

МИНИСТЕРСТВО ОБОРОНЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ВОЕННЫЙ ИНСТИТУТ (ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИЙ)
ВОЕННОЙ АКАДЕМИИ МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ

4Р

Ц918

20568

А.С. Цховребов

**МОДЕЛИРОВАНИЕ СИНТАКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РУССКОЙ
СВЯЗНОЙ РЕЧИ КУРСАНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ
ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

Учебно-методическое пособие



**Санкт-Петербург
2020**

МИНИСТЕРСТВО ОБОРОНЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ВОЕННЫЙ ИНСТИТУТ (ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИЙ)
ВОЕННОЙ АКАДЕМИИ МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ

А.С. Цховребов

**МОДЕЛИРОВАНИЕ СИНТАКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РУССКОЙ
СВЯЗНОЙ РЕЧИ КУРСАНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ИНЖЕНЕРНО-
ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

Учебно-методическое пособие

Утверждено Ученым советом Федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В.Хрулева» в качестве учебного пособия для преподавателей русского языка как иностранного и курсантов Военного института (инженерно-технического), обучающихся по специальности 08.05.01 «Строительство уникальных зданий и сооружений»

Протокол № 56 от 16 ноября 2020 г.

20568

**Санкт-Петербург
2020**

Цховребов А.С. Моделирование синтаксического строя русской связной речи курсантов-иностранцев инженерно-технического профиля: Учебно-методическое пособие / Цховребов А.С., СПб.:, 2020 . – 176 с.

Рецензенты:

Магомедова Тамара Ибрагимовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет»;

Васильева Галина Михайловна, доктор филологических наук, профессор кафедры межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»;

Репин Сергей Николаевич, кандидат технических наук, старший преподаватель 2 кафедры (фортификации и специальных сооружений) ВИ(ИТ) ВА МТО им. А.В. Хрулева.

Учебно-методическое пособие содержит необходимый теоретико-методологический материал для моделирования синтаксического строя русской связной речи иностранных обучающихся инженерно-технического профиля в процессе работы над русскими сложносочиненными (ССП) и сложноподчиненными предложениями (СПП). В пособии освещаются проблемы лингводидактической теории синтаксической ошибки в речи иностранных обучающихся в аспекте преподавания РКИ; рассматриваются лингвистические, психолого-педагогические основы развития синтаксических навыков; дается комплекс общедидактических принципов, методов и приемов, способствующих построению рациональной модели обучения иностранных курсантов русским сложным предложениям; предлагается практикум, содержащий задания на формирование синтаксических компетенций обучающихся.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА I. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ОСНОВА МОДЕЛИРОВАНИЯ СИНТАКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РУССКОЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ- ИНОСТРАНЦЕВ.....	11
1.1. Психолого-педагогические основы моделирования синтаксического строя русской связной речи курсантов-иностранцев инженерно- технического профиля.....	11
1.2. Сложное предложение как функционально-коммуникативная единица изучаемого языка.....	22
1.3. Сложносочиненное предложение в аспекте преподавания РКИ.....	26
1.4. Сложноподчиненное предложение в аспекте преподавания РКИ.....	39
ГЛАВА II. ПРОБЛЕМА ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ СИНТАКСИЧЕСКОЙ ОШИБКИ В РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В АСПЕКТЕ РКИ.....	52
2.1. Современные тенденции развития лингводидактической теории синтаксических ошибок в речи обучающихся.....	52
2.2. Психологическая природа синтаксической ошибки в русской речи иностраннных обучающихся.....	61
2.3. Проблема синтаксической ошибки в практике преподавания русского языка как иностранного.....	65
ГЛАВА III. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СИНТАКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РУССКОЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ КУРСАНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ.....	74
3.1. Содержание модульного обучения РКИ курсантов-иностранцев инженерно-технического профиля	74
3.2. Проектирование модели формирования и развития русскоязычной профессиональной коммуникативной компетенции курсантов- иностранцев инженерно-технического профиля	89
3.3. Методическая платформа моделирования синтаксического строя русской связной речи курсантов-иностранцев инженерно-технического профиля.....	105
3.4. Практикум по моделированию синтаксического строя русской связной речи курсантов-иностранцев инженерно-технического профиля.	130
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	159

ВВЕДЕНИЕ

Функционально-коммуникативный синтаксис, представляющий собой грамматику речи, опирается на результаты формально-традиционной грамматики и в методике преподавания русского языка как иностранного (далее - РКИ) признается ведущим принципом обучения, так как имеет специфику учитывать содержательное пространство языка, определяющее объективные и субъективные смыслы.

Синтаксис – это уровень перманентного речевого творчества. В речевом акте говорящий не создает новые слова, но постоянно создает новые предложения, новые конструкции, новый текст. Вот почему так важно изучение русского синтаксиса в процессе овладения коммуникативными навыками, особенно в условиях русскоязычной среды.

Обогащение синтаксического строя русской речи неразрывно связано с умением понимать закономерности не только грамматической сочетаемости слов, но и построения синтаксических конструкций, составляющих комплекс синтаксических единиц – словоформу, словосочетание, простое и сложное предложение, сложное синтаксическое целое.

В практике преподавания РКИ основное место отводится изучению структурных типов русского сложного предложения (далее - СП), представляющих собой речевые модели или образцы, которые формируют четкое представление о грамматической сущности изучаемых языковых единиц и обеспечивают условия для практического овладения синтаксисом русского языка в целом.

Изучение нового языка требует больших усилий от иностранца, поскольку часто сопровождается стрессовой ситуацией и может привести к ухудшению общего состояния центральной нервной системы. В связи с этим перед учеными-методистами стоит ответственная задача – определить, а затем внедрить в систему обучения такие модели высказывания, которые позволили бы иностранцам выразить уже на элементарном уровне свои мысли в минимальной форме по определенным речевым образцам и моделям. Итак, изучение синтаксиса по моделям ставит цель – определить (обозначить) синтаксические модели, необходимые для построения речевой коммуникации и облегчающие

усвоение правил нормативной грамматики.

В условиях русского языка как иностранного перед высшей школой на современном этапе ее развития встает сложная и ответственная задача – добиться свободного владения русским языком иностранцами в различных сферах языковой деятельности, что должно обеспечить их активное и творческое участие в процессе формирования и развития их русскоязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

В этой связи на первый план выдвигается проблема дальнейшего формирования русскоязычной коммуникативной компетенции курсантов-иностранцев инженерно-технического профиля, в основе которой лежит прогнозирование процесса высшего образования, а также его рациональная организация, способствующая совершенствованию навыков при изучении русского языка данной категорией обучающихся.

Успешное решение данной задачи во многом зависит от разработки оптимальной методической стратегии в области изучения синтаксиса, то есть создания целостной научно обоснованной системы обучения русскому языку как иностранному, обеспечивающей продуктивное формирование и развитие синтаксических навыков в условиях РКИ.

Коммуникативно-речевой подход в обучении русскому языку как иностранному предполагает совершенствование речевой деятельности во всех ее видах, то есть обеспечивает работу над умениями свободно осуществлять речевое общение в устной и письменной формах. Любая единица языка (в том числе и синтаксическая) при системно-функциональном подходе обучения рассматривается в первую очередь с точки зрения ее функционирования в речи, то есть выполнения в процессе коммуникации определенных функций, способствующих формированию умений и навыков свободного использования языковых средств в конкретной ситуации общения. Такой процесс обучения направлен на приобретение обучающимися новых семантико-грамматических умений, что позволяет создавать собственное высказывание и не нарушать грамматические и стилистические нормы языка.

В практике преподавания русского языка как иностранного вопрос о разработке учебного грамматического материала остается актуальным, так как «в процессе обучения нужно сообщить учащемуся-иностранцу грамматику, но сообщить ее в таком виде и формах, чтобы учащийся мог

применять грамматику в устной речи, письме и чтении на русском языке, то есть использовать ее в практике русской речи» [Иевлева]. Таким образом, грамматика участвует в процессе формирования и развития коммуникативно-речевых компетенций в обучении не только русскому языку как родному, но и русскому языку как иностранному.

Проблема изучения синтаксических единиц, а именно сложносочиненных (далее - ССП) и сложноподчиненных предложений (далее - СПП) в высшей военной школе актуализируется в связи с возникновением трудностей в процессе работы над обозначенными конструкциями.

В учебно-методическом пособии представлены тенденции развития лингводидактической теории синтаксических ошибок в современной педагогической практике, поднимается вопрос о классификации и квалификации синтаксических ошибок в методике обучения связной русской речи обучающихся. В учебно-методическом пособии предпринята попытка рассмотрения лингводидактической теории синтаксических ошибок в современной педагогической науке, а именно: в российском образовательном пространстве; приводится разная типология речевых ошибок, которая в основном сводится к тому, что синтаксические ошибки рассматриваются в призме грамматики.

Анализ литературы по исследуемой проблеме показал, что речевые недочеты могут квалифицироваться: а) как ошибки развития и генетические ошибки, связанные с речевой деятельностью человека, с его социализацией (И. Ю. Чуканова); б) коммуникативно значимые и незначимые ошибки (Н. С. Фомина, А. П. Жорова); в) ошибки мышления, ошибки языка, ошибки речи, ошибки коммуникации (А. К. Григорьева); г) ошибки по аспектам языка и видам речевой деятельности (Т. М. Балыхина); д) ошибки, которые кроются в недочетах и пробелах в знаниях языкового материала (М. Г. Кочнева); е) ошибки типичные и нетипичные (Л. С. Корчик); ё) морфологические и синтаксические ошибки, выделяемые в соответствии с изучаемыми грамматическими темами курса русского языка (Т. А. Христолюбова). Рассмотрев вопросы лингводидактической теории речевых (синтаксических) ошибок, можно сделать вывод, что в методике преподавания русского языка как родного, неродного и как иностранного, проблема синтаксических ошибок не имеет

общепризнанной и научно обоснованной классификации.

Наблюдения за практикой обучения русскому языку как иностранному, анализ устной и письменной речи позволяют констатировать:

- иностранцы недостаточно хорошо владеют умением определять в тексте ССП и СПП, так как у них не сформировано представление о структуре и грамматической сущности сложного предложения;
- нет навыка раскрытия грамматических связей в ССП, СПП;
- отсутствуют навыки конструирования сложных предложений;
- обучающиеся оказываются не в состоянии определить смысловые отношения в частях ССП и СПП, а также объяснить возможность и невозможность перестановки предикативных частей сложных предложений;
- иностранцы не владеют навыками трансформации (замены одних предложений другими) разных конструкций. Устные монологические высказывания и сочинения в основном отличаются однообразием употребляемых в них одинаковых синтаксических конструкций одной модели с одинаковыми союзами, редко встречаются (несмотря на условие задания) ССП, СПП, часто отсутствует связь между предикативными частями сложного предложения, раскрывающими микротему, допускаются нарушения в стройности и логической последовательности изложения мыслей.

Анализ Программы [2017] показал, что предлагаемый курс обучения РКИ предполагает как знания теоретических вопросов, так и практическое владение правилами и нормами русской связной речи, благодаря которым приобретаются умения анализировать материал, сравнивать и находить частные явления, развивать лексические компетенции, необходимые для освоения сложных дисциплин на русском языке.

Содержание учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному показывает, что в них больше акцентируется внимание на формально-грамматической стороне организации анализируемых синтаксических конструкций, в связи с чем функциональный аспект изучения данных единиц остается нераскрытым, так как задания не направлены на раскрытие функциональных особенностей изучаемых синтаксических единиц.

Также следует отметить, что объем изучаемого материала по данному разделу не в полной мере отвечает коммуникативной цели обучения, так как коммуникативный аспект овладения русским языком как функционирующей системой слабо реализуется в процессе обучения сложносочиненному и сложноподчиненному предложениям. На наш взгляд, система обучения ССП и СПП русского языка как иностранного не получила должной реализации в методической литературе, что не отвечает основным требованиям обучения русской речи, не способствует формированию базовых синтаксических знаний и умений и совершенствованию русской связной речи и стилистических умений иностранцев.

ФГОС 3++-го поколения ориентированы на современные педагогические технологии и на развитие творческого потенциала преподавателя-языковеда. Создание научно обоснованной системы обучения русской связной речи должно быть хорошо продуманным, включать в себя не только теоретические сведения о сложном предложении, но и практические задания по выработке у курсантов-иностранцев навыков употребления данных единиц в речевой коммуникации, что позволит им без особых трудностей добиться нужного уровня профессиональной русскоязычной коммуникативной компетентности.

Таким образом, необходимость повышения эффективности процесса обучения русскому языку как иностранному, значимость усвоения сложных предложений курсантами-иностранцами, отсутствие четкой разработанной системы обучения обозначенным синтаксическим конструкциям обучающихся в условиях русскоязычной среды, важность поиска новых приемлемых средств организации учебной речевой деятельности, определили **актуальность** данного учебно-методического пособия.

В настоящем учебно-методическом пособии предпринята попытка создания **модели формирования и развития** русскоязычной коммуникативной компетенции обучающихся-иностранцев при изучении русского сложного предложения. В целях реализации указанной модели разработан профессионально ориентированный дидактический комплекс

методов, приемов и видов заданий, нацеленных на совершенствование речевых навыков иностранцев.

Практическая значимость учебно-методического пособия не вызывает сомнений, поскольку в нем предлагается продуктивная апробированная педагогическая модель формирования профессиональной русскоязычной коммуникативной компетенции, включающая практикум по моделированию синтаксического строя русской связной речи курсантов-иностранцев инженерно-технического профиля. Например, при изучении темы **«Специальные строительные объекты. Подземные сооружения»** на 5 курсе специальности 08.05.01 «Строительство уникальных зданий и сооружений» можно предложить тексты для изучающего чтения и дать к ним задания, направленные на формирования синтаксических компетенций в процессе изучения сложного предложения (см. Приложение).

ГЛАВА I. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ОСНОВА МОДЕЛИРОВАНИЯ СИНТАКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РУССКОЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

1.1. Психолого-педагогические основы моделирования синтаксического строя русской связной речи курсантов-иностранцев инженерно-технического профиля

Согласно данным педагогической психологии, для построения рациональной системы работы по овладению русским языком как иностранным необходимо принять в качестве ведущей деятельности в обучении языковую коммуникацию, которая формирует навыки активного владения языком, активизирует знания грамматического строя языка как предмета осознания, развивает культуру устной и письменной речи, позволяет изучать языковые средства в системно-функциональном плане.

Как известно, психологическая наука обучения РКИ опирается на психологию восприятия родного языка через объективное познание действительности. Процесс порождения речевого высказывания на иностранном языке происходит на основе родного языка, отличаясь от естественного развития механизмов родной связной устной и письменной речи.

Развитие речевой деятельности как на родном, так и на иностранном языке представляет собой процесс перехода от речевого замысла к его воплощению и далее к реализации во внешней речи – устной или письменной, но только через слова родного языка, в результате чего и возникают интерферентные ошибки в речи обучающихся-иностранцев. Чтобы их преодолеть, нужно образование нового динамического стереотипа, который образуется нескоро потому, что долгое время сосуществует и взаимодействует с динамическим стереотипом родного языка, что требует от всего процесса обучения иностранному языку переключения мышления обучающихся с базы одного языка на базу другого языка.

Порождение речи представляет собой сложнейший процесс движения от мысли (интенции) к ее выражению языковыми средствами. В научной литературе принято выделять три подхода к построению модели

порождения речи:

- психологический (И.А. Зимняя);
- лингвистический (Т.В. Колшанский, Е.С. Кубрякова, С.Д. Кацнельсон);
- психолингвистический (А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Т.В. Ахутина).

Методика развития русской связной речи опирается на работы по психологии усвоения родного языка (А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.К. Маркова), русского языка как иностранного (Б.В. Беляев, Э.П. Шубин, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев), русского языка как неродного (Ф. Ибрагимбеков, А. Яцкиявичус, Н. Имеладзе, О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров и др.).

Психологи понимают под речью речевую деятельность, выступающую или в виде целого акта деятельности (если она имеет специфическую мотивацию, но реализуемую другими видами деятельности), или в виде речевых действий, включенных в какую-либо неречевую деятельность. По мнению И.А. Зимней, «речевая деятельность представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обусловливаемого ситуацией общения взаимодействия людей между собой (друг с другом)» [Зимняя, 1984:28].

Структура речевой деятельности содержит следующие единицы:

- а) акт деятельности, то есть речевой акт;
- б) действие (речевое действие);
- в) операция (речевая операция).

Речевой акт представляет собой взаимодействие говорящего и адресата, выступающие как носители определенных, согласованных между собой ролей или функций, содержащие обстановку речи и тот фрагмент действительности, которого касается его содержание, предполагает строить высказывание по правилам грамматики, соотношение с действительностью, что придает речи коммуникативную целенаправленность при построении собственного высказывания. Речевой акт, являясь единицей деятельности, должен соответствовать мотиву и завершаться удовлетворением этого мотива, так как «речевая деятельность как таковая имеет место лишь тогда, когда речь самоценна, когда лежащий в ее основе побуждающий ее мотив не может быть удовлетворен другим способом, кроме речевого» [Леонтьев, 1967:63].

Речевое действие как один из видов единицы деятельности

характеризуется целенаправленностью, то есть выполнение речевого действия достигается путем поставленной цели и состоит из нескольких последовательных этапов: ориентировки, планирования, реализации и контроля, благодаря которым осуществляется каждое отдельное речевое действие.

Речевая операция – единица деятельности, возникающая при сопоставлении речевых действий, производимых на родном и на русском языках. Операция как структурно-образующий компонент деятельности формируется в результате преобразования действий при их выполнении, при этом действие, меняя свою направленность, становится условием, средством осуществления другого действия, условием достижения новой цели.

Таким образом, речевые действия достигаются при помощи речевого акта, а речевые операции реализуют речевые действия, кроме того, характер речевых операций зависит от условий, в которых совершается действие, являющееся элементом речевой деятельности, направленным на решение одной задачи, в то время как речевая операция, представляющая собой способ осуществления действия, соотносится с изменяющимися условиями деятельности.

А.А. Леонтьев определяет деятельность следующим образом: «Мы называем деятельностью процессы, которые характеризуются психологически тем, что то, на что направлен данный процесс в целом (его предмет), всегда совпадает с тем объективным, что побуждает субъекта к данной деятельности, т. е. с мотивом» [Леонтьев, 1967].

Исходя из вышесказанного, можно констатировать, что в структуре деятельности особая роль отводится мотивации, придающей человеческой деятельности смысл и являющейся побудительной причиной деятельности, вызванной различными мотивами личности. В потребностном состоянии субъекта предмет, который способен удовлетворить потребность, жестко не зафиксирован. До своего первого удовлетворения потребность «не знает» своего предмета, он еще должен быть обнаружен. Только в результате такого обнаружения потребность приобретает предметность, а воспринимаемый (представляемый, мыслимый) предмет – побудительную и направляющую деятельность функции, сообщающую ему статус мотива. Как правило, деятельность

человека определяется не одним каким-либо мотивом и целью, а целой системой мотивов и целей, так как в мотивах деятельности человека проявляются его потребности, интересы, убеждения и идеалы.

Таким образом, вопросу о повышении мотивации, сохранения и развития у обучающихся интереса к иностранному языку уделяется большое внимание как в психологии, так и в методике обучения этому предмету, так как обучение русскому языку иностранцев на основе коммуникативного подхода не может осуществляться без опоры на мотивацию.

Как известно, речевая деятельность человека проявляется в следующих способах: *а) говорение; б) аудирование (слушание); в) чтение; г) письмо.* Перечисленные виды речевой деятельности представляют собой важные внутренне мотивированные и строго организованные активные процессы речевого действия, целями которых являются: умение передавать свою мысль при говорении или письме; понимание чужой мысли при слушании или чтении.

Все перечисленные виды речевой деятельности взаимосвязаны: от развития умений в области говорения зависит не только успешное письменное оформление мысли, но и прочные навыки чтения. Необходимость развития говорения как вида речевой деятельности диктуется психологическими особенностями обучения иностранному языку, так как «совершенное говорение на иностранном языке предполагает оптимальный уровень выполнения всех действий, входящих в механизм как внутреннего, так и внешнего оформления высказывания. А «умение говорить» означает, что говорение, как и всякая другая частная деятельность, может осуществляться на разном уровне совершенства выполнения всех входящих в нее уровней и единиц» [Зимняя, 1985:138].

Итак, речевая деятельность представляет собой последовательность операционных компонентов, необходимых для выражения мыслей всех категорий деятельности людей. Именно поэтому методика овладения русской речью курсантами выдвигает основным принципом обучения русскому языку принцип связи теории с практикой, проявляющийся в деятельности, из которой должны вытекать все задания по развитию коммуникативных навыков обучающихся-иностранцев.

Изучение иностранного языка как определенной системы

предполагает усвоение языка через обучение речи. Однако процесс обучения иностранному языку не может проходить, по мнению многих ученых, без опоры на родной язык, потому как создание атмосферы абсолютного изгнания родного языка из процесса обучения, не дает должного эффекта в условиях РКИ. И роль подобной опоры возрастает по мере возрастания подготовленности, грамотности обучающихся, так как в условиях русскоязычной среды у обучающихся невозможно изгнать родной язык из сознания, и мнение Л.В. Щербы [1947] о том, что «ученики после всех объяснений учителя, стремящегося согласно правилам прямистской методики объяснить смысл того или иного слова или языкового явления без помощи родного языка, все же только тогда понимают этот смысл, когда находят для него эквивалент на родном языке», является, на наш взгляд верным, так как такой подход способствует активному усвоению навыков овладения неродным языком, развитию речевой деятельности обучающихся на изучаемом языке, превращая этот язык в средство постоянного речевого общения.

Процесс овладения речевой деятельностью на иностранном языке психологи делят на 3 этапа:

- *рецептивный* – посредством которого осуществляется прием и последующая переработка речевого сообщения (слушание, чтение и понимание первоначальной разговорной речи);
- *репродуктивный* – характеризуется более активной речевой деятельностью обучающихся (овладением навыками говорения, чтения и письма);
- *продуктивный* – вид речевой деятельности, при котором иностранец осуществляет создание и выдачу речевого сообщения, благодаря ранее усвоенным знаниям по русскому языку.

Данные этапы взаимосвязаны, но отличаются по способам их организации: рецептивный вид речевой деятельности зависит от функционирования слухового и зрительного анализатора, а продуктивный – от речедвигательного и речеслухового, то есть определяется состоянием и уровнем развития двигательной сферы.

Усвоение иностранного предусматривает два пути:

- *бессознательно-интуитивный* – предполагает основным фактором обучения иностранному языку иноязычно-речевую практику, то есть

способ овладения языком, который не нуждается в теоретическом осмыслении, протекает в условиях повседневной жизни, не требует лексико-грамматического контроля при построении содержания речи;

- *сознательно-дискурсивный* – представляет собой процесс овладения языком путем осознания обучающимися приобретенных в ходе изучения в вузе языковых норм, необходимых для общения, которое должно начинаться с осознания изучения языковых фактов, требующих применения лексических и грамматических знаний, чаще в виде перевода с родного языка на иностранный.

При этом, по мнению Б.В. Беляева, «главные усилия преподаватель должен направлять на то, чтобы у обучающихся образовывались вторичные иноязычно-речевые умения – умения читать, говорить и писать на изучаемом языке» [Беляев, 1964:36].

Таким образом, задача высшей школы заключается в том, чтобы доводить практические умения и навыки обучающихся по русскому языку до уровня бессознательных и автоматизированных действий, что реализуемо благодаря разным заданиям на занятиях по русскому языку, так как практика разного рода упражнений как языковых, так и речевых (письменных и устных), играет существенную роль в становлении речевых умений в условиях русскоязычной среды.

Практическое овладение иностранным языком достигается путем постоянной практической тренировки обучающихся в речи. Этому способствуют различные речевые упражнения по развитию навыков слушания, говорения, чтения и письма. Однако для более глубокого овладения языком недостаточно одних речевых упражнений, а необходимо многократное повторение знаний по теории изучаемого языка, так как речевая практика опирается в первую очередь на осознание закономерностей системы иностранного языка, то есть в обучении этому языку развитие речи неразрывно связано с осознанием системных связей в изучаемом языке.

Овладение русским языком как иностранным является процессом, который базируется на семантической стороне родного языка. Обязательными факторами для обучения неродному языку выступают:

- система языка как предмета изучения; владение на основе знаний фонетическими особенностями, словарным составом,

грамматическим строем иностранного языка, владение навыками и умениями свободного пользования языком в его устной и письменной формах;

- дидактические принципы и воспитательная направленность обучения, связанная с развитием всех сторон личности обучающегося;
- психологическая деятельность в условиях обучения иностранному языку, что связано с трансформацией умственных операций и действий, а также с формированием мотивации, познавательных интересов, активности субъекта обучения.

Поскольку обучение иностранному языку происходит через усвоение системы изучаемого языка, то достичь правильной устной и письменной речи можно только при усвоении лексической и грамматической системы этого языка.

Родной язык всегда связан с мышлением, он выражает мысль и является действительностью мысли (изучение строя русского языка предполагает подключение сознания). Иностранный язык тоже связан с мышлением, но непосредственно, на бессознательно-интуитивном уровне.

Важную роль в овладении иностранным языком играют процессы памяти, которые являются одним из необходимых условий усвоения второго языка. Характеризуя память, обычно различают следующие взаимоисключающие процессы: запоминание и воспроизведение, сохранение и забывание. Запоминание бывает произвольным, когда специально ставится цель запомнить что-либо, и произвольным, когда запоминание осуществляется в процессе деятельности, имеющей другую задачу. При обучении иностранному языку особое значение имеет произвольное запоминание, ибо необходимо уметь пользоваться языковым материалом в различных ситуациях общения, а не просто запоминать его. Произвольно запомнить можно лишь отдельные речевые штампы, слова, обороты, стихи. Произвольное запоминание должно занимать незначительное место в общем процессе обучения.

В обучении иностранному языку, в зависимости от запоминания и воспроизведения, важно развивать и применять следующие виды памяти:

- *моторную* (память на движения и действия);
- *образную* (память на зрительные и слуховые образы);
- *словесно-логическую* (память на мысли);

- *эмоциональную* (память на чувства).

По срокам действия выделяют следующие виды памяти:

- *мгновенную* (действует в момент восприятия информации);

- *кратковременную* (информация удерживается в течение 30 секунд);

- *оперативную* (информация сохраняется до тех пор, пока не решена поставленная задача, действует при наличии установки на запоминание от нескольких минут до нескольких дней);

- *долговременную* (большой объем информации в течение многих лет);

- *генетическую* (опыт, эмоции, ассоциации передаются из поколения в поколение).

Все виды памяти важны для осуществления речевой деятельности. В процессе формирования речевого высказывания необходимые языковые средства подаются в кратковременную память, а затем в результате упражнений должны перейти в долговременную память, что по сути дела и является условием успешности овладения языком.

В методике преподавания русского языка как иностранного с целью успешного усвоения правил и законов употребления языковых средств, для развития всех видов памяти, требуются такие упражнения, выполнение которых способствует произвольному запоминанию схем, моделей слов, словосочетаний и предложений: 1) упражнения должны стимулировать активную творческую деятельность обучающихся; 2) они должны вызывать интерес; 3) они должны логически осмысляться, положительную роль при этом играет сравнение нового материала со старым; 4) запоминание должно опираться на различные виды ощущений (зрительные, слуховые, связанные с моторикой руки, речедвигательные).

Это означает, что языковой материал должен отрабатываться в разных видах упражнений: в устных и письменных. Существенную роль в предотвращении забывания играет повторение материала.

Таким образом, согласно психологии обучения иностранному языку, речевая память человека не является пассивным хранилищем сведений о языке. Это динамическая (подвижная) функциональная система. Кроме того, существует постоянное взаимодействие между процессом приобретения речевого опыта и его продуктом. Другими словами, получая новую информацию речевого плана, человек не только перерабатывает ее, но и перестраивает всю систему своего речевого опыта. Это позволяет

считать речевую деятельность достаточно сложной самоорганизующейся системой, что позволяет рассматривать ее как общественно-коммуникативную деятельность людей в процессе их вербального общения.

Обучение обучающихся теории иностранной связной устной и письменной речи – сложный, многоаспектный процесс передачи и усвоения знаний, навыков и умений, а также способов познавательной деятельности, формирования коммуникативной компетенции. Важное место в разработке теории связной как устной, так и письменной, речи принадлежит Н.И. Жинкину, впервые поднявшему вопрос о системе механизмов речи. Н.И. Жинкин характеризует письменную речь «как сложную аналитико-синтетическую деятельность, в которую входят механизмы отбора слов, упреждения и критики текста» [Жинкин, 1966:327].

По мнению психологов (Л.С. Выготский, П.П. Блонский, А.Н. Соколов и др.), внутренняя речь является более отрывочной, фрагментарной и сокращенной по сравнению с внешней речью, однако она не может существовать в отрыве от внешней речи: она находится с ней «в неразрывном динамическом единстве перехода из одного плана в другой» [Выготский, 1996].

По характеру общения речевая деятельность реализуется в устной (говорение и слушание) и письменной формах (нередко определяют как отображение устной речи), формирующие способы реализации общения человека с другими людьми. Между устной и письменной форм речи есть функциональные различия, но они не значительны, так как границы по способу и форме использования языка подвижны.

При устной форме речи мысль может быть сформулирована сжато, лаконично, обращена к слушателю и не подвергаться предварительной обработке, так как человек может называть предметы, заранее не готовясь, указывая лишь на их временную последовательность. Устная речь – это такой способ формулирования мысли, который в силу ситуативной восполнимости характеризуется нерасчлененностью и линейностью, отличается связностью, а контактное положение слов высказывания понимается собеседником из ситуации, их расположения и интонационного членения, то есть устная речь связана с ситуацией

непосредственного общения.

Письменная речь отличается тем, что она всегда обработанная, контекстная, в отличие от устной допускает поправки, менее лаконична, и поэтому считается более сложной формой речевой деятельности, требующая серьезной работы над построением и словесным выражением мысли, а именно «пользование письменной речью предполагает принципиально иное, чем при устной речи, отношение к ситуации, требует более независимого, более произвольного, более свободного отношения к ней. Это в то же время самый целенаправленный, контролируемый, осознаваемый, развернутый способ формирования и формулирования мысли посредством языка» [Выготский, 1996:238].

Несмотря на дифференциальные признаки, обе формы речи взаимосвязаны, требуют параллельной работы, поэтому главной задачей преподавателя, на наш взгляд, является всемерная психолого-педагогическая активизация деятельности чтения и письма у обучающихся в процессе учебных занятий и постоянный контроль за протеканием этих видов речевой деятельности, что повышает эффективность обучения иностранному языку.

Таким образом, для развития навыка устной (говорения) и письменной речи на иностранном языке нужно формировать и совершенствовать те действия, которые составляют механизм речевой реализации. Для того чтобы иноязычные речевые навыки обучающихся были сформированы, их необходимо соотносить с соответствующими навыками курсантов (по возможности) на родном языке по своим количественным характеристикам, показателями которых должны выступать следующие требования: а) показатель правильности и качества навыка языкового и речевого оформления высказывания (отсутствие ошибок); б) показатель времени выполнения отдельных операций или их последовательности на иностранном языке не должен быть ниже скорости их выполнения на родном языке; в) показатель действия, доведенного до определенного уровня автоматизма; г) показатель качества и времени выполнения действий должен быть неизменным в условиях усложнения деятельности.

Речевые навыки можно считать автоматизированными тогда, когда обучающийся умеет пользоваться фонетическим, лексическим и

грамматическим материалом на иностранном языке в процессе рецептивной и репродуктивной речи. В психологической науке есть разные характерные признаки речевым навыкам и умениям:

- первичным является навык, так как умения могут быть основаны на навыках;
- в основу навыков положены речевые операции, в результате неоднократного воспроизведения которых достигается автоматизированное их выполнение;
- не только знания о тех или иных особенностях языка, но и соответствующие внутренние психофизиологические механизмы иноязычной речи;
- этапы формирования навыков и умений характеризуются спецификой решаемых методических задач.

Итак, первичным является действие, совершаемое впервые и с пониманием, то есть процесс усвоения иноязычного материала и формирования навыков, умений и знаний носит поэтапный характер, включающий три стадии: а) синтез; б) анализ; в) полный синтез. Необходимым элементом формирования первичного действия – навыка является контроль за выполнением упражнений на дифференциацию, имитацию и трансформацию, способствующие автоматизации действий.

В нашем случае сформированный коммуникативный навык достигается путем занятий по системе синтаксических упражнений, которые подразделяются на следующие виды: языковые (обеспечивают оперирование языковым (фонетическим, лексическим, грамматическим) материалом); условно-речевые (ситуативные, подготовительные), целью которых является приобретение знаний и формирование речевых навыков); речевые (направлены на развитие речевых умений путем реализации включения языковых явлений в речь на уровне предложений, ситуаций и т.д.).

Ввиду того, что психологический аспект развития РКИ включает обязательный учет родного языка, сформированным считается навык, характеризующийся отсутствием интерференции, переносом внимания с процесса формирования навыка на результат.

Деятельность обучающегося и ее эффективность зависят от мотивации, интересов, потребностей, индивидуализации процесса

обучения, максимального учета особенностей личности обучающегося, от его собственной активности, гибкого, творческого подхода к отбору материала, способам его введения и закрепления. В задачу преподавателя русского языка как иностранного входит:

- определение объема и содержания необходимого для усвоения материала и ориентиров (правил, инструкций) для оперирования им;
- организация учебных действий обучающихся таким образом, чтобы они давали наилучший результат;
- побуждение обучающихся к коммуникативной деятельности, ее мотивировании;
- осуществление контроля над эффективностью учебной деятельности обучающихся-иностранцев по усвоению иностранного языка.

Итак, психологический аспект развития РКИ включает обязательный учет родного языка, при этом коммуникативный навык считается сформированным, когда характеризуется отсутствием интерференции, переносом внимания с процесса формирования навыка на результат. Деятельность обучающегося и ее эффективность зависят от мотивации, интересов, потребностей, индивидуализации процесса обучения, максимального учета особенностей личности обучающегося, от собственной активности, гибкого, творческого подхода к отбору материала, способам его введения и закрепления.

Таким образом, психологические исследования позволяют констатировать необходимость обучения иностранцев связной русской речи при изучении сложного предложения, основной целью которого является развитие коммуникативных способностей обучающихся на иностранном языке, определение программы высказывания и ее реализация в речи.

1.2. Сложное предложение как функционально-коммуникативная единица изучаемого языка

В практике преподавания РКИ основное место отводится изучению структурных типов русского сложного предложения (далее - СП), представляющих собой речевые модели или образцы, которые формируют

четкое представление о грамматической сущности изучаемых языковых единиц и обеспечивают условия для практического овладения синтаксисом русского языка в целом.

Изучение нового языка требует больших усилий от иностранца, поскольку часто сопровождается стрессовой ситуацией и может привести к ухудшению общего состояния центральной нервной системы. В связи с этим перед учеными-методистами стоит ответственная задача – определить, а затем внедрить в систему обучения такие модели высказывания, которые позволили бы иностранцам выразить уже на элементарном уровне свои мысли в минимальной форме по определенным речевым образцам и моделям. Итак, изучение синтаксиса по моделям ставит цель – определить (обозначить) синтаксические модели, необходимые для построения речевой коммуникации и облегчающие усвоение правил нормативной грамматики.

Сложное предложение, которое является коммуникативной единицей сложного формального состава, представляет собой этап более высокого уровня владения языком и характеризуется зрелостью речи, что позволяет иностранцу чувствовать себя свободно в соответствующей языковой среде.

Согласно «Русской грамматике», «сложное предложение – это синтаксическая конструкция, тесно связанная с простым предложением, но отличающаяся от него как структурно, так и по характеру сообщения» [РГ, 1982:461].

В отечественной лингвистике принято говорить о трех относительно автономных аспектах организации сложного предложения – формальной, смысловой, коммуникативной (В.А. Белошапкова). Формальная сторона организации сложного предложения позволяет понять специфику сложного предложения как главной синтаксической единицы, объединяющей в свой состав предикативные части по определенным моделям. Относительно смысловой организации сложного предложения интересна точка зрения В.А. Белошапковой, считающей, что сложное предложение – это выражение комплекса пропозиций (отношение между различными ситуациями), простое предложение – выражение одной позиции. Однако, по мнению автора, это деление «не является абсолютным различительным признаком простых и сложных

предложений» [Белошапкина, 1989:722].

Смысловая организация сложного предложения представляет собой связь смысловых отношений (СО), функционально-семантических категорий (ФСК) между двумя или несколькими предикативными частями – речевыми ситуациями, событиями, фактами. В предикативных частях сложного предложения могут выступать различные смысловые отношения – сопоставления, противопоставления, причины, следствия, цели, условия, уступки и др. Коммуникативная организация сложного предложения характеризуется коммуникативной целостностью и оформляется как единое коммуникативное целое.

Ориентация сложного предложения на коммуникативность делает его предметом исследования в лингвистике и методике преподавания РКИ, так как в обучении сложному предложению, представленному на элементарном, базовом и первом уровнях, выдвигаются коммуникативные требования, предполагающие формирование устных и письменных компетенций посредством сложных синтаксических единиц. Исходя из коммуникативной ориентированности обучения синтаксису (грамматике) русского языка, мы понимаем, что «правила существуют как средства управления коммуникативным процессом, как средства порождения и понимания различных текстов в единстве их формы, содержания и функционального назначения, в соответствии с потребностями и характером общения» [Золотова, 2004:8].

Итак, коммуникативность – основная функция сложного предложения, поскольку «полипредикативное по структуре предложение является одной единицей сообщения» [Формановская, 1989:5]. Коммуникативное предназначение сложного предложения обуславливает его тесную связь с синонимикой языка, что порождает разнообразие не только типов сложных предложений (сложносочиненных, сложноподчиненных, бессоюзных предложений), но и предикативных единиц, выступающих как компоненты этих сложных конструкций.

По мнению С.Г. Ильенко, выбор способа комбинации предикативных единиц носит сугубо коммуникативный характер и позволяет квалифицировать сложное предложение как «коммуникативно-структурную единицу» [Ильенко, 2008]. Сложное предложение выполняет коммуникативную функцию-задачу, поскольку отражает функционально-

семантические категории (отношения) между определенными ситуациями, представленными предикативными единицами сложного предложения, то есть коммуникативная функция сложного предложения выступает в языке как пресуппозиция - необходимый семантический компонент, обеспечивающий наличие смысла в утверждении.

Таким образом, сложное предложение – это коммуникативная единица, состоящая из нескольких структурных частей и обладающая категорией предикативности, которая составляет основной конститутивный признак сложного предложения.

Традиционная грамматика описывает язык как систему, что отличает ее от функциональной грамматики, предназначенной для преподавания русского языка как иностранного и описывающей язык с целью его преподавания иностранцам. Как уже указывалось выше, концепция построения методики обучения иностранцев сложному предложению должна быть основана на функционально-коммуникативном принципе «от функций к средствам», от значения к форме», но в сочетании со структурно-семантическим принципом, поскольку два названных принципа-подхода в совокупности являются дополнением друг друга. Итак, обучение РКИ предполагает, что грамматический материал представляется при совместном системно-семантическом и функционально-семантическом подходах к языку в зависимости от уровня и этапа обучения.

В методике преподавания РКИ модели предложения или ее структурные компоненты имеют распространители, представляющие собой слово, словосочетание, предложение. Исходя из этой мысли, следует констатировать, что лингвометодика в аспекте преподавания русского сложного предложения должна строиться по принципу иерархии языка – от простого к сложному, от конкретного к абстрактному, от простого предложения в комбинации и сочетании с задачами высказывания к сложным синтаксическим единицам.

Опираясь на существующие дифференциальные признаки простых и сложных синтаксических единиц, авторы учебников и учебных пособий на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному вводят сначала простое предложение, а затем – сложное предложение, когда у иностранца уже сформирован навык продуцирования простых

предложений – нераспространенных, распространенных. Сложное предложение как в практике преподавания РКИ, так и в традиционной грамматике, «представляет собой грамматически оформленное сочетание предложений, в которых содержится сообщение о двух или более ситуациях» [Глазунова, 2011:263].

Обучение сложному предложению иностранцев в методике преподавания занимает важное место, так как усвоение лексики, фонетики и морфологии происходит на синтаксической основе, в связи с чем изучению особенностям структуры сложного предложения должно уделяться особое внимание.

Таким образом, в основу методики преподавания иностранного языка должен быть положен иерархический принцип изучения функционально-семантических категорий (смыслов), последовательно воплощенных в структуре сложного предложения, что поможет разработать грамматическую модель языка, которая позволит организовать процесс работы над сложным предложением по принципу «от смысла к форме». На основе семантико-синтаксического подхода к изучению языка иностранцы усваивают синтаксические структуры, которые выполняют определенные функции и выражают определенные функционально-семантические отношения.

