yazyki Yugo-Vostochnoy Azii. Problemy morfologii, fonetiki i fonologii* [Languages of Southeast Asia. Problems of morphology, phonetics and phonology]. Moscow: Nauka. pp. 11–19.
7. Khavronina, S.A. & Balykhina, T.M. (2008) *Innovatsionnyy uchebno-metodicheskiy kompleks "Russkiy yazyk kak inostrannyy"* [Innovative educational-methodical complex "Russian as a Foreign Language"]. Moscow: RUDN.
8. Zolotova, G.A., Onipenko, N.K. & Sidorova, M.Yu. (1998) *Kommunikativnaya grammatika russkogo yazyka* [Communicative Grammar of the Russian Language]. Moscow: Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University.
9. Lu Shu-xiang. (1961–1965) *Ocherk grammatiki kitayskogo yazyka: v 2 t.* [Essay on the grammar of the Chinese language: In 2 volumes]. Vol. 2. Pt. 1. Moscow: Nauka.
10. Wang Li. (1989) Chasti rechi [Parts of speech]. In: *Novoe v zarubezhnoy lingvistike* [New in foreign linguistics]. Vol. 22. Moscow: Progress. pp. 37–55.
11. Kostomarov, V.G. & Mitrofanova, O.D. (1986) Puti razvitiya metodiki [Ways of the development of methodology]. *Russkiy yazyk za rubezhom – Russian Language Abroad*. 3. pp. 54–60.
12. Shchukin, A.N. (2003) *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo* [Methods of teaching Russian as a foreign language]. Moscow: Vyssh. shk.
13. Vygotskiy, L.S. (2011) *Myshlenie i rech'* [Thinking and speech]. Moscow: AST; Astrel'.
14. Arutyunova, N.D. (2004) [Retsenziya] Tan' Aoshuan. Problemy skrytoy grammatiki: sintaksis, semantika i pragmatika yazyka izoliruyushchego stroya (na primere kitayskogo yazyka). M.: Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2002. 896 s. [[Book Review] Tan Aoshuang. (2002) Problems of hidden grammar: Syntax, semantics and pragmatics of the language of the isolating system (By example of Chinese). Moscow: Yazyki slavyanskoy kul'tury. 896 p.]. *Voprosy yazykoznaniiya*. 3. pp. 123–127.
15. Tan Aoshuang. (2002) *Problemy skrytoy grammatiki: Sintaksis, semantika i pragmatika yazyka izoliruyushchego stroya (na primere kitayskogo yazyka)* [Problems of hidden grammar: Syntax, semantics and pragmatics of the language of the isolating system (By example of Chinese)]. Moscow: Yazyki slavyanskoy kul'tury.
16. Rousseau, J.-J. (1912) *Emil', ili O vospitaniy* [Emil, or On education]. Translated from French by M.A. Engel'gardt. St. Petersburg: Gaz. "Shk. i zhizn".
17. Azimov, E.G. & Shchukin, A.N. (2009) *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]. Moscow: IKAR.
18. Kuvaeva, A.S. (2018) *Sistema uprazhneniy v sovremennoy kompetentnostnoy paradigme obucheniya ustnoy inoyazychnoy rechi* [The system of exercises in the modern competency-based learning paradigm of oral foreign language speech]. Pedagogy Cand. Diss. Moscow.
19. Vokhmina, L.L., Kuvaeva, A.S. & Khavronina, S.A. (2020) *Sistema uprazhneniy po obucheniyu ustnoy inoyazychnoy rechi: teoriya i praktika (na primere RKI)* [The system of exercises for teaching oral foreign language: theory and practice (on the example of RFL)]. St. Petersburg: Zlatoust.
20. Khavronina, S.A. (2008) *Govorite po-russki* [Speak Russian]. Moscow: Drofa.
21. Leont'ev, A.N. (1964) *Myshlenie* [Thinking]. In: Konstantinov, F.V. (ed.) *Filosofskaya entsiklopediya: v 5 t.* [Philosophical Encyclopedia: In 5 volumes]. Vol. 3. Moscow: Izd-vo Sov. entsiklopediya.

Received: 17 May 2020