

Функции и методика преподавания грамматики в системе РКИ: структурный, когнитивный и коммуникативный аспект

¹ Remziyye Esgerova

Accepted: 05.28.2025

Published: 06.08.2025

<https://doi.org/10.69760/portuni.0104024>

Аннотация; Статья посвящена анализу роли грамматики в процессе преподавания русского языка как иностранного (РКИ). В теоретическом плане рассматривается понятие грамматики и ее функции в усвоении языка, а также классифицируются подходы к обучению грамматическому материалу (дедуктивный, индуктивный, коммуникативный, задачно-ориентированный и др.). Особое внимание уделено интеграции грамматики с развитием лексических навыков, говорения, письма и аудирования. Грамматика анализируется как структурная основа языка, когнитивный инструмент, средство коммуникации и носитель культурных компонентов. В статье обсуждаются типичные трудности, с которыми сталкиваются изучающие русский язык иностранцы (например, усвоение падежей, видовой и временной системы глагола, управление), и предлагаются стратегии их преодоления. Приводятся методические рекомендации, практические приемы и примеры, основанные на современном опыте преподавания и исследованиях, направленные на эффективное формирование грамматической компетенции. В заключение сформулированы рекомендации для разработчиков учебных программ и преподавателей РКИ по оптимальному сочетанию изучения грамматических правил с развитием коммуникативных умений.

Ключевые слова; *грамматика РКИ; грамматическая компетенция; коммуникативный подход; дедуктивное и индуктивное обучение; грамматические навыки; методика преподавания языков; когнитивный аспект грамматики*

ВВЕДЕНИЕ

Грамматика традиционно рассматривается как один из центральных компонентов при изучении иностранного языка. В преподавании русского как иностранного роль грамматики особенно значима, что обусловлено высокой степенью морфологической сложности русского языка. Без усвоения основных грамматических категорий (падежей, видов глагола, временных форм, согласования и т.д.) иностранный учащийся не сможет полноценно понимать и строить высказывания на русском языке. **Цель обучения языку – использование его как средства общения**, и при достижении этой цели грамматика играет ключевую роль. С одной стороны, грамматические правила обеспечивают структурный каркас для словарного запаса, позволяя выражать сложные мысли и отношения между понятиями. С другой стороны, чрезмерный упор

¹ Esgerova, R. Lecturer, Nakhchivan State University, Azerbaijan. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9629-4139>

на механическое заучивание правил без контекста может приводить к тому, что учащиеся знают правила, но не умеют применять их в реальной речи.

Исторически методика преподавания РКИ претерпела эволюцию: от грамматико-переводного метода, где доминировало объяснение правил и перевод, к коммуникативному подходу, ставящему во главу угла речевую деятельность учащихся. Однако даже в условиях коммуникативной методики грамматика не утратила своего значения; напротив, современные исследования подчеркивают **«неоспоримую важность и ключевую роль грамматики»** в обучении РКИ при условии ее включения в коммуникативную практику. Традиционная система обучения, базирующаяся исключительно на передаче грамматических знаний и переводе, оказалась недостаточной для формирования умений живого общения. В связи с этим возникла необходимость пересмотреть содержание обучения грамматике и внедрять такие методические принципы, которые сочетали бы изучение правил с развитием навыков их использования в речи.

В данной статье ставится цель всесторонне рассмотреть функции и место грамматики в обучении русскому языку как иностранному. Мы обсудим теоретические основы роли грамматики в процессе овладения вторым языком, различные подходы к преподаванию грамматического материала, интеграцию грамматики с другими аспектами языка, а также приведем практические стратегии обучения. Особое внимание будет уделено тому, как грамматика служит не только системой правил, но и инструментом мышления, средством коммуникации и частью культуры, которую осваивает ученик. Рассмотрение этих вопросов позволит сформулировать рекомендации для преподавателей РКИ и методистов, стремящихся оптимально выстроить учебный процесс.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Понятие грамматики и ее усвоение. Понимание роли грамматики в обучении начинается с четкого определения самого термина. Грамматика в лингвистике определяется как раздел науки о языке, изучающий строение языка и закономерности образования осмысленных единиц речи – словоформ, словосочетаний, предложений и текстов. Иначе говоря, грамматика формулирует правила, по которым из слов образуются правильные синтаксические конструкции. Следует подчеркнуть, что грамматика не существует изолированно: **без фонетики и лексики она бессильна выполнить свои когнитивные и коммуникативные функции.** Только во взаимодействии со звуковой и смысловой стороной языка грамматическая система обеспечивает полноценное общение.

В методике преподавания часто выделяют два аспекта грамматики – **теоретическую (академическую) грамматику** и **практическую (педагогическую) грамматику**. Первая описывает язык в отвлеченном, научном ключе (как систему, интересующую лингвистов и носителей языка), тогда как вторая адаптирована для нужд изучающих язык как иностранный. Например, академическая русская грамматика может подробно описывать все категории вида глагола, в то время как практическая грамматика для иностранцев вводит видовые противопоставления постепенно, соотнося их с коммуникативными ситуациями. А. В. Щерба в свое время отмечал, что грамматика представляет собой «реальность, господствующую над речью» и что именно грамматические закономерности формируют предложение, а значит и

речь. Однако опыт преподавания показал, что обучать иностранных студентов по грамматике, написанной для носителей языка, неэффективно. Это привело к становлению особой лингводидактической модели – функционально-коммуникативного подхода, в центре которого находится практическая грамматика РКИ.

Явное и неявное усвоение, правила vs. интуиция. В теории вторичного языкового усвоения ведутся дискуссии о том, как усваивается грамматика – через осознанное изучение правил или посредством неявного «чувства языка». С. Крашен в своей модели (1982) разграничил «выучивание» (learning) и «усвоение» (acquisition), полагая, что сознательное изучение грамматических правил само по себе не приводит к спонтанному владению ими. По мнению Крашена, знание правил может выполнять лишь роль «монитора», с помощью которого ученик корректирует собственную речь при определенных условиях. Так, для успешного использования изученного правила ученик должен осознавать его, думать о нем и иметь время на применение – что редко осуществимо в реальной разговорной ситуации. Отсюда делается вывод, что **формальное обучение грамматике имеет ограниченный эффект** для развития беглости речи, а основным источником овладения структурой языка является погружение в понятный языковой материал (компетентный ввод).