1.3. Сложносочиненное предложение в аспекте преподавания РКИ

Преподавание русского языка занимает важное место в системе обучения иностранцев в высших образовательных учреждениях Российской Федерации, поскольку профессиональная подготовка – получение будущей специальности – осуществляется на русском языке. Русский язык становится базовой дисциплиной в обучении иностранцев как в теоретическом, так и в практическом аспектах. Становление иностранца как будущего специалиста зависит от успешного овладения не только навыками по всем видам речевой деятельности в устной и письменной форме, но и умением апеллировать учебно-научным стилем русского языка.

Типы сложносочиненных предложений встречаются в практике

преподавания русского языка как иностранного довольно часто, однако «в методике преподавания русского языка как иностранного аспект изучения грамматики не дифференцируется в отдельную систему обучения грамматическим правилам – грамматика, включающая различные формы, модели, образцы, вводится через ситуативно-тематическую организацию учебного материала» [Цховребов, 2020:127].

Как правильно отмечает В.В. Бабайцева, «уже само сочетание простых предложений в сложное показывает потребность в выражении (или усилении, актуализации) таких общих значений, которые требуют более тесных грамматических связей, чем соположение грамматически самостоятельных предложений» [Бабайцева, 1979:209].

Презентация ССП в обучении РКИ целесообразно, поскольку соответствует коммуникативной цели лингвометодики - коммуникативным потребностям иностранных обучающихся, которые пытаются строить коммуникацию, употребляя сложносочиненные предложения уже на элементарном уровне владения языком.

Однако в нормативных документах и материалах по РКИ виды сложносочиненного предложения специально не выделяются. В связи с этим считаем нужным проанализировать типы сложносочиненных предложений в практике преподавания РКИ, которые встречаются на Элементарном, Базовом, Первом уровнях владения языком, что позволит с опорой на уже существующие теоретические положения и подходы к изучению ССП, разработать новую стратегию обучения данным сложным синтаксическим единицам, предназначенную для работы в иностранной аудитории. Обратимся к некоторым лингвистическим характеристикам ССП.

Итак, сложносочиненные предложения – это предложения, части которых соединены сочинительными союзами и грамматически не зависят друг от друга [Брызгунова, 1982], то есть предикативные части синтаксически равноправны, однофункциональны [Формановская, 1989]. По мнению В.В. Бабайцевой, «сложносочиненные предложения характеризуются нейтрализацией некоторых свойств, более ярко выраженных у бессоюзных и сложноподчиненных предложений» [Бабайцева, 1979:209].

Сложносочиненные предложения могут быть двучленными,

состоящими из двух предикативных единиц, и многочленными, имеющими в своем составе более двух грамматических основ: *Погода резко поменялась, и нашу экскурсию пришлось перенести на другой день; И отец на заводе работает, и мама учится, и ребенок в это время находится в детском саду.*

Предикативные части ССП могут быть однотипными (или двусоставными, или односоставными) или разнотипными (одна часть сложного предложения – двусоставная, другая - односоставная): *Солнце прямо смотрело на сарай, и его лучи играли на лицах женщин; Я пошел в гости к другу, но его дома не оказалось.*

Основным грамматическим средством связи между частями сложносочиненного предложения являются сочинительные союзы, которые по своему значению и по выражаемым ими смысловых отношений делятся на: 1) соединительные: *и, да* (в значении «и»), а также повторяющиеся соединительные союзы (*и...и, ни...ни, как...так и*); 2) противительные: *но, да* (в значении «но»), *однако, а, зато*; 3) разделительные: *или, либо, то...то, не то...не то, то ли...то ли*; 4) присоединительные: *причем, да и, также* и др.; 5) пояснительные: *а именно, то есть*; 6) градационные: *не только...но и, не то чтобы... а (но), не столько... сколько.*

Сочинительные союзы бывают одиночные – *и, а*; повторяющиеся – *и...и, или...или* (повторение возможное); *то...то, ни...ни* (повторение структурно обязательное) и двойные (парные) – *не только...но и, как...так и, насколько...настолько.* Как правило, повторяющиеся союзы встречаются лишь в предложениях открытой структуры, выражающих соединительные и разделительные отношения [Формановская, 1989].

В практике преподавания РКИ уже на начальном этапе происходит знакомство с сочинительными союзами *и, а, но, или*, которые представляются обучающимся двумя способами – «как лексические единицы и как компоненты синтаксических структур» [Вагнер, 2001:358].

В статье мы рассмотрим сложносочиненные предложения открытой структуры, которые встречаются в практике преподавания РКИ на начальном и среднем этапах: элементарном, базовом, первом уровнях. Опираясь на уж существующие в лингвометодике традиции, мы проанализируем семантические разновидности ССП открытой структуры

для выявления их наличия и частотности употребления, что послужит разработке методики формирования синтаксических компетенций иностранцев при изучении текстов по языку специальности, в которых используются сложные предложения, не учтенные на начальном и среднем уровнях владения русским языком. Неучет разновидностей сложных предложений, выражающих разные смысловые отношения, на рассматриваемых уровнях, вызывает сложности у иностранцев в употреблении этих конструкций в письменной научной речи, необходимой на старших курсах обучения.

Сложносочиненные предложения русского языка открытой структуры представляют собой незамкнутый открытый ряд, имеют неограниченное число частей. К предложениям открытой структуры относятся сложносочиненные предложения с соединительными и разделительными отношениями, грамматическим средством связи в которых выступают союзы широких отвлеченных значений, например, соединительные *и, и...и, ни..ни* (менее дифференцированы, семантически неоднородны) или разделительные *или, либо, или...или, либо...либо, то...то, не то...не то* (с узкоспециализированным соединительным значением).

Специфическим средством актуализации соединительных отношений является союз *и*. Он обеспечивает тесную связь между предикативными частями сложносочиненного предложения, при этом дает возможность представить события в обозримом, как бы законченном виде. Это позволяет в системе сочинительных союзов выделить союз *и*, как наиболее чисто выражающий соединительные отношения компонент, на основе чего соединяются части сложного предложения на равных правах и на равных значениях, то есть выражают отношения, которые являются полной противоположностью подчинительным союзам.

Согласно «Русской грамматике – 2005», несмотря на неоднозначность, функциональную гибкость союза *и*, нельзя назвать его семантически опустошенным. Его семантическая характеристика устанавливается путем противопоставления союзу *или*; с союзом *и* несовместимо значение взаимоисключения, заключенное в *или* [Брызгунова, 1982:712].

Таким образом, наиболее часто встречающимся элементом

соединения в ССП с соединительными отношениями является союз *и*. Данный союз используется в ССП со значением однородности, перечисления равнозначных и независимых однотипных событий.

Порядок следования частей может зависеть от смысловых отношений между частями ССП. Так, при одновременности действий порядок следования может быть изменен, при последовательности действий его нельзя нарушать. Например, перестановка частей в предложении: *Молния ударила дерево, и снизу оно начало гореть* - невозможна по причине устройства и расположения их в соответствии с последовательностью произошедших событий.

Как говорилось выше, союз *и*, использующийся как одиночный или повторяющийся, является основным союзом (наиболее употребительным) для выражения соединительных отношений. Синтаксические модели с союзом *и* встречаются в практике преподавания РКИ в самом начале элементарного уровня, поэтому усваиваются достаточно легко иностранцами.

Как известно, в учебниках по РКИ уже на элементарном и базовом уровнях владения языком иностранцы знакомятся со сложносочиненными предложениями с союзом *и*, которые допускают разное отношение видо-временных планов в предикативных частях ССП и могут выражать одновременные действия (полное или частичное совпадение во времени) и отношения следования (временной последовательности).

Конструкции с союзом *и*, встречающиеся на элементарном уровне, носят характер однородности и сходства, который возникает в предикативных частях сложносочиненного предложения, что закрепилось во всех учебниках русского языка как иностранного, рекомендующих начинать знакомство с подобных отношений в ССП. Например: *Джон пишет упражнение, и Анна пишет упражнение*. В таких предложениях формальным выражением однородности может являться соотношение видо-временных форм глаголов-сказуемых, находящихся в предикативных частях ССП: несовершенный вид настоящего, прошедшего, будущего времени в первой части и несовершенный вид настоящего, прошедшего, будущего времени во второй части.

На элементарном уровне обучения одновременные действия с союзом *и* могут указывать на перечисленные события, полностью совпадающие во

времени. Так, уже на элементарном уровне при ознакомлении с темой **«Винительный падеж имен существительных»** часто вводятся ССП, которые содержат слова в данной падежной форме и выражают значения полного совпадения во времени: *Мне нравятся китайские стихи, и я часто читаю эти стихи по-китайски.* В этом предложении формальным выражением «полного совпадения во времени» является соотношение несовершенного вида настоящего времени и несовершенного вида настоящего времени со значением постоянного действия, состояния. В подобных сложносочиненных предложениях во второй части могут быть лексические конкретизаторы – в данном случае указатели на постоянства событий (*часто, всегда, редко, постоянно и др.*).

Как показывает практика, в методике преподавания РКИ на элементарном уровне сложносочиненные предложения с союзом *и* со значением «частичное совпадение во времени» встречаются реже, поскольку формальным выражением в них является соотношение видо-временных планов глаголов-сказуемых несовершенного и совершенного вида. На наш взгляд, нечастое использование указанных выразителей временного плана связано с тем, что тема «Виды глагола» является еще не изученным материалом в начале элементарного уровня. Она вводится позже, нежели время глагола, и поэтому еще требует от иностранца формирования знаний по этой теме.

В сложносочиненных предложениях с союзом *и* уже на элементарном уровне владения появляются отношения следования - временной последовательности, формальным выражением в которых выступает соотношение глаголов-сказуемых совершенного вида прошедшего времени в обеих предикативных частях: *Весной наступила хорошая погода и мы пошли гулять в парк; В воскресенье он приготовил мясо по-китайски и мы обедали вместе.* В данных предложениях единство временного плана явлений и ситуаций поддерживается наличием общего второстепенного члена – временного детерминанта.

Сложносочиненное предложение с союзом *и* базового и первого уровней при изучении темы **«Глаголы движения. Место движения»** также включает предикативные части, которые содержат значение «полное совпадение во времени» с соотношением глаголов несовершенного вида прошедшего времени: *Несколько месяцев он жил в Звездном городке, и*

российские специалисты готовили Марка к его первому космическому полету; Последние три года я работала генеральным директором этой фирмы, и я была счастлива; Десять дней продолжались гастроли театра, и десять дней в доме Чеховых был праздник.

В учебниках базового уровня наблюдается наличие сложносочиненных предложений с союзом *и* со значением «частичное совпадение во времени» с соотношением несовершенного вида глагола прошедшего времени и совершенного вида прошедшего времени: *Мне всегда нравилась Россия, и я решил стать российским гражданином; В метро было много народа, и я заблудился; Он много занимался с космонавтами, его приняли в отряд космонавтов, и он стал готовиться к полету в космос; Наконец длинная и трудная дорога кончилась, и директор подъехал к белому зданию.*

На первом уровне владения русским языком частичное совпадение во времени может реализоваться сочетанием глагола несовершенного вида настоящего времени с глаголом несовершенного вида сложной формы будущего времени: *Здоровье мое поправляется, и через неделю буду смотреться совсем здоровым.*

Практика преподавания РКИ на базовом уровне предполагает определенное наличие сложносочиненного предложения с союзом *и*, выражающим последовательные действия во времени: *Они подошли к метро, попрощались, и Наташа поехала домой; Один из них подошел к девушке, и они познакомились; Стихи понравились композитору, и он написал музыку.* Выразителем видо-временного плана в подобных предложениях являются глаголы-сказуемые совершенного вида прошедшего времени в обеих частях сложносочиненного предложения. Также встречаются примеры ССП со значением следования, в которых сказуемое может находиться в форме совершенного вида прошедшего времени в первой части и несовершенного вида настоящего времени во второй: *Я родилась на Волге, и каждый год мы вместе с мужем ездим туда отдыхать.*

На первом уровне владения русским языком как иностранным также встречается использование сложносочиненного предложения с союзом *и*, части которого выражают значение последовательности во времени: *Завтра ко мне в гости придут друзья и мы отметим мой день рождения.*

В данном ССП средством выражения последовательного действия являются глаголы-сказуемые с соотношением совершенного вида будущего времени в обеих предикативных частях.

В практике РКИ встречаются сложносочиненные предложения закрытой структуры, презентованные на начальном и среднем этапах обучения иностранцев, поскольку «уровень владения русским языком во многом определяет успех любой профессиональной деятельности в нашей стране» [Магомедова, 2009:3] С учетом лингвистических характеристик указанных сложных синтаксических единиц мы попытаемся уточнить их семантику – рассмотреть семантические разновидности ССП в отечественном языкознании.

Как известно, «в последние годы в практике обучения русскому языку, как в школе, так и в вузе, наметился функциональный подход в изучении синтаксических единиц предполагающий обучение языку в процессе его функционирования в речи» [Цаликова, 2017:332]. В практике преподавания РКИ процесс обучения сложному предложению осуществляется через структурно-семантический подход, акцентирующий внимание на характере союзных средств, поскольку данный принцип способствует различению структурных типов сложносочиненных предложений. Это деление ССП на семантические типы позволяет учесть их содержание, структуру, лексическое наполнение.

Структурно-семантический признак ССП был рассмотрен в трудах И.А. Поповой, которая в статье «Сложносочиненное предложение в современном русском языке» [Попова, 1950] указывает, подобно В.А. Богородицкому [Богородицкий, 1913], на равноправие и независимость предикативных частей и выделяет сложносочиненные предложения с отношениями соединения, противопоставления и разделительности, и Н.С. Поспелова [Поспелов, 1950], рассматривающего структуру сложносочиненного предложения с точки зрения взаимосвязи его частей и считающего его части отдельными предложениями в качестве несамостоятельных элементов единого синтаксического построения.

Актуальность вопроса о структурной организации сложносочиненного предложения в современном языкознании зиждется на функционировании разных классификационных подходов по принципу выражаемых ССП смысловых отношений: соединительные,

противительные, разделительные и с отношениями градации и присоединения. От данной классификации сложносочиненного предложения зависит и другой структурный компонент предложений – разряд открытости и закрытости частей сложного предложения [Белошапкина, 1967:129]. Такой подход к классификации сложносочиненного предложения имеет преимущества, так как способствует смысловому разграничению близких по структуре закрытых сложносочиненных предложений и похожих на них сложноподчиненных предложений, где всегда закрытая форма частей.

Как известно, к предложениям закрытой структуры русского языка, представляющим собой закрытый замкнутый ряд и состоящим только из двух предикативных частей, относятся ССП с союзами широких отвлеченных значений (*и, а, но*) и узких дифференцированных значений, которые в свою очередь делятся на пояснительные (*то есть, а именно*), собственно градационные (*не только...но и, не то чтобы... но и, как...так и*) и усилительные (*да и*).

Обратимся к практике преподавания РКИ, в которой основное место отводится изучению структурных типов русского сложного предложения, «представляющих собой речевые модели или образцы, которые формируют четкое представление о грамматической сущности изучаемых языковых единиц и обеспечивают условия для практического овладения синтаксисом русского языка в целом [Цховребов, 2020:120].

Как показывает практика, для изучения РКИ на элементарном, базовом, первом уровнях вводятся модели с союзами *и, а, но; не только...но и*. Следует рассмотреть семантические разновидности сложносочиненных предложений с данными союзами, которые презентуются для изучения в вышеупомянутых уровнях владения языком.

Среди сложносочиненных предложений закрытой структуры, согласно структурно-семантическому аспекту, выделяются предложения: а) допускающие второй союзный элемент - средствами грамматической связи в подобных предложениях выступают союзы широких отвлеченных значений *и, а, но*; б) не допускающие второй союзный элемент – с союзами *не только...но и, да и, то есть*, которые квалифицируются как союзы узкой семантической дифференцированности.

В практике преподавания русского языка как иностранного (как и в

практике преподавания русского как родного) союз *и* может соединять части сложносочиненного предложения с разными отношениями: 1) распространительные: *Он услышал голос друга, и в этом голосе была грусть*; 2) причинно-следственные: *Начались каникулы, и институт опустел*; 3) условно-следственные: *Слушайте преподавателя, и тогда вы все поймете*; 4) противительные: *Все смотрели на небо, и никто не видел опасность*.

В методике преподавания РКИ целесообразно использовать причинно-условные модели предложений, поскольку сложные синтаксические единицы с указанными отношениями присущи научному стилю речи, что позволит ориентировать обучение на формирование у иностранцев языковых профессиональных компетенций в соответствии с будущей специальностью.

В русском языке среди сложносочиненных предложений с противительными союзами *и, а, но*, которые квалифицируются как союзы широких отвлеченных значений и допускают второй союзный элемент, выделяются предложения с сопоставительными и противительными отношениями. Эти предложения могут быть только двучленными: *Один врач хлороформировал больную, а другой ассистировал мне, каждую минуту готовый прийти на помощь (Вересаев)*; *Профессор всплеснул руками от радости, но Андреев покосился на предложенное угощение неодобрительно (Шаламов)*.

Итак, по своей структуре и семантике все сложносочиненные предложения с противительными союзами делятся на две группы: 1) сопоставительные (с союзами *а, же*); 2) противительные (с союзами *но, однако, зато, да* - в значении *но* и др.). Все перечисленные противительные союзы противостоят союзу *и*, так как по сравнению с ним они характеризуются большей семантической определенностью и меньше зависимы от контекста. В предложениях, связанных сопоставительными союзами *а, же*, происходит сопоставление различных явлений, и притом они не отвергают друг друга, а сосуществуют на одном уровне.

По мнению А.В. Величко, «сопоставляться могут действия одного или разных субъектов» [Величко, 2009:314]. Основным средством связи в сложносочиненных предложениях с сопоставительным значением является союз *а*. Он стилистически нейтрален и акцентирует внимание на

самом факте сопоставления, то есть указывает на различия в характере сравниваемых объектов. Например: *У больной оказался острый сочленовный ревматизм, а медицина против этой болезни имеет верное, специфическое средство в виде салициловой кислоты (В. Вересаев).*

Союз *а*, который функционирует в ССП, характеризуется разными семантическими разновидностями и выражает три вида отношений: сопоставительные, сопоставительно-распространительные и отношения несоответствия.

В практике преподавания РКИ на элементарном, базовом и первом уровнях владения сложносочиненные предложения с союзом *а*, выражающие собственно сопоставительные отношения, употребляются достаточно часто. Так, на элементарном уровне владения при ознакомлении с темой «**Время глагола**» уже вводятся ССП с союзом *а*: *Бабушки читают, а дети играют; Я делаю домашнее задание, а она слушает музыку; Антон и Анна играют в теннис, а Виктор и Мария играют в пинг-понг.* В этих примерах указывается на разнородность (реже однородность) занятий лиц, совершающих действие. В подобных предложениях в первой предикативной части передается значение чистого сопоставления, то есть подвергаются противопоставлению две ситуации, два состояния человеческого характера.

В базовой и первой частях владения русским языком также часто употребление в ССП сочинительного союза *а* с собственно сопоставительным значением: *Борис Сергеевич играл, а мы слушали прекрасную музыку; Поэт или художник спит, а в это время люди читают его стихи; Семья Чеховых уехала в Москву, а Антон остался один в Таганроге.* Данные примеры характеризуются как предметной общностью, так и элементами несходства – «различия явлений при общей содержательной непротиворечивости» [Формановская, 1989:27].

В рассматриваемых уровнях также встречаются ССП с союзом *а*, выражающие сопоставительно-распространительные отношения: *Ель растет перед дворцом, а под ней хрустальный дом (Пушкин).* В предложениях такого типа «вторая часть служит факультативным примечанием по поводу того, о чем сообщается в первой части, или развивает, продолжает предшествующее сообщение» [Брызгунова, 1982:461], то есть во второй части присутствует добавочное примечание к

сообщаемому в первой части.

Третий вид отношений в ССП составляют отношения несоответствия, которые выражают значение несоответствия явлений природы, несовместимость двух действий: *В кафе мы заказали чай и пирожные, а официант принес нам кофе и мороженое; Весна на носу – апрель, а погода на улице – зимняя, ненавистное, приискковое (Шаламов).* Эти предложения имеют семантическую близость с противительно-уступительными предложениями с союзом *но*.

Таким образом, в ССП, представленных семантическими разновидностями, с союзом *а*, в которых «контекст, с одной стороны, поддерживает значение несходства, с другой стороны, указывает на содержательную общность соотносимых частей» [Брызгунова, 1982:461], события протекают одновременно или последовательно.

На всех анализируемых уровнях владения языком в сложносочиненных предложениях, в которых есть выражение одновременности событий, может наблюдаться:

- использование глаголов-сказуемых несовершенного вида при полном совпадении во времени: а) в будущем времени (сложная форма): *Телезрители будут спрашивать, а игроки будут отвечать на вопросы (элементарный уровень); б) в прошедшем времени: Моя семья раньше тоже жила в Петербурге, а теперь она живет в Москве (элементарный уровень); Ребенок все время плакал, а отец тихо повторял слова (базовый уровень); Уходила одна пара, приходила другая, а Людмила играла и играла (первый уровень); в) в прошедшем и настоящем времени: Раньше у них не было такой возможности, а сейчас они реализуют свои старые мечты (базовый уровень).*

- использование глаголов-сказуемых несовершенного вида в сочетании с совершенным видом (или наоборот) при частичном совпадении во времени: а) в прошедшем времени: *Сегодня я купил в киоске интересный журнал, а вчера в киоске не было этого журнала;* б) в прошедшем и настоящем времени: *Мне уже исполнилось 75 лет, а я чувствую себя очень хорошо.*

Как указывалось выше, в сложносочиненных предложениях с союзом *а*, представленных для изучения на начальном этапе, выражается значение последовательности во времени: *Я скажу ей только «Добрый*

вечер!», а все остальное она скажет сама; В храме мужчины сняли шапки, а женщины надели на головы платок. Формальным выражением в подобных предложениях может являться соотношение видо-временных планов глаголов-сказуемых совершенного вида прошедшего и будущего времени в обеих предикативных частях.

Как известно, с союзом *а* семантически взаимодействует союз *же*, выражающий собственно сопоставительные и сопоставительно-противительные отношения, выступает как семантический аналог союза *а* в его различных значениях и «указывает на противопоставление отдельных компонентов в составе этих ситуаций» [Глазунова, 2011:275].

Н.В. Баско, рассматривая выражение сопоставительных отношений в сложносочиненном предложении, называет *же* частицей, которая «выполняет роль союза, следует непосредственно после субъекта, стоящего в самом начале второй части предложения» [Баско, 2017:184]. Итак, семантически союз *же* больше похож на усилительную частицу, и этим обуславливается его значение в сложных синтаксических единицах.

Анализ сложносочиненного предложения с соединительными отношениями в практике преподавания РКИ позволяет констатировать, что наиболее употребительным союзом в лингвометодике является одиночный союз *и*. В практике преподавания РКИ в основном встречаются сложные конструкции элементарного формального состава со значением полного, частичного совпадения во времени или же значением следования.

Таким образом, в методике РКИ в части изучения русского сложносочиненного предложения целесообразно использование собственно сопоставительных предложений с союзом *а* как наиболее релевантных в плане выражения в речевой коммуникации чистой идеи сопоставления. Данные модели ССП наиболее удобны в целях использования метода трансформации при изучении сложных предложений в практике преподавания русского языка как иностранного, что является обязательным компонентом в методике обучения новому языку. Проведенный анализ ССП закрытой структуры позволит разработать лингводидактическую модель обучения, направленную на формирование у иностранца синтаксических компетенций - использованию в связной русской речи указанных сложных предложений, которые являются основными единицами функционально-

коммуникативной грамматики.

1.4. Сложноподчиненное предложение в аспекте преподавания РКИ

Проблема устройства русского сложноподчиненного предложения в отечественной лингвистической науке остается актуальной и в наше время. В практике преподавания русского языка иностранцам, как уже отмечалось выше, применяется функционально-семантический подход к изучению языковых явлений, что позволяет рассматривать средства языка в дифференцированном, но в едином семантическом поле.

Теоретические научные изыскания в области русского синтаксиса, а в частности сложноподчиненного предложения как наиболее релевантного для использования в связной речи, позволят исследователям сформировать дифференцированный подход к объекту изучения, что предопределил создание эффективной методики работы над данными синтаксическими единицами.

В отечественной лингвистической науке принято выделять три классификации сложноподчиненных предложений, существовавшие в разное время, но имеющие научную актуальность и по сей день.

Итак, рассмотрим существующие позиции и взгляды по отношению к выделению классификационных типов сложноподчиненных предложений в русской, советской и российской грамматиках. Вопросом организации сложных предложений задавались лингвисты еще в XIX веке. Так, Н.И. Греч в своей «Практической русской грамматике» классифицирует сложное предложение как *«двойное раздѣленіе предложений, по составленію оныхъ, грамматическому и логическому»* [Греч, 1834]. Автор выделяет среди СПП, согласно грамматическим отношениям в них, главные, придаточные и вводные предложения. По мнению Н.И. Греча, придаточные предложения соответствуют частям речи, которые их заменяют – существительным, прилагательным и обстоятельствам.

Одним из первых ученых, рассматривающих грамматическую природу СПП, является Ф.И. Буслаев, который в своей работе «Учебник русской грамматики» дает следующие определения понятиям: сложному предложению - «из совокупности двух или нескольких предложений

составляется предложение сложное»; сложноподчиненному - «одно предложение составляет часть другого... предложение, составляющее часть другого, именуется придаточным, а то, в которое придаточное входит, как часть, именуется главным» [Буслаев, 1873:106].

Ф.И. Буслаев отмечает, что каждый из членов предложения, кроме сказуемого, может быть выражено придаточным предложением. Относительно классификации сложноподчиненного предложения Ф.И. Буслаев выделяет следующие типы придаточных предложений: а) подлежащные; б) сказуемостные; в) дополнительные; г) определительные; д) обстоятельственные, включающие предложения места, времени, образа действия, меры и счета, причины, цели, условия, уступки.

Итак, следует отметить, что данная классификация СПП основана на системе синтаксических связей, которые обнаруживаются в простом предложении – на соотношении члена простого предложения и придаточной части в СПП, что позволяет автору рассматривать устройство сложноподчиненного предложения с опорой на структуру простого предложения.

Вслед за В.А. Белошапковой мы считаем, что вышеназванная классификация имеет недостатки: а) построена на основании уподобления придаточной части СПП члену предложения в главной части, что приводит к неоднородности конструкций, отнесенных к одному типу придаточного; б) вследствие деления СПП по принципу соответствия соотносительным словам в главной части однородные по форме и семантике предложения могут оказаться в разных группах СПП [Белошапкова, 1980]. На наш взгляд, несмотря на эти недостатки, данная классификация на долгое время закрепила в школьной и вузовской практике, представляет собой важный этап в изучении СПП русского языка, поскольку предопределила более всесторонний анализ сложноподчиненных предложений в лингвистике.

Учение о выделении классификационных типов сложноподчиненного предложения Н.И. Греча, Ф.И. Буслаева позже в отечественной грамматике получило название традиционной логико-грамматической классификации сложноподчиненного предложения, которая предполагает «прямолинейное перенесение на язык собственно логических категорий» [Ильенко, 2008:14].

Начало XX века знаменуется тем, что появляются серьезные работы, посвященные русской грамматике, в которых отдельный аспект посвящается и сложноподчиненным предложениям. В.А. Богородицкий квалифицирует СПП как неравноправные предложения, состоящие из «главного с зависимым от него придаточным» [Богородицкий, 1913:331]. В работе «Общий курс русской грамматики» автор называет придаточное предложение, которое «служит как бы частью главного, отвечающего на тот или другой вопрос при этом последнем» [Богородицкий, 1913:331]. Помимо сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, В.А. Богородицкий выделяет еще одну группу сложных предложений (переходного типа) с условным и уступительным значением, в которых обе части сложного предложения взаимно обуславливают друг друга» [Богородицкий, 1913:331].

Согласно классификации В.А. Богородицкого, все сложноподчиненные предложения включают придаточные полного и краткого (причастный и деепричастный тип) вида. Придаточные предложения полного вида представлены тремя родами в зависимости от наличия в них относительных местоимений (первый род), местоименных наречий (второй род), союзов (третий род), которые позволяют автору на основании их смысловых различий выделить следующие типы придаточных предложений: определительно-описательный, уподобительно-сравнительный, временной, изъяснительный, условный, уступительный, причины и следствия, цели. По мнению В.А. Богородицкого, оба вида имеют самостоятельное происхождение и соответствуют друг другу – причастный тип краткого вида соответствует придаточному первого рода, деепричастный тип краткого вида – третьему роду.

Следует отметить, что идея деления СПП В.А. Богородицкого основана на трех принципах: а) соответствие придаточной части слову в главной части; б) применение формальных слов; в) семантическая нагрузка придаточных предложений. Названные принципы заложили основу структурно-семантической классификации, получившей широкое развитие во второй половине XX века.

Как известно, попытки классифицировать сложноподчиненные предложения продолжились и в советское время. Весьма значимой в

теоретическом плане представляется работа А.М. Пешковского «Русский синтаксис в научном освещении», в которой ученый опровергает понятие «сложное предложение» и называет его сложным целым. Автор, анализируя сложное целое, выделяет сочиненные (ССП), подчиненные (СПП) предложения. По справедливому замечанию В.А. Белошапковой, «сильной стороной работы Пешковского явились наблюдения над формальными различиями сочинения и подчинения и самая устремленность к тому, чтобы искать различия именно в структуре, в форме, не отрываясь от языковой материи» [Белошапкина, 1989:731].

В структуре так называемых подчиненных предложений А.М. Пешковский обозначает главное «абсолютно независимое предложение» и придаточное «косвенно зависящее» от главного [Пешковский, 2001:504]. По мнению ученого, все подчиненные союзы можно разбить на девять разрядов: причинные, целевые, следственные, изъяснительные, пояснительные, условные, уступительные, сравнительные, временные.

Итак, классификация сложноподчиненных предложений, предложенная А.М. Пешковским, сводилась к описанию классификационных разрядов союзов (союзное подчинение) и союзных слов (относительное подчинение), которые служат для связи предикативных частей в СПП. Автор также выделяет придаточные предложения, которые интонационно присоединяются к главному предложению. В классификации А.М. Пешковского придаточные СПП дифференцируются в зависимости от значений союзов, союзных слов и интонации, что, по нашему мнению, не учитывает смысловые отношения в предикативных частях сложноподчиненных предложений. Недостатком данной классификации также является то, что бессоюзные сложные предложения, выражающие разные интонации, включаются в разряд сложносочиненных и сложноподчиненных предложений.

В связи с тем, что классификация учитывала формальные средства связи между частями СПП, она получила название формально-грамматической классификации (представители А.М. Пешковский, М.Н. Петерсон, Л.А. Булаховский).

В середине XX века вышла статья Н.С. Поспелова «О грамматической природе сложного предложения», которая внесла существенные коррективы в принципы выделения классификационных

типов сложноподчиненных предложений и во многом определила развитие теоретических предпосылок в классификации СПП. Анализируя предыдущие классификации СПП, Н.С. Пospelов подверг критике мысль о том, что в придаточных предложениях некоторые исследователи видят особые предложения, отдельные от главного, что, по мнению ученого, является неверной трактовкой, поскольку «составные части сложного предложения нельзя рассматривать как отдельные предложения, а только как взаимосвязанные и поэтому несамостоятельные элементы единого синтаксического построения» [Пospelов, 1950].

Итак, подход Н.С. Пospelова в лингвистической науке был определен как структурно-семантический, так как учитывал как формальные показатели в СПП, так и смыслы, заключенные в частях сложноподчиненных предложений. На наш взгляд, автор в конце своей статьи пришел к справедливому выводу о том, что «при построении классификации сложноподчиненных предложений надо прежде всего учитывать существенные различия, которые вскрываются в анализе общего содержания и внутреннего строения различных типов сложных предложений, принимая в расчет и частные, структурно-грамматические особенности отдельных типов» [Пospelов, 1950].

Структурно-семантическая классификация, выдвинутая Н.С. Пospelовым, получила развитие в отечественной лингвистике и прочно закрепилась в грамматиках русского языка - в трудах С.Е. Крючкова, Л.Ю. Максимова, С.Г. Ильенко, В.А. Белошапковой, В.В. Бабайцевой. По мнению В.В. Бабайцевой, «при структурно-семантической классификации осмысливается структура и семантика всего сложного предложения, а не только сочетающихся частей» [Бабайцева, 1979:192].

Действительно, структурно-семантическая классификация учитывает как формальный, так и смысловой аспект при анализе и изучении всего сложноподчиненного предложения (не отдельных его частей), что позволяет обнаружить те семантические категории и отношения, которые сосредоточены между главной и придаточной частями СПП. Итак, структурно-семантический принцип деления сложноподчиненных предложений на типы интересен и целесообразен в преподавании русского языка как иностранного тем, что позволяет рассмотреть языковое явление не только с точки зрения его структурной

организации, но и с позиции функций смысловых категорий, которые выражены в частях СПП.

Согласно структурно-семантической классификации, все сложноподчиненные предложения делятся на предложения нерасчлененной (с присловной позицией) структуры и расчлененной (без присловной позиции) структуры (терминология В.А. Белошапоковой); одночленной и двучленной структуры (терминология Н.С. Поспелова). Как показывает практика, большее развитие получила терминология В.А. Белошапоковой – нерасчлененные и расчлененные структуры [Белошапова, 1980].

В нерасчлененных СПП наблюдается тесная связь между частями СПП – придаточная часть относится к главному слову (словосочетанию) в главной части, которое нуждается в обязательной конкретизации. В расчлененных СПП придаточная часть относится ко всей главной части – связь менее тесная между частями сложноподчиненными предложениями. По характеру выражаемых смысловых отношений в предикативных частях все СПП расчлененной (двучленной) структуры принято делить на временные, условные, уступительные, причинные, целевые, следственные, сравнительные, сопоставительные предложения; СПП нерасчлененной (одночленной) структуры – объектно-изъяснительные, присубстантивно-определятельные, придаточные места, придаточные меры и степени, компаративные (сравнения). Оба вида СПП имеют внутреннюю дифференцированность.

Итак, согласно структурно-семантическому подходу, при анализе сложноподчиненного предложения следует учитывать следующие структурные признаки, по которым дифференцируются СПП: 1) соотношенность придаточного или с одним словом в главном предложении, или со всей главной частью (нерасчлененность/расчлененность); 2) характер союзных средств связи; 3) характер и функции коррелятов; 4) позиция придаточной части; 5) парадигма сложноподчиненного предложения [Диброва, 2006].

Как известно, грамматика РКИ отличается от академической грамматики адресатом, целями и задачами: «Грамматика РКИ – это такое лингвистическое описание русского языка, его грамматического строя, которое имеет целью раскрыть структурные и семантические особенности

единиц языка и правил их функционирования для коммуникативных целей, для целей обучения иностранных учащихся владению русским языком» [Величко, 2009:7].

Основным объектом исследования по принципу функционально-коммуникативного подхода является «предложение – высказывание как конкретная речевая реализация некоторой «абстрактной» модели в конкретном дискурсе» [Всеволодова, 2011:79]. Действительно, предложение – основная коммуникативная единица языка, сложное предложение – коммуникативная единица сложного формального состава. В курсе РКИ коммуникативная направленность является основой методики иноязычного обучения, соответственно, предложение как главная коммуникативная единица языка – объектом исследования в лингвистике.

«Центральное (ядерное) положение СПП в системе сложного предложения объясняет необходимость при описании сложного предложения уделить основное внимание именно его анализу» [Ильенко, 2008:20]. Исходя из данной мысли, можем констатировать, что среди типов сложного предложения в лингвометодике на современном этапе ее развития приоритетной единицей для анализа признается сложноподчиненное предложение, которое исследуется не только с позиции выражаемых смыслов, но и со стороны грамматического устройства, что, согласно структурно-семантическому подходу, соответствует принципу обучения речевой коммуникации иностранцев в новой языковой среде.

В практике преподавания русского языка как иностранного процесс работы над русским сложноподчиненным предложением рассматривается как важный инструментальный в формировании коммуникативной профессиональной компетенции по изучаемому языку, что является главной целью методики преподавания русского языка в иностранной аудитории, поскольку научить выражать собственную мысль в устной и письменной форме считается приоритетом при обучении иностранцев языку специальности.

На наш взгляд, синтаксический материал на начальном и среднем этапах обучения русскому языку в иностранной аудитории следует организовать так, чтобы обеспечить усвоение не только формального, но и

содержательного аспектов синтаксических явлений. Более того, следует обратить внимание на формирование навыка, обеспечивающего выбор той или иной функционально-синонимической конструкции, что возможно при соблюдении функционального принципа организации синтаксического материала.

Итак, наличие сложноподчиненного предложения в обучении РКИ соответствует главной цели лингвометодики – формированию коммуникативной профессиональной компетенции, в связи с чем данные синтаксические единицы вводятся в обучение уже на элементарном уровне владения русским языком.

В практике преподавания РКИ сложноподчиненные предложения представлены достаточно в широком аспекте, что подтверждает, несмотря на его сложное устройство, мысль о том, что в успешном овладении устной и письменной иноязычной речью особенную роль играет сложноподчиненное предложение, элементарные конструкции которого презентуются на начальном этапе владения языком в учебниках, программах и стандартах по РКИ.

Итак, с целью передачи информации на уровне понимания и выражения элементарных фраз лингвометодика на элементарном уровне включает в учебники по русскому языку СПП изъяснительного типа, поскольку они являются наиболее употребительными, а их формальная организация для иностранца представляет собой более легкую модель выражения интенции.

Как уже отмечалось, в нормативных документах и учебниках, типовых тестах по русскому языку как иностранному виды СПП представлены в большом объеме. В своей работе мы решили проанализировать типы сложноподчиненных предложений, представленных в лингвистической науке и презентованных в практике преподавания РКИ на элементарном, базовом, первом уровнях владения языком. Это позволит нам разработать методический инструментарий в целях обучения иностранцев уже на старших курсах указанным синтаксическим единицам, семантические разновидности которых (с синонимичными союзами) представлены в большом объеме в письменных текстах, предъявленных для изучения языка специальности.

Как правильно отмечает Г.А. Золотова, «сложное предложение

оказывается более в компетенции синтаксиса текста, нежели в компетенции синтаксиса предложения» [Золотова, 2004:371]. Эта мысль актуализируется относительно нашего исследования, когда речь идет об обучении иностранцев языку специальности на основе определенных текстов по материалам изучающих дисциплин. Таким образом, необходимо отметить, что обучение языку специальности иностранных старшекурсников предполагает обеспечить свободное усвоение основных дисциплин с целью получения будущей профессии, материал в которых также насыщен сложными синтаксическими единицами – сложноподчиненными предложениями как наиболее эффективными коммуникативно-речевыми конструкциями для выражения и передачи информации во всех формах речи.

Итак, рассмотрим некоторые определения сложноподчиненных предложений в работах авторитетных российских синтаксистов, а также в трудах ученых-методистов, занимающихся лингвометодическими проблемами изучения русского синтаксиса в иностранной аудитории. Так, в «Коммуникативной грамматике русского языка» Г.А. Золотовой сложноподчиненное предложение рассматривается с позиции выражения смысловых отношений – темпоральных, локальных, причинно-следственных [Золотова, 2004]. Подобная структура предъявления СПП, на наш взгляд, соответствует функционально-семантическому подходу к описанию видов сложноподчиненного предложения и позволяет раскрыть в полной мере смысловые категории, содержащиеся между предикативными частями СПП.

Следует отметить, что Г.А. Золотову по праву можно назвать создателем функционально-семантического синтаксиса, в русле которого описываются функционально-семантические поля (ономасиологические), выражаются функционально-семантические категории. В практике преподавания русского языка важен учет подачи материала через функции языка, поэтому теоретические исследования в этой области представляют большой интерес для методики РКИ с целью создания педагогической модели русского синтаксиса.

Н.И. Формановская в работе «Сложное предложение в современном русском языке. Теория и упражнения (включенное обучение)», в которой представлен функциональный подход к изучению сложного предложения,

сложноподчиненным называет предложение, «две предикативные части которого неравноправны (разнофункциональны) и связаны подчинительной связью» [Формановская, 1989:57]. Итак, в практике преподавания русского языка как иностранного сложноподчиненное предложение – это сложное предложение, части которого связаны подчинительной связью (посредством союзов *когда, где, потому что* и др. и союзных слов *кто, что, какой, который, чей* и др.), указывающей на зависимость одной предикативной части от другой. Как правило, подчинительные союзы, в отличие от сочинительных союзов, располагаются в придаточной части и по составу могут быть простыми и составными. Как верно отмечает М.Ю. Гетманская, «союзные слова как лингвистическое явление в современном языкознании представляют проблему по преимуществу традиционную в контексте обобщенно-диахронического описания и инновационную с позиций синхронического их рассмотрения как конкретизированного объекта в системе местоименных средств синтаксической связи» [Гетманская, 2004:3].

