

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2019, №1, Том 7 / 2019, No 1, Vol 7 <https://mir-nauki.com/issue-1-2019.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/42PDMN119.pdf>

Статья поступила в редакцию 06.02.2019; опубликована 28.03.2019

Ссылка для цитирования этой статьи:

Харитоновна О.В., Панова Л.В. Грамматический уровень лингводидактического дискурса преподавателя русского языка на довузовском этапе обучения // Мир науки. Педагогика и психология, 2019 №1, <https://mir-nauki.com/PDF/42PDMN119.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

For citation:

Kharitonova O.V., Panova L.V. (2019). The grammatical level of the linguodidactic discourse of the Russian language teacher at the pre-university stage of study. *World of Science. Pedagogy and psychology*, [online] 1(7). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/42PDMN119.pdf> (in Russian)

УДК 37.02

Харитоновна Ольга Викторовна

ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова», Москва, Россия
Доцент кафедры «Русского языка и культуры речи»
Кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: irkutsk4@yandex.ru

Панова Лариса Вячеславовна

ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова», Москва, Россия
Старший преподаватель кафедры «Русского языка и культуры речи»
E-mail: kafrus@pochta.ru

**Грамматический уровень
лингводидактического дискурса преподавателя
русского языка на довузовском этапе обучения**

Аннотация. Данная статья посвящена характеристике грамматического уровня лингводидактического уровня преподавателя русского языка как иностранного на начальном этапе обучения. При этом под лингводидактическим дискурсом мы понимаем процесс, элементами которого является речь преподавателя в устной и письменной ее разновидностях и его коммуникативное поведение во время подготовки к занятию и во время самого занятия. Актуальность исследования обусловлена тем фактом, что речь преподавателя на занятиях русского языка представляет собой сложное социально-лингвистическое и психолого-педагогическое образование, соотносимое с понятием дискурса. С одной стороны, это речь носителя языка, с другой стороны – это речь филолога-лингвиста, для которого знание, в частности, всех грамматических категорий и владение ими являются базовыми компетенциями специалиста.

Овладение трудной грамматикой русского языка требует от иностранных учащихся много времени и усилий, поэтому перед преподавателем-русистом стоит задача – сделать этот процесс эффективным и методически целесообразным. Авторы статьи обращают внимание, что на выбор той или иной грамматической формы влияют такие факторы, как этап обучения, целесообразность введения грамматической категории в полном объеме, возможность введения новой грамматической формы путем запоминания. Коммуникативно-деятельностный принцип современной методики преподавания иностранных языков предполагает изучение грамматики в качестве инструмента коммуникации; все учебные грамматические категории

коммуникативно насыщены. Мастерство русиста состоит в том, чтобы изучаемая грамматика была не только понятна учащемуся, но и не искажала грамматический строй русского языка.

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

В своей профессиональной деятельности преподаватель русского языка как иностранного (РКИ) выполняет несколько функций: коммуникативно-обучающую, информационно-ретрансляционную, мотивационно-стимулирующую, инструментально-адаптирующую и функцию самореализации и саморазвития. Современный русист должен быть эмоциональным, инициативным, целеустремленным и т. д., но без прекрасного владения русским языком не только (и не столько) для себя, но и для других он не может быть высококвалифицированным специалистом. Высокая культура коммуникации является одним из требований к русисту и включена в его профессиограмму в качестве одного из психолого-педагогических и методических требований [15]. Преподавателю РКИ в иностранной аудитории необходимо владеть речью на высоком уровне, потому что это его инструмент для передачи новых знаний в области русского языка (РЯ), лингвострановедения и лингвокультурологии, а также для формирования различных навыков и умений обучаемых. При этом, речь русиста в иностранной аудитории на всех этапах обучения является важнейшим средством, демонстрации неродного для учащихся языка. Также с помощью речи осуществляется педагогическое воздействие и мотивация обучаемых.

С точки зрения функционального подхода речевую деятельность преподавателя РКИ, которую обычно описывают в социально-лингвистическом, психолого-педагогическом и культурологическом аспектах, можно соотнести с категорией дискурса [19]. Дискурс – это текст, который разворачивается в соответствии с какой-то ситуацией и сопровождается вербальными и невербальными средствами. Дискурс выполняет определенные функции и обладает открытой структурой, которая заключается в том, что один из его участников (в нашем исследовании – это преподаватель) выступает в роли ведущего. Он направляет ход дискурса, определяет очередность реплик, вводит и завершает темы, распоряжается «правом на речь», предоставляя это право по своему усмотрению.