В то же время другие исследователи указывают, что грамматические навыки могут улучшаться при сочетании явного обучения с последующей практикой. Согласно теории поэтапного формирования навыков (Anderson, 1983; DeKeyser, 1998), первоначальное сознательное освоение правил с последующей автоматизацией через упражнения способствует превращению явных знаний в неявные умения. Р. Эллис (2006) отмечает, что фокусирование внимания учащихся на формах языка (focus on form) в контексте коммуникации может ускорять усвоение сложных конструкций, так как учащиеся начинают замечать эти формы в речи. Д. Ларсен-Фриман, введя термин «**grammaring**», подчеркнула динамическую природу грамматики как умения: важна не просто декларативная осведомленность о правилах, но и способность применять их для оформления мысли в нужной коммуникативной ситуации. Таким образом, современные подходы в лингводидактике пытаются объединить лучшее из обоих миров: значение придается и интуитивному усвоению через практику, и осмысленному изучению для понимания сложных аспектов.

Грамматическая компетенция и коммуникативная компетенция. В рамках модели коммуникативной компетенции (Canale & Swain, 1980; Бахтин, Пассов и др. в отечественной методике) грамматическая компетенция рассматривается как одна из ключевых составляющих наряду с социолингвистической и прагматической компетенциями. Грамматическая компетенция – это знание и умение оперировать грамматическими структурами, необходимое для порождения корректных и понятных высказываний. Однако в контексте коммуникативного подхода грамматика предстает не самоценной, а служебной компонентой: ее развитие рассматривается в неразрывной связи с умением понимать и продуцировать речь. Исследователи подчеркивают, что в конечном счете задача обучения языку – не накопление теоретических знаний о грамматике, а формирование у учащихся практических навыков устной и письменной речи. А. А. Леонтьев отмечал, что успех обучения языку измеряется степенью сформированности умений говорить, писать, понимать на слух и читать, а не объемом выученных правил. Таким образом, в теоретическом плане методика РКИ стремится

найти баланс между точностью и беглостью: грамматическая точность важна, но она должна достигаться способами, которые не убивают мотивацию общаться.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ГРАММАТИКЕ

Подходы к преподаванию грамматики иностранного языка можно условно разделить по нескольким основаниям: по характеру подачи материала (дедуктивная vs. индуктивная), по целевой установке обучения (ориентация на формальную точность vs. на коммуникацию), а также по типу учебной деятельности (упражнения, задачи, погружение и т.п.).

- **Дедуктивный способ обучения** предполагает прямое объяснение правила преподавателем с последующим выполнением упражнений на закрепление. Традиционно в преподавании русского языка как иностранного этот способ был ведущим: преподаватель сообщает правило (например, образование форм родительного падежа множественного числа), приводит примеры и затем организует тренировку. Преимущество дедуктивного подхода – в экономии времени и четкости структуры: учащиеся сразу получают алгоритм, что особенно ценно при изучении сложных для восприятия систем (таких как падежные окончания или видовые противопоставления глаголов). Практика показывает, что иностранным студентам необходима **системная работа с многократным повторением грамматических правил с их многочисленными исключениями**, чтобы успешно овладеть материалом. Дедуктивное предъявление как раз обеспечивает такую систематичность. Однако недостатком может быть пассивная роль учащегося: правило дается “готовым”, что не всегда гарантирует его глубокое понимание или долговременное запоминание.
- **Индуктивный способ обучения** напротив строится на том, чтобы подвести учащихся к открытию правила самостоятельно. Преподаватель предоставляет набор примеров (фраз, диалогов, текстов), содержащих целевую структуру, и с помощью вопросов или заданий направляет студентов на выявление закономерности. Например, учащимся предлагается сравнить несколько предложений с глаголами движения (*иду в парк, хожу в парк; еду в парк, езжу в парк*) и попробовать сформулировать правила использования видов и направленности движения. Индуктивный метод часто более вовлекающий: студенты активнее анализируют язык, что может привести к лучшему усвоению. Кроме того, подобный подход соответствует коммуникативной методике, где грамматика обычно вводится на основе контекста. Тем не менее, индуктивный путь требует больше времени и может приводить к формированию неверных гипотез, если учащимся не дать своевременную коррекцию. В практике обучения РКИ целесообразно сочетать оба подхода: например, предоставить примеры и попытаться вызвать гипотезы (элемент индукции), а затем четко сформулировать правило и терминологию (элемент дедукции), чтобы систематизировать знания.
- **Коммуникативный подход** к обучению грамматике означает фокус на том, чтобы грамматические структуры усваивались в процессе решения коммуникативных задач. В рамках этого подхода грамматические явления не изучаются в отрыве, а сразу используются для выражения значимых для учащихся мыслей. Например, вместо изолированного заучивания спряжения глаголов студентам предлагается рассказывать о

своем ежедневном распорядке (тренируя формы настоящего времени) или разыгрывать ситуацию в магазине (тренируя падежи с числительными и названиями товаров). **Цель – развивать грамматические навыки параллельно с речевыми**, чтобы учащиеся видели практический смысл грамматики. Исследования показывают, что полноценная коммуникация невозможна без владения грамматикой: сообщение вида *«Я ходила на уроке и изучала русский язык»* хоть и понятно, но выдает отсутствие грамматической грамотности и затрудняет понимание. Поэтому даже приверженцы коммуникации признают необходимость целенаправленной работы над формой высказывания. Коммуникативный подход реализуется через такие методики, как **погружение** (immersion), **обучение в действии** (task-based learning), **ролевые игры** и др., где внимание к грамматике вводится мягко – либо заранее (предтренировка необходимых конструкций), либо в процессе (через корректирующую обратную связь). В современном преподавании РКИ коммуникативная методика стала доминирующей, и важно подчеркнуть: она не отвергает изучение грамматики, но предъявляет новые требования к способам ее обучения. В частности, нужно разрабатывать учебные материалы и задания так, чтобы грамматика осваивалась **в контексте использования языка как инструмента общения**.