Сложноподчиненное предложение – коммуникативная единица сложного формального состава, состоящая из двух неравнозначных предикативных частей, связь и смысловые отношения в которых осуществляются посредством союзов и союзных слов.

Как отмечалось выше, преподавание русского языка как иностранного требует иную организацию грамматического материала, нежели традиционная, в которой синтаксические конструкции оказываются отнесенными в разные группы, несмотря на то что они семантически принадлежат одному функционально-смысловому полю. В связи с этим перед учеными-методистами стоит очень серьезная задача – разработать систему функционально-семантического сложного предложения, которая позволит с опорой на принцип доступности представить языковой материал таким образом, чтобы создать типологию заданий для работы над структурно-семантическими разновидностями сложноподчиненного предложения с позиции его преподавания в иностранной аудитории. Подобный подход позволит ориентироваться на коммуникативную составляющую процесса обучения, а также будет способствовать рациональному отбору языкового материала и обеспечит условие для выбора верной синтаксической модели при выражении речи.

Итак, согласно принятому в лингвометодике мнению, обучение иностранцев письменной речи протекает эффективнее, если оно основано на функционально-семантическом подходе, позволяющем обучающимся понять при изучении нового языка важную идею о том, что все сложные синтаксические структуры в процессе коммуникации выполняют различные функции, а также выражают смысловые отношения, содержащиеся между компонентами коммуникативно-речевых ситуаций.

Подводя итог, мы можем подтвердить мысль С.Г. Ильенко о том, что особое внимание к сложноподчиненному предложению вызывается тем, что в системе сложного предложения оно является наиболее антропоцентричным типом, то есть более регулярно связано с реализацией диады «человек - язык» [Ильенко, 2008:20].

Таким образом, использование в связной русской речи сложноподчиненных предложений говорит о том, что иностранец владеет формальными средствами языка, требующими для точного выражения своей мысли. В этой связи в системе работы над сложным предложением особое место следует уделить сложноподчиненному предложению как наиболее рациональной коммуникативной синтаксической единице, объединяющей в себе различные смысловые отношения – функционально-семантические категории.

Анализ сложноподчиненного предложения в русле функционального, семантического и структурного подходов позволит оптимизировать обучение русскому языку как иностранному, будет способствовать формированию коммуникативно-речевой компетенции обучающихся. Как мы уже говорили, предложение имеет возможность выражать конкретную мысль, предполагает определенную коммуникативную цель, в связи с чем оно признается фактом речи.

Сложное предложение, а в частности сложноподчиненное, является коммуникативной единицей сложного формального состава, имеющей способность выражать более высокую степень коммуникации, обладает возможностью функционировать в речевом процессе, и поэтому в обучении данным языковым единицам следует взять во внимание следующие особенности СПП: полипредикативность, способность выражать семантические отношения, возможность объединяться в функционально-семантические поля. Все вышеназванные особенности в

комплексе составляют единое коммуникативное целое, и поэтому в преподавании РКИ внимание обучающихся следует сосредоточить именно на аспекте понимания данных особенностей СПП.

Как известно, все сложноподчиненные предложения в русском языке по структурно-семантической классификации делятся на предложения нерасчлененной (одночленной) и расчлененной (многочленной) структуры, внутри которых выделяются структурные разновидности.

Рассмотрим сложноподчиненные предложения нерасчлененной структуры, представляющие собой синтаксические единицы, содержащие тесную связь между предикативными частями – придаточная часть связана со словом в главной части, которая содержит в себе недосказанность, то есть имеет смысловую и грамматическую незавершенность. Таким образом, в СПП нерасчлененной структуры наблюдаются строгие отношения между частями, а союзы принято называть синтаксическими, поскольку они выполняют синтаксическую функцию.

В лингвистической науке вопрос о типах нерасчлененных сложноподчиненных предложений до сих пор вызывает спор. Известно, что «предложения нерасчлененной структуры образуются посредством двух видов присловной подчинительной связи – союзной и местоименной» [Русская грамматика, 1982:470]. Союзная связь осуществляется с помощью союзов и союзных частиц, местоименная – вопросительных и относительных местоимений. В.А. Белошапкина, называя опорное слово главным конститутивным элементом в СПП с присловной связью, выделяет следующие предложения: а) присубстантивные и прикомпаративные (структура определяется грамматической природой опорного слова); б) изъяснительные предложения (структура определяется семантической природой опорного слова) [Белошапкина, 1980].

В своем исследовании, посвященном анализу сложноподчиненных предложений нерасчлененной структуры, мы будем придерживаться подхода, который определен Н.И. Формановской в работе «Сложное предложение в современном русском языке. Теория и упражнения (включенное обучение)», поскольку в ней рассматриваются типы нерасчлененных СПП, согласно тому расположению, которое обнаруживается в практике преподавания РКИ, то есть

сложноподчиненные предложения в работе автора презентуются в соответствии с порядком, установленном на начальном, среднем этапах владения русским языком [Формановская, 1989]. Согласно указанной классификации, среди СПП нерасчлененной структуры (по характеру связанности главной и придаточной части) выделяют следующие предложения: а) СПП с объектно-изъяснительной придаточной частью (союзы *что, как, будто, словно, чтобы, как бы не, чтобы не, ли*; союзные слова *что, кто, чей, как, какой, который, где, когда, куда, откуда, почему, зачем*); б) СПП с присубстантивно-определяющей придаточной частью (союзные слова *который, какой, чей, что, когда, где, куда, откуда, кто*; союзы *словно, как будто, как*); в) СПП с придаточной частью места (союзные слова *где, куда, откуда*; соотносительные слова *там, туда, оттуда, везде, всюду*); г) СПП с придаточной частью меры и степени (союзы *что, чтобы, будто, как будто, словно, точно*; союзные слова *сколько, насколько, как*; соотносительные слова *так, таким образом, настолько, столько, до такой степени, такой*); д) СПП со сравнительно-сопоставительной придаточной частью – компаративные (союзы *чем, нежели, чем... если бы, чем... тем*).

ГЛАВА II. ПРОБЛЕМА ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ СИНТАКСИЧЕСКОЙ ОШИБКИ В РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В АСПЕКТЕ РКИ

2.1. Современные тенденции развития лингводидактической теории синтаксических ошибок в речи обучающихся

В современной педагогической науке вопрос о типологии грамматических ошибок, в частности синтаксических, остается в поле зрения ученых-лингвистов, занимающихся исследованием и выявлением типичных ошибок, которые допускаются в устной и письменной речи при изучении русского языка как родного, неродного, иностранного. Актуальность данной статьи продиктована проблемой дифференциации речевых недочетов, классификации грамматических ошибок, которая нашла отражение и в современной методической литературе – научно-методических и психолого-педагогических исследованиях специалистов. Актуальность подхода определяется еще и тем, что анализ различных точек зрения лингвистов на рассматриваемую тему позволит выработать инструментарий для создания модели педагогического воздействия по предупреждению и преодолению грамматических ошибок.

Практическая значимость исследования состоит в том, что учет современных тенденций развития лингводидактической теории синтаксических ошибок в речи обучающихся позволит разработать оптимальную методическую стратегию в области изучения синтаксиса – целостную научно обоснованную систему обучения русскому языку как неродному (иностранному), обеспечивающую продуктивное формирование и развитие синтаксических навыков в условиях русскоязычной среды.

«Грамматика представляет собою репертуар средств, посредством которых выражаются отношения между самостоятельными предметами мысли» [Щерба, 1974:5], «фундамент, на котором базируется знание иностранного языка» [Балыхина, 2006:4]. «Синтаксис – это конечная цель речевой коммуникации, так как в речевом акте не создаются новые слова, однако постоянно возникают новые предложения, новые синтаксические конструкции, новое синтаксическое целое» [Цховребов, 2018:415]. Именно поэтому при определенной ситуации общения грамматика

является фундаментальной базой в изучении и преподавании русского языка как иностранного, так как она формирует первоначальные коммуникативно-речевые компетенции.

В параграфе предпринята попытка рассмотрения лингводидактической теории синтаксических ошибок в современной педагогической науке, а именно: в российском образовательном пространстве; приводится разная типология грамматических ошибок, которая, в основном, сводится к тому, что синтаксические ошибки рассматриваются в призме грамматики.

Синтаксические ошибки искажают смысл высказывания. Для наглядности приведем два примера: *«Когда мы переводим, мы пользовались словарем. Если столбики разрушались, то приходится разбирать кладку»*. Приведенные примеры содержат ошибку: «Нарушение видовременной соотнесённости глагольных форм», так как в пределах одного предложения глаголы должны стоять в форме одного времени и быть одного вида. Если происходит смешение времён и видов глаголов, то это приводит к искажению смысла высказывания.

Сталкиваясь в практике с подобными синтаксическими ошибками, педагог должен опираться на научно обоснованные рекомендации ученых-лингвистов, теоретиков. В современной лингводидактике проблема классификации грамматических ошибок в речи обучающихся до сих пор привлекает внимание методистов, психологов и в методической литературе рассматривается как важный инструментарий для создания модели педагогического воздействия по предупреждению и преодолению грамматических ошибок. Рассмотрим некоторые точки зрения современных лингвистов относительно природы синтаксических ошибок, их классификации.

Формирование языковой и речевой компетенции зависит от фактора социализации, благодаря которому усваивается накопленный носителями языка опыт. Грамматические ошибки стоит рассматривать как «временные срезы генетического развития речемыслительных умений» [Чуканова, 2004:75]. В исследовании «Речевые ошибки в ракурсе проблемы социализации личности» И. Ю. Чуканова квалифицирует речевые недочеты как ошибки развития и генетические ошибки, связывая их с речевой деятельностью человека, с его социализацией, и указывает при

анализе речевых ошибок на важность учета социального аспекта речи. Автор считает, что речевые ошибки, допускаются в связи с социально-психологическими факторами, положенными в основу анализа речевых ошибок, которые следует учитывать при анализе языковой коммуникации для формирования социолингвистической компетенции языковой личности.

В статье «Коммуникативно значимые ошибки, допускаемые при выполнении субтеста «письмо» первого уровня» А. П. Жорова выделяет так называемые «коммуникативно значимые ошибки», указывая на то, что «коммуникацию затрудняет любая ошибка – и грамматическая, и лексическая» [Жорова, 2005:99]. По мнению исследователя, при подобных ошибках коммуникация не просто затруднена, а становится невозможной. Автор работы обращает внимание на связь коммуникативно значимых ошибок с нарушением структуры предложения и при этом подчеркивает в нарушениях важность учета семантических последствий и отсутствия возможности однозначного понимания высказывания реципиентом. А. П. Жорова считает, что подобные ошибки допускаются «при неправильном употреблении придаточных предложений, при неоправданном пропуске субъекта и предиката» [Жорова, 2005:100]. Однако в заключении работы А. П. Жорова отмечает, что нарушения структуры предложения, то есть ошибки в области грамматики могут как оказывать, так и не оказывать существенное влияние на речевую коммуникацию иностранцев.

Синтаксические ошибки являются информативным компонентом речевой деятельности и составляют языковую картину мира, в которой отражается сознание обучающихся, строящих свое монологическое высказывание. На описание речевых ошибок языковых личностей на разных уровнях компетенции обращает внимание А. К. Григорьева, которая под ошибкой понимает «немотивированное и не осознаваемое в момент речи нарушение языковых норм, действующих в определенном речевом коллективе в конкретный момент времени» [Григорьева, 2005:209]. Автор в работе «Речевые ошибки и уровни языковой компетенции» опирается на тетрахомию мышление – язык – речь – коммуникация, вследствие чего выделяет ошибки мышления, ошибки языка, ошибки речи, ошибки коммуникации. Синтаксические ошибки,

выражающиеся в нарушениях норм построения и употребления синтаксических единиц, рассматриваются в статье в составе ошибок речи и обуславливаются недочетами между границами предложения, которые связаны с организацией в языковом сознании индивидуального представления о предложении – основной коммуникативной единице. По справедливому замечанию автора, на частотность синтаксических ошибок на разных уровнях языковой компетенции влияет «сложность и известная противоречивость отношений между системой и нормой» [Григорьева, 2005:215].

Ошибкой в методике преподавания русского языка как иностранного Т. М. Балыхина считает результат ошибочного действия инофона, что связано с классификацией ошибок по аспектам языка и видам речевой деятельности. Как показывает системный подход, на всех уровнях обучения РКИ в русской речи иностранцев преобладает грамматическая интерференция, что, по мнению ученого, связано с отсутствием навыка, не ставшего долговременным и являющегося источником ошибок в русской речи иностранцев. Среди грамматических ошибок, наиболее подверженных влиянию интерференции, Т. М. Балыхина выделяет синтаксические конструкции, «выражающие акт мысли, восприятия, речи, желание, волю, поиск информации, а также конструкции, выражающие причинные, целевые, временные отношения, то есть конструкции, которые имеют большую коммуникативную нагрузку» [Балыхина, 2006:48]. Вслед за Т. М. Балыхиной мы считаем, что учет анализа ошибок позволит повысить уровень языковой компетенции обучающихся, на которой базируется коммуникативно-речевая компетенция.

Синтаксические ошибки характерны и для научного стиля речи и могут встречаться при учебных и научных переводах. М. Г. Кочнева в работе «Идентификация ошибок в учебных и научных переводах» по лингвистическому критерию выделяет шесть групп ошибок, среди которых «ошибки на уровне синтаксической структуры предложения» [Кочнева, 2008:37]. Автор статьи акцентирует внимание при учебных переводах на системность в нарушении порядка слов в структуре предложения, а также на неправильную трансформацию причастного оборота прошедшего времени в сложноподчиненное предложение, выражающее определительные отношения. По мнению М. Г. Кочневой,

«причины ошибок кроются в недочетах и пробелах в знаниях языкового материала» [Кочнева, 2008:42].

Грамматические ошибки, допускаемые иностранцами в речи, имеют несколько другую специфику, так как усвоение иностранного языка – это процесс, который происходит через призму родного языка. В связи с этим целесообразно для интенсификации обучения русскому языку принять за основу принцип учета особенностей родного языка обучающихся, позволяющий при дифференциальных языковых явлениях опираться на родной язык с целью прогнозирования интерферирующих ошибок. В результате влияния родного языка на иностранный появляются как типичные, так и нетипичные ошибки. Под типичными речевыми ошибками понимаются отклонения от нормы, которые проявляются в результате взаимодействия языков. Исходя из структуры русского языка, в статье «Некоторые типичные устойчивые ошибки в речи китайских студентов» Л. С. Корчик подчеркивает, что не бывает случайных ошибок, и выделяет несколько подвидов типичных устойчивых ошибок, среди которых отмечает основной подвид ошибок в речи китайских студентов, изучающих русский язык – «грамматические ошибки, например, ошибки на падежи, связанные с неправильным употреблением падежа или словоформы» [Корчик, 2010:105].

М. Ю. Титкова в статье «Классификация речевых ошибок школьников: вопрос и вариант решения», пишет о том, что «речевые ошибки подразделяются на словообразовательные, морфологические, синтаксические, лексические, фразеологические, стилистические» [Титкова, 2015:135]. Собственно речевые ошибки, по мнению автора работы, – это неправильное или неудачное употребление в речи языковых средств, а собственно синтаксические ошибки – недочеты в структуре текста. Как справедливо отмечает М. Ю. Титкова, «работа над речевыми ошибками является важной составной частью всех уровней общей работы по развитию коммуникативных умений» [Титкова, 2015:134] и дает классификацию речевых ошибок в соответствии с уровнями работы по развитию коммуникативных умений в школе.

Проблеме классификации грамматических ошибок в педагогической традиции посвящает свою работу Т. А. Христолюбова «Место грамматических ошибок среди других ошибок», которая внутри

грамматических ошибок выделяет морфологические и синтаксические, называя последние разновидностью грамматических ошибок. Автор в группу грамматических нарушений относит словообразовательные ошибки, свойственные также морфологии и синтаксису. Т. А. Христюлова обращает внимание на трудности, возникающие при квалификации синтаксических нарушений, задается проблемным вопросом отнесения их к синтаксическим или стилистическим ошибкам. По мнению автора, многие ошибки синтаксического характера могут быть отнесены к стилистическим недочетам в области синтаксиса, а «критерием определения вида ошибки является соотнесение ее с нормами русского литературного языка: синтаксиса или стилистики» [Христюлова, 2015:73].

Автор статьи подчеркивает важность дифференциации грамматических ошибок и делит их на «морфологические – нарушения норм образования и употребления форм слов, и синтаксические – нарушения в построении словосочетаний и предложений» [Христюлова, 2015:73]. Подобное деление ошибок ставит цель повышения эффективности работы по профилактике рассматриваемых ошибок, что должно опираться на педагогическое прогнозирование возможных речевых нарушений с учетом особенностей формирования грамматического (синтаксического) строя связной речи учащихся.

В статье «Классификация синтаксических ошибок в лингвистической и методической литературе» Т. А. Христюлова рассматривает следующие синтаксические нарушения: а) в управлении; б) в согласовании; в) в предложениях, осложненных однородными членами; г) в употреблении местоимений; д) в границе предложения; е) в порядке слов; ё) в обособленных членах предложения; ж) в пропуске членов предложения. Автор научного труда поднимает вопрос о необходимости классификации «морфологических и синтаксических ошибок, построенной в соответствии с изучаемыми грамматическими темами курса русского языка» [Христюлова, 2015:47].

В статье «Коммуникативно значимые и незначимые ошибки в письменной речи тестируемых по русскому языку как иностранному» Н. С. Фомина пишет о том, что «преподавателям русского языка как иностранного приходится сталкиваться с ошибками, не характерными для

носителей русского языка» [Фомина, 2015:1], поэтому применение существующих типологий по уровням языка не всегда целесообразно. Н. С. Фомина утверждает, что необходимо ввести другие критерии оценивания ошибок в речи иностранца – критерия успешности/неуспешности коммуникативного акта, что позволит выделить коммуникативно значимые (КЗО) и коммуникативно незначимые ошибки (КНЗО). Под коммуникативно значимой ошибкой автор понимает «нарушение коммуникации, искажение смысла отдельной фразы» [Фомина, 2015:2], что ведет к некорректному синтаксическому моделированию, затрудняющему понимание смысла предложения и препятствующему продолжению коммуникации. Под коммуникативно незначимой ошибкой в работе понимаются нарушения в языке, которые не влияют на создание коммуникативного замысла.

В методике обучения синтаксису важное место отводится исследованию природы ошибок в связной речи обучающихся, что дает возможность объяснить причины возникновения синтаксических ошибок, определить системность и устойчивость речевых недочетов. В исследовании «Типичные синтаксические ошибки в русской речи учащихся-дагестанцев» авторы З. З. Мадиева, В. А. Мусаева, Н. М. Эльдарова рассматривают ошибки, допущенные в русской речи учащихся и обусловленные межъязыковой интерференцией, то есть «возникающие под влиянием родного языка и отражающие особенности процесса овладения русским языком как неродным» [Мадиева и др., 2016:85]. В работе под синтаксическими недочетами понимаются ошибки, «связанные с неверным построением словосочетаний, простых и сложных предложений, нарушением порядка слов в них» [Мадиева и др., 2016:85]. Как правильно установлено авторами статьи, синтаксическая ошибка проявляется в пределах словосочетания и предложения в определенном участке словесной цепи, а типичные ошибки, связанные с нарушением порядка слов в русском предложении, обусловлены влиянием законов грамматики родного языка, незнанием правил размещения членов предложения в русском языке.

Исследованию природы ошибок, причин возникновения ошибок, механизмов предотвращения ошибок в методике преподавания иностранных языков посвящает свою статью Н. В. Кондрашова

«Прогнозирование и исправление студенческих ошибок при обучении иностранным языкам», в которой она рассматривает несколько составляющих иноязычной коммуникативной компетенции – языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную, учебно-познавательную, указывая на то, что классифицировать ошибки следует, исходя из недостаточной сформированности перечисленных компетенций. Н. В. Кондрашова в соответствии с уровнями языка выделяет: а) фонетические и орфографические ошибки; б) лексико-семантические ошибки; в) грамматические ошибки; г) стилистические ошибки. Синтаксические ошибки автору представляются в следующих формах – «ошибки в координации и согласовании членов предложения, нарушение порядка слов, ошибки в оформлении прямой и косвенной речи, нарушение порядка расположения частей предложения, оформления придаточных предложений, пропуск синтаксических частей предложений» [Кондрашова, 2015:30]. Важное место в статье отводится работе по предупреждению ошибок студентов путем формирования у них речевой компетенции, что представляется возможным при соблюдении методики развития навыков по всем видам речевой деятельности, обеспечении «студентов обильной речевой практикой во время аудиторных занятий» [Кондрашова, 2015:34].

Н. В. Кондрашова также отмечает важность выбора способа исправления синтаксической ошибки, так как ошибки могут допускаться в определенной речевой ситуации, например, в устном тренировочном упражнении, требующем незамедлительного исправления, или при обучении говорению – стоит дать возможность выразить мысль студенту, но впоследствии вернуться к ошибке и исправить ее.

Собственно синтаксическим ошибкам в письменной речи иностранных студентов посвящает Н. А. Аверьянова свою работу «Сложноподчиненные предложения в зеркале корпуса ошибок инофононов» [Аверьянова, 2018], где рассматривает наиболее частотные синтаксические ошибки в работах иностранных студентов. Анализируя сложноподчиненные предложения с придаточными изъяснительными, определительными и придаточными времени, в речи инофононов, Н. А. Аверьянова выделяет следующие ошибки в сложноподчиненном предложении: а) искажение синтаксической конструкции; б) выбор

неверного союзного средства; в) нарушение видовременных соотношений в частях сложноподчиненных предложений; г) ошибки в глагольном управлении и в согласовании.

Итак, рассмотрев вопросы лингводидактической теории речевых (синтаксических) ошибок, можно сделать вывод, что в методике преподавания русского языка как родного, неродного и как иностранного проблема синтаксических ошибок не имеет общепризнанной и научно обоснованной классификации. Однако, опираясь на вышеприведенные теории грамматических ошибок, можно сделать вывод, что синтаксическими ошибками следует считать ошибки в структуре словосочетания, в строении и значении простого предложения, в построении односоставного и двусоставного простого предложения, а в сложном предложении – неправильный выбор союза или союзного слова, дублирование союзов, неправильную расстановку частей составного союза, лишнее соотносительное слово в главном предложении, одновременное использование подчинительного и сочинительного союза, нарушение границ предложения и т. д.

Как правильно отмечает Т. Л. Мистюк, «Соблюдение всех языковых норм, и синтаксических в том числе, является важнейшим условием точной передачи и адекватного восприятия информации в процессе устного и письменного общения коммуникантов» [Мистюк, 2018:115], поэтому процесс овладения новыми коммуникативными синтаксическими компетенциями, особенно в условиях русского языка как неродного и иностранного должен строиться на профессиональной основе.

Вслед за Р. Г. Синевым мы считаем, что для построения общей методической типологии грамматических ошибок необходим учет трех взаимосвязанных компонентов: а) причины и условия возникновения первичных ошибок; б) характер и языковой уровень ошибочной грамматической операции; в) последствия первичных ошибок с точки зрения их глубины и веса [Троянская, 1976].

Таким образом, анализ теории синтаксических ошибок в современной педагогической практике показал, что необходимым критерием эффективного освоения языка в методике обучения является правильная классификация ошибки, что позволит преподавателю не только прогнозировать возможные речевые нарушения, но и разработать

модель педагогического воздействия с целью успешной организации работы по исправлению и устранению подобных явлений в речи.

2.2. Психологическая природа синтаксической ошибки в русской речи иностранных обучающихся

«Обучение языку - сложный многосторонний процесс» [Алгазина, 1962:5], а «развитие речи - идея, которой должно быть пронизано все обучение языку» [Рождественский, 1970:123]. Перед преподавателем русского языка как родного, неродного, иностранного встает важная и ответственная задача – добиться полного понимания русской связной речи иностранцев, что возможно только при «анализе, коррекции как скорости продвижения каждого студента в процессе освоения знаний, в формировании умений, так и гибкости/трудности переключения на новые формы работы, виды деятельности» [Балыхина, 2006:12].

«Речевые механизмы функционируют на основе лингвопсихофизиологических закономерностей, которые можно считать действительными для речевой деятельности на любом языке» [Магомедова, 2009:36]. В связи с этим психологическому аспекту отводится важное место в реализации речевой деятельности, видами которой являются говорение, письмо, чтение, аудирование.

В современной лингводидактике проблема классификации речевых ошибок в речи обучающихся до сих пор привлекает внимание методистов, психологов и в методической литературе рассматривается как важный инструментальный для создания модели педагогического воздействия по предупреждению и преодолению грамматических ошибок.

Выявление и исследование природы синтаксических ошибок в письменной речи иностранцев позволяют объяснить причины их возникновения не только с точки зрения лингвистики, но педагогики и психологии. На важность изучения и определения синтаксических ошибок, а также на частотность и степень устойчивости выявленных ошибок указывают исследователи М.В. Панов, Х.Х. Сукунов, Н.Б. Эмба, которые рассматривают данные ошибки в призме грамматики и считают, что «морфология и синтаксис вместе формируют грамматику, вместе

цементируют грамматическую структуру языка» [Панов и др.,1989:112]. Синтаксис служит для изучения способов соединения слов в предложении с точки зрения их функционирования и употребления в языке, и поэтому главной задачей формирования культуры русской речи обучающихся, по мнению ученых, является выявление типологии ошибок и их классификации, так как типизация устойчивых синтаксических ошибок способствует необходимой предпосылкой построения правильной методики преподавания русского языка в нерусской школе. Природу синтаксических ошибок авторы также связывают с объективными сложностями грамматики русского языка, трудными явлениями перекрестного влияния синтаксиса и морфологии, а самое главное - с взаимодействием языковых систем русского и родного языка, вызывающих интерферирующее влияние.

Вышеназванные исследователи под синтаксическими понимают такие ошибки, «которые связаны с неверным построением словосочетаний, простых и сложных предложений, с нарушением в них порядка слов» [Панов 1989 и др.:120].

На наш взгляд, в теории речевых ошибок психологический аспект занимает важное место, так как наблюдения за речевыми ошибками обучающихся указывают на безусловную связь механизма порождения речевого высказывания с закономерностями речевого поведения человека, изучающего иностранный язык. Об этом пишет в своей работе «Теория речевых ошибок» Ю.В. Красиков, который говорит о «необходимости определения механизма причин речевых отклонений в свете теории порождения речевого высказывания» [Красиков, 1980:24], то есть речевые ошибки должны квалифицироваться как часть речевого поведения человека.

Проблеме психологического анализа речевых ошибок посвятил свое исследование Б.Ф. Воронин, считающий необходимым более полное теоретическое осмысление проблемы речевых ошибок, а также их включение в схему речевого порождения. Речевая ошибка, по мнению ученого, «возникает из-за несовпадения трансформ различных языков» [Воронин, 1967:35], то есть расхождений двух установок - что сказать и как сказать. В труде «Типичная устойчивая ошибка в речи иностранца и методика обучения русскому языку» Б.В. Воронин предлагает такое

понятие, как «типичная устойчивая ошибка» [Воронин, 1967:3], которая характерна при обучении иностранного языка и сохраняется в период всего обучения.

Психологическая сторона речевых ошибок во всех видах речевой деятельности представляет интерес не только с методической, но и с психологической точки зрения, так как, согласно Б.В. Воронину, «знание психологической обусловленности ошибок в иноязычной речи помогает уяснить характер и принцип речевой деятельности и мышления, а знание психологической обусловленности самих ошибок дает ключ к их предотвращению» [Воронин, 1967:3]. Из этого следует, что для выявления динамики ошибочного действия и объяснения причины его возникновения следует учитывать анализ речевых ошибок, что позволит совершенствовать методику обучения русскому языку иностранцев.

Психологической природе ошибок устной речи посвящает свое диссертационное исследование Г.Н. Мchedlishvili, который выделяет три категории речевых ошибок: а) ошибки, связанные с природой правил и нормами языка (требуют строгой стереотипности словесной формулировки выражаемой мысли); б) ошибки, связанные с лексическим запасом и грамматическими правилами; в) ошибки, происходящие в начальный период овладения языком и обусловленные недостаточным знанием правил и лексики изучаемого языка. По мнению исследователя, «изучение последней категории ошибок имеет практическое значение с точки зрения педагогической психологии» [Мchedlishvili, 1989:6]. Автор работы считает, что человек должен исходить из социальной функции языка в определении речевых ошибок и дает следующее определение речевым ошибкам – «образование и употребление таких слов и словосочетаний, которые нарушают нормальное течение процесса взаимопонимания людей» [Мchedlishvili, 1989:7]. Г.Н. Мchedlishvili подчеркивает, что с точки зрения психологии наиболее интересным является выяснение закономерностей и психологического механизма речевых ошибок.

На тесную связь функциональной природы ошибок в речи иностранца с психологическими особенностями коммуникации указывает и О.П. Игнатьева в своем исследовании «Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся» и

считает, что «ошибка – закономерное явление таких творческих процессов, как овладение и владение речью» [Игнатъева, 2006: 5]. По мнению ученого, в теории речевых ошибок следует выделить два подхода: а) лингвистический, позволяющий воспринимать грамматические ошибки как языковые нарушения в формах слова, что связано с отклонениями от нормы изучаемого языка; б) психолингвистический – речевой процесс ориентирован на отношение к речевой ошибке, то есть к ошибочной речевой операции с языковым материалом.

Итак, суждения О.П. Игнатъевой сводятся к тому, что «функциональная природа ошибки в речи иностранца связывает ошибочную деятельность на неродном языке с психологическими, психолингвистическими, лингвистическими особенностями коммуникации, с разными национально-культурными системами, к которым принадлежат иностранные учащиеся» [Игнатъева, 2006: 5].

«Речь – важнейшая психическая функция, основа коммуникативной функции» [Тропина, 2011:5], формирующая такие психические процессы, как восприятие, воображение, память. В статье «Психолингвистические критерии предупреждения речевых ошибок студентов (нефилологических вузов)» В.Г. Тропина целью психолингвистики считает «целостное описание речевых сообщений на основе изучения механизмов порождения и восприятия речи», связанных с функциями речевой деятельности и с развитием личности. Для эффективной организации работы по предупреждению речевых ошибок В.Г. Тропина предлагает правильно классифицировать причины ошибок с учетом их лингвистической и психологической природы и по характеру речевых ошибок в лингвистике выделяет следующие типы: а) лексические и фразеологические ошибки; б) грамматико-стилистические ошибки; в) ошибки, связанные с построением развернутой связной речи; г) орфоэпические. Синтаксические же ошибки автором рассматриваются в группе грамматико-стилистических ошибок, для предупреждения которых она предлагает систему грамматических упражнений, нацеленных на формирования речевой культуры современного молодого человека.

Таким образом, в современной педагогической практике в обучении русскому языку важен учет психологической природы синтаксической ошибки, что поможет выявить типичные недочеты в речи обучающихся и

в дальнейшем позволит разработать такую систему работы над связной русской речью обучающихся, которая будет способствовать прогнозированию и недопущению указанных ошибок.

2.3. Проблема синтаксической ошибки в практике преподавания русского языка как иностранного

Анализ особенностей формирования речевых компетенций обучающихся при изучении русского языка, создание методики развития связной речи с учетом синтаксических навыков – актуальная проблема методики преподавания русского языка как родного, так и иностранного.

Речевые ошибки (синтаксические) стали рассматриваться в трудах психологов и лингвистов относительно недавно - в конце XIX века. Проблемой речевых ошибок занимались как отечественные, так и зарубежные исследователи, указывавшие на важность анализа рассматриваемых ошибок (И.А. Бодуэн де Куртенэ, Л.В. Щерба, А.Н. Гвоздев, К.И. Чуковский, В. Вундт и др.). Большое значение борьбе со смысловыми ошибками придавал В.И. Ленин, отмечавший в письме к Г.В. Плеханову» важность исправления только тех ошибок, которые искажают смысл высказывания.

Первые исследования речевых ошибок в отечественной лингводидактике принадлежат А.Н. Гвоздеву, который вел дневник наблюдений за речью и развитием познавательной деятельности своего ребенка на протяжении семи лет с целью изучения процесса усвоения ребенком родного языка [Гвоздев, 1927] и осуществил несколько фундаментальных исследований этого процесса в книге «Вопросы детской речи» [Гвоздев, 1961].

Исследователь детской речи, известный писатель К.И. Чуковский в своей книге «От двух до пяти», изучив детскую речь, определяет, что «ребенок уже в такой мере овладевает всей сложной системой грамматики, включая самые тонкие, действующие в русском языке закономерности синтаксического и морфологического порядка, а также твердое и безошибочное использование множества стоящих особняком единичных явлений, что усваиваемый русский язык становится для него

действительно родным. И ребенок получает в нем совершенное орудие общения и мышления» [Чуковский, 1928:466].

Огромный вклад в исследовании речевых ошибок внес лингвист и педагог Л.В. Щерба, который в своей работе «Трудности синтаксиса русского языка для русских учащихся» составил подробную классификацию синтаксических ошибок и объяснил причины их возникновения. В своей статье лингвист предлагает на основе анализа ошибок учащихся в области синтаксиса «найти в русском синтаксисе то, на что должно быть обращено наибольшее внимание при его прохождении, найти те его правила, которые чаще всего нарушаются учащимися» [Щерба, 1930:74].

Как отмечено выше, изначально речевые ошибки были предметом исследования психологов (Г. Ваймера, Р. Мерингера, Х. Боудена, З. Фрейда), в работах которых выделены и описаны основные типы отклонений, однако в трудах исследователей семантические ошибки не дифференцированы в отдельную группу ошибок, несмотря на то, что всеми авторами отмечалась семантика ошибок.

Таким образом, в трудах вышеназванных зарубежных авторов речевые ошибки не выделяются в отдельный класс неправильностей, а рассматриваются как часть системы языка.

В отечественной лингводидактике речевые ошибки в последнее время рассматриваются с точки зрения причин их возникновения.

На наш взгляд, с целью рассмотрения проблемы речевых ошибок в современной лингводидактике следует обратить внимание на их правильную квалификацию, то есть указать, что речевые ошибки – это отклонения от современных языковых норм, которые проявляются в орфоэпии, лексике, фразеологии, орфографии, пунктуации, морфологии, синтаксисе, стилистике.

Итак, в случае нарушений, касающихся неправильного образования сочетаний слов в предложениях и построения фраз, следует квалифицировать ошибку как синтаксическую и применять именно этот термин для обозначения указанных речевых нарушений.

Синтаксические ошибки, допускаемые иностранцами в речи, имеют несколько другую специфику, так как усвоение иностранного языка – это процесс, который происходит через призму родного языка.

Исходя из этого, мы считаем, что синтаксические ошибки (типичные и нетипичные) в речи обучающихся иностранцев, в большей части, должны анализироваться с точки зрения интерференции, то есть определенного уровня проявления действия интерференционного механизма, что предполагает создание несколько иной модели педагогического воздействия.

Интерференция - негативное явление родного языка на иностранный, которое провоцирует ошибку на уровне синтаксиса и при котором происходит наложение одной языковой системы на другую в сознании изучающего иностранный язык.

Анализируя речь иностранцев, мы должны отметить, что типичные ошибки, появляющиеся под влиянием родного языка на изучаемый, представляют собой отклонения от литературной нормы, которые могут наблюдаться в течение долгого времени обучения языку.

Б.С. Мучник при рассмотрении синтаксических ошибок, перенесенных из родного языка в иностранный выделяет ошибки по незнанию и наличию знаний [Мучник, 1976:83].

Исходя из структуры русского языка, Л.С. Корчик в статье «Некоторые типичные устойчивые ошибки в речи китайских студентов» подчеркивает, что не бывает случайных ошибок, и выделяет несколько подвидов типичных устойчивых ошибок, среди которых отмечает основной подвид ошибок в речи китайских студентов, изучающих русский язык - «грамматические ошибки, например, ошибки на падежи, связанные с неправильным употреблением падежа или словоформы» [Корчик, 2010:105].

Автор утверждает, что усвоение иностранного языка неизбежно происходит через призму родного языка, что приводит к возникновению как типичной, так и нетипичной ошибки.

Как правильно замечает Л.С. Корчик, для предупреждения ошибок, появляющихся в результате влияния родного языка на иностранный, следует учитывать особенности родного языка учащихся, чтобы интенсифицировать обучение русскому языку. По мнению исследователя речи иностранцев, опора на родной язык помогает при тождестве языковых явлений, в случае же расхождений языковых явлений – предупреждает интерференционные ошибки.

Ошибкой в методике преподавания русского языка как иностранного Т.М. Балыхина считает результат ошибочного действия иностранца, что связано с классификацией ошибок по аспектам языка и видам речевой деятельности. Как показывает системный подход, на всех уровнях обучения РКИ в русской речи иностранцев преобладает грамматическая интерференция, что, по мнению ученого, связано с отсутствием навыка, не ставшего долговременным и являющегося источником ошибок в русской речи иностранцев. Среди грамматических ошибок, наиболее подверженных влиянию интерференции, Т.М. Балыхина выделяет синтаксические конструкции, «выражающие акт мысли, восприятия, речи, желание, волю, поиск информации, а также конструкции, выражающие причинные, целевые, временные отношения, то есть конструкции, которые имеют большую коммуникативную нагрузку» [Балыхина, 2006:48]. Вслед за Т.М. Балыхиной мы считаем, что учет анализа ошибок позволит повысить уровень языковой компетенции обучающихся, на которой базируется коммуникативно-речевая компетенция.

В статье «Коммуникативно значимые ошибки, допускаемые при выполнении субтеста «письмо» первого уровня» А.П. Жорова выделяет так называемые «коммуникативно значимые ошибки», указывая на то, что «коммуникацию затрудняет любая ошибка – и грамматическая, и лексическая» [Жорова, 2005:99]. По мнению исследователя, при подобных ошибках коммуникация не просто затруднена, а становится невозможной. Автор работы обращает внимание на связь коммуникативно значимых ошибок с нарушением структуры предложения и при этом подчеркивает в нарушениях важность учета семантических последствий и отсутствия возможности однозначного понимания высказывания реципиентом. А. П. Жорова считает, что подобные ошибки допускаются «при неправильном употреблении придаточных предложений, при неоправданном пропуске субъекта и предиката» [Жорова, 2005:100]. Однако в заключении работы А.П. Жорова отмечает, что нарушения структуры предложения, то есть ошибки в области грамматики могут как оказывать, так и не оказывать существенное влияние на речевую коммуникацию иностранцев.

В статье «Коммуникативно значимые и незначимые ошибки в письменной речи тестируемых по русскому языку как иностранному» Н.С. Фомина пишет о том, что «преподавателям русского языка как

иностранного приходится сталкиваться с ошибками, не характерными для носителей русского языка» [Фомина, 2015:1], поэтому применение существующих типологий по уровням языка не всегда целесообразно. Н.С. Фомина утверждает, что необходимо ввести другие критерии оценивания ошибок в речи иностранца – критерия успешности / неуспешности коммуникативного акта, что позволит выделить коммуникативно значимые (КЗО) и коммуникативно незначимые ошибки (КНЗО). Под коммуникативно значимой ошибкой автор понимает «нарушение коммуникации, искажение смысла отдельной фразы» [Фомина, 2015:2], что ведет к некорректному синтаксическому моделированию, затрудняющему понимание смысла предложения и препятствующему продолжению коммуникации. Под коммуникативно незначимой ошибкой в работе понимаются нарушения в языке, которые не влияют на создание коммуникативного замысла.

Автор работы связывает причины формирования недочета с интерференцией – в речи иностранцев часто возникают конструкции, которые дублируют их родной язык.

Исследованию природы ошибок, причин возникновения ошибок, механизмов предотвращения ошибок в методике преподавания иностранных языков посвящает свою статью Н.В. Кондрашова «Прогнозирование и исправление студенческих ошибок при обучении иностранным языкам», в которой она рассматривает несколько составляющих иноязычной коммуникативной компетенции - языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную, учебно-познавательную, указывая на то, что классифицировать ошибки следует, исходя из недостаточной сформированности перечисленных компетенций. Н.В. Кондрашова в соответствии с уровнями языка выделяет: а) фонетические и орфографические ошибки; б) лексико-семантические ошибки; в) грамматические ошибки; г) стилистические ошибки. Синтаксические ошибки автору представляются в следующих формах – «ошибки в координации и согласовании членов предложения, нарушение порядка слов, ошибки в оформлении прямой и косвенной речи, нарушение порядка расположения частей предложения, оформления придаточных предложений, пропуск синтаксических частей предложений» [Кондрашова, 2015:30].