Основными функциями лингводидактического дискурса, обеспечивающими успешное речевое взаимодействие русиста и иностранного учащегося, являются: **информационная или «гностическая», организационная или организаторская, воспитательно-коммуникативная.**

Информационная функция лингводидактического дискурса (ЛДД) преподавателя РКИ заключается в знании предмета, а реализована она может быть при условии, если предметные академические знания в области РЯ преподавателя соответствуют, содержанию его речи (терминологии, информационному наполнению), а также отбору конкретных речевых средств. Известно, что на занятиях по РКИ речь преподавателя не только «обслуживает» обучение, но и является средством достижения цели обучения – средством развития речи учащихся [8, с. 10]. Непременным условием адекватного выполнения информационной функции является владение нормативной стороной общения [19]. Учебная речь преподавателя – это образец, поэтому специалист в области преподавания РКИ должен свободно владеть языком предмета во всех известных видах речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение и письмо), а также уметь выбирать из личного арсенала речевых средств наиболее методически грамотные и целесообразные, наилучшим образом соответствующие учебным задачам [6, с. 86]. Если преподаватель не ориентируется в ситуации общения, не чувствует адресата, не предвосхищает

его реакцию как на стадии подготовки урока, так и на стадии непосредственного учебного взаимодействия, то процесс передачи информации затрудняется или даже может вообще не состояться. Речевыми формами рассматриваемой функции выступают *обучающий диалог* и *обучающий монолог*. Например, при ознакомлении с новой лексикой и грамматикой часто используется монолог, мини-история, содержащая новые явления. Обучающий диалог – это информационный контакт субъектов общения, каждый из которых обращается именно к этому партнеру, слушателю, интерпретатору. Преподаватель должен стремиться сделать всех партнеров учебного взаимодействия равноправными, а свое коммуникативное лидерство сделать незаметным. В этом случае на занятии может быть организовано реальное СО-размышление и СО-творчество, где учащийся выступает в роли «СО-автора».

Воспитательно-коммуникативная функция лингводидактического дискурса видится нами не только в развитии личностных качеств учащихся, но и в формировании эмоциональной среды урока, эстетической восприимчивости – речевого вкуса – всеми средствами русского языка и собственно-учебным процессом.

При описании ЛДД преподавателя РКИ и его функциях, необходимо указать и на специфические профессионально-коммуникативные функции лингводидактического дискурса, например, на компенсационную или «возмещающую» функцию, которая предполагает специальные действия преподавателя по минимизации степени условности учебного общения. Так, преподаватель, работающий на НЭО, возмещает ограниченное наличие (в силу незначительного времени пребывания учащихся в России) языковой и культурной среды нашей страны с целью повышения обучающей ценности своей речевой деятельности (образец владения языком, демонстратор естественных коммуникативных поступков в разнообразных ситуациях и т. д.). Благодаря коммуникативному присутствию преподавателя все средства обучения приобретают динамизм, так как живая речь способна компенсировать отсутствие в данный конкретный момент других средств для решения спонтанно возникающих коммуникативных задач.

В рамках нашего исследования мы более подробно рассмотрим организационную функцию ЛДД преподавателя РКИ. Во-первых, потому что это одна из основных функций ЛДД, во-вторых, потому что от умения передать информацию (в частности, научить грамматике РЯ) зависит эффективность обучения в целом и, наконец, она тесно связана с другими основными функциями речевой деятельности специалиста.

Преподаватель стремится включить в свой ЛДД только тот лексико-грамматический материал, который известен или понятен учащимся на данном этапе, чтобы избежать многочисленных ошибок в устной и письменной речи иностранцев. В этом выражается организационная функция ЛДД. Так, к примеру, на начальном этапе обучения (НЭО), в нашем случае – это довузовский этап обучения, изучаются первые три значения творительного падежа, а два последних значения осваиваются позже и поэтому, как минимум, неуместны в речи специалиста в первые месяцы обучения русского языка (РЯ) (см. табл. 1).