- **Задачно-ориентированный подход (Task-Based Learning)** – разновидность коммуникативного метода, в котором основной единицей урока является выполнение учащимися определенного задания (задачи), требующего употребления целевых языковых конструкций. Например, задачей может быть составить расписание мероприятий на неделю, что побуждает использовать дни недели, время и соответствующие грамматические формы (возможно, будущее время или конструкцию *«на + предложный падеж»* для обозначения времени). Преимущество такого подхода – в высокой мотивации: учащиеся сосредоточены на достижении результата, а учитель следит, чтобы при этом возникла нужная грамматическая практика. Исследования в методике (Long, 1991; Ellis, 2003) свидетельствуют, что **focus on form**, т.е. краткое привлечение внимания к грамматике в контексте выполнения коммуникативной задачи, помогает усвоению: учащиеся лучше запоминают форму, когда она становится необходимой для решения коммуникационной проблемы.
- **Традиционно-формальный подход (грамматико-переводный)** – хотя в чистом виде уже практически не используется в современных курсах РКИ, заслуживает упоминания как исторически значимый. Он характеризуется преподаванием грамматики через объяснение правил на родном языке учащихся, перевод отдельных примеров и выполнение письменных упражнений на трансформацию и перевод. Основная цель здесь – точность перевода и чтения, поэтому речь развивается слабо. В наши дни элементы грамматико-переводного метода могут применяться разве что для объяснения особо сложных грамматических явлений на низких уровнях, когда краткое пояснение на языке учащегося экономит время и предотвращает недопонимание. Тем не менее, без практического применения знаний такой подход не обеспечивает формирования навыков, поэтому он уступил место более коммуникативным технологиям.

В реальной практике преподаватели РКИ часто прибегают к эклектичному сочетанию методов, исходя из потребностей студентов, сложности материала и контекста обучения. Например, на начальном этапе, когда учащимся необходимо быстро освоить базовые структуры (личные местоимения, простейшие времена, конструкцию *«есть/нет»* и т.д.), полезно прямое объяснение и механическая отработка. Но по мере продвижения к уровню А2–В1 все больший акцент делается на использовании грамматики в речи, на **сознательном выборе грамматических форм в конкретной ситуации общения**.

АНАЛИЗ РОЛЕЙ ГРАММАТИКИ

В обучении иностранному языку грамматика выполняет несколько взаимосвязанных ролей. Рассмотрим их по отдельности – как **структурной основы, когнитивного инструмента, средства коммуникации и компонента культуры**.

ГРАММАТИКА КАК СТРУКТУРНАЯ ОСНОВА ЯЗЫКА

Грамматический строй языка можно уподобить каркасу или скелету, на котором держится все многообразие речевого материала. Слова сами по себе лишь «сырье» для выражения мысли; именно грамматические категории объединяют их в осмысленные высказывания. Как отмечал Е. И. Пассов, овладение речевой деятельностью невозможно без усвоения структуры языка, а грамматика обеспечивает эту структуру (Пассов, 1989). Эксплицитное знание грамматических правил придает учащемуся уверенность в построении фраз: зная модель, по которой формируется, скажем, вопросительное предложение или отрицательная форма, ученик может сгенерировать бесчисленное количество новых фраз. Щерба подчеркивал, что именно грамматические закономерности **«формируют предложение, а значит, и речь»** – по сути, без грамматики невозможна продуктивная речь, кроме самых примитивных фраз.

Отсюда следует, что грамматика играет фундаментальную **структурообразующую роль**. Например, изучив систему времен и аспектов русского глагола, учащийся получает инструмент для выражения временных отношений и нюансов завершенности/процессуальности действия. Освоив падежную систему, он способен указать, кто является субъектом действия, кто – объектом, и какие обстоятельства сопутствуют – тогда как без падежных окончаний сообщения типа *«турист фотографировать площадь Москва»* остаются двусмысленными или требуют догадок. Исследователи прямо указывают, что **без знания грамматических структур полноценная коммуникация не состоится**. Экспериментально замечено, что даже минимальное владение грамматикой (например, умение распознавать и образовывать основные формы слов) значительно повышает понимание прочитанного/услышанного текста, поскольку учащийся может использовать грамматические подсказки – например, видеть, что «-ся» на конце слова указывает на возвратный глагол, или что окончание «-у» у существительного – на роль прямого дополнения.

Помимо влияния на понимание, **грамматика улучшает продуктивные навыки речи**. Отработанные грамматические конструкции позволяют говорящему строить более сложные и развернутые высказывания. Как отмечается в исследовании Т. Акбабы (2024), изучение грамматических правил *«улучшает навыки письменной и устной речи и укрепляет коммуникативные навыки»* учащихся. Другими словами, грамматика способствует развитию связной речи: например, зная средства выражения связи между предложениями (союзы, относительные

местоимения и т.п.), ученик может составить логичное повествование или аргументированное высказывание.

Таким образом, роль грамматики как структуры проявляется в том, что она дает учащемуся **инструментарий для порождения правильных синтаксически оформленных фраз** и служит основой для развития всех видов речевой деятельности. Методически из этого следует, что игнорирование грамматики в обучении приведет к обеднению речи учащегося: он будет ограничен лишь теми несколькими заученными фразами, которые может воспроизвести, не понимая их внутренней организации. Напротив, уделение внимания структуре (в сочетании с семантикой и практикой) расширяет его выразительные возможности.