Причиной появления синтаксических ошибок в речи иностранцев автор считает языковую интерференцию – взаимодействие языковых систем, речевых механизмов, воздействие системы родного языка на изучаемый язык в процессе овладения им.

Важное место в статье отводится работе по предупреждению ошибок студентов путем формирования у них речевой компетенции, что представляется возможным при соблюдении методики развития навыков по всем видам речевой деятельности, обеспечении «студентов обильной речевой практикой во время аудиторных занятий» [Кондрашова, 2015:34].

Н.В. Кондрашова также отмечает важность выбора способа исправления синтаксической ошибки, так как ошибки могут допускаться в определенной речевой ситуации, например, в устном тренировочном упражнении, требующем незамедлительного исправления, или при обучении говорению – стоит дать возможность выразить мысль студенту, но впоследствии вернуться к ошибке и исправить ее.

Синтаксические ошибки характерны и для научного стиля речи и могут встречаться при учебных и научных переводах. Так, М.Г. Кочнева в работе «Идентификация ошибок в учебных и научных переводах» по лингвистическому критерию выделяет шесть групп ошибок, среди которых «ошибки на уровне синтаксической структуры предложения» [Кочнева, 2008:37]. Автор статьи акцентирует внимание при учебных переводах на системность в нарушении порядка слов в структуре предложения, а также на неправильную трансформацию причастного оборота прошедшего времени в сложноподчиненное предложение, выражающее определительные отношения.

М.Г. Кочнева нарушения при переводе связывает с интерференцией, пробелами в знаниях языкового материала и считает, что анализ типичных ошибок в учебных и научных материалах – ступень на пути к их предупреждению и устранению.

Собственно синтаксическим ошибкам в письменной речи иностранных студентов посвящает Н.А. Аверьянова свою работу «Сложноподчиненные предложения в зеркале корпуса ошибок инофонов» [Аверьянова, 2018], где рассматривает наиболее частотные синтаксические ошибки в работах иностранных студентов. Анализируя сложноподчиненные предложения с придаточными изъяснительными,

определяющими и придаточными времени, речи инофонов, Н.А. Аверьянова выделяет следующие ошибки в СПП: а) искажение синтаксической конструкции; б) выбор неверного союзного средства; в) нарушение видо-временных соотношений в частях сложноподчиненных предложений; г) ошибки в глагольном управлении и в согласовании.

Причину возникновения ошибок автор видит в том, что студенты не могут построить синтаксические конструкции, боятся точно выразить свою мысль, указать на ассоциации.

Таблица № 1

Авторы	Квалификация ошибки	Причины возникновения ошибок	Пути устранения ошибок
Б.С. Мучник при	ошибки по незнанию и наличию знаний.	ошибки перенесены из родного в иностранный.	
Л. С. Корчик	грамматические ошибки - ошибки на падежи, связанные с неправильным употреблением падежа или словоформы.	интерференция	следует учитывать особенности родного языка учащихся, чтобы интенсифицировать обучение русскому языку - опора на родной язык помогает при тождестве языковых явлений, в случае же расхождений языковых явлений – предупреждает интерференционные ошибки.
Т.М. Балыхина	синтаксические конструкции, выражающие акт мысли, восприятия, речи, желание, волю, поиск информации, а также конструкции, выражающие причинные, целевые, временные отношения, то есть конструкции, которые имеют большую коммуникативную нагрузку.	а) результат ошибочного действия иностранца; б) грамматическая интерференция - отсутствие навыка, не ставшего долговременным и являющегося источником ошибок в русской речи иностранцев.	учет анализа ошибок позволит повысить уровень языковой компетенции обучающихся, на которой базируется коммуникативно-речевая компетенция.
А.П. Жорова	коммуникативно значимые ошибки - грамматическая и лексическая.	нарушение структуры предложения	важность учета семантических последствий и отсутствия возможности однозначного понимания высказывания реципиентом.
Н.С. Фомина	коммуникативно значимые ошибки, коммуникативно незначимые ошибки.	интерференция - в речи иностранцев часто возникают конструкции, которые дублируют их родной язык.	введение других критериев оценивания ошибок в речи иностранца – критерия успешности/неуспешности коммуникативного акта, что позволит выделить коммуникативно значимые

			(КЗО) и коммуникативно незначимые ошибки.
Н.В. Кондрашова	ошибки в координации и согласовании членов предложения, нарушение порядка слов, ошибки в оформлении прямой и косвенной речи, нарушение порядка расположения частей предложения, оформления придаточных предложений, пропуск синтаксических частей предложений.	языковая интерференция – взаимодействие языковых систем, речевых механизмов, воздействие системы родного языка на изучаемый язык в процессе овладения им.	соблюдение методики развития навыков по всем видам речевой деятельности, обеспечении студентов обильной речевой практикой во время аудиторных занятий.
М.Г. Кочнева	ошибки на уровне синтаксической структуры предложения.	а) интерференция; б) пробелы в знаниях языкового материала.	анализ типичных ошибок в учебных и научных материалах – ступень на пути к их предупреждению и устранению
Н.А. Аверьянова	а) искажение синтаксической конструкции; б) выбор неверного союзного средства; в) нарушение видо-временных соотношений в частях сложноподчиненных предложений; г) ошибки в глагольном управлении и в согласовании.	студенты не могут построить синтаксические конструкции, боятся точно выразить свою мысль, указать на ассоциации.	выявление языковых трудностей должно послужить стимулом создания новых теоретических описаний системы сложных предложений в русском языке в рамках грамматики, содержащей обширный и показательный корпус примеров и адресованный не только профессионалам и носителям языка, но и инофонам, осваивающим язык.

Н.А. Аверьянова пишет, что выявление языковых трудностей должно послужить стимулом создания новых теоретических описаний системы сложных предложений в русском языке в рамках грамматики, содержащей обширный и показательный корпус примеров и адресованный не только профессионалам и носителям языка, но и инофонам, осваивающим язык.

Таким образом, синтаксические ошибки в речи иностранцев отличаются своей спецификой. Анализ разных точек зрения авторов, занимающихся квалификацией, определением причин возникновения ошибок и пути устранения их в речи иностранцев можно представить в таблице.

Данные таблицы показывают, что большинство авторов применяют термины «типичные и нетипичные ошибки», «коммуникативно значимые и коммуникативно незначимые ошибки» и квалифицируют их как нарушения, связанные с неправильным употреблением падежа,

словоформы, а также ошибки на уровне синтаксической структуры предложения.

Как показывает таблица, основной причиной вышеприведенных ошибок является интерференция – негативное влияние родного языка на изучаемый.

Для преодоления синтаксических ошибок в речи иностранцев и интенсификации обучения языку авторы предлагают учитывать особенности родного языка в речевой практике, а также анализировать типичные ошибки – коммуникативно значимые и незначимые.

С целью профилактики ошибок в речи иностранцев следует исходить из социальной функции языка для определения речевых ошибок, а для выявления психологической природы синтаксических ошибок необходимо определить механизмы причин речевых отклонений в свете теории порождения речевого высказывания.

В своей работе мы ставили цель - рассмотреть синтаксические ошибки в речи иностранных обучающихся, так как они имеют несколько другую специфику и усвоение иностранного языка – это процесс, который происходит через призму родного языка.

Анализ работ по проблеме классификации синтаксических ошибок в методике преподавания РКИ показал, что для интенсификации обучения русскому языку принять за основу принцип учета особенностей родного языка обучающихся, позволяющий при дифференциальных языковых явлениях опираться на родной язык с целью прогнозирования интерферирующих ошибок. В результате влияния родного языка на иностранный появляются как типичные (отклонения от нормы, которые проявляются в результате взаимодействия разных языков), так и нетипичные ошибки.

Исходя из этого, мы считаем, что синтаксические ошибки (типичные и нетипичные) в речи обучающихся иностранцев, в большей части, должны анализироваться с точки зрения интерференции, то есть определенного уровня проявления действия интерференционного механизма, что предполагает создание несколько иной модели педагогического воздействия.

ГЛАВА III. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СИНТАКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РУССКОЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ КУРСАНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

3.1. Содержание модульного обучения РКИ курсантов-иностранцев инженерно-технического профиля

Содержание обучения - «это целостная система, отвечающая требованиям социального заказа» [Магомедова, 2009:126], поэтому, безусловно, занимает важное место в преподавании русского языка как иностранного. В последнее время в обучении РКИ важными понятиями стали функциональность, коммуникативность, что означало отход от традиционной модели в преподавании РКИ и преобладание коммуникативного аспекта, что, по мнению О.И. Глазуновой, «значительно ослабило позиции грамматики в РКИ» [Глазунова, 217:5]. Однако уже в конце XX века методисты пришли к общему мнению, что не стоит дифференцировать в обучении РКИ коммуникативную и лингвистическую составляющие, что, на наш взгляд, продуктивно сказывается на качестве преподавания неродного языка иностранцам.

Цель обучения русскому языку как иностранному - практическое овладение им как средством коммуникации, развитие полноценной русской речи обучающихся, пробуждение интереса к изучению русского языка и стремление овладеть им, и поэтому «содержание обучения русской речевой культуре, модель и технология формирования языковой компетенции остается актуальной проблемой подготовки будущих специалистов» [Граудина, 1996:441].

Именно поэтому коммуникативный принцип признается в настоящее время одним из основных принципов в обучении русскому языку и для военных вузов с иностранным составом обучающихся, предлагающий не ограниченное обучение на чисто лингвистической основе, а представляющий собой целенаправленное, коммуникативное взаимодействие преподавателя и обучающихся, в ходе которого решаются задачи не только образования, но и речевого воспитания в целом.

Процесс овладения новыми коммуникативными синтаксическими компетенциями, особенно в условиях русского языка как иностранного,

должен строиться на профессиональной основе, то есть следует «дать развернутые оценки стилистической нормы не только основных функциональных стилей русского литературного языка, но и разных форм ее реализации в устных ораторских разновидностях речи» [Магомедова, 2011:158].

Новые стандарты ФГОС 3++ – это образовательные требования с формами и приемами информационных технологий на основе компетентностно-ориентированного подхода к обучению.

В современной методике и педагогической практике важнейшим средством оптимизации учебного процесса является учебник, учебное пособие. Ориентируясь на программы и учебники, высшая школа должна дать обучающимся прочные знания по русскому языку и научить их свободному пользованию связной русской речью, способствовать становлению их речевой коммуникации.

Чтобы выяснить и определить уровень использования сложного предложения в речи курсантов-иностранцев с позиции требований коммуникативной направленности процесса обучения, важно провести анализ всей системы изучения данных синтаксических единиц в действующих программах и учебниках, в которых определяется объем и содержание изучаемого материала.

В настоящее время в вузах МО РФ изучение курса русского языка как иностранного осуществляется по общеобразовательным программам по русскому языку как иностранному РФ [Программа по русскому языку как иностранному (уровни А1 – С2) 2017].

Программа по русскому языку, как и программы по всем другим дисциплинам, представляет собой важный государственный документ, определяющий круг знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть обучающиеся на каждом этапе обучения, включающий в себя введение и языковой материал, подлежащий усвоению по каждому уровню.

В программах по русскому языку как иностранному представлены содержание, объем и последовательность подачи как теоретического, так и практического материала, позволяющего усвоить обучающимися данный материал на протяжении всего периода обучения.

На наш взгляд, в основе анализируемой программы лежат

следующие принципы:

- линейный (материал подается в соответствии с принципом обучения «от простого к сложному»);
- линейно-ступенчатый (изучаемый лингвистический материал дается по уровням отдельными блоками и распределяется в зависимости доступности по возрасту обучающихся);
- концентрический (предполагает ступенчатое, многоуровневое построение процесса обучения заданному курсу, то есть обучаемый получает знания всего курса на понятийном, «интуитивном» уровне, в одном и том же разделе происходит возвращение к одной и той же теме).

Данные способы обучения отнюдь не нарушают систематичность занятий по русскому языку при подаче материала, а напротив, обеспечивают непрерывное повторение тем на разных этапах, а также дают возможность пополнения знаний новыми языковыми сведениями, учитывая личностный рост обучающихся. Такое расположение материала в программе способствует получению прочных знаний и становлению живой речи курсантов.

Важными методическими принципами обучения русскому языку как иностранному также являются коммуникативная направленность обучения, комплексность овладения видами речевой деятельностью и всеми уровнями языковой системы, учет особенностей родного языка, его транспозиция и интерференция, опережающее развитие устной речи по сравнению с письменной, осуществление межпредметных связей, преемственность и перспективность в обучении, принцип единства обучения и воспитания. Данные принципы нацелены на практическое овладение русским языком обучающимися военной школы, на их умение пользоваться русской речью в профессиональной, производственной и общественной деятельности как средством межнационального общения, а также способствуют формированию у них навыков логического и последовательного изложения своих мыслей.

Анализ действующей программы по русскому языку как иностранному позволил выявить основные цели обучения – обеспечение развития языковой и речевой компетенции, овладение обучающимися коммуникативной деятельностью, что позволяет осуществлять подачу и отбор языкового материала на основе системно-функционального подхода,

нацеленного на «освоение знаний об устройстве языковой системы и закономерностях ее функционирования» [Программа, 2017]. Подобное изложение материала способствует наиболее полному раскрытию функционирования языковых единиц в высказываниях обучающихся, исходя из текстообразующих возможностей и стилистических норм языка.

Согласно разработанной в СПбГУ рабочей программы «Русский язык как иностранный», на основной курс обучения отведено 1468 часов аудиторной работы и 680 часов самостоятельной работы. В процесс обучения включены все уровни владения – от элементарного до свободного владения.

Анализируемая программа предусматривает прочное усвоение материала, для чего значительное место в ней отводится *технологии модульного обучения*. Такой подход является одним из главных условий успешного обучения русскому языку нерусских обучающихся, так как предполагает деление учебного процесса на уровни владения языком, что позволит достичь намеченных целей и задач по овладению основными видами речевой деятельности и создаст прочный фундамент для использования русского языка как средства общения, обучения и воспитания; будет способствовать разработке наиболее приемлемых методических приемов и системы упражнений по предупреждению ошибок и в дальнейшем преодолению интерферентных явлений в речи обучающихся.

Во введении к программе отмечается, что курс изучения РКИ (синтаксический уровень) - это преимущественно практический курс, разработанный интенсивный курс развития русской устной и письменной речи обучающихся, основанный на положениях современной теории речевой деятельности, задачи которого состоят в том, чтобы выработать у обучающихся умения и навыки для овладения устной и письменной формами речи, сведениями о природе различного рода сложных предложений.

Для каждого уровня в анализируемой программе представлена система работы над языковым материалом и устанавливается содержание образования, в каждом разделе сохраняется порядок подачи материала, дается подробный перечень основных умений и навыков, которыми должны овладеть обучающиеся на занятиях по русскому языку как

иностранному.

Во введении также приводится таблица по уровням владения речевым общением, которая содержит необходимый материал для организации работы по обучению РКИ курсантов, а именно:

1. Название модуля;
2. Количество недель;
3. Количество контактных часов самостоятельной работы;
4. Трудоемкость в зачетных единицах;
5. Вид аттестации.

Данные таблицы демонстрируют преподавателям все уровни владения речевой коммуникации:

1. А1 (Элементарный уровень) – уровень понимания знакомой речи и употребления известный фраз в своем высказывании;
2. А2 (Базовый уровень) – уровень построения словосочетаний и отдельных предложений на различные темы;
3. В1 (ТРКИ - 1) – уровень понимания литературной речи и созданий речевой ситуации, возникаемой в процессе говорения;
4. В2 (ТРКИ -2) – уровень понимания сложных текстов на узкоспециальные темы, умения свободного (не всегда грамматически правильно построенного) изложения своих мыслей;
5. С1 (ТРКИ -3) – уровень эффективного использования изучаемого языка по узким направлениям;
6. С2 (ТРКИ -4) – уровень практического понимания текстов на любую тему и создания своего монологического высказывания с соблюдением грамматических и литературных норм языка.

В программе предусмотрена специальная работа над развитием речи, которая должна проводиться систематически в ходе всего курса русского языка, то есть при изучении всех программных разделов в центре внимания остается обучение связной речи обучающихся, формирование умений и навыков связного изложения мыслей в устной и письменной форме, построение и языковое оформление высказывания, которое осуществляется при выполнении специальных упражнений, способствующих предупреждению и устранению различных языковых ошибок в устной и письменной речи. Виды работы по развитию связной речи и основные коммуникативные умения и навыки, которыми

обучающиеся должны овладеть, изложены в программе для конкретного уровня.

По нашему мнению, синтаксический уровень в обучении достигается тогда, когда иностранный студент выполняет основные коммуникативные задачи, возникшие перед ним в конкретной речевой ситуации.

Раздел «Синтаксис» должен предусматривать практическое ознакомление обучающихся с синтаксическим и актуальным членением предложения. Здесь содержится материал, способствующий обогащению речи обучающихся новыми конструкциями, а в ходе изучения ССП и СПП у обучающихся формируются умения и навыки взаимозамены синонимических конструкций с учетом стиля и типа речи, а также цели высказывания.

В Программе содержится отобранная в соответствии с задачами обучения система понятий из области синтаксиса, на основе которой строится работа по развитию связной речи иностранцев – формирование коммуникативных умений и навыков. Программа предусматривает прочное усвоение материала, для чего в ней значительное место отводится в каждом разделе лексике, говорению, коммуникативным задачам (виды речи), а также аудированию. Конечной целью настоящей Программы является овладение иностранцами навыками устной (*сообщение, повествование, описание*) и письменной (*составление текстов, резюме, заполнение анкет, написание письма*) речи. Тематика занятий определяется коммуникативными сферами обучения. Преподаватель, исходя из конкретной обстановки, уровня знаний, умений и навыков обучающихся, определяет темы, требующие повторения.

Формирование функциональной грамотности и совершенствование речевой деятельности обучающихся в анализируемой Программе строится на принципе единства обучения и воспитания. Такая культуроведческая компетенция предполагает усиление коммуникативно-деятельностной направленности курса русского (иностранного) языка, и ориентирована не только на формирование навыков анализа языка, способности классифицировать языковые явления и факты, но и на воспитание речевой культуры, то есть на эстетическое воспитание иностранцев, что способствует привитию уважения к изучаемому языку, осознанию национально-культурной специфики русского языка, более

результативному освоению норм русского речевого этикета и культуры межнационального общения.

Анализ Программы показал, что предлагаемый курс обучения русскому языку для иностранцев предполагает не только знание теоретических вопросов, но и практическое владение правилами и нормами русской речи, в процессе которого иностранцы приобретают умения анализировать материал, сравнивать, находить частные явления, обобщать и устанавливать общие законы и правила.

В целом, на наш взгляд, анализируемая программа по своему содержанию, структуре, расположению материала, а также по целевой установке отвечает современным требованиям лингводидактики и направлена на решение основной задачи – овладения русским языком как иностранным, включает в себя практическую и коммуникативную направленность, а также нацелена на достижение уровня владения русской речью иностранцами, соответствующего уровню речи русских курсантов, для которых изучаемый язык – родной.

Вслед за Щукиным А.Н. мы считаем, что основной целью обучения синтаксису иностранцев является умение «передавать содержание прочитанного или прослушанного текста и выразить свое отношение к событиям, фактам, изложенным в тексте» [Щукин, 211:25], а также владение и использование специальной терминологии в аспекте изучаемой дисциплины.

Значимое место в организации учебного процесса отводится учебнику. Учебник русского языка для обучающихся-иностранцев по своему содержанию и структуре раскрывает содержание программы, на основе которой он составлен и определяет всю совместную работу преподавателя и обучающихся, представляющую собой сложный процесс обучения речевой коммуникации иностранцев.

Учебник РКИ, на наш взгляд, должен преследовать основную цель обучения иностранному языку – формирование и развитие продуктивно-творческой речевой деятельности, ориентированный на практическую направленность обучения, также должен отражать специфику обучения иностранному языку, учитывая психологию усвоения изучаемого языка.

Принципиально важен в учебнике русского языка для обучающихся-иностранцев учет особенностей формирования и развития русскоязычной

профессиональной компетенции, что подчиняет обучение иностранному языку единой коммуникативной цели – развитию устной и письменной речи обучающихся, становлению речевой коммуникации в целом.

Учебных пособий для обучения РКИ большое количество, однако на факультетах Военного инженерно-технического института по дисциплине «Строительство уникальных зданий» иностранцам предлагается обучение по учебно-методическому пособию **«Сборник текстов и упражнений по дисциплинам профессионального цикла»**, разработанному коллективом (Л.В. Алпеева, Ю.М. Лебедев, Л.В. Павленко) данного военного вуза и допущенному решением Ученого совета института в качестве учебно-методического пособия для курсантов в учебных отделениях иностранных военнослужащих по всем специальностям. Данное пособие содержит 5 тем **«Строительные материалы»**, **«Архитектура»**, **«Механизация и автоматизация строительства»**, **«Основание сооружений»**, **«Железобетонные и каменные конструкции»** с учетом родовидовой специфики и приложение, которое содержит обязательный специальный лексический минимум.

Содержание учебно-методического пособия нацелено на овладение нормами русского литературного языка, на развитие устной и письменной речи обучающихся с учетом особенностей формирования и развития профессиональной русскоязычной компетенции иностранцев, на обогащение словарного запаса и грамматического строя речи обучающихся.

Анализ учебного пособия [Алпеева, Лебедев, Павленко, 2014] в плане поставленной проблемы свидетельствует об особом внимании составителей к теме **«Синтаксис»**. Исследование учебного пособия по РКИ, преследовавшее задачи проведения количественного и качественного анализа материала по развитию коммуникативных навыков в связи с изучением сложного предложения, текста показало, что в качестве методических принципов обучения русскому языку в учебном пособии выступают: коммуникативная направленность, преемственность в обучении, осуществление межпредметных связей; представленный теоретический материал по синтаксису подается в соответствии с принципами системности, научности и доступности.

Сохраняя преемственность, учебно-методическое пособие позволяет

восстановить в памяти обучающихся ранее приобретенные ими знания, умения и навыки, от раздела к разделу наблюдаются углубление и расширение полученных ими ранее теоретических сведений по всем уровням русского языка.

При изучении сложного предложения должно использоваться индуктивно-дедуктивный способ введения новых знаний: сначала выполняется ряд упражнений и заданий для первоначального ознакомления с изучаемым явлением (в основе анализа – его структурные особенности); затем следует дедуктивное изложение, в процессе которого обобщаются сделанные иностранцами наблюдения и вводятся новые факты, характеризующие изучаемую языковую единицу. Выбор такого способа подачи нового материала обусловлен целым рядом факторов: сложностью, многоаспектностью изучаемых единиц, разнообразием форм их проявления в языке и речи.

Таким образом, в учебнике выбор способа подачи новых сведений определяется, с одной стороны, задачами собственно познавательного характера, то есть стремление доступно, логично и доказательно описать факты и явления языка, а с другой стороны, задачами методическими – стремление научить обучающихся логике познания, умению анализировать и обобщать факты языка, строить высказывание на научную тему.

Для организации работы по русскому языку над языковыми фактами обучающимся предлагается выполнение ряда практических задач:

- а) предтекстовые упражнения, целью которых является ознакомление с новыми понятиями и словосочетаниями по изучаемой дисциплине, введение специальной лексики, а также различные задания, направленные на развитие грамматических навыков обучающихся;
- б) работа с текстом предполагает работу на ознакомление иностранцами специальных факультетов с профессиональными сведениями о строительном цикле, с конкретными определениями терминов всех видов строительных сооружений, знания которых им пригодится на других дисциплинах;
- в) послетекстовые упражнения направлены на выработку у курсантов умений запоминания материала и частичного воспроизведения фактов, данных в исходном тексте, «предназначены для освоения определенных

лексических трудностей и отработку лексико-грамматического материала» [Афанасьева, 2012:96]; в основном предлагаются задания на знание текстовых сведений в виде вопросно-ответной формы;

г) домашнее задание нацелено на развитие навыков по усвоению профессиональной лексики, на понимание структурных частей текста и, конечно же, на формирование письменного монологического высказывания в виде ответов на вопрос, написания письма, а также составление плана и подготовки устного сообщения.

В учебно-методическом пособии для курсантов РКИ сложное предложение признается единой синтаксической единицей, функционирующей как единое коммуникативное целое и характеризуется как «сложное предложение, состоящее из двух простых равноправных предложений, предикативные части которых связаны сочинительными союзами» [Сабаткоев, 2010]. Обучающиеся знакомятся с признаками сложного предложения, усваивают определение сложного предложения, получают сведения о пунктуации и о смысловых отношениях в ССП и СПП, то есть происходит общее ознакомление с исследуемой единицей.

В соответствии с Программой ознакомление со сложным предложением должно предполагать формирование у обучающихся следующих умений:

- указывать разновидности сложных предложений (по значению союза);
- находить смысловые отношения между предикативными частями сложного предложения;
- выделять границы в сложных предложениях;
- указывать средства связи между предикативными частями ССП и СПП;
- заменять ССП и СПП синонимичными конструкциями (простыми предложениями с однородными членами);
- использовать ССП, СПП в различных стилях и типах речи, а также в собственном устном и письменном монологическом высказывании, что и является конечной целью обучения РКИ курсантов.

В основе данного подхода при изучении сложного предложения лежит прием синонимической замены, позволяющий сравнивать ССП с синонимичными им сложноподчиненными и бессоюзными

предложениями, также является важным для раскрытия своеобразия сложносочиненных предложений в качестве синтаксических единиц такой прием, как трансформация анализируемых синтаксических единиц.

В разделе «Синтаксис» в рассматриваемом учебном пособии основными упражнениями, направленными на развитие синтаксических навыков, являются задания трансформационного характера, дающие «возможность избегать однообразия в связном тексте при необходимости реализации сходных коммуникативных установок» [Олейник 1985: 92] и предполагающие прием синонимической замены, например ССП на СПП, СПП на предложения с причастными оборотами:

- *замените причастный оборот придаточным предложением со словом **который** (упр. 6 стр.6);*
- *переделайте предложения так, чтобы вместо причастного оборота было сложное предложение со словом **который** (упр. 6, стр.11);*
- *сделайте из двух простых предложений одно сложное (упр.7, стр.15);*
- *сложные предложения замените простыми с обстоятельством цели (зачем? для чего?) (упр.3, стр.19);*
- *замените придаточное предложение со словом **который** причастным оборотом (упр. 24, стр.24);*
- *измените предложения так, чтобы вместо причастий было слово **который** + глагол (упр.6, стр.32);*
- *замените причастный оборот придаточным предложением со словом **который** (упр 6, стр.41);*
- *замените причастный оборот в предложениях 1 и 2 из упражнения № 3 сложными предложениями со словом **который** (упр.4, стр.45);*
- *сложные предложения замените простыми с обстоятельством цели (зачем? для чего?) (упр. 3, стр.49);*
- *замените сложные предложения со словом **который** на предложения с причастным оборотом (упр.4, стр.49).*

Особое место в учебном пособии отводится заданиям, направленным на выработку стилистических умений и навыков при работе над связным текстом. Для решения задач, связанных с развитием речевых навыков обучающихся, существенным является в учебном пособии наличие разнообразных по своим возможностям речевых заданий, направленных на организацию познавательной деятельности с установкой на развитие

речевых умений.

Одновременно с изучением языка в учебном пособии предлагается обучение культуре речи и речевого поведения, что способствует повышению общей речевой культуры курсантов, так как многие из них неправильно используют формулы речевого этикета или вообще их не применяют. Эта задача реализуется посредством проводимых в учебнике специальных вопросов, заданий, а также цитат.

Следует отметить, что в учебно-методическом пособии для обучающихся-иностранцев представлен удачный отбор разнообразных условий упражнений и дидактического материала с использованием текстов научных статей, что имеет образовательную и воспитательную ценность и способствует развитию устной и письменной, монологической и диалогической речи обучающихся.

Таким образом, проведенный анализ образовательной программы и учебно-методического пособия [Алпеева, Лебедев, Павленко, 2014] позволяет констатировать следующее:

1. Программа нацелена на овладение обучающимися коммуникативной деятельностью, что позволяет осуществлять подачу и отбор языкового материала, в основе которого лежит системно-функциональный подход, программа строится на принципе единства обучения и воспитания.

2. Программа основывается на принципах системности, научности и доступности, ориентирует на комплексное овладение видами речевой деятельности и всеми уровнями языковой системы, учитывает особенности родного языка, его транспозиции и интерференции, важное место отводится в программе осуществлению межпредметных связей, а также преемственности и перспективности в обучении.

3. Используется индуктивно-дедуктивный способ введения новых знаний. Сохраняя преемственность, пособие предусматривает восстановление в памяти обучающихся ранее приобретенные ими знания, умения и навыки, от класса к классу наблюдаются углубление и расширение полученных ими ранее теоретических сведений по всем разделам русского языка.

4. Учебное пособие предусматривает задания на прочное усвоение материала по трансформации сложного предложения с союзом *который*.

5. В пособии, кроме заданий, направленных на изучение языка, присутствуют задания, осуществляемые обучение культуре речи и речевого поведения.

6. Большое внимание уделяется упражнениям на продолжение текста по началу.

В целом данное пособие отражает системный подход к обучению языку, имеет коммуникативно-речевую направленность как основополагающую при определении содержания и структуры обучения.

Вместе с тем, следует отметить и то, что анализируемое учебно-методическое пособие для РКИ имеет некоторые недостатки:

1. Практическое изучение и внедрение сложного предложения не всегда последовательно, отсутствует метод постепенного наращивания трудностей при овладении сведениями о ССП и СПП, что недостаточно способствует решению коммуникативных задач по развитию связной речи обучающихся.

2. Сведения по сложному предложению представлены не в полной мере: как структурно-семантическое единство учебный материал практически не содержит сведений о функциях сложного предложения в речи, почти отсутствуют упражнения на восприятие ССП и СПП в структуре текста.

3. Большинство заданий репродуктивные, направленные на формирование отдельных навыков. Типология упражнений не всегда отвечает коммуникативному принципу, который ориентирует на овладение русским языком как функционирующей системой.

4. В пособии недостаточно упражнений, нацеленных на замену синтаксических синонимических конструкций, трансформации рассматриваемых синтаксических единиц, кроме замены причастного оборота придаточным с союзом *который*.

5. Мало упражнений, направленных на выработку у обучающихся навыков опознавания и нахождения сложного предложения в текстах.

6. Отсутствуют упражнения, направленные на закрепление навыков конструирования сложного предложения, на использование логического ударения.

7. Упражнения не направлены на раскрытие функциональных особенностей синтаксических конструкций.

Итак, основываясь на вышеизложенные недостатки проанализированного учебного пособия и исходя из требований ФГОС 3++ - го поколения, в методике преподавания РКИ следует акцентировать внимание на качественное наполнение разделов учебного пособия, для того чтобы процесс обучения языку способствовал формированию профессиональной коммуникативной компетенции, становлению коммуникативных качеств речи – точности, понятности, чистоте, богатству, выразительности.

В соответствии с задачами курса Программой предполагается усиление функционально-стилистического аспекта рассмотрения синтаксических средств языка, увеличение доли работы над синтаксической нормой и синтаксическими синонимами.

В связи с этим при ознакомлении со сложным предложением основной задачей обучения считается выработка у обучающихся умений составлять сложные предложения, а также использовать указанные единицы в устной и письменной речи, учитывая тип, стиль, и цель речевой коммуникации.

Знания о грамматической сущности предполагает формирование у обучающихся следующих умений:

- пользоваться богатствами синтаксических синонимических средств русского языка (простые предложения с обособленными членами и сложные предложения);
- мотивированно употреблять в речи синтаксические конструкции для выражения своих мыслей.

В целом анализ действующей программы и учебно-методического пособия по русскому языку для вуза с иностранным составом обучающихся показал, что программа позволяет не только восстановить ранее приобретенные знания и навыки, но и способствует расширению теоретических сведений по сложному предложению, а также нацеливает преподавателя на работу по формированию речевых навыков у курсантов и на выработку у них пунктуационных, орфоэпических, орфографических умений. Программа предусматривает также выработку умения интонирования сложного предложения.

По мнению Н. М. Шанского, в основе изучения неродного языка положен коммуникативный метод обучения, предполагающий «принцип

формирования коммуникативной способности в общении, для общения и через общение» [Шанский, 1985:38] и требующий от обучающихся мотивированного высказывания. Исходя из этой мысли, можно сделать вывод, что в обучении РКИ не продумана очень важная коммуникативная задача – выработка умения строить собственное монологическое высказывание, что не реализует процесс обучения сложному предложению, не соответствует коммуникативно-функциональному принципу, ориентированному не только на овладение русским языком, но и на развитие русской связной речи курсантов-иностранцев, что будет способствовать «активизации в речи обучающихся указанных синтаксических конструкций и использование их адекватно ситуации общения» [Цховребов, 217:7].. При правильной организации учебного процесса, при применении в обучении РКИ системно-функционального подхода курсанты-иностранцы должны овладеть следующими коммуникативными компетенциями:

- строить собственную монологическую речь с точки зрения ее коммуникативной целесообразности и интерференционной чистоты;
- владеть профессиональной лексикой, необходимой для будущей профессиональной деятельности;
- грамотно использовать терминологию по языку специальности, применять правила речевого этикета в конкретной ситуации общения.

Итак, проведенный анализ образовательной программы и учебно-методического пособия по исследуемой теме позволил констатировать, что предусмотренные программой содержание, объем и последовательность подачи материалов, но не реализованные в учебном пособии, в целом не способствуют развитию русской связной речи обучающихся, не отвечают коммуникативной цели обучения, так как практическое освоение учебного материала и становление речевых навыков были бы эффективнее, если бы в учебниках использовались виды работ по развитию речи в с использованием сложных предложений.

На наш взгляд, в программы и учебники по русскому языку для вузов с иностранным составом обучающихся нужно внести изменения и дополнения, предусматривающие систематизацию изучения раздела «Синтаксис».

Таким образом, проведенный анализ образовательной программы и учебно-методического пособия по теме «*Синтаксис*» позволил выявить, что содержание обучения РКИ в проанализированном учебном пособии в недостаточной степени предполагает формирование у курсантов синтаксических навыков. В связи с тем что Программа предполагает усиление функционального аспекта, следует в учебном пособии в разделе «*Синтаксис*» увеличить объем работы со сложным предложением, так как основной задачей функционального синтаксиса является выработка у обучающихся умений и навыков находить и составлять сложные предложения, применять их в собственном монологическом высказывании.

3.2. Проектирование модели формирования и развития русскоязычной профессиональной коммуникативной компетенции курсантов инженерно-технического профиля

Содержание Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по подготовке специалистов в области межкультурной коммуникации (2000), а также Примерной программы «Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов» (2009) ставят перед преподавателем важную и ответственную задачу – проектировать индивидуальную методику применительно к конкретным целям и задачам, разработать план-схему (модель) для осуществления учебного процесса, основу которого составляет деятельность обучающегося, выстроенную педагогом.

Современная педагогическая наука признает необходимость улучшения системы обучения русскому языку в аспекте поставленной проблемы, опираясь на традиционные общедидактические принципы обучения и переосмысление их для дальнейшего совершенствования процессов обучения, для поиска наиболее эффективных методов и способов совместной организации деятельности преподавателя и обучающихся, однако нельзя в обучении РКИ не учитывать коммуникативный подход, целью которого является приобретение компетенции, направленной на «достижение определенного уровня сформированности личностного и профессионального опыта

взаимодействия с окружающими, на способность функционирования в профессиональной среде и обществе» [Щукин, 2011:6].

Таким образом, современные условия развития высшей школы на первый план выдвигают коммуникативную цель обучения русскому языку как иностранному в работе преподавателя и обучающихся, способствующую овладению теми знаниями, умениями, которые приводят к формированию у обучающихся навыков активного владения языком в целях коммуникации и при восприятии, и при создании собственного высказывания в любых речевых ситуациях. Для этого основным в теории обучения иностранному языку считаются психологические и психолингвистические предпосылки становления личности курсанта, что при реализации системно-коммуникативного подхода к процессу обучения позволяет сочетать коммуникацию и осмысление основных явлений системы языка.

На наш взгляд, деятельность по формированию и развитию коммуникативных навыков надо спроектировать так, чтобы создать «функциональную модель процесса формирования искомой компетенции, аккумулирующей базисные подструктуры (дидактические условия и принципы обучения) и организационно-методические условия реализации» [Магомедова, 2011: 233], то есть образовательный процесс должен включать создание *модели педагогического воздействия*, систематизирующей комплекс основных дидактических принципов и методов работы с курсантами, изучающими русский язык и планирующими овладеть нормами русского языка для реализации своих профессиональных знаний и навыков.

Предлагаемая нами спроектированная модель формирования и развития коммуникативных навыков в процессе работы над сложным предложением разработана с учетом лингвистических и психологических факторов, способствует разработке упражнений, которые «знакомят обучающихся с разновидностями сложных предложений, с особенностями использования союзов и союзных слов, а также сочетания их с указательными местоимениями и наречиями в составе сложных синтаксических конструкций» [Глазунова, 2011:416] и основана на ведущих общедидактических и лингводидактических принципах, так как «в овладении вторым языком важным условием является соблюдение

общедидактических принципов, которые реализуются в лингводидактике с учетом данных русской лингвистики, соотношения русского и родного языка» [Шхапацева, 1986:19].

В проектированной методической системе наиболее рациональными и продуктивными считаются следующие ведущие общедидактические принципы обучения: *принцип научности, принцип сознательности и активного усвоения знаний, принцип последовательности и систематичности, принцип связи теории с практикой, принцип преемственности и перспективности, принцип доступности, принцип учета индивидуальных особенностей обучающихся, принцип учета особенностей родного языка и принцип воспитывающего обучения*. Они позволяют создать систему последовательных действий преподавателя, способствующих организации познавательной и практической деятельности обучающихся по приобретению определенного круга знаний.

Данные принципы дидактики, на основе которых построена наша модель обучения, считаются наиболее эффективными, на них строится вся система обучения, обеспечивающая коммуникативно-деятельностный подход в обучении русскому языку обучающихся-иностранцев.

Согласно *принципу научности* содержание обучения должно соответствовать уровню развития современной лингвистической науки, то есть содержание обучения, реализуемое в учебное время, было направлено на ознакомление обучающихся с последними научными сведениями в языкознании. В нашем случае данный принцип реализуется через ориентацию процесса обучения на формирование у обучающихся осознания соотношения синтаксических единиц в ряду *словоформа – словосочетание – предложение (простое и сложное) – сложное синтаксическое целое* или же соотношения сложных синтаксических конструкций в ряду *сложноподчиненное предложение – бессоюзное предложение – сложносочиненное предложение*, места ССП и СПП в указанной системе, его коммуникативной функции в порождении связного высказывания.

Принцип сознательности и активного усвоения знаний реализуется через мотивацию, сформированную у обучающихся на основе внутренней потребности в изучении иностранного языка. Обучение языковым

сведениям обучающихся должно осуществляться осознанно и осмысленно. Обучающиеся должны научиться самостоятельно воспринимать языковой материал, а потом применять его в речевой практике. Сознательное, а не механическое усвоение ССП и СПП предполагает не только усвоение и восприятие языкового материала по сложному предложению, но и самостоятельное применение данной единицы в построении монологического речевого высказывания, овладение которым является конечной целью обучения.

Принцип последовательности и систематичности позволяет осуществлять обучение в тесной связи развития коммуникативных навыков обучающихся с этапом обучения и изучаемым языковым материалом. Соблюдение данного принципа требует строить процесс обучения строго последовательно, с соблюдением правила идти от незнания к знанию, от неумения к умению. Последовательность в обучении обеспечивает доступность учебного материала по сложному предложению в определенном порядке, то есть языковой материал подается постепенно, с учетом нарастания трудностей, подбираются задания и упражнения, а также устанавливается порядок следования этих заданий и упражнений. Системное структурирование требует вычленения при изучении сложного предложения ведущих понятий и категорий, что способствует более прочному усвоению языкового материала. Такой принцип направлен на развитие познавательных возможностей обучающихся, на формирование системности мышления, и реализация его в обучении ССП и СПП позволяет развивать коммуникативные способности обучающихся-иностранцев при работе над данной синтаксической единицей.

Принцип связи теории с практикой представляет собой положение о практической направленности обучения русскому языку как иностранному с целью развития коммуникативных умений и навыков обучающихся при минимуме усвоенных языковых сведений на начальном этапе обучения. Главная особенность этого принципа, во-первых, заключается в том, чтобы иностранцы понимали значение теории при обучении сложному предложению, во-вторых, они должны уметь полученные теоретические знания применять на практике, извлекать пользу из своих знаний. Данный принцип помогает ему в понимании того, что он получает теоретические

знания не ради самой науки, а ради улучшения практической деятельности. Следовательно, все теоретические знания обязательно проверяются на практике.