ГРАММАТИКА КАК КОГНИТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ

Помимо чисто языковой функции, грамматика выполняет и **познавательную (когнитивную)** роль. Процесс изучения грамматики – это в определенном смысле тренировка мозга: анализируя языковые модели, классифицируя формы, выводя правила, учащийся развивает логическое мышление, способность находить закономерности. Недаром изучение латинской грамматики считалось в классической школе упражнением для ума. При освоении русского языка как иностранного ученику приходится оперировать такими абстрактными понятиями, как типы действий (совершенный/несовершенный вид), категория одушевленности/неодушевленности, падежные значения, которые могут отсутствовать в его родном языке. Это расширяет его **картину мира** и учит новым способам классификации и выражения опыта.

Сама по себе грамматическая система – это отражение определенной логики, заложенной в языке. Например, система падежей – это способ логически оформить отношения между объектами и действиями (кто кого, кому, чем и т.д.). Осваивая ее, студент развивает умение структурировать информацию. Турецкий лингвист Х. Т. Бангуоглу метко заметил: *«Грамматика учит искусству правильного использования языка... Она помогает нам понимать и выражать мысли и чувства точнее и полнее. Благодаря знанию грамматики мы привыкаем мыслить более точно и совершенно»*. То есть знание грамматики дисциплинирует мышление, заставляя обращать внимание на тонкие различия в значениях и форму их выражения.

М. А. Холодная (2004), разрабатывая когнитивный подход в лингводидактике, также указывала, что успех изучения языка зависит от развития у учащегося специальных когнитивных умений – в частности, умения выделять главные признаки грамматических конструкций, сопоставлять и обобщать языковые явления. Учащиеся с развитым аналитическим стилем, как правило, успешнее схватывают новые правила, так как способны абстрагироваться от частных и увидеть общий принцип. С другой стороны, освоение грамматики может помочь и развитию общей когнитивной гибкости. Например, научившись переключаться между разными грамматическими категориями (временами, видами), ученик упражняет способность менять и ход мысли, смотреть на ситуацию под разными углами («завершилось действие или продолжается?», «конкретное это или общее?» и т.д.).

Не менее важна и **метакогнитивная роль** грамматических знаний. Понимая грамматические термины и правила, учащийся получает инструменты для самокоррекции. Он может обдумывать свою речь, замечать в ней отклонения: например, зная, что в русском языке

подлежащее и сказуемое должны согласовываться в числе и роде, студент сможет сам исправить фразу «*моя брат приехал*» на правильную «*мой брат приехал*», потому что осознает грамматическую неправильность. То же самое отмечает и Крашен, говоря о мониторинговой функции сознательной грамматики – когда позволяют условия, ученик может мысленно отследить, правильно ли он применяет изученные формы. Хотя в свободном говорении времени на раздумья обычно нет, при письме или при подготовке устного выступления такая метакогнитивная корректировка весьма полезна. Таким образом, грамматика выступает как **интеллектуальный инструмент, повышающий осознанность речевого процесса**.

Грамматика как средство коммуникации

Одним из важнейших аспектов грамматики является ее функциональная роль – обеспечение понятности и точности коммуникации. В конечном счете грамматика нужна не ради нее самой, а ради успешного общения. Даже сторонники исключительно коммуникативного обучения признают: **грамматика – важный инструмент выражения мыслей** на иностранном языке. Если лексика дает нам «кирпичики» смысла, то грамматика – «цемент» и архитектура высказывания. Она позволяет передавать информацию о том, когда произошло событие, кто действует, относится ли действие к вероятному или желательному, как говорящий оценивает сообщаемое и многое другое.

Рассмотрим простой пример: англоязычный студент хочет выразить по-русски мысль «мне не нужно рано вставать». Не зная соответствующей грамматической конструкции, он может попытаться сказать набор слов «*я нет надо рано вставать*». Вероятно, собеседник догадается из контекста, о чём речь, но фраза останется грамматически некорректной. Освоив же модель безличного предложения с дательным-инфинитивной конструкцией («*мне не надо вставать*»), студент выразит свою мысль правильно и естественно. Этот пример показывает, что определённые **значения невозможно адекватно передать без владения конкретными грамматическими структурами**. Грамматика предоставляет говорящему широкий репертуар средств: так, с помощью форм вида (читать/прочитать) можно различать длительность и завершенность действий, с помощью условного наклонения – выражать предположение или вежливую просьбу, посредством порядкового числительного – обозначить последовательность и т.д.

Кроме точности выражения, грамматика влияет и на **эффективность понимания**. Слушающий, обладая грамматической компетенцией, лучше интерпретирует послание. Например, услышав фразу «*вчера туристы ходили по городу*», он поймет из формы «*ходили*», что речь о многократном хождении (длительной экскурсии), а не об одном факте – нюанс, важный для полного понимания картины. Без знания категории вида этот оттенок был бы утрачен. Таким образом, грамматика повышает информативность коммуникации, позволяя говорящим кодировать и декодировать смысловые нюансы.

В методике РКИ понятие **грамматической (языковой) компетенции** рассматривается как составляющая коммуникативной компетенции, что означает: грамматика должна быть усвоена до уровня автоматизма, достаточного для свободного оперирования ею в процессе речи. Только тогда внимание говорящего освобождается для планирования содержания, а не формы. Поэтому эффективное обучение строится так, чтобы **развитие коммуникативных навыков**

происходило одновременно с совершенствованием грамматической компетенции. Наблюдения показывают, что учащиеся мотивированы изучать грамматику именно когда ощущают ее отдачу в реальном общении – например, замечают, что их стали лучше понимать, или что они могут выразить мысль, ранее недоступную из-за языкового барьера. В этой связи важно давать студентам задания, где применение определенной грамматики напрямую связано с успешным выполнением коммуникативной задачи. Например, в парном упражнении «интервью о прошедших выходных» студенты вынуждены употреблять прошедшее время и согласовывать формы – иначе собеседник задаст уточняющие вопросы. Такая практика подкрепляет осознание, что грамматика – это не сухие правила, а **реальный ресурс для выражения намерений и понимания партнера по общению**.

ГРАММАТИКА КАК КОМПОНЕНТ КУЛЬТУРЫ

Язык неразрывно связан с культурой, и грамматика в этом отношении – не исключение. Грамматические категории и конструкции зачастую отражают особенности мышления и культуру носителей языка. Изучая грамматику русского, иностранные студенты косвенно знакомятся с тем, *как* носители русского выражают определенные смыслы и какие смысловые различия для них значимы. Например, категория вида глагола в русском языке отражает характерное для носителей видение действия сквозь призму его завершенности или длительности – черта, не столь выраженная в некоторых других языках. Осваивая различие между «*писал*» и «*написал*», студент не только учит грамматическое правило, но и постигает определенную концептуальную категорию, принятую в русской языковой картине мира (умение видеть действие как процесс или как результат).

Другой пример – форма вежливого обращения. В русском языке она выражается грамматически (через местоимение «*Вы*» и соответствующее глагольное окончание во множественном числе), тогда как, скажем, в английском грамматика не различает «*ты/Вы*». Учащийся, запоминая необходимость употреблять «*Вы*» с большой буквы при официальном общении, тем самым усваивает и культурную норму уважительного тона в соответствующих ситуациях. Здесь грамматика тесно сплетена с социокультурным контекстом: знание правил вежливости неизбежно связано со знанием грамматической формы.

Некоторые грамматические явления имеют и **историко-культурную подоплеку**. Так, изучая сравнительные обороты, иностранцы узнают крылатые выражения и поговорки, например конструкцию «*как <...> ни <глагол>, ... не <глагол>*» (как ни старайся, ничего не выйдет) – эти обороты уходят корнями в фольклор и классическую литературу. Преподаватель, объясняя происхождение или употребление таких грамматических оборотов, фактически знакомит студентов с элементами культуры. В этом плане показателен широкий грамматический кругозор образованного носителя языка: например, владение устаревшими или книжными формами (такими как сослагательное наклонение на *-быть*: «*да будь я на его месте...*») сигнализирует о знакомстве с литературным пластом культуры. Иностранному ученику такие детали могут показаться избыточными, но по мере продвижения он осознает, что **грамматика языка хранит культурную информацию**, отражает образ мысли нации и даже исторические процессы. Недаром в некоторых определениях понятия грамматики авторы включают и сведения о происхождении форм, истории языка и стиле – это указывает на то, что полное

описание грамматики выходит за рамки чистой структуры и охватывает контекст ее существования в культуре.

Практическим следствием этого является необходимость культурного компонента при обучении грамматике. Методисты рекомендуют включать в упражнения реалии и примеры, близкие российской действительности, чтобы изучаемые конструкции усваивались вместе с соответствующим контекстом. Например, вводя конструкцию «*у меня есть/нет*», можно одновременно познакомить студентов с ролью семьи или собственности в русской культуре через вопросы типа: «*Есть ли у россиян традиция собираться всей семьей по праздникам?*». Такой подход соответствует концепции межкультурного обучения, в рамках которой язык изучается не в вакууме, а как средство приобщения к другой культуре.

СТРАТЕГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ

Учитывая многоаспектную роль грамматики, преподавателям РКИ следует применять разнообразные стратегии обучения, сочетая формирование точности с развитием беглости. Ниже изложены некоторые из эффективных методик и приемов, отмеченных в литературе и подтвержденных практикой.

1. Постепенное усложнение и приоритизация материала. Русская грамматика обширна, поэтому важно распределять ее изучение по уровням. Концепция «грамматического минимума» предполагает выделение ключевых структур для каждого этапа обучения. Например, на уровне А1 акцент на самых необходимых категориях: единственное/множественное число, настоящее время, именительный/винительный падеж для субъектов и объектов, простые прилагательные для описания. На уровне А2 добавляются остальные падежи, прошедшее время, степени сравнения, базовые глаголы движения. К В1–В2 – вид глагола, условное наклонение, причастия/деепричастия и более сложный синтаксис. Такая градация позволяет учащимся сначала уверенно овладеть фундаментом, а затем надстраивать новые формы. Учебники РКИ обычно следуют этому принципу, однако преподаватель может адаптировать последовательность под родную языковую базу студентов (например, для носителей языков с богатой морфологией можно быстрее пройти падежи, а больше времени уделить категории вида; для англоязычных – наоборот). Важно также регулярно **повторять и спирально возвращаться** к изученным темам, добавляя новые детали – так обеспечивается прочность знаний и их автоматизация.

2. Контекстуализация правил. Сухое правило само по себе плохо запоминается; гораздо эффективнее представить его через яркий пример или ситуацию. Методика «PPP» (Presentation – Practice – Production) рекомендует начинать урок с **презентации** грамматической конструкции в контексте. Это может быть небольшой диалог, текст или аудиозапись, где целевая структура несколько раз встречается. Например, перед изучением степеней сравнения преподаватель показывает слайды с достопримечательностями двух стран и описывает их, употребляя сравнительную степень (Москва больше, чем Стокгольм; климат в Швеции холоднее, чем в Италии и т.п.). Учащиеся вникают в содержание, после чего учитель подводит их к формуле образования сравнительной степени. Далее следует **практика**: отработка формы в контролируемых условиях (подставить нужные окончания прилагательных в предложенные фразы, преобразовать положительную степень в сравнительную и т.п.). Наконец,

продуцирование: студенты самостоятельно применяют новое правило в речи – составляют несколько предложений о своей стране, сравнивая, например, города или традиции. Такой подход сочетает осмысленность (через контекст) и повторяемость (через упражнение), что обеспечивает лучшее усвоение.