Принцип преемственности и перспективности предполагает систематичность расположения учебного материала, опору на ранее приобретенные знания, умения и на достигнутый уровень языкового развития, основанный на положениях: «как на каждом предыдущем этапе закладываются основы работы на следующем этапе; как на каждом последующем этапе используются знания, умения и навыки, полученные обучающимися в предыдущем звене школы; за счет чего, как и зачем расширяются и углубляются знания, совершенствуются и развиваются умения и навыки от класса к классу, от раздела к разделу, от темы к теме» [Бабайцева, 1979:58]. В разработке системы развития связной речи обучающихся при изучении сложного предложения данный принцип является важнейшим, способствующим последовательности изучения отдельных разделов, тем, вопросов по сложному предложению.

Сущность названного принципа в нашей работе заключается в последовательном отборе и подачи языкового материала для более эффективного усвоения ССП и СПП обучающимися; он позволяет показать умения и навыки в работе над созданной системой упражнений, планирует усвоение, повторение, закрепление и другие формы контроля; нацелен на то, чтобы исходные понятия изучались ранее, а тренировочные упражнения следовали бы за изучением теории; является неотъемлемой частью в организации процесса обучения над ССП, СПП.

Принцип доступности в обучении вытекает из требований учета возрастных особенностей обучающихся, требующий, чтобы объем и содержание учебного материала были по силам обучающимся, соответствовали уровню их умственного развития и имеющемуся запасу знаний, умений и навыков. В основе принципа доступности в обучении лежит индивидуальный подход, что необходимо при изучении сложного предложения обучающимися-иностранцами, позволяющий регулировать уровень сложности учебного материала.

Основное содержание *принципа учета индивидуальных особенностей обучающихся* заключается в том, что обучение основано на наблюдаемых у обучающихся индивидуальных различий в знаниях, структуре мышления

и свойствах личности, которые надо использовать для более глубокого понимания общих психических особенностей курсанта. Принцип индивидуализации означает не приспособление целей и основного содержания обучения к отдельным индивидам, а поиск и использование форм и методов работы с учетом индивидуальных особенностей для достижения целей обучения. Большое значение для успешного решения проблем индивидуализации процесса обучения имеет учет возрастных, психических особенностей обучающихся, что позволит распознать и глубже увидеть проявление индивидуальных особенностей в обучении.

В организации системы работы над сложным предложением процесс обучения строится с учетом общих и индивидуальных особенностей обучающихся, что является не только обязательным условием в выработке коммуникативных навыков и умений, но и обеспечивает успешность усвоения учебного материала, а также способствует формированию высокого уровня интеллектуального и нравственного развития обучающихся.

Принцип учета особенностей родного языка является одним из важнейших лингводидактических принципов при обучении русскому языку как иностранному и в условиях отдаленности от Родины, в русскоязычной среде. Ввиду того что среди курсантов в каждой учебной группе есть представители одной национальности, некоторые из которых русский язык знают в большей степени, как показывают наблюдения, часто на занятиях РКИ обучающиеся по-своему, на своем родном языке, объясняют, переводят более слабым обучающимся какие-то сложные понятия, сведения, явления, то есть опоры делают на родной язык. Данный принцип имеет особое значение в обучении обучающихся-иностранцев, так как усвоение родного языка происходит одновременно с развитием способности мыслить. Только опираясь на родной язык в сопоставительном плане можно добиться ясного понимания соответствующих структур и значений в другом языке.

Принцип учета особенностей родного языка позволяет преодолеть интерферирующее влияние родного языка исходя из того, что «развитие мыслительной способности оказывается тесно, органически связано с формами родного языка, порождая иллюзию, что по-настоящему мысль может быть выражена только так и не иначе» [Костомаров, 1988:41].

В системе нашей работы важное место придавалось *принципу воспитывающего обучения*, значение которого базируется на закономерности единства обучения и воспитания в целостном педагогическом процессе, заключается в тесной связи формирования знаний, умений и навыков с формированием мировоззрения обучающихся. Данный принцип нацелен на формирование всесторонне развитого, образованного и воспитанного человека, так как «процесс обучения речи не может протекать изолированно от решения воспитательных задач школы. Ибо в умениях синтезировать текст, выражать свои мысли устно и письменно проявляется сам человек, его жизненный, общественный и интеллектуальный опыт» [Дзуцев, 1984:58]. Отобранный дидактический материал для реализации данного принципа способствует интеллектуальному воспитанию и развитию индивидуальных познавательных способностей обучающихся, дает возможность развивать наблюдательность, мышление, умение осмысливать явления окружающей действительности, позволит достичь более эффективного усвоения сложного предложения.

Для совершенствования процесса обучения в работе над сложным предложением наиболее эффективным являются, по нашему мнению, принципы, в основе которых лежит коммуникативная направленность обучения общению: *принцип нормативно-стилистический, принцип речемыслительной активности, принцип функциональности, принцип ситуативности, принцип новизны.*

Требования *нормативно-стилистического принципа* связаны с раскрытием механизма выбора в речи языковых явлений с учетом уместности и нормы их употребления. Опора на данный принцип предполагает соблюдение нормативно-стилистического подхода к языковым явлениям в процессе работы над сложным предложением, что в конечном итоге обеспечивает обучающимся правильную и эмоционально-выразительную речь.

Принцип речемыслительной активности в системе коммуникативной методики предусматривает комплекс мер для поддержания мотивации в обучении сложному предложению обучающихся. Принцип развития речемыслительной активности обучающихся в овладении русским языком заключается в том, что все

задания на всех ступенях обучения представляют собой речемыслительные упражнения разного уровня проблемности и сложности. Сущность принципа речемыслительной активности представляет проблемность, служащую содержательной основой коммуникативного обучения. В работе по развитию русской связной речи обучающихся для активизации их мыслительной деятельности необходимо создание проблемных ситуаций, вызывающих у них интерес, позволяющих развивать механизмы не только мышления, но и механизмы ориентации в ситуации, определения целей и задач, стоящих перед обучающимися, а также способствующих развитию навыков конструирования. Данный принцип в методике опирается на интеллектуальные потребности обучающихся и способствует побуждению курсанта к мыслительной деятельности.

Коммуникативность обучения непосредственно связана с *принципом функциональности*, на основании которого отбор и подача языкового материала происходит в соответствии с содержанием высказывания и определенных речевых функций; сводится к тому, что последовательность введения языковых явлений определяется коммуникативными задачами. Принцип функциональности нацелен на то, чтобы при изучении языковых явлений обучающимся сообщались их функции. Реализация данного принципа на занятиях русского языка как иностранного предполагает соблюдение внутрисистемных связей в языке, показ функций языковых явлений в языке и в речи.

Функциональный принцип обучения сложному предложению в высшей школе признается как наиболее эффективный в работе по развитию у обучающихся трансформационных навыков, то есть замена СПП, ССП синонимическими конструкциями, которые отличаются от названных единиц семантическими и стилистическими особенностями. Выбор способа реализации принципа функциональности определяется целями обучения, предполагающими проведение наблюдений, подтверждающих роль этих функций, выраженных в характере функционирования элементов системы речи в целях коммуникации.

Принцип ситуативности в процессе коммуникативно-ориентированного обучения сложному предложению представляет собой важный лингводидактический принцип, основная функция которого как

методической категории при обучении русскому языку как иностранному заключается в том, что она воспроизводит в процессе обучения реальное бытие общения «свобода речетворчества связана известными пределами, которые устанавливаются трудностями определения ситуативной направленности, то есть ситуативным критерием» [Звегинцев, 1976:132], в его мотивационном, содержательном и функциональном плане, то есть создает ситуаций, которые в значительной степени приближены к условиям коммуникации. Создание реально существующих коммуникативных ситуаций в учебном процессе при работе над сложным предложением должно основываться на упражнениях, моделирующих реальное речевое общение и способствующих активному включению обучающихся в речевую деятельность на занятии. Соответствующие коммуникативные ситуации обучения речевой деятельности позволяют раскрыть функциональные возможности сложных синтаксических единиц.

Принцип ситуативности сочетается с *принципом новизны*, который предписывает использование текстов и упражнений, содержащих что-то новое для обучающихся, отказ от многократного чтения того же текста и упражнений с тем же заданием, вариативность текстов разного содержания, имеющих решающее значение для формирования гибкости навыка, но построенных на одном и том же материале. Новизна обеспечивает необходимое развитие речевого умения обучающихся, в частности его динамичности (методически неподготовленной речи), отказ от произвольного заучивания, развивает речепроизводство, продуктивность, вызывает интерес к учебной деятельности. Данный принцип в системе работы над сложным предложением способствует появлению интереса курсантов к обучению, устойчивости которого способствует как раз новизна материала, которая предполагает информативность для данного конкретного возраста обучаемых и представляет собой коммуникативную ценность.

В разработанной нами методической системе обучения сложному предложению для курсантов мы использовали *лингводидактические методы и приемы*, которые являются наиболее эффективными для развития коммуникативных навыков обучающихся-иностранцев: 1) методы практического изучения языка – овладение учебным материалом на основе упражнений, самостоятельных заданий, практических работ,

формирующие практические умения и навыки; 2) методы теоретического изучения языка; 3) методы теоретико-практического изучения языка.

Из теоретических и теоретико-практических методов наиболее успешно нами использовались *беседа и разбор*.

Метод *беседы* предполагает в нашей системе разговор преподавателя с обучающимися. Выступая как средство управления и контроля за развитием проблемной ситуацией, беседа «обеспечивает наиболее своевременное предъявление и включение в речевую тренировку новых лексических и грамматических единиц» [Ветроградская, 1972:16]. Беседа организуется с помощью тщательно продуманной системы вопросов, постепенно подводящих курсантов к усвоению системы фактов, нового понятия или закономерности. Часто использовался в работе метод *эвристической беседы*, в ходе применения которого использовались не только приемы постановки вопросов (основных, дополнительных, наводящих и др.), но и приемы обсуждения ответов и мнений ребят, приемы корригирования ответов, приемы формулирования выводов из беседы, что способствует эффективному усвоению обучающимися функций изучаемых синтаксических единиц. С помощью наводящих вопросов преподавателя и под его руководством обучающиеся отыскивают возможные ответы на проблемные вопросы и приходят к пониманию уместности употребления сложного предложения в различных стилях речи.

Одним из составных компонентов беседы в нашей системе работы является *метод разбора*, способствующий пониманию языкового явления и включающий определенные требования к теме и содержанию изучаемого языкового материала. Данный метод формирует у обучающихся умение строить суждение в процессе наблюдения над конкретной языковой единицей, является методическим средством последовательного и систематического развития дедуктивного мышления курсантов.

Применение названного метода наиболее эффективно при анализе текстов, относящихся к различным стилям речи и имеющих в составе сложные предложения, требующие обязательного стилистического разбора.

Исследовательский метод, суть которого заключается в

использовании научного подхода к решению той или иной учебной задачи, в организации поисковой, познавательной деятельности обучающихся путём постановки преподавателем познавательных и практических задач, требующих самостоятельного творческого решения, также активно применялся в нашей работе. Данный метод обусловлен тем, что организует творческий поиск и применение знаний, обеспечивает осознание обучающимися связей и отношений между языковыми единицами, способствует овладению методами научного познания в процессе деятельности по их поиску, является условием формирования интереса к рассматриваемому материалу.

При разработке методики по развитию коммуникативных навыков иностранцев следует применить также *имитационный метод (обучение по образцам)*, *коммуникативный метод* и *метод конструирования текста*.

При внедрении *имитационного метода* образцом могут послужить тексты из произведений художественной литературы, учебников, газет и журналов. В системе обучения сложному предложению работа по образцу как один из способов развития познавательной активности обучающихся представляет собой не простое заучивание и воспроизведение текстов, содержащих сложные предложения в составе, а предусматривает необходимые элементы анализа и синтеза (рассказ, деление структуры текста на смысловые отрезки, установление смысловых и грамматических связей между составными частями текста, сочинение по аналогии с прочитанным, пересказ по плану, ответы на вопросы по содержанию текста и т.д.).

Основным средством выражения коммуникативного намерения является интонация, благодаря чему «не только соединения слов, но и отдельные слова и словоформы могут приобретать значения предложений» [Бабайцева, 1979:15] и произношение. Имитационный метод можно использовать в обучении произношению и интонации по образцу произношения преподавателя, то есть при выполнении предложенных упражнений обучающийся при выражении своей мысли использует речевой образец, который он воспринял в реплике преподавателя, в речи которого часто использование сложных предложений; рассказы с использованием сложных синтаксических единиц и сочинения по прочитанному материалу, где обучающимся

необходимо выделить ССП и СПП из текста.

Коммуникативный метод предполагает прежде всего речевую направленность в процессе обучения ССП, СПП с учетом всех характеристик обучающихся для создания условий общения, способствует развитию практических навыков владения русским языком в различных коммуникативных целях, предоставляет больше возможностей для проявления творчества и способностей обучающихся.

В основе коммуникативного метода обучения лежит «принцип формирования коммуникативной способности в общении, для общения и через общение» [Шанский, 1989:38] требует от обучающихся мотивированного высказывания, обеспечивает целенаправленность говорения. В ходе обучения можно создать различные ситуации, вытекающие из речи или сложившиеся искусственно, целью которых является выявление уровня владения языковыми средствами (словосочетания, предложения, сложные синтаксические единицы) и их уместное применение в конкретных коммуникативных ситуациях.

Систему работы мы строим так, чтобы при выполнении заданий у обучающегося была определенная речевая задача, которая им осуществлялась. Это либо условно-речевые, либо речевые упражнения (устный и письменный текст, рассказ или сочинение), способствующие становлению коммуникативной компетенции обучающихся и созданию речевого партнерства.

Создание речевых ситуаций – это один из методических приемов, позволяющих эффективно работать над развитием речи обучающихся на занятиях, так как любая речевая деятельность обусловлена ситуацией, то есть условиями, обстоятельствами, целью, в которых осуществляется данное высказывание.

В предложенной нами модели обучения использованные речевые ситуации внеязыковые (экстралингвистические) и языковые (лингвистические) рассматриваются на уровне конструирования сложных предложений (конкретная речевая ситуация) и на уровне использования сложносочиненных и сложноподчиненных предложений в связных текстах (типовая речевая ситуация).

Конкретная речевая ситуация, зависящая от характера потребности, порождает следующие речевые действия:

- а) констатирующие речевые действия (направлены на утверждение, выражения подтверждения или сообщение какого-либо факта);
- б) отрицающие речевые действия (вызывают стимулы: несогласие, отказ, возражение, отрицание);
- в) побудительные речевые действия (вызывают стимулы: просьбу, приказ, предложение, приглашение, уговор и др.);
- г) вопросительные речевые действия (пораждаются ситуациями с целью выяснения определенного случая, факта и т.д.).

Метод конструирования в практике работы над сложным предложением имеет немаловажное значение, заключающееся в самостоятельном составлении, поиске обучающимися СПП и ССП или текстов по предложенным моделям. Данный метод можно реализовать при помощи следующих лингвометодических приемов: структурная трансформация сложного предложения; синтаксические варианты одного высказывания; варианты интонирования ССП; анализ ССП в текстах научного, публицистического, художественного стилей; стилистическое редактирование текстов; тематическое составление текстов на основе коммуникативной задачи; сочинение-миниатюра, эссе, изложение.

Специфика выработки синтаксических знаний на материале сложного предложения заключается в использовании знаний, полученных обучающимися на занятиях русского языка при применении *метода сравнения*, с помощью которого выявляются семантико-стилистические особенности сложного предложения и синонимических ему конструкций, устанавливаются общие и специфические черты сходных явлений одного или разных языков. В нашей работе данный прием применялся в виде внутриязыкового сравнения (изучаются категории и явления одного и того же языка, что способствует значительному повышению уровня сознательного усвоения обучающимися умений сопоставлять и анализировать синтаксические единицы).

Одним из эффективных методических приемов работы в системе упражнений по сложному предложению является прием *трансформации (замены)*, ориентированный на выработку у обучающихся внимания как к структурной, так и к содержательной стороне изучаемых конструкций и способствующий становлению мыслительной деятельности для последующего выражения ее в устной или письменной речи.

Прием синтаксической трансформации предполагает замену одной синтаксической конструкции другой, по преимуществу синонимичной. Замена одних конструкций другими требует от обучающихся творческих усилий, вдумчивого отношения к изучаемым синтаксическим явлениям и фактам, служит эффективным средством обогащения речи обучающихся синонимичными конструкциями.

Данный прием позволяет уберечь обучающихся от неуместного использования тех или иных синтаксических единиц, предотвращая их избыток в речи, так как позволяет сочетать задания по грамматике с работой по стилистике, рассматривая близкие по значению языковые явления, с точки зрения их употребления для более точного, ясного и яркого выражения мысли.

Продуктивным в системе работы над сложным предложением в ходе обучения, на наш взгляд, покажет себя *прием редактирования*, содержание которого направлено на исправление ошибок в предложениях и текстах, специально подобранных преподавателем. Основная функция приема редактирования заключается в правильности и языковой четкости отбора из синонимического ряда предложенных заданий более подходящего варианта, но с учетом коммуникативных целей языка. Цель данного приема – развитие творческих умений, совершенствование речевых навыков путем критической оценки как своего речевого высказывания, так и чужого.

Названные методы обучения, на наш взгляд, являются наиболее эффективными, способствуют развитию творческих способностей обучающихся, активизации их мыслительной деятельности, совершенствованию их устной и письменной речи.

Согласно Программе по русскому языку как иностранному (уровни А1 – С2), основополагающими видами как в системе обучения деятельности общения, так и в работе над сложным предложением являются:

1) *говорение* - продуктивный вид речевой деятельности, который выполняет главные коммуникативные задачи – формы монологической и диалогической речи. Выделяют следующие виды говорения: а) инициативное (наиболее совершенный вид говорения); б) ответное (приближено к инициативной); в) имитативное (воспроизведение

принятого сообщения); г) автоматизированное (воспроизведение наизусть); д) ассоциативное (воспроизведение наизусть, но с использованием ассоциаций);

2) *аудирование* - вид речевой деятельности, который должен занимать на занятиях по иностранному языку большую часть учебного времени и при котором обеспечивается возможность понимать на слух аудиотексты разного содержания и уровня сложности. Данный вид деятельности общения включает следующие виды аудирования: а) контактное (обязательно присутствие адресанта общения, важны невербальные средства общения); б) дистанционное (отсутствует адресант, что вызывает сложности в понимании прослушанного); в) учебное (многократное прослушивание одного материала для формирования грамматических и лексических навыков); г) коммуникативное (направлено на понимание устной речи, текста);

3) *чтение* - рецептивный вид речевой деятельности, который предполагает овладение языком, обучение чтению, что в итоге становится целью обучения, так как при чтении извлекается и осмысливается информация, которая содержится в печатном тексте. Различают техническое чтение (уровень автоматизма) и смысловое (понимание содержания читаемого текста);

4) *письмо* - вид речевой деятельности, которая предназначена для фиксации речи в виде букв и представляет собой важное средство овладения языком. Письмо тесно связано с устной речью, повторяет ее, однако отличается обработанностью, строгостью логического изложения. Обучающиеся должны при работе над СПП и ССП овладеть письменными навыками (фонетическими, лексическими, грамматическими, стилистическими).

Итак, методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ) предполагает проектирование рациональной методической системы обучения сложному предложению, «создание модели формирования коммуникативной компетенции в системе высшего профессионального образования» [Магомедова, 2009].

Таким образом, схематично можно представить обоснованную *структуру модели формирования и развития русскоязычной профессиональной коммуникативной компетенции (синтаксический*

уровень-Модули В1-С2) курсантов-иностранцев инженерно-технического профиля:

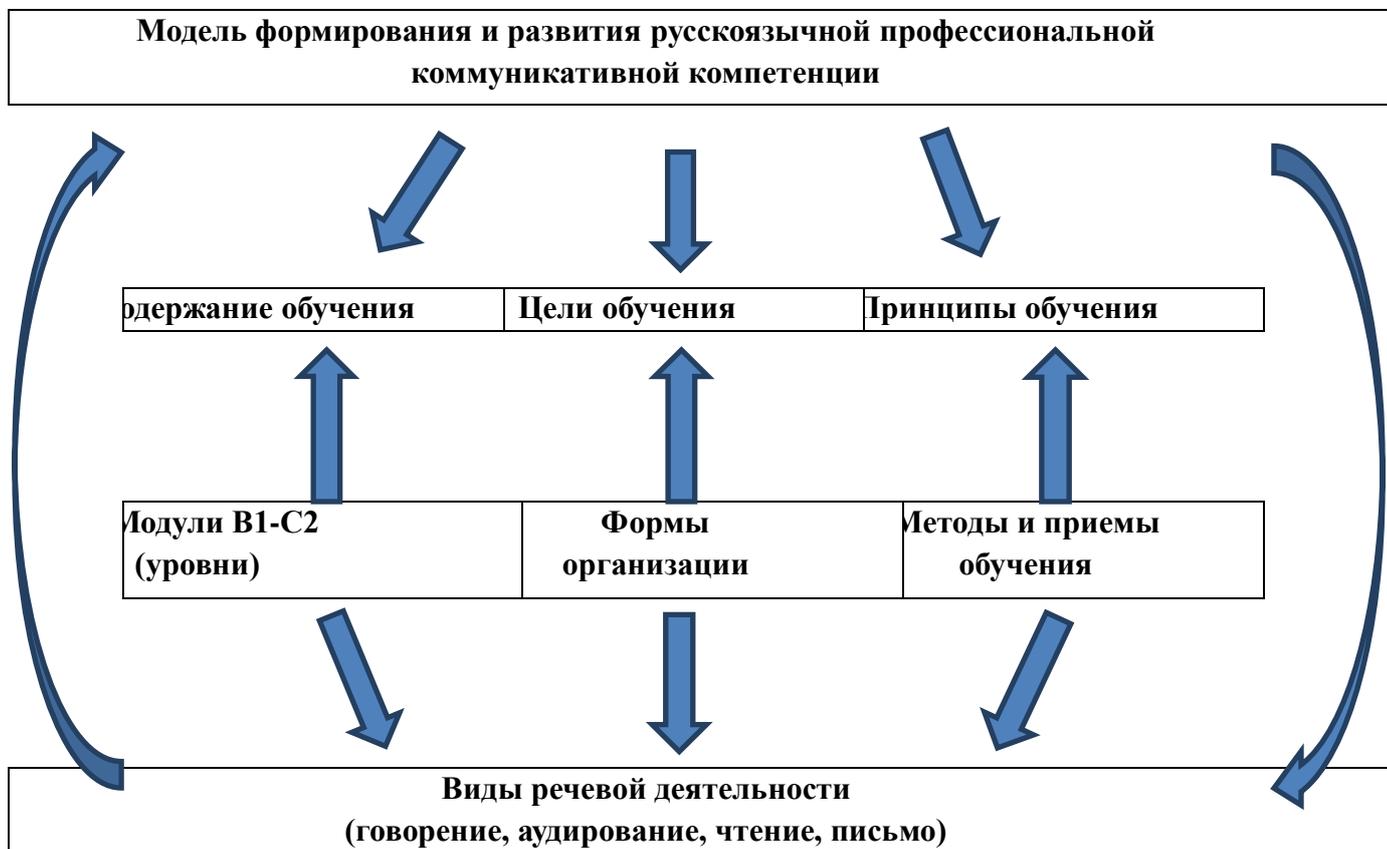


Рис.1. Модель формирования и развития русскоязычной профессиональной коммуникативной компетенции (синтаксический уровень - Модули В1-С2) курсантов-иностранцев инженерно-технического профиля

Принцип реализации разработанной педагогической модели формирования и развития коммуникативной компетенции курсантов-иностранцев инженерно-технического профиля предполагает разработку авторской дидактической системы методов и приемов.

3.3. Методическая платформа моделирования синтаксического строя русской связной речи курсантов-иностранцев инженерно-технического профиля

Спроектированная модель обучения, основанная на главных видах речевой деятельности при изучении РКИ и учитывающая особенности усвоения сложного предложения, включает *три этапа формирования синтаксических знаний, умений и навыков.*

Основная задача первого этапа – осознание обучающимися языковой природы изучаемых синтаксических конструкций посредством выявления особенностей грамматической формы и значения в их единстве. Данный этап решает и другую задачу – наблюдение за коммуникативной нагрузкой сложных предложений и развитие умений их употребления как в устной, так и в письменной речи.

Иностранцы испытывают сложности с усвоением разнообразных смысловых отношений между компонентами конструкций с сочинительной и подчинительной связью, что негативно влияет на формирование пунктуационных навыков, находящихся в прямой зависимости от смысла предложений. С этой целью на данном этапе работы мы старались построить обучение таким образом, чтобы у курсантов сложились единые умения и навыки вычленения признаков сложного предложения, установления среди них определяющих для СПП, ССП свойств, их структурно-семантической дифференциации от близких им синтаксических конструкций.

При разработке системы обучения ССП и СПП в задачи первого этапа вошли: формирование первичных представлений о специфике и функциях в речи сложных предложений, наблюдение за коммуникативными функциями ССП и СПП.

Второй этап построен на выявлении внутрисистемных связей между видами сложного предложения и явлениями одного с ним уровня, а также сопоставлении явлений на основе особенностей их структуры, семантики, коммуникативных функций. Данный этап включает процесс формирования навыков уместного отбора языковых средств в зависимости от коммуникативной задачи; обнаружение и преобразование ранее скрытых от обучающегося значений исходных синонимических

конструкций. Подобные преобразования способствуют углублению теоретических знаний курсантов, потому как позволяют отчетливее наблюдать и осознать все функциональные возможности приема замены, благодаря чему меняется смысловой оттенок предложения.

Третий этап – этап рассмотрения коммуникативной функции сложного предложения. Рассматриваются стилистические функции СПП и ССП, их грамматическая синонимика и т.д.

Последний завершающий этап усвоения сложного предложения связан с окончательным формированием синтаксических знаний и умений, навыков преодоления синтаксической интерференции, позволивший в дальнейшем разработать эффективную систему предупреждения и преодоления негативных влияний на русскую речь иностранцев.

Однако для самостоятельного воспроизведения готовых речевых моделей недостаточно одних речевых упражнений, необходимо подкреплять практику речи языковой теорией, которая «должна служить основой сознательного овладения связной речью на русском языке, представляя путь от знания правил к речевым навыкам» [Шхапацева, 1986: 20].

Конечной целью модели обучения РКИ является третий этап, ориентированный на рассмотрение коммуникативной функции сложного предложения и на определение стилистических функций ССП и СПП. Указанные этапы взаимосвязаны и не только «предусматривают развитие стилистических и синтаксических навыков, изучение функционально-грамматических особенностей синтаксиса» [Глазунова, 2017:216], но и обеспечивают последовательность в выработке у обучающихся речевых умений и навыков в сознательном их усвоении.

Успех обучения языку определяется прежде всего продуманной системой упражнений. Проблема типологии упражнений – одна из центральных проблем, ибо многие вопросы, связанные с ней, не получили достаточного освещения. До сих пор остается открытым вопрос относительно классификации упражнений. Это связано с тем, что в основу классификации кладутся различные признаки, например, лингвистические (И.В. Рахманов, В.С. Цейтлин), психологические (И.Д. Салистра и др.), методические (В.А. Лapidус и др.).

Вслед за учеными-методистами мы считаем, что система

упражнений должна отвечать принципу ранжирования трудностей, учитывать последовательность становления речевых умений и навыков и характер реально существующих коммуникативных актов.

Уровень рациональности систем упражнений для обучающихся-иностранцев определяется ее ступенчатостью, которая обеспечивает строгую последовательность в выработке у них речевых умений и навыков в сознательном их усвоении.

Овладение русской связной речью обучающимися-иностранцами тесно связано с умением выполнять различные упражнения, благодаря которым у них формируется способность запоминания материала.

Более свободное пользование речью в коммуникативных целях предполагает формирование навыков практического использования различных языковых категорий в речи, в результате чего курсанты получают возможность осознавать, усваивать правила, а также применять полученные знания на практике.

Успешно решается данная задача с введением в процесс обучения рациональной системы упражнений, имеющей четко определенную целевую установку, которая соответствует дидактической целенаправленности общей системы упражнений, учитывает многообразные специфические особенности методики организации учебного материала в вузе и опирается на возрастные и индивидуальные особенности обучающихся.

Названные выше виды речевой деятельности при обучении РКИ (**говорение, аудирование, чтение, письмо**) предполагают проектированную систему работы над сложным предложением.

С этой целью нами разработаны *языковые, условно-речевые (подготовительные, ситуативные) и речевые (коммуникативные)* упражнения при изучении ССП и СПШ.

Языковые упражнения направлены на укрепление знания комплекса структурно-семантических признаков синтаксических единиц, на «выработку умения у обучающихся анализировать учебный материал, необходимый для осуществления речевой деятельности, что предусматривает различного рода мыслительные операции, ориентирующие обучающихся на многоаспектные наблюдения над синтаксическими конструкциями» [Ладыженская, 1977: 15], то есть

предназначены для формирования языковых навыков выделять, анализировать, распознавать и конструировать сложные предложения. Под языковыми грамматическими навыками понимают навыки по образованию отдельных грамматических форм и структур в соответствии с лингвистическими правилами с учетом парадигматических отношений, то есть вне коммуникации. Все грамматические формы и конструкции вводятся не изолированно, а на синтаксической основе и предъявляются в виде предложений. Такой принцип организации языкового материала позволяет:

1) реализовать коммуникативную направленность в обучении, так как учитывает процессы, происходящие непосредственно в речевой деятельности носителя языка;

2) объединить в учебном материале смысловую характеристику изучаемых явлений и лингвистические факторы, значимые для оформления высказывания.

Условно-речевые (подготовительные, ситуативные) упражнения являются предречевыми, для которых свойственна условность, заданность и обязательна роль ситуативности. Цель данных упражнений – формирование коммуникативных навыков обучающихся путем постановки речевой задачи, которую следует выполнить по специальному образцу, представленному примером или схематически.

Речевые (коммуникативные) упражнения направлены на формирование и развитие у обучающихся-иностранцев речевых навыков и умений, нацелены на обеспечение функционирования умения в процессе реального общения, на выработку навыка понимать чужую речь и формулировать свою собственную с использованием названных синтаксических конструкций. Речевое упражнение фактически предназначено для развития речевого умения в процессе обучения общению, организованное таким образом, что «обеспечивает управляемый выбор стратегии говорения, актуализирует реальные взаимоотношения участников общения и вызывает естественную мотивированность высказываний, воспитывает у говорящего речевую активность и самостоятельность, обеспечивает вербальное и структурное разнообразие используемого речевого материала» [Пассов, 1991:202].

Соглашаясь с мнением Т.А. Ладыженской о том, что «разработка

системы упражнений - важнейшее условие повышения действенности обучения связной речи» [Ладыженская, 1977: 15], мы пришли к выводу: языковые, подготовительные и речевые упражнения являются главным этапом в системе обучения сложного предложения, способствуют повышению уровня владения связной речью иностранцев, обогащают их язык, служат для выработки умений составлять свое собственное высказывание.

В процессе становления речевой коммуникации обучающихся наиболее эффективной считается работа над связным текстом, предполагающая наличие речевой ситуации, то есть искусственно создаются условия, направленные на повышение стимула курсантов при составлении речевого связного текста определенной жанрово-стилистической принадлежности.

Совершенствованию умений и навыков общения обучающихся в различных сферах деятельности способствовал учет *принципа стилистической дифференциации синтаксических единиц*, представляющего собой целенаправленную реализацию уже имеющихся практических навыков в области стилистики русского и родного языка, функциональные стили которых представлены пятью основными разновидностями. Помимо этого, в разных языках уместно использование приема транспозиции, что вызвано явлением синтаксической синонимии (сложносочиненные предложения образуют пары с простыми предложениями, сложноподчиненными и бессоюзными предложениями).

Эффективность любой педагогической модели проверяется в процессе мониторинга результатов образовательного процесса и средств, используемых для их достижения. Мониторинг дает возможность выявить на фиксированном этапе обучения уровень сформированности коммуникативных навыков обучающихся, а также степень эффективности разработанной системы упражнений и, при необходимости, провести корректировку исследуемых процессов [Магомедова, 2011].

При работе над текстом особое место занимают следующие послетекстовые задания:

1. Прочитайте текст. Озаглавьте текст. Объясните, почему вы выбрали такой заголовок?
2. Укажите грамматические средства (союзы), используемые в тексте.

3. Какие предложения в данном типе текста преобладают (простые, сложносочиненные, сложноподчиненные)?

4. Составьте небольшой рассказ по прочитанному.

5. Кратко высказитесь, какие чувства вызвал у вас данный рассказ.

Далее следуют вопросы, направленные на понимание смысла текста (специального текста, содержащего сведения об энергетике, строительстве и т.д.).

Отбор текстов производился по определенным критериям и отвечал требованиям:

- соответствовать принципу учета сферы интересов обучающихся (специальные тексты);

- содержать мотивы для создания речевых ситуаций: вызывать коммуникативно-познавательную потребность;

- развивать интерес к русскому языку, к страноведению (использование краеведческого материала, доступного и близкого интересам обучающихся).

Процесс овладения коммуникативными навыками обучающимися-иностранцами тесно связан с умением выполнять различные упражнения, благодаря которым у курсантов формируется способность запоминания материала.

Более свободное пользование речью в коммуникативных целях предполагает формирование навыков практического использования различных языковых категорий в речи, в результате чего обучающиеся получают возможность осознавать, усваивать правила, а также применять полученные знания на практике.

На наш взгляд, в основу *системы упражнений по сложному предложению* также должна быть положена теория поэтапного формирования, развития и закрепления умений и навыков.

Как указывалось выше, *упражнения первого этапа* носят чисто языковой характер, то есть способствуют формированию языковых навыков и умений, в связи с чем происходит осознание обучающимися языковой природы изучаемых синтаксических конструкций посредством выявления особенностей грамматической формы и значения в их единстве.

Упражнения второго этапа нацелены на выявление

внутрисистемных связей между видами сложного предложения с учетом их сходств и различий. Учебная задача данного этапа – обеспечить повышение речевой культуры обучающихся, выработать умения соотносить языковую форму с коммуникативным заданием, а также находить наиболее уместный вариант синтаксической формы из предложенных форм заданий.

Упражнения третьего этапа связаны с выявлением коммуникативных функций сложного предложения. На данном этапе закладываются основы свободного владения речевыми синтаксическими умениями и навыками, благодаря созданию различных коммуникативных ситуаций. Ситуативные упражнения (на подготовленную или неподготовленную тему) позволяют свободно определять тему сообщения, способствуют становлению монологического высказывания, формируют умения выявлять лексические и синтаксические средства отдельных смысловых отрезков, а также прививают навык выработки распространения сюжета сообщения курсантам.

Учебные задачи данных этапов сводятся к тому, чтобы обучающиеся могли реализовать следующие навыки:

1) находить сложные предложения в связных текстах, выработать умения анализировать учебный материал, правильно употреблять сложное предложение с семантико-синтаксической точки зрения, а также формировать языковые навыки выделять, анализировать, распознавать и конструировать сложные предложения;

2) формировать речевые навыки обучающихся, путем постановки речевой задачи, которую следует выполнить по специальному образцу, представленному примером или схематически; ориентироваться в выборе адекватных языковых средств; проводить стилистический анализ, то есть конструировать стилистические варианты и устанавливать их взаимозаменяемость;

3) выработать умение понимать чужую речь и формулировать свою собственную, употребляя сложные предложения; выстраивать логическую структуру своего высказывания с учетом сложных предложений.

Предложенная система упражнений предполагает постепенный переход от более простых заданий к сложным, с нарастанием трудностей и повышением роли самостоятельности при выстраивании монологического

высказывания обучающихся.

В целом материал в предложенной системе упражнений отвечает требованиям действующей программы, представляет собой оптимальное использование уже имеющихся упражнений из базовых учебников и, вместе с тем, включает другие дополнительные задания, содержание которых носит коммуникативный характер и повышает практическую необходимость в деле эффективного формирования синтаксических навыков, что качественно снижает интерференцию обучающихся-иностранцев на синтаксическом уровне.

В ходе работы над системой отбирались задания с учетом не только развития грамматических навыков обучающихся, но и на повышение их языковой культуры, также осуществлялся отбор такого материала, содержание которого является наиболее весомым для постановки коммуникативных задач и видов речевой деятельности.

Среди предречевых упражнений особое место отводится *трансформационным упражнениям*, которые, базируясь на синтаксической синонимии, способствуют формированию навыков составления синонимического ряда и выбора конструкций в соответствии с условиями общения. Данные задания способствуют выработке у обучающихся внимания как к структурной, так и к содержательной стороне рассматриваемых конструкций, помогают развить умения точно выражать мысли и в устной, и в письменной форме, используя различные сложные конструкции.

Трансформационные упражнения могут быть представлены следующими разновидностями: 1) трансформация сложносочиненного предложения в простое, и наоборот; 2) трансформация сложносочиненного предложения в сложноподчиненное 3) трансформация сложносочиненного предложения в бессоюзное сложное предложение. Например:

Выполнив данные задания, направленные на осознание курсантами роли сложносочиненного предложения в текстах различных стилей речи, можно предложить следующие упражнения, способствующие формированию у обучающихся навыков *стилистического конструирования*.

Упражнение 1. Прочитайте предложения. Приводимые ниже попарно предложения соедините в одно, используя наиболее подходящую синтаксическую конструкцию, характерную для указанного в скобках стиля речи. Расставьте знаки препинания.

1. *Довожу до Вашего сведения что отдел программирования нуждается в приобретении современного оборудования для расширения возможностей использования новейших компьютерных программ. Это позволит оформлять документацию в соответствии с последними нормативами (стиль: официально-деловой).* 3. *Носителем суверенитета и единственным источником власти в Российской Федерации является ее многонациональный народ. Народ Российской Федерации осуществляет свою власть непосредственно, а также через органы государственной власти и органы местного самоуправления (стиль: официально-деловой).* 4. *Не успеешь опомниться как уже блекнет молодость и тускнеют глаза. А между тем ты еще не увидел и сотой доли того очарования, какое жизнь разбросала вокруг (стиль: художественный).* 5. *Вчера ходил на концерт новой поп-дивы которую раскручивает Иванов, это жесть! Кости, кожа, прокуренный голос и он еще хочет отправить ее на Евровидение (стиль: разговорный).*

Творческие задания являются наиболее продуктивными для формирования навыков свободного пользования ССП в собственной речи, так как их особенностью является организация творческой деятельности, ориентированной на познание, создание, преобразование, использование в новом качестве ситуаций, явлений, объектов материальной и духовной культуры в процессе образовательной деятельности, организованной в сотрудничестве с педагогом.

Для формирования умений и навыков употреблять сложные предложения в текстах различных стилей речи целесообразно использовать следующие *творческие задания*:

1. Напишите заявление (о переводе вас на другой курс или в другой вуз, о приеме на работу), заявку на посещение выставки, доверенность на получение книг для библиотеки из магазина. Отметьте признаки официально-делового стиля в документах. Проанализируйте строение предложений и сделайте вывод.

2. Составьте характеристику одного из курсантов вашей учебной

группы (например, в приемную комиссию учебного заведения, в военкомат, в полицию и т.д.).

3. Напишите письмо своему другу в виде образца разговорного стиля, обращая внимание на основные компоненты письма. Подумайте над формой и содержанием письма.

4. Напишите мини-сочинение публицистического характера в жанре рассуждения на одну из следующих тем: а) каким бы я хотел быть; б) каким бы я хотел видеть своего друга.

5. Напишите сочинение на тему «Береги честь смолоду». Подумайте, какой тип речи будет преобладать в сочинении.

6. Напишите очерк о человеке, которого вы хорошо знаете. Придумайте название, которое бы отражало основную мысль.

7. Напишите о себе, выбрав один из вариантов:

а) в форме дневника (о своих мечтах и жизненных планах);

б) о себе в третьем лице – таким, каким вас видят со стороны ваши друзья, или родные, или же учителя.

в) в сказочной форме: события, действия вымышленные, а черты, мысли главного героя – ваши.

8. Прислушайтесь внимательно к устной речи преподавателя, объяснения которого вам особенно нравятся, к выступлениям дикторов телевидения или радио. Ответьте, как вы считаете, в чем секрет воздействия их речи на слушателей?

9. Составьте микротексты (по 2-3 предложения), в которых уместно было бы употребление союзов, характерных разговорному стилю (*да и, а не то, не то.., не то*).

10. Выпишите из толкового словаря русского языка не менее 5 слов и выражений со стилистической пометой *разг.* и столько же слов с пометой *прост.* и составьте с ними сложносочиненные предложения. Сравните тексты.

11. Постарайтесь, используя выразительные средства художественной речи, написать небольшой веселый рассказ на тему «**Интересный случай**».

После проведения данной работы обучающиеся получают следующие *домашние задания*.

1. Найдите в газете текст с ССП с заимствованными словами, которые

можно заменить общеупотребительными русскими. Отредактируйте текст.