3. Коммуникативные упражнения с целевыми структурами. Чтобы грамматические навыки закреплялись и выходили на уровень автоматизма, необходимы упражнения, приближенные к реальному использованию языка. Одной из техник являются **ролевые игры**, в сценарий которых заложено употребление определенных форм. Пример: ролевая игра «*В туристическом бюро*» заставляет студентов задавать вопросы в форме условного наклонения («*Вы не подсказали бы...?*»), а игра «*В универсальном магазине*» – практиковать счет и родительный падеж (Продавец: «Вам нужен размер обуви 42?» – Покупатель: «Да, 42-го нет?» – «Сейчас посмотрю на складе»). Такие сюжетные ситуации побуждают говорящих применять нужные формы естественно, ради достижения результата (купить товар, получить информацию). Исследование Пореченковой и Казанцевой (2015) показало, что формирование грамматических навыков речи эффективно происходит именно **на основе коммуникативной методики**, т.е. в процессе выполнения речевых задач, а не только механических упражнений. Студенты, участвующие в диалогах, дискуссиях и проектах с включением грамматических требований, демонстрируют более прочное овладение конструкциями.

4. Игровые и творческие задания. Грамматические упражнения необязательно должны быть скучными. Существует целый арсенал игр, которые делают отработку форм увлекательной. Например, игра «*Составь предложение*» – группа студентов получает набор слов и соревнуется, кто быстрее составит из них правильное предложение (тренирует порядок слов и окончания). Игра «*Испорченный телефон*» (*письменный*): первый студент пишет предложение с заданной конструкцией, второй должен переписать, изменив лицо/число (тренировка спряжений или согласования), третий – время и т.д.; в результате сравниваются исходный и финальный варианты. Также эффективны **проекты и творчество**: например, написание рассказа в определенном грамматическом формате (дневник в прошедшем времени, фантастическая история в условном наклонении «*если бы... то...*», инструкция с использованием повелительного наклонения). Творческие задания мотивируют, а необходимость соблюдать грамматические рамки в них способствует произвольному запоминанию формы.

5. Использование родного языка учащихся (сопоставительный подход). В группах, где студенты говорят на одном языке (например, все англоговорящие), полезно проводить краткий **сравнительный анализ** грамматических явлений русского и их аналогов в родном языке. Такой подход опирается на идеи теории переноса: **учет позитивного и негативного влияния родного языка** облегчает усвоение. Например, преподаватель может пояснить: «*В русском, в отличие от английского, нет артиклей; их функцию частично выполняют порядок слов или указательные местоимения*». Или: «*В вашем языке глаголы не спрягаются по лицам, поэтому вам трудно привыкнуть ставить окончания – давайте выучим их как единые связки (я делаю, ты делаешь...)*». Сопоставление помогает предотвратить типичные интерференционные ошибки (например, употребление инфинитива вместо личной формы – «*она идти домой*» под влиянием отсутствия спряжения в китайском). Кроме того, учащимся бывает психологически легче принять непривычное правило, если показать, что в их языке есть другие, не менее «странные» для русских,

особенности. Таким образом, сравнение языков превращает изучение грамматики в более осмысленный процесс, снимает часть трудностей и развивает у учащихся лингвистическую наблюдательность.

6. Обратная связь и коррекция ошибок. Как уже отмечалось, ошибки – неизбежная часть процесса овладения грамматикой. Важно выработать правильную стратегию коррекции, чтобы, с одной стороны, ученик учился на своих ошибках, а с другой – не терял уверенности из-за постоянных поправок. Современные рекомендации сходятся на том, что **не следует исправлять каждую ошибку в устной речи немедленно**, чтобы не прерывать коммуникацию. Лучше сосредоточиться на тех ошибках, которые искажают смысл или относятся к только что пройденной теме. Формы коррекции могут быть различными:

- *косвенная коррекция* (речевой запрос): преподаватель переспрашивает неправильную фразу с интонацией недоумения или с акцентом на ошибке – напр.: «Он **идти**?», побуждая студента самому услышать неверность.
- *рекаст* (переформулирование): учитель повторяет фразу ученика в правильной форме, не акцентируя внимания – учащийся подсознательно сопоставляет со своим вариантом.
- *явное объяснение*: когда ошибка носит массовый характер, стоит отдельно на занятии еще раз разобрать соответствующее правило, привести примеры правильного употребления, возможно, провести дополнительное упражнение, нацеленное именно на эту трудность.
- *поощрение самопроверки*: можно дать ученикам текст, где преднамеренно внесены типичные ошибки (например, пропущены окончания или перепутаны виды), и попросить их отредактировать его. Исправляя чужие (пусть и учебные) ошибки, студент учится замечать подобное и в собственной речи.

В письменной работе целесообразно **давать развернутую обратную связь**: не просто подчеркивать ошибку, но и помечать ее вид (например, кодом на полях: Gr – грамматика, VF – форма глагола, Prep – предлог и т.д.), чтобы ученик понимал природу ошибки. Некоторые преподаватели практикуют «второй черновик»: студент исправляет свои ошибки и сдает работу повторно, что стимулирует его разобраться с правилом.

7. Технологические инструменты. В XXI веке педагоги все активнее задействуют технологические ресурсы для обучения грамматике. Существуют многочисленные **онлайн-платформы и приложения**, предлагающие интерактивные упражнения по русской грамматике (например, LearningApps, Duolingo, Quizlet для тренировки словосочетаний и форм). Их преимущество – мгновенная обратная связь и возможность повторять до автоматизма в удобное время. Кроме того, **электронные корпуса русского языка** (Национальный корпус и др.) доступны для преподавателей и продвинутых учащихся: они позволяют находить реальные примеры употребления нужной конструкции в контексте, что полезно для семантически сложных тем (например, различия между сходными предлогами или оттенками вида). Преподаватель может создавать учебные материалы на основе таких примеров, показывая живой язык вместо придуманного.