2. Ответьте письменно на следующие вопросы.

- *Какую роль играет музыка в вашей жизни?*
- *Согласны ли вы с утверждением, что «не зная прошлого, нельзя любить настоящее, думать о будущем?»*
- *Расскажите об улице вашего детства.*
- *Расскажите об одном из известных вам народных промыслов.*
- *Как вы понимаете, слова «искра Божия в искусстве?»*
- *Расскажите о каком-либо случае из жизни животных, свидетелем которого вы были.*
- *Какими чертами характера, по вашему мнению, должен обладать преподаватель?*
- *Согласны ли вы, что врага уничтожить – большая заслуга, но друга спасти – это высшая честь?*
- *Правда ли, что жить – Родине служить.*
- *Ты тоже думаешь, что, кто хочет, тот добьется, кто ищет, тот найдет?*
- *Как должен себя вести курсант?*
- *Должен ли знать курсант свои обязанности?*
- *Как ты считаешь, преподаватель с воспитателем виноваты в нежелании курсантов учиться?*
- *Должен ли заместитель командира взвод выполнять свои обязанности (всегда, несмотря ни на что)?*
- *Должен ли отличник быть грамотным, писать аккуратно, учить все правила.*
- *Должен каждый знать правила поведения, особенно в военном вузе?*

3. Напишите сочинение-рассуждение (эссе) на тему **«Что входит в обязанности курсанта?»**

Ситуативно-речевые упражнения следует проводить на заключительном этапе обучения. Для создания естественных ситуаций общения мы предлагаем использовать форму *дискуссии*.

Цель тематической дискуссии – воспитать культуру речевого общения у обучающихся. Учебные задачи дискуссии заключались в актуализации ранее полученных знаний, умений и навыков в употреблении ССП путем их переноса в естественные ситуации общения. Использование дискуссии

в естественных ситуациях общения показало, что она наиболее эффективна как для передачи информации, так и для закрепления сведений, творческого осмысления изученного материала и формирования ценностных ориентаций.

Для создания дискуссионной ситуации общения надо привлечь специфические тексты, содержащие сведения по военно-специальным модулям, что позволит активно вовлечь обучающихся в дискуссию. В результате естественно созданной ситуации общения каждый курсант имеет возможность высказать свое мнение, старается его защитить, обсудить актуальную проблему.

Таким образом, разработанная нами система упражнений по формированию и развитию речевых навыков обучающихся при ознакомлении со сложным предложением включает различные типы упражнений и заданий. Считаем, что данная система активизирует речевую деятельность обучающихся-курсантов, позволит закрепить теоретические знания по сложному предложению, откорректирует и сформирует коммуникативные умения и навыки владения русским языком как иностранным.

Итак, в основу обучения русскому синтаксису лежит сознательно-коммуникативный метод как наиболее продуктивный для занятий по развитию связной речи обучающихся-курсантов.

Развитие и совершенствование речевых умений и навыков обучающихся является важнейшей задачей в условиях современной высшей школы. «Владение языком есть речь, которая является деятельностью человека, требующей не столько усвоения теоретических знаний, сколько развития практических речевых умений на базе автоматизированных навыков и чувства языка. Обучать поэтому надо не просто языку и не только языку, а речи на этом языке» [Беляев, 1963: 25].

Обучение русскому языку как иностранному должно быть направлено на обеспечение решений коммуникативных задач, возникающих в реальном речевом общении. Этот процесс делает эффективным строго продуманная, целенаправленная работа, предусматривающая определенные методы и приемы, от которых зависит успешное решение поставленных задач.

Анализ научно-методической литературы показывает, что различная

трактовка понятий «метод» и «прием» приводит к необычной пестроте номенклатуры учебных методов в педагогической и лингвистической литературе.

В основу современной методики преподавания РКИ положен «сознательно коммуникативный метод» [Щерба, 1958: 43], лингвистическая концепция которого базируется на идеях Л.В. Щербы; выделены три аспекта общей совокупности языковых и речевых явлений, речь и речевая деятельность, где первостепенная роль отводится речевой деятельности, то есть процессам говорения и понимания.

Как правильно отметил Н.М. Шанский, «... необходимо представление грамматики не как россыпи морфологических и синтаксических явлений, втиснутых в прокрустово ложе дефиниций, схем, квалификаций и разборов, а как единой, функционирующей системы в процессе речепроизводства» [Шанский, 1993: 7].

Идеи Л.В. Щербы, получившие дальнейшее развитие, реализуются в настоящее время с учетом достижений современной науки. Лингвистические основы занятий по сознательно-коммуникативному методу обучения можно сформулировать следующим образом.

1. Обучение строится на синтаксической основе, где предложение выступает в качестве минимальной речевой единицы (единицы общения). Таким образом, наблюдается неразрывное единство языка и речи в процессе обучения.
2. Грамматический материал выступает в качестве основы для практического применения обучающимися в своей речевой деятельности.
3. Грамматика изучается в объеме, отвечающем целям и задачам обучения.
4. Грамматической основой занятий являются модели предложений, сгруппированных по структурно-семантическому принципу.
5. Концентризм в подаче и расположении лексико-грамматического материала составляет характерную особенность занятий и обуславливает определенную целостность обучения на разных этапах.

Сознательно-коммуникативный метод обучения реализуется с помощью методических приемов, наиболее эффективными, на наш взгляд, из которых при изучении сложноподчиненного предложения являются.

Обучающимся предлагается найти в тексте деепричастия и

деепричастные обороты и произвести их замену, где это возможно, синонимичными им синтаксическими конструкциями: **деепричастия – глаголами, а деепричастные обороты – придаточными предложениями.**

Прием замены (трансформации) (темы 13,14) [Алпеева, Лебедев, Павленко 2014] состоит в том, что одна синтаксическая конструкция заменяется другой, по преимуществу синонимичной. Замена одних конструкций другими требует от обучающихся творческих усилий, вдумчивого отношения к изучаемым синтаксическим явлениям и фактам, служит эффективным средством обогащения речи обучающихся синонимичными конструкциями.

Возможности применения приема замены при изучении сложноподчиненного предложения не ограничены. Фактически на каждом занятии можно и нужно заменять и сравнивать. Поводы для этого могут быть самые разные: использование полученных ранее для усвоения новых, предупреждение ошибок на смешение синтаксических категорий, дифференциация оттенков значения в синтаксических синонимах, установление связи между различными конструкциями в целях систематизации знаний обучающихся, противопоставление конструкций для подчеркивания отличительных признаков.

Приемы замены и сравнения позволяют сочетать задания по грамматике с работой по стилистике, рассматривая близкие по значению языковые явления, с точки зрения их использования или более точного яркого выражения мысли. Чтобы обогатить обучающихся знаниями синтаксических синонимов, которые могут быть использованы в стилистических целях, следует систематически предлагать задания по замене одних конструкций другими:

1. Прочитайте предложения. Замените данные простые предложения одним сложноподчиненным:

Первый день прошел благополучно. Павка шагал домой с чувством честно заработавшего свой отдых человека (А. Островский).

2. Прочитайте предложения. Замените прямую речь придаточным изъяснительным:

Он спросил рабочего: «Далеко ли до завода?»

Как при этом изменится интонация?

3. Прочитайте предложения. Замените предложения сначала деепричастными оборотами и деепричастиями, а затем - придаточными предложениями.

К счастью, по причине неудачной охоты, наши кони не были измучены.

За неимением другого помещения для работы сотрудники этого учреждения оставались пока в старом здании.

Мы ринулись за ним согласно уговору.

Обраг вился то влево, то вправо, и ветер соответственно повороту то утихал, то налетал с удвоенной силой.

4. Напишите небольшой рассказ на тему «Архитектурная композиция», используя простые предложения с деепричастными оборотами. Преобразуйте их затем в сложноподчиненные.

5. Придумайте предложения с придаточным времени (когда?). Преобразуйте их в предложения с деепричастными оборотами.

Эффективность данного приема проявляется при выполнении заданий, связанных с выражением одной мысли различными синтаксическими конструкциями. При этом обучающимся предлагается сравнить сопоставляемые предложения, выбрать наиболее удачный, с их точки зрения, вариант и попытаться доказать свое мнение. С этой целью можно дать следующие задания:

1. Прочитайте предложения. Замените предложно-падежные конструкции имен существительных синтаксическими синонимическими конструкциями (деепричастными оборотами или деепричастиями, придаточными предложениями). Сравните эти предложения.

Я поехал на почтовых, а он, по причине тяжелой поклажи не мог за мной следовать (Л.).

Луговые цветы в этом году, благодаря постоянным дождям, необыкновенно ярки и пышны (Приш.).

Леса, несмотря на тропический зной, не отличались тропической пышностью (Нов. – Пр.).

2. Замените, где это возможно, обстоятельственные придаточные предложения деепричастными оборотами и деепричастные обороты придаточными обстоятельственными предложениями.

1. *Чтобы заглушить песню, он, напевая и стараясь стучать ногами, побежал к осоке (Ч.).*

2. *По мере того, как путешественники углублялись в горы, растительность становилась все более дикой.*

3. *Мы возвратились домой поздно, так как заблудились в лесу.*

4. *Когда луна вышла из-за облаков, она осветила бледным светом окрестность.*

5. *Если вы пойдете лесом, то выйдете прямо к станции.*

6. *Чтобы быстрее заснуть, заставляю себя считать до ста.*

7. *Сделав усилие над собой, она промолчала и не ответила грубостью на грубость.*

8. *Отправляясь в поход, возьми с собой необходимое снаряжение.*

9. *Под вечер Беликов оделся потеплее, хотя на дворе погода стояла совсем теплая, и поплелся к Коваленкам (Ч.).*

При выполнении данных заданий ребята приходят к выводу, что подобная замена невозможна, если в обеих частях сложноподчиненного предложения употребляются разные субъекты действия, то есть подлежащие, а также в том случае, когда от глагола нельзя образовать деепричастие.

Нередко у обучающихся вызывает трудность трансформация предложно-падежных сочетаний в придаточные предложения. Это происходит из-за нечеткого понимания условий и операций замещения. Первая операция, не представляющая больших трудностей, - это элиминирование предлога, вместо которого вводится семантический союз.

Вторая операция состоит из «получения» предиката придаточного предложения. Самым распространенным является случай, когда стержневой компонент предложно-падежного сочетания – отглагольное существительное или причастие – при замещении придаточным предложением преобразуется в глагол. При этом форма родительного падежа имени существительного преобразуется в форму именительного падежа. Например:

1. *Ввиду отсутствия телефона у отца на квартире, она принялась звонить к нему на службу (Леонов). – Ввиду того, что у отца отсутствовал телефон на квартире, она принялась звонить к нему на службу.* 2. *Вопреки предсказаниям моего спутника, погода прояснилась и*

обещала нам тихое утро (М. Лермонтов). – Вопреки тому, что предсказывал мой спутник, прояснилась и обещала нам тихое утро.

Таким образом, использование приема трансформации помогает ребятам усвоить особенности функционирования синтаксических синонимических конструкций в связной речи.

Целесообразно на занятиях русского языка как иностранного использовать лингвистический эксперимент, цель которого - выработать у обучающихся навыки оценки изучаемых языковых средств, умение создавать тексты с использованием сложных предложений и синонимичных им конструкций, позволяющие им понять и усвоить синтаксические особенности языка, правильно использовать с семантико-стилистической точки зрения нужные синтаксические единицы.

Например, лингвистический эксперимент с заменой придаточных предложений причастными оборотами и указанием семантико-стилистических различий между обоими вариантами можно провести над следующим художественным текстом при рассмотрении темы *«Сложноподчиненные предложения» (темы 11-12)* [Алпеева, Лебедев, Павленко 2014].

Пожалуй, нет в биографии России другой битвы, которая длилась бы один день, а была бы так близка каждому из нас, как Бородинское сражение. И объясняется это не только ее масштабностью, ее местом в Отечественной войне 1812 года, но и той ролью, которую она сыграла в разгроме армии Наполеона.

Все основные события того героического и трагического дня развернулись между деревнями Бородино и утица.

Взяв к полудню после восьмого штурма Багратионовы флеши и овладев деревней Семеновское, Наполеон сосредоточил тридцать пять тысяч войск и около 300 орудий для атак на центральный опорный пункт русских, Курганную высоту с батареей Раевского, которая до того уже побывала в руках французов, но была отбита. В момент перед наступлением Наполеону доложили о неожиданном появлении русских в тылу и на левом фланге. Наполеон скачет туда, укрепляет свое левое крыло, но потеряны два часа, которые позволили Кутузову перегруппировать войска и усилить центр обороны. Используя свое превосходство в коннице, французам все-таки удается вновь овладеть

батареей Раевского, но развить успех они не могут из-за небывалых потерь и упорного сопротивления русских, которые отошли на новые рубежи в полном порядке, не потеряв связи с остальной армией

(По Л. Плешакову)

В ходе лингвистического эксперимента обучающиеся приходят к выводу, что не во всех случаях возможна такая замена. Так, трансформация определительных конструкций невозможна, если соотносительное слово стоит в одном из косвенных падежей. (Например, в предложении *«И объясняется это не только ее масштабностью, но и той ролью, которую она сыграла в разгроме армии Наполеона»*).

В ряде случаев трансформация определительных придаточных в причастные обороты уместна, так как последние способствуют сжатости, лаконичности, в отдельных случаях такая замена помогает избежать неуместного частого употребления союзного слова *«который»*, сосредоточить внимание в большей степени на признаке, придать высказыванию торжественно-приподнятую, патетическую окраску.

Данный прием является одним из эффективных при работе над развитием связной речи обучающихся с использованием ими сложных предложений.

Ввиду того что в основу методики обучения сложноподчиненному предложению положена теория поэтапного формирования и развития умений и навыков, систему упражнений целесообразно строить поэтапно (3 этапа).

Основная задача первого этапа – осознание обучающимися языковой природы синтаксических конструкций посредством выявления особенностей грамматической формы и значения в их единстве. Данный этап решает и другую задачу - наблюдение за коммуникативной нагрузкой сложноподчиненного предложения, спецификой его употребления как в устной, так и в письменной речи. Как правило, на этом этапе происходит формирование грамматических навыков: интонационных, пунктуационных.

Второй этап предполагает выяснение внутрисистемных связей между сложноподчиненным предложением и явлениями одного с ним уровня, а также сопоставление явлений на основе особенностей их структуры, семантики, коммуникативной нагрузки. «На данном этапе происходит

формирование навыков целесообразного отбора языковых средств в зависимости от коммуникативности высказывания» [Пагиева 209: 35].

Третий этап - этап рассмотрения коммуникативной функции сложноподчиненного предложения, поскольку вводит обучающихся в сферу использования синтаксических конструкций. На этом этапе внимание обучающихся акцентируется на выявлении роли сложноподчиненных предложений в процессе общения, особенностях их употребления в различных стилях речи, а также на вопросах о том, чем следует руководствоваться при выборе грамматических конструкций из числа широкого круга синонимичных вариантов.

Обозначенные этапы взаимосвязаны и взаимообусловлены, они обеспечивают строгую последовательность в выработке у обучающихся речевых умений и навыков в сознательном их усвоении. При этом каждый этап работы над конструкциями сложноподчиненного предложения характеризуется качественными изменениями знаний, умений и навыков обучающихся.

Задачи данных этапов сводятся к тому, чтобы научить обучающихся:

- правильно употреблять слова, словосочетания и предложения с семантико-грамматической точки зрения;
- ориентироваться в выборе адекватных языковых средств;
- определять логическую последовательность построения своего собственного высказывания.

Успешно решить данные задачи можно, если ввести в процесс обучения рациональную систему упражнений с четко определенной целевой установкой, соответствующей дидактической целенаправленности общей системы упражнений, с учетом многообразных специфических особенностей методики организации учебного материала в школе и опорой на возрастные и индивидуальные особенности обучаемых.

«Под системой упражнений понимают организацию взаимосвязанных действий, расположенных в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых умений и навыков и характера реально существующих актов речи» [Бибилова 1999: 44].

Конечной целью предложенной системы упражнений, включающей

три этапа: языковые, подготовительные и речевые, - является формирование речевых навыков у обучающихся-иностранцев при изучении рассматриваемых конструкций.

«Под языковыми грамматическими навыками понимают навыки по образованию отдельных грамматических форм и структур в соответствии с лингвистическими правилами с учетом парадигматических отношений, то есть вне коммуникации» [Лысакова 204: 124]. Все грамматические формы и конструкции вводятся не изолированно, а на синтаксической основе и предъявляются в виде предложений. Такой принцип организации языкового материала позволяет:

- реализовать коммуникативную направленность в обучении, так как учитывает процессы, происходящие непосредственно в речевой деятельности носителя языка;
- объединить в учебном материале смысловую характеристику изучаемых явлений и лингвистические факторы, значимые для оформления содержания высказывания.

Цель речевых упражнений – формирование и развитие у обучающихся речевых навыков и умений, способных к переносу, к функционированию в речевом умении. При построении таких упражнений реализуются следующие принципы:

- использование речевой задачи говорящего;
- аналогии в образовании и усвоении форм;
- параллельного усвоения формы и ее функции при ведущей роли последней.

Речевые упражнения призваны развивать речевое умение, его качество и механизмы, поэтому они организованы так, чтобы посредством их создать обучающимся все необходимые условия, в которых должно развиваться соответствующее речевое умение.

«Под речевыми грамматическими навыками понимают автоматизированное употребление грамматических явлений в речи, в основе которого лежат стереотипные речевые связи и способность проявления их в разных видах речевой деятельности» [Чечет 1985: 124]. Процесс обучения сложноподчиненному предложению считается доведенным до конца только при появлении у курсантов способности пользоваться указанной синтаксической единицей в естественных актах

общения.

Именно поэтому языковые, подготовительные и речевые упражнения являются главным этапом в системе обучения сложноподчиненному предложению.

Языковые упражнения направлены на выработку умения у обучающихся анализировать учебный материал, необходимый для осуществления речевой деятельности, что предусматривает различного рода мыслительные операции, ориентирующие обучающихся на многоаспектные наблюдения над синтаксическими конструкциями: сравнение их по форме и смыслу, уместности их наличия в данном контексте, играют важную роль в анализе учебного материала, необходимого для осуществления речевой деятельности, способствуют тому, что курсант начинает самостоятельно разбираться в речевой ситуации и правильно использует средства русского языка.

Так, при работе над таким видом речевой деятельности, как чтение, с целью развития навыков овладения русским языком, можно предложить следующие упражнения:

Подготовительные упражнения прежде всего формируют у курсантов-иностранцев навык **говoreния**, так как они обеспечивают и устное оформление высказывания, а также возможность выбора лексических единиц, включают задания на выбор слов и конструкций, замену их другими для выражения определенного содержания, перефразирования готового текста, составление синтаксических конструкций со стилистическими заданиями, что в конечном счете способствует выработке у обучающихся умений и навыков построения, замены и употребления в речи изучаемых конструкций.

Данный этап упражнений готовит обучающихся к овладению связной речи, например, при изучении темы **«Стекло и стеклянные изделия»** можно дать следующие предречевые задания:

Прочитайте предложения. Закончите предложения таким образом, чтобы они приобрели характер риторического вопроса.

1. Из стекла можно сделать изделие, если... 2. Стекло можно сварить, если... 3. Стекло разрушается на множество мелких осколков, если... 4. В современном мире повышенным спросом пользуется стекло, если...

Продолжите фразу.

1. *Хотя стекло твердый материал* 2. *Наиболее распространенным является... , потому что....* 3. *Стекло – это..., так как*

Прочитайте предложения. Закончите предложения, определив цель. Используйте различные союзы и союзные слова.

1. *Безопасность и механическая прочность закаленного стекла широко используются, так как ...* 2. *Люди во всем мире пользуются стеклянными изделиями, чтобы...* 3. *Разным людям требуется разные стеклянные изделия, потому что...*

Прочитайте предложения. Из двух простых предложений составьте сложноподчиненные предложения с союзом *который*.

1. *Не было найдено никакого другого материала для колбы электрической лампы: он объединял бы в себе такие важные качества, как прозрачность, теплостойкость, механическая прочность.*

2. *Первоначально стеклом называли лишь всем известный и наиболее распространённый продукт стеклоделия: он относился с некоторых пор в научном обиходе к силикатным стёклам.*

3. *Теория строения стекла имеет значение не только для понимания свойств изделий из чистого стекла, но и для всех силикатных изделий: они в процессе производства находились при температуре выше +800 °С.*

Среди подготовительных упражнений особое место «отводится трансформационным упражнениям, которые, базируясь на синтаксической синонимии, способствуют формированию навыков составления синонимического ряда и выбора конструкций в соответствии с условиями общения» [Чечет, 1985: 15].

Трансформационные упражнения могут быть представлены следующими разновидностями:

- 1) трансформация СПП в простое и наоборот;
- 2) трансформация СПП в ССП;
- 3) трансформация СПП в БСП.

Речевые упражнения, будучи нацеленные на формирование всех видов речевой деятельности (*говорение, аудирование, чтение, письмо*) и направленные на выработку у обучающихся понимать чужую речь и формулировать свою собственную с использованием изучаемых

синтаксических конструкций, то есть на активное владение языком, выполняются в ситуации, максимально приближенной к естественной. Они помогают уяснить предмет сообщения, определить его тему, разобраться в структуре текста, логических связях внутри предложений, абзацев, отдельных смысловых отрезков, а также выявить лексические и синтаксические средства, служащие для их связи.

Среди речевых упражнений особое место занимают:

1. Упражнения, направленные на формирование умения строить высказывание в определенной логической последовательности.
2. Упражнения, формирующие умение соединять отдельные мысли в единый связный текст. Например:

А. Прочитайте слова и словосочетания. Попробуйте дать политический прогноз по развитию следующих регионов: *Западная Европа, Восточная Европа, Великобритания, Балканы, Россия.*

Б. Прочитайте предложения. Выразите свое мнение по поводу следующих определений власти. В рассуждении используйте сложные предложения, выражающие условие:

1. Власть – это реализация намеченных целей. 2. Власть – это самоцель, позволяющая наслаждаться ее обладанием. 3. Власть – это свойство социальных статусов, позволяющее контролировать средства влияния, воздействия на людей.

В. Прочитайте предложения. Пospорьте с великими. Найдете ли вы среди них единомышленников? Закончите предложения. Сравните ваши варианты с тем, что было сказано великими.

1. Учитесь и читайте серьезные книги, для того чтобы... (Ф.М. Достоевский). 2. Люди умирают для того, чтобы... (В.Белинский). 3. Обманывать самого себя – хуже всего, потому что... (Платон). 4. Нужно поддерживать крепость тела, чтобы... (В.Гюго). 5. Человек живет на Земле не для того, чтобы..., но ради того, чтобы ... (Стендаль).

Г. Прочитайте предложения и закончите их. Дайте свой вариант предложения с придаточными времени, которое соответствует данной мысли:

1. Рассказ о семи чудесах света люди придумали, когда... (Песк.). 2. Перед тем как вспахать землю, надо ... (В.Б.). 3. Травы сашивают рано утром, пока..., пока... (Сол.).

Д. Прочитайте афоризмы о свободе, которые были сформулированы великими. Какой из них наиболее полно выражает суть понятия свободы? Обоснуйте свое мнение, используя СПП.

1. Свобода есть право делать все, что дозволено законами (Ш. Монтескье). 2. Лишь глупцы называют своеволие свободой (Тацит). 3. свобода заключается в праве делать все, что не вредит другим (М. Клаудиус).

Е. Сформулируйте свой собственный афоризм на тему свободы, используя СПП, и запишите его.

Ё. Прослушайте аудиозапись. Перескажите текст, используя сложные предложения.

Энергэтика — область хозяйственно-экономической деятельности человека, совокупность больших естественных и искусственных подсистем, служащих для преобразования, распределения и использования энергетических ресурсов всех видов. Её целью является обеспечение производства энергии путём преобразования первичной, природной энергии во вторичную, например в электрическую или тепловую энергию. При этом производство энергии чаще всего происходит в несколько стадий: получение и концентрация энергетических ресурсов, примером может послужить добыча, переработка и обогащение ядерного топлива; передача ресурсов к энергетическим установкам, например доставка газа, угля, мазута на тепловую электростанцию; преобразование с помощью электростанций первичной энергии во вторичную, например, химической энергии угля в электрическую и тепловую энергию; передача вторичной энергии потребителям, например по линиям электропередачи.

Далее курсантам предлагается ответить на вопросы в устной форме:

- Что вы поняли из прослушанного текста?
- О чем текст?
- Попробуйте одной фразой передать содержание текста.
- Что нового вы узнали из текста?
- Составьте план прослушанного текста и перескажите.
- Придумайте СПП со словом «**энергетика**».
- Продолжите фразу «**Энергетика - это**».

Работа по развитию языковых и речевых грамматических навыков

направлена на формирование умения строить неограниченное количество осмысленных и правильно, с точки зрения грамматических, оформленных коммуникативных единиц. Это позволяет нам сделать следующие выводы:

- уровень рациональности системы упражнений по ознакомлению с СПП обучающимися на занятиях по синтаксису находится в прямой зависимости от ступенчатости ее характера;
- предложенная система упражнений имеет четкую целевую установку на формирование у иностранцев навыков связной речи на занятиях синтаксиса.

Применение данных методов и приемов в работе с сложными синтаксическими единицами является эффективным средством для активизации речемыслительной деятельности обучающихся, содействует формированию коммуникативных умений и навыков, способствует созданию естественных ситуаций общения, допускает возможность активного оценочного отношения к излагаемым в текстах фактам, явлениям и событиям.

На наш взгляд, при изучении всех тем по военно-специальным курсам «сложное предложение» должно быть в основе всей коммуникации обучающихся как в теоретическом, так и в практическом плане. Усвоение сложного предложения в рассмотренных аспектах поможет обучающимся скорее понять синтаксическую систему русского языка, соответственно, место предложения в данной системе, позволит преодолеть серьезные затруднения в конструировании и использовании в практике устной и письменной речи названных синтаксических единиц.

Таким образом, использование предложенных методов и приемов способствует совершенствованию связной речи обучающихся, вырабатывает у них:

- а) умения распознавать, выделять, анализировать и конструировать изучаемые синтаксические единицы;
- б) знания комплекса структурно-семантических и стилистических признаков синтаксических конструкций;
- в) умения свободно использовать рассматриваемые синтаксические конструкции в речи и при необходимости трансформировать их в определенных языковых ситуациях;
- г) умения определять тему высказывания и ее границы;

д) умения выделять основную мысль высказывания;

е) умения строить высказывания в определенной логической последовательности;

е) умения объединять отдельные компоненты высказывания в единое смысловое целое при помощи различных средств связи.

Все названные методы и приемы позволят курсантам военных вузов эффективнее освоить профессиональную лексику, необходимую для умения понимать специальную терминологию на других сложных дисциплинах.

3.4. Практикум по моделированию синтаксического строя русской связной речи курсантов-иностранцев инженерно-технического профиля

ТЕКСТ № 1.

КОНСТРУКТИВНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ЗДАНИЯ

Здания и сооружения состоят из отдельных конструктивных элементов, которые бывают несущие и ограждающие. Несущие элементы – это фундаменты, стены, каркасы, перекрытия и покрытия, которые защищают здания от вертикальных и горизонтальных нагрузок. Данные нагрузки возникают от массы оборудования, людей, снега, собственной массы конструкций, действия ветра. При строительстве зданий и сооружений необходимо учитывать все нагрузки, которые воздействуют на конструктивные элементы.

Ограждающие элементы – это наружные и внутренние стены, полы, перегородки, заполнения оконных и дверных проёмов. Они защищают внутренние помещения от атмосферных воздействий и позволяют поддерживать внутри зданий требуемые температурные и акустические условия. Однако встречаются конструктивные элементы, которые одновременно совмещают несущие и ограждающие функции – это стены и покрытия.

К основным конструктивным элементам зданий относятся фундаменты, наружные стены и перегородки, колонны, перекрытия, покрытия. Фундаменты – это подземные конструкции, которые воспринимают нагрузки от здания и передают их на основание. Основанием служат слои грунта, которые располагаются под зданием и обладают необходимой несущей способностью.

Наружные стены – это вертикальные ограждающие конструкции. Внутренние стены разделяют здание на отдельные помещения. Перегородки – это лёгкие стены, которые разделяют помещения на отдельные части: комнаты, коридоры. Колонны – это опоры, которые стоят отдельно и воспринимают нагрузки от вышележащих элементов здания. Междуэтажные перекрытия – это конструкции, которые разделяют здание по высоте на этажи и воспринимают полезные нагрузки. Покрытие – это верхняя ограждающая конструкция, которая в случае возможности атмосферных осадков предохраняет здание.

При построении здания или сооружения необходимо учитывать все конструктивные элементы, поскольку они играют важную роль в строительстве – непосредственно выполняют функциональную нагрузку. Без учёта внешних факторов нельзя осуществлять строительство.

(по материалам интернета)

Задание 1. Укажите на условие, употребив подходящий предлог *без, при, в случае*. Обратите внимание на падеж существительного.

1. ... сооружении здания следует начинать с фундамента.
2. ... строительстве зданий и сооружений необходимо учитывать все нагрузки, которые воздействуют на конструктивные элементы.
3. ... атмосферных осадков ограждающая конструкция предохраняет здание.
4. ... учёта внешних факторов нельзя осуществлять строительство.
5. ... совмещении несущих и ограждающих функций возникают конструктивные элементы - стены и покрытия.

Задание 2. Найдите в тексте сложные предложения с союзным словом *который* и замените их на простые предложения с причастным оборотом.

Задание 3. Замените простые предложения с предлогами *без, при, в случае* на сложные конструкции, используя условный союз *ЕСЛИ*. Обратитесь к грамматической таблице.

1. *При строительстве зданий и сооружений необходимо учитывать все нагрузки, которые воздействуют на конструктивные элементы.*
2. *При построении здания или сооружения необходимо учитывать все конструктивные элементы, поскольку они играют важную роль в строительстве – непосредственно выполняют функциональную нагрузку.*
3. *Без учёта внешних факторов нельзя осуществлять строительство.*
4. *В случае возможности атмосферных осадков ограждающая конструкция предохраняет здание.*

Задание 4. Законспектируйте текст «КОНСТРУКТИВНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ЗДАНИЯ», используя предлоги, выражающие условные отношения. Трансформируйте полученные предложения с сложные с союзом *ЕСЛИ*.

Задание 5. Напишите эссе, ответив на проблемный вопрос «Зачем в строительстве нужны конструктивные элементы?». Используя сложные

предложения, приведите конкретные примеры, аргументирующие вашу точку зрения. Эссе пишите по следующему плану. Используйте условные конструкции.

А) Введение (обозначение проблемного вопроса). Аргументация собственного мнения (короткий ответ на вопрос – *я считаю, что ...*);

Б) Основная часть (подтверждения своей точки зрения примерами – *во-первых, во-вторых*);

В) Заключение (*таким образом, я думаю, что ...*).

ТЕКСТ № 2.

ПОДЗЕМНЫЕ СООРУЖЕНИЯ

Строительство подземных сооружений ведётся в больших масштабах в промышленно развитых странах, что объясняется их экономичностью по сравнению с наземными сооружениями, технической или производственной необходимостью, градостроительными условиями, оборонными целями.

Подземное расположение сооружений целесообразно в районах с неблагоприятными климатическими условиями, **а именно** с резкими перепадами температуры воздуха, с ураганными ветрами, длительными ливнями, селейными потоками или крутым рельефом местности.



Строительство подземных сооружений получило значительное развитие в горнодобывающей промышленности.

По назначению подземные сооружения классифицируются следующим образом: а) транспортные и гидротехнические тоннели; б) сооружения метрополитена; в) электростанции (главным образом, ГЭС); г) базисные склады и холодильники; д) объекты городского хозяйства (пешеходные переходы, гаражи, коллекторы и т.п.); е) резервуары для питьевой воды, нефте- и газохранилища, ёмкости для захоронения вредных производственных отходов; ж) промышленные предприятия; з) лечебные учреждения; и) военные объекты.

Рассмотрим некоторые виды подземных сооружений. Особую группу подземных сооружений составляют шахты, которые расположены в околоствольном дворе, и электростанции. Экономическая эффективность подземных электростанций (по сравнению с наземными ГЭС) обусловлена тем, что сокращается протяжённость напорных водоводов, объёмов бетонных работ, снижаются расходы на материалы. Различают три типовые схемы подземных ГЭС: а) концевая - здание расположено в конце трассы деривации, **то есть**

происходит отклонение от основной траектории движения; б) головная, *то есть* здание расположено вблизи водозабора; в) промежуточная, *то есть* здание расположено в средней части трассы деривации. К середине 70-х гг. XX века количество подземных ГЭС, которые эксплуатируются и строятся в мире, достигло 350, а их общая мощность - 4.104 Мвт.

Важными в жизни населения являются городские подземные сооружения. Например, комплексная застройка подземного пространства крупных городов позволяет рационально использовать наземную территорию, *а именно* содействует упорядочению транспортного потока и повышению безопасности дорожного движения, снижает уличный шум и загрязнение воздуха, *а также* способствует повышению эстетических качеств городской среды. Городские подземные сооружения можно разделить на несколько групп: а) инженерно-транспортные, *то есть* пешеходные и транспортные тоннели, автомобильные стоянки и гаражи, помещения вокзалов; б) сферы обслуживания, *то есть* магазины, кафе, кинотеатры, выставочные залы, книгохранилища, архивы, холодильники, овощехранилища, автоматические телефонные станции; в) промышленного назначения и энергетики, *то есть* отдельные цеха, лаборатории, котельные, тепловые станции; г) инженерные сети и сооружения, *то есть* газо- и трубопроводы, трансформаторные и газораспределительные станции и др.; д) гражданской обороны.

Особое место в городском подземном хозяйстве занимают гаражи, которые чаще всего бывают многоэтажными. Вместимость подземных гаражей может достигать нескольких тысяч автомобилей, глубина заложения пола нижнего яруса — 15—25 м.

Большую актуальность представляют подземные лечебные учреждения, которые располагаются в выработках отработанных шахт, главным образом соляных. Искусственно созданное пространство приспособляется под палаты для больных, лечебные кабинеты. Целесообразность подземных медицинских учреждений обусловлена постоянством давления, влажности и температуры воздуха, отсутствием бактериальной флоры, солнечной радиации, шума, естественной ингаляцией (благодаря насыщенности среды химическими элементами), ограниченным воздействием магнитного поля. Это создаёт микроклимат, благоприятный, в частности, для лечения лёгочных заболеваний.

Итак, выбор способа строительства подземных сооружений зависит в основном от глубины заложения и назначения объекта, горнотехнических условий строительного участка. Неглубокие подземные сооружения строят открытым способом, методом опускного сооружения. Подземные сооружения глубокого заложения и, в особых случаях, неглубокого (например, перегонные тоннели метрополитенов или городские коллекторы) строятся закрытым (подземным) способом.

(по материалам интернета)

Задание 1. Ответьте на вопросы.

1. Почему подземные сооружения часто строятся в развитых странах?
2. В каком месте целесообразно строительство подземных сооружений?
3. Как классифицируются подземные сооружения?
4. Что такое «околотвольный двор»?
5. Чем обусловлена экономическая эффективность подземных сооружений?
6. В чем заключается важность подземных сооружений в условиях города?
7. От каких критериев зависит выбор строительства подземных сооружений?
8. Какая вместимость подземных гаражей?

Задание 2. Прочитайте текст ещё раз и составьте план текста. (Найдите введение, основную часть и заключение). Используя сложные предложения, перескажите текст по плану.

Задание 3. Закончите предложения, используя сложные предложения с союзами *однако, то есть*.

1. Шахты расположены ...
2. Подземное строительство позволяет высвободить в ...
3. Концевая типовая схема – это ...
4. Подземные электростанции в отличие от наземных
5. В зависимости от глубины заложения и назначения объекта подземные сооружения бывают ...
6. Отопление способствует созданию ...

Задание 4. Найдите в тексте сложные предложения со словом *который* и замените их конструкциями с причастными оборотами.

Задание 5. Перечислите качества, которыми, на ваш взгляд, должны обладать подземные сооружения. Используйте сложные предложения с союзами *однако, то есть*.

Задание 6. Закончите предложения, используя причинные союзы *так как, потому что, поскольку*.

1. Городские подземные сооружения можно назвать (главные) в жизни человека, ...
2. Комплексная застройка подземного пространства крупных городов позволяет рационально использовать наземную территорию, ...
3. Городские подземные сооружения можно разделить на несколько групп, ...
4. При концевой типовой схеме подземных ГЭС происходит отклонение от основной траектории движения, ...
5. Подземные сооружения экономически эффективны, ...

Задание 7. Дайте определения терминам «околотвольный двор», «ингаляция», «деривация», «эксплуатация», используя для пояснения союзы *то есть, а именно*. Составьте с ними сложные предложения.

Задание 8. Закончите предложения, используя союзы *а именно, однако, то есть*.

1. Городские подземные сооружения можно разделить на несколько групп, ... 2. По сравнению с наземными объектами подземные сооружения отличаются экономичностью, ... 3. Подземные сооружения строят в местах, которые неблагоприятны, ... 4. Подземные сооружения делятся по назначению, ... 5. Подземные объекты, подобно наземным сооружениям, строятся ради удобства людей, ... 6. Типовые схемы подземных ГЭС разные, ... 7. Подземное строительство позволяет высвободить в новых районах значительную часть полезной площади, ...

Задание 9. Соедините два простых предложения, используя союзы *однако, то есть, а именно, также*.

1. Резкие перепады температуры воздуха, ураганные ветры, селевые потоки – плохие климатические условия. - Подземные сооружения строят в неблагоприятных местах.

2. Транспортные и гидротехнические, тоннели, сооружения Метрополитена, электростанции – это подземные сооружения. - Классификация подземных сооружений по назначению.

3. Наземные сооружения в современном мире утратили актуальность. – Наземные сооружения занимают большие территории.

4. Подземные сооружения являются экономичными объектами. – Строительство подземных сооружений требует особых климатических условий.

5. Подземные сооружения строятся в городских условиях. – Широкое развитие строительство подземных сооружений получило в горной местности.

6. Комплексная застройка подземного пространства крупных городов позволяет рационально использовать наземную территорию. - Комплексная застройка содействует упорядочению транспортного обслуживания населения.

7. Комплексная застройка подземного пространства крупных городов повышает безопасность дорожного движения. - Комплексная застройка снижает уличный шум и загрязнение воздуха выхлопными газами автомобилей.

Задание 10. Составьте предложения, используя следующие синтаксические модели научного стиля.

Образец: Что составляет что - Особую группу подземных сооружений составляют шахты.

А) Что относится к чему

Б) Что объясняется чем

В) Что выполняется чем

Г) Что располагается (расположено) где

Д) Что делится на что

- Е) Что обуславливается чем
- Ё) Что обеспечивается чем
- Ж) Что характеризуется чем
- З) Что классифицируется как

Задание 11. Законспектируйте текст «Подземные сооружения», используя союзы *также, то есть, а именно, однако*.

Задание 12. Потренируйтесь в письме. Используя информацию каждой микротемы (абзаца) текста, составьте вопросный план.

Задание 13. Работаем в паре. Задайте вопрос однокурснику о том, какие виды подземных сооружений он узнал, прочитав текст. Напишите диалог, используя союзы *однако, то есть*.

Задание 14. Поясните ситуации, о которых говорит преподаватель, используйте пояснительные союзы *то есть, а именно*.

Преподаватель:

1. Подземные сооружения следует строить при особых климатических условиях.
2. Основная классификация подземных сооружений происходит по их назначению.
3. Подземные электростанции целесообразны с точки зрения экономичности.
4. Целесообразность подземных медицинских учреждений обусловлена рядом критериев, которые следует учитывать при строительстве.

Задание 15. Напишите сочинение-рассуждение, ответив на проблемный вопрос «Почему в Санкт-Петербурге строят мало подземных сооружений?». Сочинение пишите по следующему структурному плану, используя сложные предложения.