Отдельно стоит упомянуть **новые AI-технологии**. Появляются виртуальные тренажеры и чат-боты для практики языка, которые способны автоматически исправлять грамматические ошибки и объяснять правильный вариант. К примеру, разработанная в США система RuMOR (Russian Mentor for Orthography) автоматически анализирует письменный текст на русском и выдает информацию об ошибках: она способна выявлять **орфографические и грамматические ошибки**, предлагать исправления и давать пояснения. Также популярны разговорные боты, с которыми студенты могут беседовать по-русски на разные темы; такие помощники (например, на базе GPT-моделей) могут корректировать грамматические неточности, переспрашивать, если фраза непонятна, тем самым имитируя естественную реакцию собеседника. Пока эти технологии находятся в стадии развития, но потенциал их огромен: они обеспечивают дополнительную практику вне урока и помогают отработать грамматику в практически неограниченном объеме.

8. Индивидуализация и учет трудностей. В группе изучающих русский как иностранный могут быть представители разных языковых и культурных фонов, и каждый сталкивается с разными трудностями. Учителю полезно знать, что, скажем, носители языков с артиклями будут часто пытаться вставить лишние местоимения (типа «*эта моя мама*»), а носители тональных языков могут не придавать значения русским интонационным конструкциям, которые тоже частично относятся к грамматике (например, вопросительная интонация). Проведя диагностические упражнения, преподаватель может составить список наиболее «проблемных» грамматических тем для конкретной группы и уделить им больше внимания. Индивидуализация может выражаться и в том, чтобы давать разные дополнительные задания: одним студентам – на отработку формы, другим – творческие, в зависимости от их сильных/слабых сторон. Такой гибкий подход повышает эффективность обучения грамматике, делая его адресным.

В целом, оптимальная стратегия преподавания грамматики в РКИ включает **сочетание объяснения и практики, контекста и формального анализа, коммуникативных задач и упражнений на форму**. Современный преподаватель, вооруженный и методикой, и технологиями, старается сделать грамматику не сухим предметом, а живым инструментом, который студенты охотно осваивают, видя его пользу.

ОБСУЖДЕНИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРИМЕРЫ

Рассмотрим, как изложенные принципы воплощаются на практике преподавания РКИ.

Одним из самых сложных разделов русской грамматики для иностранцев считается система падежей. Преподаватель, подходящий с позиции функциональной грамматики, не станет требовать от новичков мгновенного заучивания всех падежных окончаний по таблицам. Вместо этого на начальном этапе акцент делается на тех падежных формах, которые сразу нужны для общения: именительный (называть предмет), винительный (прямое дополнение) и предложный (указание места). К примеру, уже на первых уроках можно разучить фразы типа: «*Это студент. Я вижу студента. Студент в аудитории.*» – тем самым охватив три падежа в простом контексте. Остальные падежи вводятся постепенно: дательный через конструкции «*мне нравится эта книга*» (выражение мнения), творительный через «*интересоваться чем?*» (хобби, интересы) и т.д. Объяснение сопровождается мнемоническими приемами (для окончания *-е* в предложном

падеже можно использовать ассоциацию с вопросом «где?», чтобы запомнить значение места). Не менее важно постоянно возвращаться к падежам по спирали: каждая новая лексическая тема приносит и грамматическую составляющую. Например, тема «Моя семья» – удобный повод повторить родительный падеж (*кого? чего? нет...*), а тема «Магазин» – винительный (*что? купить...*). Так теория закрепляется практикой.

Другой пример – **вид глагола**, известный своей сложностью для иностранных студентов. Здесь критично показать практическую разницу значений: преподаватель предлагает сравнить пару фраз: «*Вчера я читал книгу 2 часа*» vs. «*Вчера я прочитал книгу за 2 часа*». Обсуждается, в чем различие (во втором случае книга дочитана до конца, в первом – нет). Далее студентам даются парой предложения, из которых нужно выбрать подходящий вид: например, «*Он (писал/написал) письмо, когда пришел друг*» vs. «*Он (писал/написал) письмо и отправил его по почте*». Такие упражнения заставляют задуматься о смысле и постепенно формируют интуицию. Преподаватель может привести и культурные параллели: например, объяснить, что русские при встрече часто спрашивают «*Что делаю?*» (несовершенный вид – интересуется процесс, времяпрепровождение), тогда как в английском типично «*What did you do?*» (акцент на результат). Это создает связь с образом мышления носителей языка. В заключение, чтобы снять напряжение от сложной темы, можно провести творческое задание: студенты придумывают короткую историю, насыщенную глаголами, и в командах соревнуются, кто правильно употребит вид в каждом случае (под контролем преподавателя). Подобная игровая соревновательность превращает абстрактную грамматическую задачу в увлекательную.

Практические примеры можно привести для каждой темы – от образования форм множественного числа (игры с карточками «*Один – много*»), до условного наклонения (придумать советы «наоборот»: «*Если хочешь похудеть, ешь побольше тортов*», чтобы отработать конструкцию «*если бы... то...*» в шуточном ключе). Главное, что показывают эти примеры: **грамматика эффективнее усваивается в действии, через примеры, контекст и собственную речь учащихся**. Теоретическое объяснение важно, но только практика в разнообразных формах приводит к тому, что правило перестает быть «чужим» и становится органичной частью речевого навыка.

Обсуждая практическую сторону, нельзя обойти вниманием и вопрос мотивации. Многие студенты психологически боятся русской грамматики, считая ее чрезмерно трудной. Задача преподавателя – показать на деле, что при правильном подходе даже сложные правила усваиваются постепенно и безболезненно. Здесь помогает, во-первых, **создание поддерживающей атмосферы**, где ошибка не карается, а рассматривается как естественный шаг к прогрессу (в конце концов, без ошибки не узнаешь правильного). Во-вторых, **вариативность деятельности**: чередование объяснений с играми, говорения с письмом, индивидуальной работы с групповыми дискуссиями – все это не дает монотонности овладеть вниманием студентов. Практика показывает, что увлеченные, мотивированные студенты легче справляются с грамматическими трудностями.