А) Введение (обозначение проблемы);

Б) Основная часть:

- согласие или несогласие с данным вопросом;
- аргументация своей точки зрения (на мой взгляд, я считаю);
- доказать свою точку зрения (во-первых, во-вторых);

В) Заключение-вывод (таким образом)

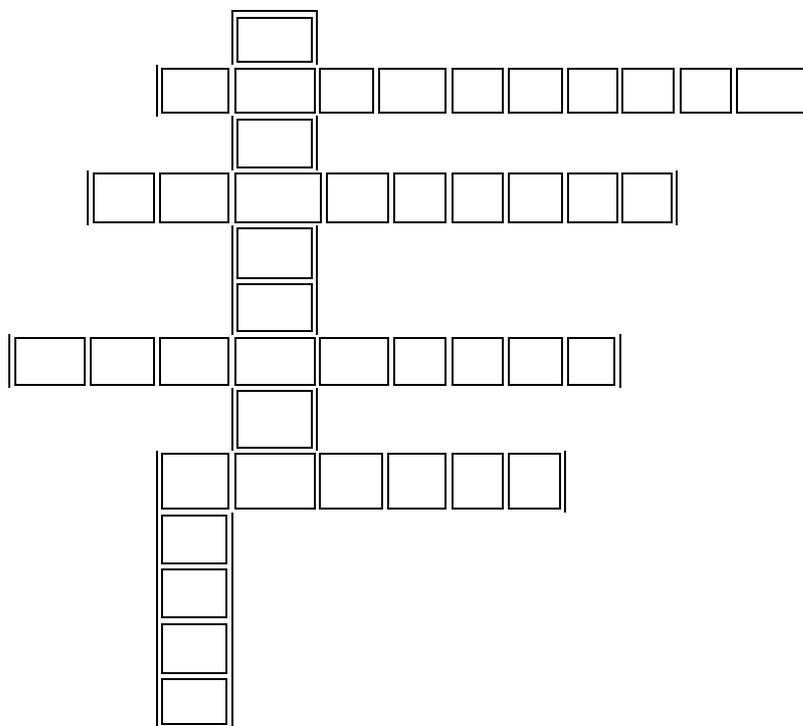
Задание 16. Решите кроссворд, используя терминологию текста. Дайте определение отгаданным понятиям, используя сложные предложения.

По горизонтали:

1. Синоним к слову «здание».
2. Место хранения запасов.
3. Средство передвижения.
4. Форма, очертания земной поверхности.

По вертикали:

1. Как называются сооружения, которые строятся под землёй?
2. Определенное место в городе, где строятся сооружения.



ТЕКСТ № 3.

САМАЯ ГЛУБОКА СТАНЦИЯ МЕТРО САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

Станция метро «Адмиралтейская» — самая глубокая станция Санкт-Петербурга, которую планировали построить ещё в советское время.

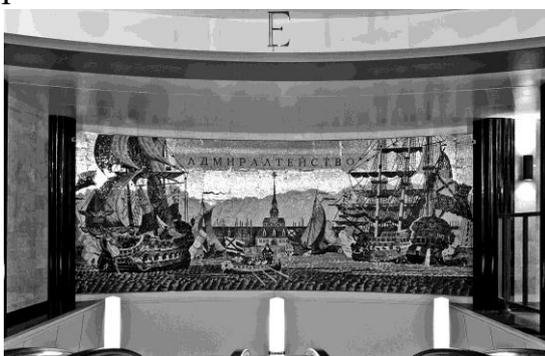
Есть две причины, по которым эта станция оказалась самой глубокой в городе. Первая причина состоит в том, что первоначально строители прорыли два прямых участка тоннелей, чтобы в будущем построить еще одну станцию, немного в стороне. В результате получились две станции «Адмиралтейские», которые были соединены переходом.



Эту причину сложно оценить, однако если человек стоит на платформе

«Адмиралтейской», то за стенкой, в двадцати метрах от него, проходит третья линия. Ночью можно услышать, как над станцией едет поезд. Линии максимально приближены в районе «Адмиралтейской», что, в том числе, обусловило глубину этой станции.

Вторая причина — это река Нева, которая мешала строительству, поскольку надо было проводить тоннель как можно глубже, чтобы не столкнуться с проблемами геологии, произошедшими в 1994 году в районе «Площади Мужества». На станции «Площадь Мужества» тоннели стали деформироваться, что представляло опасность для пассажиров. В результате специалистам стало понятно, что если не закрыть тоннели, то всё может рухнуть вниз. Вследствие этого Политехническая улица, которая расположена под этой станцией, могла уйти вниз на несколько метров, поэтому руководство решило затопить линии.



Станцию «Адмиралтейская» строители хотели сдать ещё в 1967 году вместе со станциями зелёной линии, однако у них не получилось это сделать. Невозможно было построить эскалатор, так как ни один дом нельзя было снести из-за очень плотной исторической застройки.

Строители хотели даже сделать лифт, который мог являться выходом на улицу, на поверхность, например, как в Лондоне. Но в Петербурге это представляет опасность, поскольку есть дополнительный риск для пассажиров — они могут застрять в лифте. В результате было принято решение отказаться от строительства и лифта, и станции метро. «Адмиралтейскую» построили только спустя 40 лет благодаря иностранному механизму, закупленному в Германии, который позволил снести не четыре дома, а только один.

Подземную часть станции очень долго возводили, так как не было возможности опустить материал на станцию простым способом. Его привозили либо поездом ночью, либо со стороны шахты, которая находилась на углу Загородного проспекта и Гороховой улицы. Строителям огромное расстояние приходилось проходить пешком или ехать по узкой служебной железной дороге, для того чтобы привезти материал или увезти разработанную глину в обратную сторону.



Открытие станции «Адмиралтейская» произошло в декабре 2011 года.

(по материалам интернета)

Задание 1. Составьте десять вопросов к тексту. Ответьте на вопросы, используя причинные сложные предложения.

Образец: Почему станция «Адмиралтейская» оказалась самой глубокой в Санкт-Петербурге?

Задание 2. Прочитайте текст ещё раз и скажите, какие трудности испытываются при строительстве станций метро? Напишите несколько проблем, с которыми могут столкнуться строители, используя союзы *так как*, *потому что*.

Задание 3. Используя справочный материал, представленный после заданий, впишите нужный союз.

1. Станция метро «Адмиралтейская» хотели построить ещё в советское время, ... строителям это не удалось. 2. Первоначально при строительстве станции получились две станции рядом, ... они были соединены переходом. 3. Станции зелёной линии сдали в 1967 году, «Адмиралтейскую» ... хотели сдать в том году. 4. Если бы не закрыли тоннели в станции «Площадь Мужества», всё могло бы рухнуть вниз, ... Политехническая улица могла уйти вниз на несколько метров. 5. Строители хотели сделать лифт как выход на поверхность, ... в Петербурге это представляло опасность.

Справочный материал: *то есть*, *а именно*, *также*, *однако*.

Задание 4. Измените предложения, используя причастие.

Образец: В результате получились две станции «Адмиралтейские», которые были соединены переходом. - В результате получились две станции «Адмиралтейские», соединённые переходом.

1. Вторая причина — это река Нева, которая мешала строительству.
2. «Адмиралтейскую» построили только спустя 40 лет благодаря иностранному механизму, закупленному в Германии, который позволил снести не четыре дома, а только один.
3. Политехническая улица, которая расположена под этой станцией, могла уйти вниз на несколько метров.
4. Строители хотели даже сделать лифт, который мог являться выходом на улицу, на поверхность.

Задание 5. Напишите эссе о самой красивой, на ваш взгляд, станции метро в Санкт-Петербурге, используя союзы *так как*, *потому что*.

Задание 6. Расскажите о станциях метро Санкт-Петербурга и города, в котором вы были. Сравните их. Какие станции в каком городе вам больше нравятся? Докажите свою точку зрения, используя причинные конструкции.

Задание 7. Напишите конспект текста, коротко передайте информацию каждого абзаца, используя причинные союзы.

Задание 8. Представьте себя в роли прораба, которому нужно построить станцию метро в Санкт-Петербурге. В каком месте города вы бы начали строительство? Обоснуйте своё мнение, используя причинные конструкции. Напишите план работы.

Задание 9. Подготовьте доклад с презентацией о самых глубоких станциях метро мира. Начните описание последовательно – от самой глубокой станции. В докладе используйте причинные конструкции.

ТЕКСТ № 4.

АВТОДОРОГИ. ЭТАПЫ СТРОИТЕЛЬСТВА. ТЕХНИКА

Строительство автомобильных дорог — это сложный многоэтапный процесс, который требует больших финансовых и физических затрат. Первоочередной задачей является выбор надёжного подрядчика, который в своем арсенале имеет квалифицированную команду профессионалов и специализированную технику. Подрядная организация в лице специалиста составляет список мероприятий по выполнению поставленной задачи и производит калькуляцию себестоимости работ.

Качественно сделанная автодорога должна соответствовать необходимым стандартам, так как это является залогом безопасности и комфорта не только водителей, но и пешеходов. Первым этапом любого строительства или реконструкции является проектирование, *а затем* разрабатывается план постройки дороги. Следующие работы можно разделить на такие этапы:

- топографическая съёмка и разбивка участка. Специалисты подрядной организации проводят геодезические работы на местности, *а затем* делают замер территории и анализ рельефа, определяют глубину грунтовых вод и тип грунта;

- подготовительные работы. На этом этапе осуществляется расчистка местности, перенос коммуникаций, *а затем* устраняются всевозможные преграды, которые могут стать помехой при строительстве дороги;

- составление сметы затрат и закупка необходимых стройматериалов;

- земляные работы. Для качественного строительства автодороги в первую очередь происходит устранение рельефа территории, разравнивание грунта, *а следовательно* создание углублений, возведение насыпей. Для этого применяют специализированную технику;

- монтаж водоотвода. При строительстве новой дороги обязательным этапом является устройство водоотвода, который обеспечит безопасное устранение воды с автодорожного покрытия на достаточное расстояние;

- укладка «подушки». Правильно уложенное основание является залогом успешного конечного результата строительства дороги. «Подушка» служит амортизационным слоем и сглаживает механическое воздействие на дорожное покрытие. Для создания основания используют песчано-гравийную смесь или же песок и гравий по отдельности. Материалы укладываются слоями, **а затем** тщательно разравниваются и утрамбовываются при помощи спецтехники;

- укладка финишного слоя и разметка дороги. Использование современных инновационных технологий обеспечивает высокое качество дорожного покрытия. После укладки полотна автодорогу подготавливают к открытию движения, **то есть** на ее поверхность наносят разметку, **а затем** устанавливают знаки.

При необходимости до начала выполнения запланированных дорожных работ происходит строительство временной объездной дороги. Её сооружают в виде насыпи той высоты, которая указана в рабочем проекте, **а следовательно** после завершения строительства объезд демонтируют.

Для укладки асфальта используют специализированную технику, которая способствует оптимизации рабочих процессов, экономии времени. Применение современных технологий на стройплощадке в принципе невозможно без спецоборудования. Кроме того, спецтехника, которую используют для строительства асфальтовых дорог, оказывает большое влияние на конечный результат проделанной работы. Чтобы качественно и в срок выполнить поставленные задачи, обычно используют стандартный набор спецмашин, **а именно: экскаватор**, который применяют для транспортировки сыпучих материалов (щебня, песка и прочих) и перемещения грунта; **бульдозер**, который используют для расчистки поверхности и ее планировки, перевозки и резания грунта; **грейдер**, благодаря которому планируется основание и устройства земляного полотна при строительстве дороги; **асфальтоукладчик**, который распределяет и утрамбовывает асфальтобетонную смесь по предварительно подготовленному дорожному полотну; **каток**, который используют для уплотнения и утрамбовки асфальта; **бетоносмесители**, которые применяют для изготовления бетонных смесей.

Кроме того, спецтехника, которую используют для



строительства дорог, является достаточно дорогостоящей, **а значит** многим предприятиям и организациям выгоднее воспользоваться услугой аренды. Это поможет арендатору избежать расходов, связанных не только с приобретением, обслуживанием и ремонтом собственных спецмашин, но и с простым оборудованием, **а следовательно** и с выплатой зарплаты дополнительному обслуживающему персоналу.

(по материалам интернета)

Задание 1. Ответьте на вопросы, используя причинные союзы.

1. Почему строительство автомобильных дорог признается сложным многоэтапным процессом?
2. Что является главной задачей в строительстве автомобильных дорог?
3. Какие этапы строительства автодорог вы узнали?
4. С какой целью происходит строительство временной объездной дороги?
5. В каком виде сооружается временная объездная дорога?
6. Чему способствует использование специализированной техники?
7. Какой стандартный набор спецмашин обычно используют в строительстве автодорог?

Задание 2. Составьте поэтапный план постройки автодороги. Охарактеризуйте каждый этап строительства автодорог, используя союз *то есть*.

Образец: *Первый этапом строительства автодорог является проектирование, то есть сначала надо составить план постройки дороги.*

Задание 3. Закончите данные предложения, используя причинные союзы *поскольку, так как, потому что*.

1. *Строительство автодорог – процесс сложный, ...*
2. *Качественно сделанная автодорога должна соответствовать необходимым стандартам, ...*
3. *Первоочередной задачей строительства автодорог является выбор надежного подрядчика, ...*
4. *Для укладки асфальта используют специализированную технику, ...*
5. *Применение современных технологий на стройплощадке в принципе невозможно без спецоборудования, ...*

Задание 4. Найдите в тексте сложные предложения со словом *который* и замените их конструкциями с причастными оборотами.

Задание 5. Укажите на последовательность предметов и ситуаций, употребив конструкцию с союзом *а затем*.

Образец: *При строительстве автодорог сначала выбирают подрядчика, а затем составляют план.*

1. *Заказчик строительства выбирает надежную подрядную организацию, ...*

2. Сначала проектируется строительство автодорог, ...
3. Сначала происходит топографическая съемка и разбивка участка, ...
4. На этапе подготовки осуществляется расчистка местности, перенос коммуникаций, ...
5. В строительстве автодорог составляют смету затрат, ...
6. Для качественного строительства автодороги в первую очередь происходит устранение рельефа территории, ...

Задание 6. Закончите предложения, сопоставив предметы, процессы, явления. Используйте союз *а*.

Образец: Заказчик строительство выбирает надежную подрядную организацию, а подрядная организация составляет список мероприятий.

1. Первым этапом любого строительства или реконструкции является проектирование, а вторым ...
2. Топографическая съемка и разбивка участка - это этап после проектирования, а составление сметы ...
3. Экскаватор применяют для транспортировки сыпучих материалов, а бульдозер ...
4. Благодаря грейдеру планируют основание и устройства земляного полотна при строительстве дороги, а благодаря асфальтоукладчику ...
5. Каток используют для уплотнения и утрамбовки асфальта, а бетономесители ...

Задание 7. Конспектируйте текст «Автодороги. Этапы строительства. Техника», используя союзы *а*, а затем, а следовательно.

Задание 8. Подготовьте сообщение на тему «Строительство автомобильных дорог». Приведите конкретные примеры, используя союзы *а*, а затем, а следовательно.

Задание 9. Задайте к содержанию текста 10 вопросов, ответьте на них. Напишите в виде диалога, используя союзы *а*, а затем, а следовательно.

Задание 10. Объясните значение метафор «подушка безопасности», «укладка подушки». Посмотрите значения в словаре. Объясните переносное значение данных словосочетаний, используя причинные союзы.

Задание 11. Ознакомьтесь с ситуацией (А) и выполните задание (Б). Используйте сложные предложения.

А) Вы являетесь руководителем подрядной организации по строительству современных автодорог. Вам предстоит составить список мероприятий по выполнению поставленной заказчиком задачи и произвести калькуляцию себестоимости работ.

(Б) Напишите письмо заказчику, докажите, что вы способны взять на себя работу по строительству автодороги и качественно ее выполнить. Чтобы заказчик выбрал вас, обозначьте в письме ваши преимущества перед другими компаниями. Используйте план.

В верхнем правом углу напиши свой адрес (адрес отправителя):
1-ая строка - город;
2-ая строка – страна.

Под адресом, пропустив строку, напиши дату написания письма - число месяц год.

1. Приветствие или обращение – имя того, кому предназначено письмо.
Повод (причина) написания письма

2. Основная часть (деловая или сугубо личная информация: просьбы, предложения, пожелания: изложение информации, интересующей адресата).

3. Заключение – выражение уважения, формулы прощания, подпись.

ТЕКСТ № 5.

САМЫЕ ДЛИННЫЕ ПРОСПЕКТЫ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

В Санкт-Петербурге есть много проспектов, длина которых достигает больше 5 километров. Составим рейтинг пяти самых длинных проспектов города.

Самым длинным проспектом в Санкт-Петербурге является Проспект Обуховской Обороны, длина которого составляет 11, 3 км. Он проходит вдоль правого берега реки Невы. Начинается проспект от центра города, **а именно** от Площади Александра Невского. Заканчивается в районе станции метро «Рыбацкое», **а именно** за пределами Кольцевой автомобильной дороги (КАД).



Второе место занимает Проспект Энгельса - его длина 11 км. Он является одним из самых длинных проспектов Петербурга, расположенным на севере

города. Рядом с ним проходит синяя ветка метрополитена - промежуток линии от станции метро «Удельная» до станции «Парнас».



Третье место заслуженно занимает Проспект Народного Ополчения, который расположен параллельно проспекту Ветеранов и идёт вдоль всего Красносельского района, но южнее, а также вдоль Балтийской железной дороги. Это типичный проспект, идущий по спальному району и вдоль железной дороги одновременно.

На четвёртом месте расположился Ленинский проспект, длина которого составляет 9,8 км. Он начинается у станции метро «Московская» и идёт до берега Финского залива в районе новостроек Красносельского района.

Пятое место занял Московский проспект - его длина 9,18 км. Московский проспект - центральная магистраль города, соединяющая центр и южную часть города. Одна из немногих проспектов в списке, который можно пройти от начала до конца и получить удовольствие от такой прогулки. Начинается Московский проспект в самом центре города и устремляется на юг, через Московские ворота и Парк Победы. Заканчивается Московский проспект Площадью Победы.

(по материалам интернета)

Задание 1. Ответьте на вопросы, используя сложные предложения.

1. По какому принципу составлен рейтинг самых длинных проспектов Санкт-Петербурга?
2. С каким из проспектов, приведенных в тексте, вы знакомы?
3. Какой из перечисленных проспектов вам больше нравится?
4. Согласны ли вы с мнением, что прогулка по Московскому проспекту приносит удовольствие?

Задание 2. Используя справочный материал, представленный после заданий, впишите нужный союз.

1. В Санкт-Петербурге есть много длинных проспектов, ... длина которых достигает больше 5 километров. 2. Длина Московского проспекта больше 5 километров, ... 9,18 км. 3. Устремляется Московский проспект на юг, ... через Московские ворота и Парк Победы. 4. , Проспект Народного Ополчения расположен параллельно проспекту Ветеранов, ... идёт вдоль всего Красносельского района. 5. Рядом с Проспектом Энгельса проходит синяя ветка метрополитена, ... промежуток линии от станции метро «Удельная» до станции «Парнас».

Справочный материал: то есть, а именно.

Задание 3. Напишите эссе о самом красивом, на ваш взгляд, проспекте Санкт-Петербурга, используя причинные конструкции.

Задание 4. Расскажите о проспектах Санкт-Петербурга и вашего города. Какие похожие проспекты двух городов вы можете назвать? Сравните их, указав разные и одинаковые признаки. Используйте союзы так как, потому что.

Задание 5. Напишите конспект текста, коротко передайте информацию каждого абзаца, Используйте союзы так как, потому что.

Задание 6. Подготовьте доклад с презентацией на тему «*Рейтинг самых длинных и красивых проспектов мира*». Проанализируйте разные точки зрения, чтобы сформулировать свою. Используйте союзы так как, потому что.

ТЕКСТ № 6.

КАТЕГОРИЯ И КЛАССИФИКАЦИЯ АВТОМОБИЛЬНЫХ ДОРОГ В РОССИИ. ДОРОГИ ПРОМЫШЛЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ

Автомобильные дороги имеют транспортно-эксплуатационные качества и потребительские свойства, поэтому их разделяют на четыре категории в зависимости от: а) количества и ширины полос движения; б) наличия центральной разделительной полосы; в) типа пересечений с автомобильными, железными дорогами, трамвайными путями, велосипедными и пешеходными дорожками; г) условий доступа на автомобильную дорогу. Номер категории дороги присваивается в



соответствии с их значимостью и интенсивностью движения. Интенсивность движения – это общее количество автомобилей, проходящих в единицу времени через некоторое сечение дороги. Для этого транспортный поток приводится к потоку, состоящему из легковых автомобилей с помощью специальных коэффициентов приведения, зависящих от типа транспортного средства. Интенсивность движения – непостоянная величина, поскольку она меняется по длине отдельных участков дороги. Она увеличивается вблизи городов, крупных населенных пунктов и железнодорожных станций. На средних участках маршрутов интенсивность движения имеет наименьшее значение, так как она непостоянна в течение суток, дней, недели, выходных и

праздничных дней. При проектировании новой дороги перспективная интенсивность движения рассчитывается на 20 лет. За начало перспективного периода принимается год завершения проекта.

В зависимости от административного назначения дороги классифицируются следующим образом: А) Магистральные федеральные дороги предназначены для связи столицы Российской Федерации со столицами других государств, столицами республик, краев и областей, для обеспечения международных автотранспортных связей. Б) Прочие федеральные дороги предназначены для связи между собой столиц республик в составе Российской Федерации, административных центров краев и областей, а также этих городов с ближайшими административными центрами автономных образований. В) Категории подъездных дорог относятся к промышленным и сельскохозяйственным предприятиям, подъездов к аэропортам, морским и речным портам, железнодорожным станциям, подъездов к крупным городам. Г) Выделяют также частные автомобильные дороги.

Среди дорог необщего пользования выделяют дороги промышленных предприятий, подразделяющие на внешние и внутренние. К внешним автомобильным дорогам промышленных предприятий относятся подъездные дороги, так как они соединяют предприятия с дорогами общего пользования, с другими предприятиями, железнодорожными станциями, портами, поэтому их проектируют по тем же нормам, что и дороги общего пользования.

К внутренним автомобильным дорогам промышленных предприятий и организаций относятся: а) внутривозрадные дороги, расположенные на территории промышленных предприятий; б) межвозрадные дороги, соединяющие между собой обособленные территории промышленных предприятий или их отдельные производства; в) карьерные дороги, располагаемые в пределах горнодобывающих предприятий; г) служебные и патрульные автомобильные дороги, располагаемые вдоль линий специализированных видов промышленного транспорта (конвейерного, подвесных канатных дорог, гидравлического), линий энергоснабжений и других коммуникаций, а также подъезды к заправочным пунктам, складам.

(по материалам интернета)

Задание 1. Ответьте на вопросы, используя причинно-следственные конструкции.

1. В зависимости от чего автомобильные дороги разделяют на четыре категории?
2. В соответствии с чем присваивается номер категории?
3. Как определяется интенсивность движения?
4. Как классифицируются дороги?
5. На сколько лет рассчитывается перспективная интенсивность движения при проектировании новой дороги?
6. Как делятся дороги необщего пользования?

Задание 2. Прочитайте текст ещё раз и составьте план текста. (Найдите введение, основную часть и заключение). Перескажите текст по плану, используя причинно-следственные конструкции.

Задание 3. Закончите данные предложения, используя причинные союзы *поскольку, так как, потому что*.

1. Автомобильные дороги по транспортно-эксплуатационным качествам и потребительским свойствам разделяют на четыре категории, ...

2. На средних участках маршрутов интенсивность движения имеет наименьшее значение, ...

3. К внешним автомобильным дорогам промышленных предприятий относятся подъездные дороги, ...

4. Внутриплощадочные дороги относятся к внутренним дорогам, ...

5. Подъездные дороги относятся к внешним дорогам, ...

Задание 4. Дайте определения понятиям «внутренние» и «внешние» дороги. Составьте с ними сложные предложения, используя причинные союзы *так как, потому что, поскольку* и следственный союз *поэтому*.

Задание 5. Найдите в тексте конструкции с причастными оборотами и замените их на сложные предложения со словом *который*.

Задание 6. Задайте вопрос к предложениям, выражающим причинно-следственные отношения.

Образец: *Интенсивность движения увеличивается вблизи больших городов, поскольку крупные населенные пункты предполагают большое количество автомашин. – Почему увеличивается интенсивность движения вблизи городов?*

1. Интенсивность движения – непостоянная величина, поскольку она меняется по длине отдельных участков дороги. 2. Автомобильные дороги имеют транспортно-эксплуатационные качества и потребительские свойства, поэтому их разделяют на четыре категории. 3. На средних участках маршрутов интенсивность движения имеет наименьшее значение, так как она непостоянна в течение суток, дней, недели, выходных и праздничных дней. 4. К внешним автомобильным дорогам промышленных предприятий относятся подъездные дороги, так как они соединяют предприятия с дорогами общего пользования, с другими предприятиями.

Задание 7. Трансформируйте синтаксические модели с причинным значением в конструкции с союзом *поэтому*, выражающие следствие.

Образец: *Интенсивность движения увеличивается вблизи больших городов, поскольку крупные населенные пункты предполагают большое количество автомашин. - Крупные населенные пункты предполагают большое количество автомашин, поэтому интенсивность движения увеличивается вблизи городов.*

1. Автомобильные дороги разделяют на четыре категории, так как они имеют транспортно-эксплуатационные качества и потребительские свойства. 2. Интенсивность движения – непостоянная величина, поскольку она меняется по длине отдельных участков дороги. 3. На средних участках маршрутов интенсивность движения имеет наименьшее значение, так как она непостоянна в течение суток, дней, недели, выходных и праздничных дней. 4. К внешним автомобильным дорогам промышленных предприятий относятся подъездные дороги, так как они соединяют предприятия с дорогами общего пользования с другими предприятиями, железнодорожными станциями, портами.

Задание 8. Составьте предложения, указывая на причинно-следственную связь. Используйте следующие синтаксические модели научного стиля.

Образец: *Вследствие значимости и интенсивности движения происходит присвоение номера категории дороги.*

- А) *из-за чего происходит что*
- Б) *благодаря чему происходит что*
- В) *в результате чего происходит что*
- Г) *от чего происходит что*
- Д) *в связи с чем происходит что*

Задание 9. Завершите сложные предложения, используя причинно-следственные союзы.

1. *Служебные и патрульные автомобильные дороги относятся к внутренним автомобильным дорогам, так как ...*
2. *Карьерные дороги располагаются в пределах горнодобывающих предприятий, поэтому ...*
3. *Подъездные дороги соединяют предприятия с дорогами общего пользования с другими предприятиями, железнодорожными станциями, портами, поэтому ...*
4. *Категории подъездных дорог относят к промышленным и сельскохозяйственным предприятиям, поскольку ...*

Задание 10. Законспектируйте текст «Категория и классификация автомобильных дорог в России. Дороги промышленных предприятий», используя причинные союзы *потому что, так как, поскольку*.

Задание 11. Подготовьте сообщение на тему «Дороги промышленных предприятий». Приведите конкретные примеры. Используйте следственный союз *потому*.

Задание 12. Расскажите однокурснику, которого не было на занятии, о категориях и классификации автомобильных дорог в России. Рассказ должен быть кратким, логичным и понятным.

Задание 13. Ознакомьтесь с ситуацией (А) и выполните задание (Б). Постарайтесь использовать предложения, выражающие причинные отношения.

А) Вам предстоит сдать экзамен по теме «Классификация автомобильных дорог». В связи с этим вам надо изучить материал по этой теме, а именно описать типы дорог, представленных в билетах экзамена:

1. Магистральные федеральные дороги.
2. Прочие федеральные дороги.
3. Категории подъездных дорог.
4. Частные автомобильные дороги.

Б) Разработайте материал по каждому типу автомобильных дорог. Опишите каждый тип в виде конспекта. Подготовьте иллюстрации к каждому типу.

ТЕКСТ № 7.

КОЛЬЦЕВАЯ АВТОДОРОГА САНКТ-ПЕТЕРБУРГА (КАД)

Кольцевая автодорога Санкт-Петербурга (КАД) – это автомобильная дорога общего пользования федерального значения, проходящая по территории Северной столицы и Ленинградской области. Отсутствие светофоров и высокая скорость движения по КАД позволяют добраться из одного района Санкт-Петербурга в другой быстрее, несмотря на увеличение расстояния. Кроме того, эта дорога используется автомобилистами, которые направляются в другие города России или Европы, а также при переезде из одного удаленного района города в другой. На дороге почти не бывает пробок, и возникают они только из-за крупных аварий или в очень сложных погодных условиях, например, после сильного снегопада.



Большая часть КАД проходит в пределах границы города и области. Дороги, пересекающие магистраль, расположены либо над магистралью, либо под ней. Рассмотрим некоторые характеристики КАД.

- протяженность трассы составляет 116,75 км, а с учетом части магистрали, проходящей по защитной дамбе Санкт-Петербурга, автодорога имеет длину 142,15 километра;
- допустимая скорость движения - 110 км в час. Число развязок на трассе – 26;
- число полос движения – от 4 до 8;
- ширина проезжей части – от 15 до 32 метров.

Следует выделить основные преимущества движения по трассе:

- отсутствие левых поворотов, светофоров и перекрестков;
- большие радиусы поворотов создают впечатление прямой дороги;
- трасса оборудована ограждениями, что гарантирует отсутствие пешеходов и животных на дороге.

Необходимость строительства КАД впервые была определена в 1966 году при утверждении Генерального плана развития Ленинграда. Сооружение трассы началось в 1998 году и велось поэтапно. В 2004 году строительство приостанавливалось в виду отсутствия финансирования.



Одним из самых сложных участков КАД стало сооружение мостового перехода через реку Неву с вантовым мостом - Большого Обуховского моста. В его проектировании принимали участие 16 проектных организаций, в том числе датские и финские компании. Вантовый мост через Неву стал одним из символов Санкт-Петербурга, это единственный неразводной мост Северной столицы.

Основные характеристики моста: а) длина мостового перехода составляет 2823,5 метров; б) длина вантового моста - 994 метра; в) длина руслового пролета - 382 метра; г) высота пилонов – 120 метров.

12 августа 2011 года состоялся ввод в эксплуатацию самого сложного участка путепровода, соединившего два берега Невской губы в районе поселков Бронка и Горская. Сдача участка дороги по подводному тоннелю от Бронки до Кронштадта стала возможной с завершением строительства комплекса защитных сооружений Петербурга от наводнения.

Длина этого участка составляет 25 км, длина подземной части – 2 км. Таким образом, КАД соединила южную и северную части города.

Задание 1. Составьте десять вопросов к тексту. Ответьте на них, используя причинные конструкции.

Образец: *В каком месте проходит КАД?*

Задание 2. Измените конструкции с активным причастием на модели со словом *который*.

Образец: *дорога, проходящая по территории города → дорога, которая проходит по территории города.*

Пробки, возникающие из-за крупных аварий; дороги, пересекающие магистраль; дороги, расположенные над магистралью; путепровод, соединяющий два берега; необходимость строительства КАД, определенная в 1966 году.

Задание 3. Завершите предложения, используя причинно-следственные союзы *так как, потому что, поскольку, поэтому*.

1. В Санкт-Петербурге Кольцевая автомобильная дорога необходима, ...
2. Добраться быстро из одного района города в другой можно по КАД, ...
3. Трасса оборудована ограждениями, ...
4. Одним из самых сложных участков КАД стало сооружение мостового перехода через реку Неву с вантовым мостом, ...
5. Сдача участка дороги по подводному тоннелю от Бронки до Кронштадта стала возможной, ...

Задание 4. Напишите эссе, ответив на проблемный вопрос «*Есть ли польза городу от строительства КАД?*». Используйте в аргументации союзы *потому что, так как, поскольку*.

Задание 5. Подготовьте сообщение о понятии «*Невская губа*». Объясните его значение, обратитесь к словарю. Расскажите всем о том, в каком месте находится «*Невская губа*». Используйте иллюстрации, используя причинные конструкции.

Задание 6. Подготовьте доклад с презентацией на тему «*Аварийные ситуации на КАД со времени постройки*». Рассмотрите и опишите чрезвычайные случаи на КАД, используйте интернет-ресурсы, подберите интересный иллюстрирующий материал. В докладе используйте причинные конструкции.

ТЕКСТ № 8.

КОСМОДРОМЫ



Строительство космодрома – невероятно сложный, наукоёмкий и высокотехнологический процесс, требующий привлечения множества проектных организаций, участия сотен производственных предприятий и согласованной работы десятков тысяч специалистов.

Космодром - это территория, на которой размещается комплекс сооружений, предназначенный для запуска космических аппаратов в космос. Название дано по аналогии с аэродромом для самолётов. Следует обратить внимание на то, что большинство людей считает, что космодром – это всего лишь стартовый стол, то есть огромный железобетонный массив в чистом

поле, на котором закреплена и с которого взлетает ракета. В реальности это не так. Дело в том, что космодром - это сложный комплекс инженерных сооружений с необходимой инфраструктурой и соответствующей радиоэлектронной телеметрической «начинкой».

Интересен тот факт, что современный космодром как минимум включает в себя:

- стартовый комплекс, состоящий из стартовых площадок с пусковыми установками (ПУ) для ракетносителей легкого, среднего и тяжёлого классов;
- технический комплекс, имеющий в своем составе монтажно-испытательные корпуса (МИК) для испытаний и подготовки к запуску космических кораблей;
- объекты для предполётной и предстартовой подготовки космонавтов.
- комплекс средств измерений, сбора и обработки информации, в состав которого входит командно-измерительный и мобильный измерительные пункты.

К современным ракетносителям предъявляются повышенные требования в части экологичности запусков, что говорит о том, что всё более привлекательными становится кислород - водородное топливо. Следовательно, в комплекс космодрома входит водородный и кислородно-азотный заводы. Научные данные свидетельствуют о том, что для обеспечения работы космодрома необходимо построить железные и автомобильные дороги, аэродромы и аэровокзалы, речные причал и морские порты. Все это требует многочисленного персонала, для которого нужен город средних размеров со всеми инженерными, социальными, культурными, торговыми объектами.

Следует учитывать тот факт, что над строительством космодрома работает промышленность всей страны. Следует обратить внимание на то, что строительство космодрома очень дорого обходится. Приведём несколько примеров. Например, китайцы вложили в строительство своего четвёртого космодрома «Венчен» 12 миллиардов долларов. Великобритания совместно с Австралией не смогла позволить себе строительство космодрома в Вимере и законсервировала его. Италия закрыла свой космодром «Сан-Марко», Франция – «Хаммагир», а знаменитый французский космодром в Куру теперь используется с привлечением усилий всего Евросоюза. Закрылся иранский космодром «Семнан» (вместе со всей иранской космической программой). Сегодня «всемирный космический клуб» включает в себя 10 держав, имеющих собственные космодромы.

Всего на начало 2016 года в мире насчитывалось 16 космодромов: наиболее популярным и используемым среди них является Байконур, расположенный в Казахстане; четыре космодрома находятся в Китае - Венчен, Сичан, Тайюань, Цзюцюань; три в России -Восточный, Капустин Яр и Плесецк; три в США -



Космический центр Кеннеди и мыс Канаверал, что практически одно и то же, а также база Вандерберг; в Северной Корее - Теже; в Южной Корее - Наро; в Индии - Шрихарикота; во Франции - Куру (во французской Гвиане); в Японии – Танегасима.

Все они имеют схожую структуру и различаются лишь деталями конструкции стартовых комплексов. На размещение космодромов в конкретных точках земной поверхности влияют несколько факторов. Рассмотрим два основных. Одним из самых важных является баллистика полёта. Дело в том, что с минимальными энергетическими затратами космический аппарат (КА) выводится на орбиту, наклонение которой соответствует географической широте космодрома. Наиболее критична широта космодрома при выведении на геостационарные орбиты, лежащие в плоскости экватора. На них размещают спутники связи и ретрансляторы телепередач, то есть коммерческие КА. Космодром для запуска геостационарных спутников должен располагаться в более низких широтах. В этом отношении лучшие места занимают новый европейский космодром Куру, расположенный на широте около 5 градусов и бразильский космодром Алькантара с широтой всего 2,2 градусов.

Одна из серьезных проблем, связанных с космодромами - неблагоприятное влияние на окружающую среду. В первую очередь это обусловлено применением в качестве компонентов топлива ядовитых и агрессивных веществ, способных нанести значительный ущерб растительности и здоровью человека и животных.

(по материалам интернета)

Задание 1. Ответьте на вопросы, используя сложные предложения.

1. Что требуется для строительства космодрома?
2. Что называется космодромом?
3. Почему космодром считается сложным инженерным комплексом?
4. Почему некоторые страны отказываются от строительства космодромов?
5. Сколько космодромов насчитывается в мире в наше время?
6. Какое негативное воздействие оказывают космодромы?
7. Какие два основных фактора влияют на размещение космодромов в конкретных точках земной поверхности?

Задание 2. Прочитайте текст ещё раз и составьте план текста. (Найдите введение, основную часть и заключение). Перескажите текст по плану, используя сложные предложения.

Задание 3. Дайте определения понятиям «космодром», «геостационарные работы», «телеметрическая начинка», «баллистика полёта». Составьте с ними сложные предложения.

Задание 4. Найдите в тексте конструкции с причастными оборотами и замените их на сложные предложения со словом *который*.

Задание 5. Завершите предложения, используя информацию текста. В зависимой части употребите союзы *что, чтобы*.

Образец: *Следует обратить внимание на то, ... - Следует обратить внимание на то, что большинство людей считают, что космодром – это всего лишь стартовый стол.*

1. *Дело в том, ...*
2. *Важен тот факт, ...*
3. *Экологичность запусков говорит о том, ...*
4. *Научные данные свидетельствуют о том, ...*
5. *Следует обратить внимание на то, ...*

Задание 6. Задайте вопросы к выделенным конструкциям.

Образец: *Следует обратить внимание на то, что большинство людей считают, что космодром – это всего лишь стартовый стол. – На что следует обратить внимание?*

1. *Дело заключается в том, что космодром - это сложный комплекс инженерных сооружений с необходимой инфраструктурой и соответствующей радиоэлектронной телеметрической «начинкой».*
2. *Интересным представляется тот факт, что современный космодром как минимум включает в себя стартовый комплекс, технический комплекс.*
3. *Экологичность запусков говорит о том, что всё более привлекательными становится кислород - водородное топливо.*
4. *Научные данные свидетельствуют о том, что для обеспечения работы космодрома необходимо построить железные и автомобильные дороги.*
5. *Следует учитывать тот факт, что над строительством космодрома работает промышленность всей страны.*

Задание 7. Законспектируйте текст «КОСМОДРОМЫ», используя конструкции, выражающие количественные отношения. При конспектировании используйте сложные предложения.

Задание 8. Напишите эссе, ответив на проблемный вопрос «*Почему многие страны отказываются от строительства космодромов?*». Приведите конкретные примеры, аргументирующие вашу точку зрения, используйте союзы так как, потому что, поскольку.

Задание 9. Подготовьте сообщение о теме «*Космодромы*». Расскажите вашему курсу о самых известных космодромах мира. Используйте в речи научные конструкции «*говорит о том, что*», «*дело заключается в том, что*», «*задача состоит в том, что*», «*следует обратить внимание на то, что*».

Задание 10. Напишите рецензию на научный текст «КОСМОДРОМЫ», с которым вы ознакомились. Используйте нижеприведённый структурный план реферата. В рецензии используйте сложные предложения.

План написания рецензии

1. Предмет анализа (тема, жанр рецензируемой работы).
2. Актуальность темы рецензируемой работы.
3. Краткое содержание рецензируемой работы, основные положения.
4. Общая оценка работы рецензентом.
5. Недостатки, недочёты работы.
6. Выводы рецензента.

<p>Рецензия — жанр журналистики, а также научной и художественной критики. Рецензия даёт право на оценку работы, сделанной человеком, нуждающимся в правке и корректировке его работы.</p>	её
--	----

ТЕКСТ № 9.

КОСМОДРОМ «БАЙКОНУР»



Космодром «Байконур» - это крупнейший в мире космодром, самый востребованный, который расположен на территории Казахстана - в Кызылординской области. В 1994 году космодром с городом Ленинск (ныне Байконур) передан Казахстаном в аренду России до 2050 года. Космодром занимает площадь 6717 км². Отсюда стартовали первая в мире межконтинентальная баллистическая ракета, первый в мире спутник, первый космонавт Земли Ю. А. Гагарин, первые автоматические межпланетные станции к планетам Марс и Венера.

Космодром назывался в разное время по-разному: Научно-исследовательский испытательный полигон № 5 Министерства обороны, Казалинский полигон, полигон Тюра-Там, Южный полигон, Государственный испытательный космодром № 5, однако наиболее известным считается название «Байконур». Изначально он был создан в качестве полигона для испытаний межконтинентальной баллистической ракеты Р-7. К месту расположения

полигона предъявлялись очень высокие требования. Например, вблизи не должно было быть крупных населенных пунктов. Было обследовано несколько возможных мест для размещения полигона, в том числе на Дальнем Востоке, Северном Кавказе, в Прикаспии. В результате 12 февраля 1955 года вышло правительственное постановление о создании нового полигона в районе разъезда Тюра-Там в Кызыл-Ордынской области Казахстана.

Весной 1955 года в голой пустыне были сосредоточены военно-строительные бригады и отряды численностью более 3 тысяч человек. 5 мая 1955 года было заложено первое капитальное (деревянное) здание жилого городка. Несмотря на тяжелейшие условия, в первые месяцы были проложены автомобильная и железная дороги и начато строительство основного объекта — будущего первого стартового комплекса. 5 мая 1957 года специальная комиссия приняла первый стартовый комплекс полигона, а 6 мая первую ракету Р-7 уже установили на этом комплексе. С 15 мая на полигоне начались испытания межконтинентальной баллистической ракеты Р-7.