Наконец, отметим **роль преподавателя как фасилитатора** грамматического развития. Учитель должен чутко отслеживать прогресс группы: если большинство успешно усвоило тему – двигаться дальше, если нет – найти альтернативные пути объяснения или дополнительные упражнения. Благодаря исследованиям в области РКИ и обмену опытом через конференции

сегодня у преподавателя есть множество ресурсов и идей, как сделать грамматику понятной. Например, предложены модели поэтапного развития грамматических навыков (Самчик, 2019), включающие этап ориентации (ознакомление со значением конструкции), этап автоматизации (тренировка до свободного воспроизведения) и этап вариативного использования (применение конструкции в новых, творческих ситуациях). Соблюдение подобных этапов при планировании урока обеспечивает более прочное усвоение материала.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Грамматика русского языка как иностранного выступает в обучении в нескольких ключевых ролях – она является основой языка, когнитивным тренажером, необходимым средством коммуникации и даже проводником к пониманию иной культуры. Анализ показал, что успешное овладение русской речью невозможно без освоения грамматического фундамента, однако методика преподавания этого фундамента должна учитывать психологию усвоения второго языка и коммуникативные потребности учащихся. С течением времени произошел сдвиг от доминирования абстрактных правил и упражнений к более сбалансированному, коммуникативно ориентированному обучению, где грамматика преподается в значимом контексте и отрабатывается в речи.

Для преподавателей РКИ важно помнить, что **грамматическая компетенция – не самоцель, а часть комплексного навыка коммуникации**. Эффективный курс грамматики – это не просто список тем для изучения, но тщательно продуманная последовательность действий: презентация, практика, применение, повторение, контроль и коррекция. Рекомендуется сочетать различные подходы: объяснять сложные явления прямо (дедуктивно) там, где без этого не обойтись, но всегда подкреплять теорию практическими упражнениями и примерами; поощрять учащихся самим делать выводы (индуктивно) в тех случаях, когда это под силу; внедрять игровые, проектные формы работы, чтобы снизить стресс от сложных правил; использовать технологии для разнообразия практики и поддержки внеаудиторной работы.

Разработчикам учебных программ следует обеспечивать интеграцию грамматики со всеми аспектами языка – лексикой, фонетикой, видами речевой деятельности. Учебные материалы должны демонстрировать употребление грамматики в реалистичных ситуациях, а не только содержать абстрактные упражнения. Также стоит уделять внимание **культурному контексту**: объяснение грамматических норм через призму культурных сценариев усилит и запоминание правил, и межкультурную компетенцию учащихся.

Можно рекомендовать более активное внедрение **обратной связи, основанной на данных исследований**: например, если известно, что определенная конструкция обычно усваивается после определенного количества повторений или на конкретном этапе обучения, это стоит учесть при планировании. Кроме того, программы повышения квалификации преподавателей РКИ должны знакомить с новейшими исследованиями в области освоения грамматики, включая данные психолингвистики (о роли рабочей памяти, внимания), чтобы методика была научно обоснованной.

В заключение подчеркнем: грамматика – это стержень языка, но оживает она только в речи. Поэтому **эффективное обучение грамматике должно соединять правило и речь**, букву и коммуникацию. Грамматика, преподаваемая интересно и содержательно, из пугающего набора

правил превращается для студента в драгоценный инструмент, позволяющий выразить себя на новом языке точно и богато. А задача преподавателя – помочь студенту овладеть этим инструментом максимально гладко, сделав изучение грамматики увлекательным путешествием в логику и культуру русского языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бим, И. А. (2001). *Теория и практика обучения русскому языку как иностранному*. Москва: Русский язык.
- Вербицкая, Л. А. (1990). *Методика преподавания русского языка как иностранного*. Москва: Высшая школа.
- Ellis, R. (2006). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Klimenko, S. V. (2018). О роли грамматики в преподавании русского языка как иностранного. *Наука, образование и культура*, (9)33, 40–42.
- Kostomarov, V. G., & Mitrofanova, O. D. (1976). *Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам*. Москва: Русский язык.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kryuchkova, L. S., & Moshchinskaya, N. V. (2009). *Практическая методика обучения русскому языку как иностранному*. Москва: Флинта; Наука.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Language: From Grammar to Grammar*. Boston: Heinle.
- Leontiev, A. A. (2007). *Психолингвистические основы обучения иностранным языкам*. Москва: Изд-во МГУ.
- Мерзляков, С. В. (2014). Сущность иноязычной грамматической компетенции. *Пермский педагогический журнал*, (5), 71–75.
- Орлеан, А. С., & Шатилов, С. Ф. (2005). *Методика обучения русскому языку как иностранному: современные подходы*. Санкт-Петербург: Златоуст.
- Пассов, Е. И. (1989). *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению*. Москва: Русский язык.
- Пореченкова, Е. А., & Казанцева, С. Ю. (2015). Формирование грамматических навыков речи на основе коммуникативной методики обучения иностранному языку в неязыковом вузе. *Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация*, 1, 20–28.
- Рубцова, Е. В., & Девдариани, Н. В. (2019). Коммуникативный аспект в методике преподавания русского языка как иностранного. *Балтийский гуманитарный журнал*, 8(2), 88–91.
- Самчик, Н. Н. (2019). Практическая модель развития грамматических навыков при обучении русскому языку как иностранному в рамках коммуникативного подхода. *Карельский научный журнал*, 8(2), 62–64.

- Самчик, Н. Н. (2020). Развитие грамматической компетенции в рамках коммуникативного подхода к обучению русскому языку как иностранному. *Балтийский гуманитарный журнал*, 9(2), 155–158.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235–253). New York: Newbury House.
- Холодная, М. А. (2004). *Когнитивные стили: О природе индивидуального ума*. Киев: Главная редакция издательского дома «Школьный мир».
- Щерба, Л. В. (1974). *Языковая система и речевая деятельность*. Ленинград: Наука.
- Azimov, E. G., & Shchukin, A. N. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: ИКАР.