Рождение Байконура произошло 4 октября 1957 года, когда на орбиту был выведен первый искусственный спутник Земли ПС-1. 12 апреля 1961 года с космодрома Байконур был произведен запуск космического корабля «Восток-1» (ракета-носитель 8К72К) с первым на Земле человеком на борту — космонавтом Ю. А. Гагариным. На Байконуре за все годы существования были запущены и испытаны 45 основных типов ракет и их модификаций, 142 основных типа космических аппаратов и их модификаций (из них 34 типа автоматических межпланетных станций и их модификаций).



Запуск любого спутника с Байконура обходится дешевле, чем с других космодромов страны, поскольку он расположен ближе к экватору. Отсюда выгоднее запускать спутники на стационарную орбиту и безопаснее проводить запуски пилотируемых космических кораблей. В настоящее время на космодроме создано и функционирует несколько десятков технических и стартовых комплексов, предназначенных

для сборки и подготовки пусков ракетносителей типа «Союз», «Протон», «Циклон», «Зенит», «Энергия» с различными космическими объектами.

Задание 1. Составьте десять вопросов к тексту. Используйте вопросы почему, какой, когда. Ответьте на вопросы, используя союзы потому что, который, когда.

Образец: Почему космодром «Байконур» считается самым известным в мире?

Задание 2. Измените конструкции с активным причастием на модели со словом который.

Образец: космодром, расположенный на территории Казахстана → космодром, который расположен на территории Казахстана.

Комплексы, предназначенные для сборки и подготовки пусков ракет-носителей; запуск, произведённый на космодроме; типы ракет, запущенные на Байконуре; рождение Байконура произошедшее 4 октября 1957 года; специальная комиссия, принявшая первый стартовый комплекс полигона; космодром, изначально созданный в качестве полигона для испытаний межконтинентальной баллистической ракеты Р-7; космодром, переданный Казахстаном в аренду России до 2050 года.

Задание 3. Напишите эссе, ответив на проблемный вопрос «*Какие факты принесли славу космодрому «Байконур?»*». Используйте в аргументации конкретные факты, которые произошли в разное время и имели мировой резонанс.

Задание 4. Подготовьте сообщение о трёх самых известных космодромах мира. Расскажите о фактах, которые принесли известность этим сооружениям. В сообщении укажите место, время и стоимость постройки, а также их технические характеристики.

Задание 5. Подготовьте доклад с презентацией на тему «*Стоит ли арендовать территорию космодрома «Байконур?»*». Найдите сведения об условиях аренды, докажите или опровергните мысль о целесообразности аренды территории космодрома. Подберите интересный иллюстрирующий материал.

Задание 6. Напишите сочинение, описав фотографию. Используйте план написания сочинения. В сочинении используйте сложные предложения.



1. Вступление:	Вводит в основную часть текста, не должно быть слишком длинным. Например: <i>Передо мной интересная фотография.</i> 2. <i>Её тема (прочитать тему, указанную над фотографией).</i> 3. <i>Давайте рассмотрим изображение внимательнее.</i>
2. Основная часть (описание фотографии):	<p>Прежде, чем начать писать, нужно внимательно рассмотреть фотографию и определить следующие несколько планов:</p> <p>А. Передний план. Определение объекта на первом плане. Например: <i>Перед нами ... (объект). В центре фотографии – (кто? что?).</i> Следует разделить фотографию на две половины по горизонтали и проанализировать их содержание. Там, где находится большее количество объектов и ключевых фигур, осуществлена основная тема фотографии.</p> <p>Б. Задний план. Здесь необходимо уделить внимание фону, на котором находится главный объект. Обычно задний план задает общее настроение, поэтому в нем идет сильный упор на цветовую гамму.</p> <p>В. Мелкие детали. Нужно подробно описать любые приглянувшиеся детали, раскрывая их значение и уместность. В большинстве случаев они находятся на главном объекте.</p> <p>Г. Цветовая гамма. Цвет – первое, что визуально воспринимает человек. Следует передать описание в соответствии с теплыми и холодными оттенками, которые передают атмосферу фотографии.</p>
3. Заключение:	Собственное мнение о картине: <i>Мне нравится эта фотография, потому что она ...</i>

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверьянова Н.А. Сложноподчиненные предложения в зеркале корпуса ошибок инофонов // Издательство «Грамота». – 2018. - № 11. Ч. 2. С. 274-278.
2. Автомобильные дороги. / Мин-во регионального развития Российской Федерации. – М., 2013. – 139 с.
3. Алгазина Н.Н. Предупреждение ошибок в построении словосочетаний и предложений. М.: АПН, 1962. 120 с.
4. Алпеева Л.В., Лебедев Ю.М., Павленко Л.В. Сборник текстов и упражнений по дисциплинам профессионального цикла: Пособие по русскому языку как иностранному / под ред. Л.В. Алпеевой. – СПб.: ВИ (ИТ), 2014. – 112 с.
5. Алхазишвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью [Текст] / А.А. Алхазишвили. - М., 1988. - С. 71.
6. Ананьев Б.Г. К теории внутренней речи в психологии [Текст] / Б.Г. Ананьев // Психология чувственного познания. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 486 с.
7. Анисимов Г.А. О функциональном подходе к грамматическим явлениям русского языка в нерусской аудитории [Текст] / Г.А. Анисимова// Проблема совершенствования процесса обучения в высшей школе. - Чебоксары, 1975. – Вып. 2. – 128 с.
8. Афанасьева Н.Д., Лобанова Л.А. Экономика: учебное пособие по языку специальности. – СПб.: Златоуст, 2012. 96 с.
9. Бабайцева В.В. Лингвистические основы преподавания синтаксиса в школе и вузе [Текст] /В.В. Бабайцева// Лингвистические основы преподавания языка. – М.: Наука, 1983. - С. 200-214.
10. Бабайцева В.В. Русский язык. Синтаксис. Пунктуация [Текст] /В.В. Бабайцева. – М.: Просвещение, 1979. - С. 190-235.
11. Бабайцева В.В. Русский язык: Теория: Классы 5-11 [Текст]: учебник для общеобразоват. учреждений /В.В. Бабайцева. – М., 2000. - С. 349-358.
12. Бабайцева В.В. Современный русский язык [Текст]: учеб. пособие /В.В. Бабайцева, Л.Ю. Максимов. - М.: Просвещение, 1981. - Ч.3: Синтаксис. Пунктуация. - С. 196-238.
13. Бабайцева В.В., Русский язык: Теория [Текст]: учебник для 5-9 кл.

общеобразоват. учреждений /В.В. Бабайцева, Л.Д. Чеснокова. - М., 1995. - С. 217-224.

14. Бакеева Н.З. Структурно-типологическая характеристика языков в методическом освещении [Текст] /Н.З. Бакеева// Лингвистические основы преподавания языка/ Под ред. Н.А. Баскакова, А.М. Шахнарович. – М.: Наука, 1983. - С. 19-28.

15. Балыхина Т. М., Игнатъева О. П. Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся : учебное пособие / Т. М. Балыхина, О. П. Игнатъева. - Москва: Изд-во Российского ун-та дружбы народов, 2006. - 195 с.

16. Баско Н.В. Обсуждаем глобальные проблемы, повторяем русскую грамматику: учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся / Н.В. Баско. – 7-е изд., испр. – М.: Русский язык. Курсы, 2017. – 272 с.

17. Барабаш В.Г. Сложное предложение (дидактический материал) [Текст] /В.Г. Барабаш // Русский язык в национальной школе. – 1989. - №9. - С. 49-52.

18. Баранников И.В. Повышать качество программ и учебников [Текст] / И.В. Баранников, М.Б. Успенский //Русский язык в национальной школе. - 1981. - №5. - С. 3 - 6.

19. Баринова Е.А. Методика русского языка [Текст]: Учеб. пособ. для студ. /Е.А. Баринова, Л.Ф. Боженкова, В.И. Лебедев. – М.: Просвещение, 1974. - 368 с.

20. Барышников Н.В. Основы профессиональной межкультурной коммуникации: Учебник / Н.В. Барышников. - М.: Вузовский учебник: НИЦ ИНФРА-М, 2013. - 368 с.

21. Бахтин М.М. Вопросы стилистики на уроках русского языка в средней школе [Текст] /М.М. Бахтин // Русская словесность. - 1994. - №2. - С. 47 - 56.

22. Белошапкова В.А. Сложное предложение в современном русском языке (некоторые вопросы теории) [Текст] /В.А. Белошапкова. - М.: Просвещение, 1967. - С. 3-126.

23. Белошапкова В.А. Современный русский язык. Синтаксис [Текст]: учеб. пособ. для филол. спец. ун-тов /В.А. Белошапкова. - М.: Высшая школа, 1977. - 248 с.

24. Белошапкова В.А. Современный русский язык : [Учеб. для филол. спец. ун-тов / В.А. Белошапкова, Е.А. Брызгунова, Е.А. Земская и др.] ; Под ред. В.А. Белошапковой. - 2-е изд., испр. и доп. - М. : Высш. школа, 1989. - 799 с.
25. Белошапкова В.А. Сложное предложение в современном русском языке. – М.: Просвещение, 1967. – 160 с.
26. Беляев Б.В. Новое в психологии обучения иностранным языкам [Текст] /Б.В. Беляев // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. - М.: МГУ, 1969. - С. 145.
27. Беляев Б.В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка [Текст] /Б.В. Беляев. - М.: Просвещение, 1964. - С. 25.
28. Белянин В.П. Введение в психолингвистику языка [Текст] /В.П. Белянин. - М.: МГУ, 2001. - 128 с.
29. Бибилова Р.П. Развитие связной речи учащихся национальной школы в процессе работы над синтаксическими синонимическими конструкциями языка [Текст]: учеб.-метод. пособие /Р.П. Бибилова, Л.В. Газзаева. - Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2005. - С. 45.
30. Бирюков В.Г. Дидактический материал по русскому языку для 9 класса национальных школ РСФСР языка [Текст]: пособ. для учителя / В.Г. Бирюков, А.И. Петрушенко, З.Г. Сахипова. - Л.: Просвещение, 1990. -111с.
31. Блягоз, З.У. Двужычие и культура русской речи [Текст] / З.У. Блягоз. – Майкоп, 1977. – 95 с.
32. Богородицкий В.А. Общий курс русской грамматики: (Из университетских чтений) / В.А. Богородицкий. - Изд. 4-е, доп. - Казань: Типолитогр. Имп. ун-та, 1913. - VI, 552 с.
33. Богданова Г.А. Уроки русского языка в 9 классе [Текст]: кн. для учителя/ Г.А. Богданова. - М.: Просвещение, 2003. - 159 с.
34. Бондарко А.В. Функциональная грамматика [Текст] /А.В. Бондарко. – Л.: Наука, 1984. - 136 с.
35. Бунина М.С. О природе сложного предложения [Текст]: Сб. статей / М.С. Бунина // Вопросы грамматического строя современного русского языка / Под ред. Н.Н. Прокоповича. - М., 1972. – С. 284 - 291.
36. Буржунов Г.Г. О соотношении грамматической теории и речевой практики [Текст] / Г.Г. Буржунов // Русский язык в национальной школе. - 1972. - №6. - С. 38.

37. Буржунов Г.Г. Межъязыковая интерференция на фонетико-фонологическом уровне в условиях национально-русского двуязычия [Текст] / Г.Г. Буржунов // Русский язык и языки народов Дагестана. – Махачкала, 1991. – С. 45-47.
38. Быстрова Е.А. Коммуникативная методика в преподавании родного языка [Текст]/Е.А. Быстрова//Русский язык в школе. - 1996. - №1. - С. 3.
39. Вагнер В.Н. Синтаксис русского языка как иностранного и его преподавание [Текст]: учеб. пособие / В.Н. Вагнер. - М.: Флинта: Наука, 2005. - С. 113-164.
40. Вагнер В. Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа. Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по спец. "Филология". - М.: Владос, 2001. – 382 с.
41. Вайсбурд М.Л. Обучение пониманию иностранной речи на слух. На материале английского языка. – М.: просвещение, 1965.
42. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке [Текст]: учеб. пособ. для студ. вузов / Н.С. Валгина. - М.: Логос, 2001. - 304 с.
43. Валгина Н.С. Синтаксис современного русского языка [Текст]: учебник / Н.С. Валгина. - М.: Агар, 2000. С. 269 - 342.
44. Валгина Н.С. Трудные вопросы пунктуации [Текст]: пособ. для учителя / Н.С. Валгина. - М.: Просвещение, 1983. - 175 с.
45. Валгина Н.С. Современный русский язык [Текст]/Н.С. Валгина, Д.Э. Розенталь, М.И. Фомина. - М.: Логос, 2006. – С.437.
46. Валимова Г.В. Функциональные типы предложений в современном русском языке [Текст] /Г.В. Валимова. - Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского ун-та, 1967. - С. 165-327.
47. Ванников Ю.В. Синтаксис речи и синтаксические особенности русской речи [Текст] / Ю.В. Ванников. - М.: Русский язык, 1978. - 296 с.
48. Василенко Е.И. Сборник методических задач по русскому языку [Текст] /Е.И. Василенко, В.В. Добровольская. - М.: Русский язык, 1990. - 130 с.
49. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия / билингвизма [Текст] /Е.М. Верещагин. - М.: МГУ, 1969. - 160 с.

50. Вертоградская Э.А. Принцип сознательности и система учебно-речевых ситуаций // Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. М.: Просвещение, 1972. - С. 12.
51. Виды разбора на уроках русского языка [Текст]: пособ. для учителей / В.В. Бабайцева, В.М. Шаталова, Г.К. Лидман-Орлова и др. - М.: Просвещение, 1978. - 160 с.
52. Виноградов В.В. Идеалистические основы синтаксической системы проф. А.М. Пешковского, ее эклектизм и внутренние противоречия [Текст] // Вопросы синтаксиса современного русского языка / Под ред. В.В. Виноградова. - М.: Просвещение, 1950. - С. 36-75.
53. Виноградов В.В. Из истории русского синтаксиса (от Ломоносова до Потебни и Фортунатова) [Текст] / В.В. Виноградов. - М.: МГУ, 1958. - 400 с.
54. Виноградов В.В. Исследования по русской грамматике. Избранные труды [Текст] / В.В. Виноградов. - М.: Наука, 1975. - 555 с.
55. Виноградов В.В. Синтаксис русского языка акад. А.А. Шахматова // Вопросы синтаксиса современного русского языка [Текст] / Под ред. В.В. Виноградова. - М.: Просвещение, 1950. - С. 75-126.
56. Власенков А.И. Методические рекомендации к учебному пособию «Русский язык: Грамматика: Текст. Стили речи. 10-11 классы» [Текст]: кн. для учителя / А.И. Власенков, Л.М. Рыбченкова. - М.: Просвещение, 2000. - 112 с.
57. Вопросы методики обучения русскому языку учащихся национальной школы [Текст]: сб. статей / Под ред. Н.З. Бакеевой. - М.: Педагогика, 1976. - 128 с.
58. Вопросы преподавания русского языка и литературы в осетинской школе [Текст]: сб. статей / Отв. ред. К.Е. Гагкаев. - Орджоникидзе: Ин-т истории, филологии и экономики, 1982. - 196 с.
59. Воробьева Г.Ф. Современный русский язык: контрольные упражнения по синтаксису [Текст] / Г.Ф. Воробьева, Т.Г. Почтенная. - М.: МГУ, 1983. - 207 с.
60. Воронин Б.Ф. Типичная устойчивая ошибка в речи иностранца и методика обучения русскому языку. - М., 1967. - 7 с.
61. Всеволодова М.В. Синтаксемы и строевые категории предложения в рамках функционально-коммуникативного синтаксиса [Текст] / М.В.

- Всеволодов// Вестник МГУ. Серия 9. Филология. - 2000. - №1. - С. 75-95.
62. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: фрагмент фундаментальной прикладной (педагогической) модели языка / М. В. Всеволодова; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, филол. фак.. - Москва: URSS, печ. 2016. - 649 с.
63. Всеволодова М.В. Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка как одна из составляющих современной лингвистической парадигмы (становление специальности «Русский язык как иностранный»). // Вестник Московского университета. Сер.9. Филология. 2001 № 6.
64. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. - М.: АПН РСФСР, 1956. - С. 294.
65. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психолингвистические исследования [Текст] / Л.С. Выготский. - М., 1996. - С. 306.
66. Гаврилова Г.Ф. Коммуникативно-речевой аспект изучения сложноподчиненного предложения [Текст] / Г.Ф. Гаврилова Т. М. Редкозубова // Русский язык в школе. - 1995. - №5. - С. 27-32.
67. Гаврилова Г.Ф. Системность языковых явлений как основа повторения синтаксиса в IX классе [Текст] /Г.Ф. Гаврилова Т.М. Редкозубова // Русский язык в школе. - 1998. - №6. - С. 18-24.
68. Гальперин П.Я. К психологии формирования речи на иностранном языке [Текст] /П.Я. Гальперин// Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. - М., 1972. - С. 60.
69. Гвоздев А.Н. Очерки по стилистике русского языка [Текст] /А.Н. Гвоздев. - М.: Учпедгиз, 1955. - С. 358-443.
70. Гвоздев А.Н. Современный русский литературный язык: Синтаксис [Текст] /А.Н. Гвоздев. - М.: Просвещение, 1968. - Ч. 2. - 344 с.
71. Глазунова О.И. Программа по русскому языку как иностранному. Уровни А1 – С2. Основной курс. Фонетика. Лексика. Грамматика. Аудирование. Чтение. Говорение. Письмо /О.И. Глазунова, Д.В. Колесова, Т.И. Попова. –М.: Русский язык. Курсы, 2017. - 216 с.
72. Глазунова О.И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. В 2-ч. – Ч.2. Синтаксис. – 2-е изд. – СПб.: Златоуст, 2011. – 416 с.

73. Глухих В.М. О некоторых трудностях в разборе сложных предложений [Текст] / В.М. Глухих // Русский язык в школе. - 2004. - №3. - С. 112-116.
74. Голубев Г. Е., Использование подземного пространства в крупных городах, М., 1973.
75. ГОСТ 21.701-2013 Система проектной документации для строительства. Правила выполнения рабочей документации автомобильных дорог. Введ. 01.01.2015. –М.: Стандартинформ, 2014. – 33 с.
76. ГОСТ Р 52399-2005 Геометрические элементы автомобильных дорог. Введ. 22.11.2005. –М.: Стандартинформ, 2006. – 8 с.
77. Грамматика русского языка [Текст]. - М.: АН СССР, 1954. - Т.2.4.2.1. - С. 163.
78. Грамматика современного русского литературного языка [Текст] / Отв. ред. Н.Ю. Шведова. - М.: Наука, 1970. - 767 с.
79. Грамматико-стилистические упражнения при изучении синтаксиса [Текст]: пособ. для учителей / Сост. В.А. Мызина. - М.: Просвещение, 1976. - 143 с.
80. Граудина Л.К. О современной концепции отечественной риторики и культуре речи [Текст] / Л.К. Граудина // Культура русской речи и эффективность общения. – М.: Наука, 1996. - 441 с.
81. Григорьева А. К. Речевые ошибки и уровни языковой компетенции // Интеграция образования. – 2005. – № 1/2. – С. 209-216.
82. Гужва Ф.К. Трудные вопросы синтаксиса и пунктуации [Текст]: справочник для учителя / Ф.К. Гужва. - Киев: Радянська шк., 1981. - С. 175 - 241.
83. Давидянц А.А. Реализация принципа активной коммуникативности [Текст] / А.А. Давидянц, Ю.М. Златопольский // Русский язык в национальной школе. - 1985. - №1. - С. 38-43.
84. Дейкина А.Д. Концепция развития русской национальной школы вне России [Текст] / А.Д. Дейкина// Русский язык в школе. - 1995. - №2. - С. 30-33.
85. Дерibas Л.А. Типы предложений в русском языке [Текст]: учеб. пособ. для вузов /Л.А. Дерibas, К.И. Мишина. - М.: Высшая школа, 1981. - 168 с.
86. Еремина Е.А. Виды разбора на уроках русского языка. 5-11 классы [Текст] / Е.А. Еремина. - СПб., 2003. - С. 36.

87. Жинкин Н.И. Психологические основы речи [Текст] / Н.И. Жинкин // В защиту слова. - М., 1966. - С. 22-23.
88. Жорова А. П. Коммуникативно значимые ошибки, допускаемые при выполнении субтеста «Письмо» первого уровня // Тестовые формы контроля по русскому языку как иностранному (РКИ): II Всерос. науч.-прак. конф.: доклады и сообщения. – ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова. - М. – 2005. – 107 с.
89. Звегинцев В.А. Предложение и его отношение к языку и речи [Текст] / В.А. Звегинцев. - М.: МГУ, 1976. - 307 с.
90. Зимняя И.А. Психологические основы формирования двуязычия [Текст] / И.А. Зимняя // Русский язык в национальной школе. - 1984. - №3. - С. 27-29.
91. Зимняя И.А. Речевой механизм в схеме порождения речи [Текст] / И.А. Зимняя // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком / Под ред. А.А. Леонтьева, Т.В. Рябовой. - М., 1969. - С. 17-29.
92. Зимняя И.А. Психологические особенности начального овладения иностранным языком [Текст] /И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев // Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. - М.: Русский язык, 1976. - С. 31.
93. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса [Текст] / Г.А. Золотова. - М.: Наука, 1982. - 368 с.
94. Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка [Текст] / Г.А. Золотова. - М.: Наука, 1973. - 351 с.
95. Иванов В.В. Историческая грамматика русского языка [Текст] /В.В. Иванов. - М.: Просвещение, 1990. - 398 с.
96. Игнатъева О.П. Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся: автореф. дис. ... канд.пед. наук. – М., 2006.
97. Ильенко С.Г. Коммуникативно-структурная природа сложного предложения и проблема его лексикографического описания // Сложноподчиненное предложение в лексикографическом аспекте. - Санкт-Петербург: РГПУ, 2008. – 344 с.
98. Исаев М.М. Очерки по истории изучения осетинского языка [Текст] / М.М. Исаев. - Орджоникидзе, 1974. - 140 с.

99. Ицкович В.А. Очерки синтаксической нормы [Текст] / В.А. Ицкович. - М.: Наука, 1982. - 199 с.
100. Карельская Т.Д. О формальном описании синтаксической синонимии [Текст] / Т.Д. Карельская. - М.: Наука, 1975. - 252 с.
101. Карлинский А.Е. Диалингвальный анализ и его применение в обучении второму языку [Текст] / А.Е. Карлинский // Лингвистические основы преподавания языка / Под ред. Н.А. Баскакова, А.Н. Шахнарович. - М.: Наука, 1983. - С. 103.
102. Кеворкова З.Г. Формирование интереса к русскому языку на основе межъязыковых сопоставлений [Текст] / З.Г. Кеворкова // Русский язык в национальной школе. - 1991. - №12. - С. 18-20.
103. Книга о грамматике. Русский язык как иностранный / Под ред. А.В. Величко. 3-е изд., испр. и доп. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009. - 648 с.
104. Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка [Текст] / Отв. ред. Т.В. Булыгина. - М.: Наука, 1984. - 175 с.
105. Кондрашова Н. В. Прогнозирование и исправление студенческих ошибок при обучении иностранным языкам // Научный диалог. - 2015. - № 7. - С. 27-47.
106. Комплексное освоение подземного пространства городов. К., 1973.
107. Костомаров В.Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам [Текст] / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова. - М.: Русский язык, 1988. - 157 с.
108. Корчик Л. С. Некоторые типичные устойчивые ошибки в речи китайских студентов на занятиях по русскому языку // Полилингвильность и транскультурные практики. - 2010. - № 4. - С. 104-108.
109. Кочнева М. Г. Идентификация ошибок в учебных и научных переводах // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. - 2008. - № 4. - С. 36-42.
110. Костомаров В.Г. Родной язык и другие языки [Текст] / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова // Русский язык в национальной школе. - 1990. - №9. - С. 3-8.
111. Коток Е.В. Коммуникативная направленность урока [Текст] / Е.В. Коток // Русский язык в национальной школе. - 1982. - №2. - С. 28-32.
112. Красилов Ю.В. Теория речевых ошибок: (На материале ошибок

наборщика). - М. : Наука, 1980. - 124 с.

113. Красных В.И. Об употреблении указательных слов в изъяснительно-союзных сложноподчиненных предложениях [Текст] /В.И. Красных // Русский язык в школе. - 2000. - №4. - С. 79-84.

114. Кручинина И.Н. Некоторые тенденции развития современной теории сложного предложения / И.Н. Кручинина // Вопросы языкознания. - 1973. - №2. - С.111-119.

115. Купалова А.Ю. Изучение синтаксиса и пунктуации в школе [Текст] / А.Ю. Купалова. - М.: Дрофа, 2002. - 256 с.

116. Ладыженская Т.А. Упражнения по развитию связной речи [Текст] / Т.А. Ладыженская //Методы и приемы обучения русскому языку: сборник науч. трудов под ред. А.Ю. Купаловой. - М., 1977. - С. 15.

117. Лаптева О.А. Русский разговорный синтаксис [Текст] / О.А. Лаптева. - М.: Наука, 1976. - 399 с.

118. Леонтьев А.А. Проблема опоры на родной язык и типология речевых действий [Текст] / А.А. Леонтьев// Вопросы психолингвистики и преподавание русского языка как иностранного. - М.: МГУ, 1971. - С.20.

119. Лингвистические и методические проблемы преподавания русского языка как неродного [Текст]: сборник статей /Под ред. А.М. Шахнарович, Н.В. Мощинской. - М., 1987. - 183 с.

120. Лубенец Г. К., Посяда В. С., Строительство подземных сооружений, К., 1970.

121. Львов М.Р. Некоторые вопросы обучения русскому языку в свете теории речевой деятельности [Текст] / М.Р. Львов // Лингвистические основы преподавания языка/ Под ред. Н.А. Баскакова, А.М. Шахнарович. - М.: Наука, 1983. - С.74- 92.

122. Львов М.Р. Роль родного языка в становлении духовного мира личности [Текст] / М.Р. Львов // Русский язык в школе. - 2001. - №4. - С. 3-8.

123. Магомедова Т.И. Формирование русскоязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов юридического профиля в условиях полиязычия [Текст, электронный ресурс]: автореф. дис.... д-ра пед. наук/ Т.И. Магомедова. – Махачкала, 2009. - 54 с.

124. Магомедова Т.И. Русскоязычная профессиональная коммуникативная компетенция студентов юридического профиля: модель и технология

- формирования в условиях полиязычия [Текст]: монография/ Т.И. Магомедова. - LAP LAMBERT, Deutschland, 2011. – 227 с.
125. Магомедова Т.И. Русскоязычная профессиональная коммуникативная компетенция студентов юридического профиля: технология обучения в условиях полиязычия [Текст]/ Т.И. Магомедова// Вестник РАО. – 2014. - № 2. - С. 74-77.
126. Магомедова Т.И. Формирование коммуникативной компетенции студентов-билингвов: психолингвистический аспект [Текст]/ Т.И. Магомедова, М.Д. Ваджибов // Наука. Мысль. - 2016. - № 2. - С. 14-18.
127. Мадиева З. З., Мусаева В.А., Эльдарова Н. М. Типичные синтаксические ошибки в русской речи учащихся-дагестанцев (по материалам Основного государственного экзамена по русскому языку) // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2016. – № 4. – С. 83-89.
128. Методика преподавания русского языка [Текст]: учеб. пособ. для пед. ин-тов / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов и др. - М.: Просвещение, 1990. - 368 с.
129. Методика преподавания русского языка в школе [Текст]: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов. - М.: Академия, 2001. - 368 с.
130. Мистюк Т. Л. Специфика нарушения отдельных синтаксических норм современного русского языка // Грамота. – 2018. – № 6. – С. 111-116.
131. Митрофанова О.Д. Принцип активной коммуникативности [Текст] / О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров// Русский язык в национальной школе. - 1983. - №1. - С.17-23.
132. Мостков В. М., Подземные сооружения большого сечения, М., 1974.
133. Мчедlishvili Г.Н. К психологической природе ошибок устной речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук (по психологии). - Тбилиси, 1958. - 21 с.
134. Новая технология и оборудование для строительства подземных сооружений, Л., 1974.
135. Панов М.В., Сукунов Х.Х., Эмба Н.Б. Фонетические, морфологические и синтаксические ошибки в русской речи учащихся национальных школ. М.: НИИ нац. Школ МО РСФСР, 1989. 155 с.
136. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению [Текст] / Е.И. Пассов. - М.: Просвещение, 1991. -

С. 202.

137. Пахнова Т.М. Развивающая речевая среда как средство приобщения к культуре [Текст] / Т.М. Пахнова // Русский язык в школе. - 2003. - №4. - С. 8-75.

138. Пашковская Н.А. Лингводидактические основы обучения русскому языку [Текст]: пособ. для учителя / Н.А. Пашковская. - Киев: Радянська шк., 1990. - 192 с.

139. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении [Текст] / А.М. Пешковский. - М.: Эдиториал УРСС, 2001. - С. 427-443.

140. Подгаецкая И.М. Воспитание у учащихся интереса к изучению русского языка [Текст]: пособ. для учителя / И.М. Подгаецкая. - М.: Просвещение, 1985. - 208 с.

141. Попова И. А. Сложносочиненное предложение в современном русском языке / И. А. Попова // Вопросы синтаксиса современного русского языка. – М., 1950.

142. Поспелов Н.С. Мысли о русской грамматике: Избранные труды [Текст] / Н.С. Поспелов. - М.: Наука, 1990. - 179 с.

143. Поспелов Н.С. О грамматической природе сложного предложения [Текст] / Н.С. Поспелов // Вопросы синтаксиса современного русского языка / Под ред. В.В. Виноградова. - М.: Просвещение, 1950. - С. 321-337.

144. Проблемы функциональной грамматики: Семантическая инвариантность / вариантность [Текст] / Я.Э. Ахапкина, Н.Н. Болдырев, А.В. Бондаренко и др. - СПб.: Наука, 2003. - 398 с.

145. Промышленный транспорт. Актуализированная редакция / Мин-во регионального развития Российской Федерации. – М., 2013. – 267с.

146. Проектирование автомобильных дорог. Основы [Электронный ресурс]: учебное пособие / В.И. Жуков В.И., Т.В. Гавриленко. – Красноярск: Сиб. Федер. ун-т, 2014. – 144 с.

147. Рождественский Н.С. Речевое развитие младших школьников [Сборник статей]. - М. : Просвещение, 1970. - 222 с.

148. Русская грамматика: В 2 т. [Текст] / Под ред. Н.Ю. Шведовой. - М.: Наука, 1980. - Т. II: Синтаксис. - С. 461-663.

149. Русская грамматика [Текст]: научные труды / Российская академия наук. Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова / Е.А. Брызгунова, К.В. Габучан, В.А. Ицкович, И.И. Ковтунова, И.Н. Кручинина, М.В. Ляпон,

- А.Ф. Прияткина, И.П. Святогор, Н.Ю. Шведова/. - М., 2005. - С. 712.
150. Русский язык в его функционировании: Коммуникативно-прагматический аспект [Текст] /Т.Г. Винокур, М.Я. Гловинская, Е.И. Голанова. - М.: Наука, 1993. - 219 с.
151. Русский язык. Практический синтаксис [Текст]: учеб. пособ. по русскому языку для иностранцев / И.С. Иванова, Л.М. Карамышева, Т.Ф. Куприянова, М.Г. Мирошникова. - М.: Русский язык, 2004. - 152 с.
152. Русское предложение: исследование и преподавание в школе и вузе [Текст]: межвузовск. сб. науч. трудов / Под ред. А.М. Ломова. -Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1986. - С. 3-147.
153. Сеницын В.А. На пути к освоению коммуникативно ориентированного курса родного языка в школе [Текст] /В.А. Сеницын// Русский язык в школе. - 1998. - №4. - С. 26-30.
154. Скобликова Е.С. Современный русский язык. Синтаксис сложного предложения (теоретический курс) [Текст]: учеб. пособие /Е.С. Скобликова. - М.: Флинта; наука, 2006. - С. 264.
155. Современный русский язык [Текст]/ Под ред. Н.М. Шанского. - М., 1981. - С. 544-549.
156. Современный русский язык [Текст]/ Под ред П.А. Леканта. – М.: Дрофа, 2007. - 557 с.
157. Современный русский язык [Текст]: учеб. для филол. спец. ун-тов / В.А. Белошапкова, Е.А. Брызгунова, Е.А. Земская и др. / Под ред. В.А. Белошапковой. - М.: Высшая школа, 1989. - С. 719-772.
158. Современный русский язык. Синтаксис [Текст]: учеб. пособ. для гос. ун-тов / Под. ред. Е.М. Галкиной-Федорук. - М.: МГУ, 1967. - 515 с.
159. Современный русский язык: Теория. Анализ языковых единиц [Текст]: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 ч. / В.В. Бабайцева, Н.А. Николина, Л.Д. Чеснокова. - М.: Академия, 2001. - С. 478-641.
160. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс. М., 2010.
161. Сосенко Э.Ю. Коммуникативно-подготовительные упражнения (при обучении говорению на начальном этапе). М., 1979.
162. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические закономерности овладения вторым языком [Текст] / Ф.А. Сохин, Е.И. Негневицкая // Русский язык в национальной школе. - 1984. - №3. - С. 32-36.

163. Супрун А.Е. В условиях близкородственного двуязычия [Текст] / А.Е. Супрун // Русский язык в национальной школе. - 1982. - №6. - С. 26-31.
164. Строительство подземных [шахтных] сооружений, М., 1966.
165. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе [Текст]: учеб. для пед. ин-тов/А.В. Текучев. - М.: Просвещение, 1980. - 414 с.
166. Текучев А.В. Очерки по методике обучения русскому языку [Текст] / А.В. Текучев. - М.: Педагогика, 1980. - 230 с.
167. Текучев А.В. Хрестоматия по методике русского языка: Русский язык как предмет преподавания [Текст]: пособ. для учителей / А.В. Текучев. - М.: Просвещение, 1982. - 272 с.
168. Теория и практика обучения русскому языку [Текст]: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.В. Архипова, Т.М. Воителева, А.Д. Дейкина и др. / Под ред. Р.Б. Сабаткоева. - М.: Академия, 2005. - 320 с.
169. Теория функциональной грамматики: Субъектность. Объектность. Коммуникативная перспектива высказывания. Определенность/неопределенность [Текст]/ А.В. Бондарко, В. Гладков, И.Б. Долинина и др. / Ин-т лингвистических исследований. - СПб.: Наука, 1992. - 303 с.
170. Тропина В.Г. Психолингвистические критерии предупреждения речевых ошибок студентов (нефилологических вузов) // Интерэкспо Гео-Сибирь. 2011. № 6. С. 5-8.
171. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Текст]. – М., 2010.
172. Федоренко Л.П. Методическое руководство по русскому языку для преподавателей [Текст]: метод. пособ. для СПТУ /Л.П. Федоренко. - М.: Высшая школа, 1987. - 128 с.
173. Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку [Текст]: пособ. для учителей /Л.П. Федоренко. - М.: Просвещение, 1973. - 160 с.
174. Федоров А.К. Трудные вопросы синтаксиса [Текст]: пособ. для учителя /А.К. Федоров. - М., 1972. - С. 177-181.
175. Федотов Г.А., Поспелов П.И. Изыскания и проектирование автомобильных дорог. В 2 кн. Кн.1: Учебник. –М.: Высш. шк., 2009. –646 с.
176. Фомина Н.С. Коммуникативно значимые и незначимые ошибки в письменной речи тестируемых по русскому языку как иностранному // Концепт. – 2015. - № 12. С. 1-7.

177. Формановская Н.И. Сложное предложение в современном русском языке. Теория и упражнения. – М.: Русский язык, 1989. – 192 с.
178. Хапачева С.М. К вопросу о трудностях усвоения русского языка как неродного [Текст] / С.М. Хапачева // Современные технологии обучения: сб. статей и тезисов / Под ред. Ч.А. Кучиевой. - Владикавказ: Олимп, 2004. - Вып. 4. Ч. 2. - С. 163-165.
179. Христолюбова Т. А. Место грамматических ошибок среди других ошибок // Вестник Марийского государственного университета. – 2015. – № 2. – С. 71-75.
180. Христолюбова Т. А. Место грамматических ошибок среди других ошибок // Вестник Марийского государственного университета. – 2015. – № 3. – С. 44-47.
181. Цаликова М.А. Функциональный подход в работе над развитием речи учащихся младших классов при составлении коротких текстов по картине//Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-12. с. 331-337.
182. Цуциева Ю.У. К вопросу о синонимии синтаксических конструкций [Текст] / Ю.У. Цуциева // Диалог. - 2004. - №1. - С. 20-21.
183. Цховребов А. С. Анализ учебно-методического комплекса коммуникативно-ориентированного обучения русскому языку как иностранному курсантов инженерно-технического профиля // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 12. – С. 415-418
184. Цховребов А.С. Проблема отбора и организации грамматического материала для обучения иностранцев русскому сложному предложению // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2020. № 2 (107). с. 226-234.
185. Цховребов А.С. Сложное предложение как функционально-коммуникативная лингводидактическая модель изучаемого языка // Глобальный научный потенциал . 2020. N 5 (110). с. 120-123.
186. Цховребов А. С. Развитие коммуникативных навыков учащихся-осетин старших классов при изучении сложносочиненного предложения русского языка: дис.... канд. пед. наук. Махачкала, 2017. 186 с.
187. Чуканова И. Ю. Речевые ошибки в ракурсе проблемы социализации личности // Вестник Челябинского государственного университета. – 2004.

– № 2. – С. 75- 78.

188. Шакирова Л.З. Лингводидактические основы учебника русского языка [Текст] / Л.З. Шакирова// Русский язык в национальной школе. - 1985. - №3. - С. 20-25.

189. Шакирова Л.З., Методика преподавания русского языка (на материале национальных школ) [Текст]: пособ. для учителя / Л.З. Шакирова, Р.Б. Сабаткоев. - СПб.: филиал изд-ва Просвещение; Казань, «Магариф», 2003. - 376 с.

190. Шакирова Л.З., Практикум по методике преподавания русского языка в национальной школе [Текст]: учеб. пособ. для студ. нац. отделений пед. ин-тов /Л.З. Шакирова, Л. Г. Саяхова. - СПб.: Отделение изд-ва Просвещение, 1992. - 278 с.

191. Шанский Н.М. Методика преподавания русского языка в национальной школе: достижения и проблемы [Текст] /Н.М. Шанский// Русское языкознание и лингводидактика. - М., 1985. - С. 195.

192. Шанский Н.М. Содержание и структура школьного учебника русского языка для нерусских [Текст] /Н.М. Шанский // Русское языкознание и лингводидактика. - М., 1985. - С. 205.

193. Шанский Н.М. О лингвистической подготовке учителей русского языка и литературы для национальной школы [Текст] /Н.М. Шанский, А. В. Филиппов // Русский язык в школе. - 1979. - №6. - С. 103-104.

194. Широковская Т.А. Уроки русского языка: 9-й кл.: [Текст]: книга для учителя / Т.А. Широковская, Ю.С. Широковский. - М.: Просвещение, 1989. - 159 с.

195. Шония М.Б. Некоторые проблемы двуязычия и пути их решения [Текст] /М.Б. Шония // Русский язык в национальной школе. - 1990. - №5. - С. 8-11.

196. Шхапацева М.Х. Языковая теория и речевая практика в обучении синтаксису русского языка в национальной школе [Текст] /М.Х. Шхапацева // Современные технологии обучения: Сб. статей и тезисов / Под ред. Л.А. Кучиевой. - Владикавказ: Олимп, 2004. Вып. 4. Ч. 2. - С. 190-198.

197. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность [Текст]/ Л.В. Щерба. - Л.: Наука, 1974. - С. 313-319.

198. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе:

Общие вопросы методики / Под ред. проф. И. В. Рахманова. – 2-е изд. – М.: Высш. школа, 1974. – 112 с.

199. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. [Текст]. / А.Н. Щукин. – М.: Издательство Икар, 2011. – 454 с.

200. Экба Н.Б. О языке обучения и развитии двуязычия учащихся [Текст]/ Н. Б. Экба // Русский язык в национальной школе. - 1990. - №12. - С. 3-7.

201. Юдакин А.П. Развитие структуры предложения в связи с развитием структуры мысли [Текст]/А.П. Юдакин. - М.: Наука, 1984. -168 с.

202. Язык: система и функционирование [Текст]: сб. научных трудов / Отв. ред. Ю.Н. Караулов. - М.: Наука, 1988. - 270 с.