Таблица 1

Методические особенности изучения творительного падежа на ЭО

| Значения творительного падежа | Основные значения творительного падежа на ЭО |
|---|--|
| - «профессиональное» значение, название человека по роду занятий: <i>Мой брат работает врачом (экономистом, журналистом, инженером и т. д.);</i> - инструментальное значение: <i>Я пишу ручкой (Я ем ложкой);</i> - значение совместного действия: <i>Я гуляю с другом (подругой);</i> | - «профессиональное» значение, название человека по роду занятий: <i>Мой брат работает врачом (экономистом, журналистом, инженером и т. д.);</i> - инструментальное значение: <i>Я пишу ручкой (Я ем ложкой);</i> - значение совместного действия: <i>Я гуляю с другом (подругой)</i> |

| Значения творительного падежа | Основные значения творительного падежа на ЭО |
|--|--|
| - объектное значение: <i>Я владею русским языком (английским языком, французским языком, испанским языком и т. д.) в совершенстве;</i> - локальное значение: <i>Я иду полем (лесом, парком и т. д.)</i> и т. д. | |

Методически целесообразно в аудитории на НЭО из всех вариантов для введения понятия или термина выбрать конструкции (1), (2) и (3). Конструкции (4)–(7) успешно осваиваются иностранными учащимися в объеме сертификационных уровней ТРКИ-1 и ТРКИ-2 (табл. 1).

Таблица 2

Основные модели введения понятия, термина в РЯ и основные модели введения понятия, термина на ЭО

| Список основных моделей введения понятия, термина в РЯ | Список основных моделей введения понятия, термина на ЭО |
|---|---|
| (1) что N4 (или N5) называется чем N5 (2) что N4 называют чем N5 (3) что N1 называется чем N5 (4) что N4 принято называть чем N5 (5) что N1 носит название чего N2 (6) что N1 известно под названием чего N2 (7) что N1 получило название чего N2 | (1) что N4 (или N5) называется чем N5 (2) что N4 называют чем N5 (3) что N1 называется чем N5 |

Таким образом, преподаватель РЯ в иностранной аудитории стремится использовать в своей речи только те средства, которые соответствуют стадии обучения, конкретному уровню учебных достижений учащегося. В этом случае выбранные лексико-грамматические формы будут понятны обучаемому, а значит, он сможет понять их, запомнить и правильно использовать в письменной и устной коммуникации на РЯ, что является одной из главных целей обучения. Конечно, данное утверждение не отрицает появления в речи преподавателя незнакомых учащемуся форм и вариантов употребления. Во-первых, тем самым создается возможность для постепенного бессознательного усвоения определенного материала. Например, к моменту прохождения *родительного падежа* (мы рассматриваем случай, когда данный падеж изучается после освоения *предложного и винительного падежей*) учащиеся уже знают, что в РЯ со словами *много/мало, нет* нужно говорить *друзей, сестёр, братьев, денег, времени* и др. Особенностью ЛДД преподавателя РКИ является своего рода использование приемов «скрытого», незаметного – в одних случаях, в других – преднамеренного усвоения грамматики иностранными учащимися. При этом речь русиста должна быть доступной и доказательной. Опытного преподавателя отличает искусство «организовать обучение на базе строгой грамматической системы, как бы скрытой от учащихся, чтобы за счет продуманных заданий, упражнений и собственной речи подвести учащихся к грамматически правильно построенной русской речи» [9, с. 263]. На наш взгляд, задача преподавателя – организовать свою собственную речь таким образом, чтобы ее учебный характер носил естественный характер. К тому же трудно представить текст, даже учебный, который не содержал бы в себе незнакомых учащемуся грамматических явлений. Во-первых, подобный текст вряд ли будет коммуникативным и информационно-насыщенным. Во-вторых, в учебном процессе успешно реализуется методическая идея о том, что тексты, предъявляемые для рецепции, должны быть чуть сложнее, чем собственная продуктивная речь изучающих.

В свою речь преподаватель РЯ на НЭО включает самые разные модели. В первую очередь, это модели, которые четко отражают определенный коммуникативно-грамматический смысл; во-вторых, – модели, в которых отражен русский порядок слов, а в качестве основной

речевой модели выбирается двусоставное личное предложение. Такие менее регулярные и менее частотные модификации русских предложений, как неопределенно-личные, пассивные, модальные, фазисные, конверсивные – постепенно вводятся и закрепляются в дальнейшем. Вышесказанное не означает, что преподаватель планирует свой лингводидактический дискурс только по собственному усмотрению и желанию. Естественно, что при организации своей речи преподаватель опирается на действующие стандарты и программы обучения РЯ (для преподавателя и студентов), в которых очерчен круг функционального грамматического материала. А известное определение Л.В. Щербы о роли и месте грамматики в изучении иностранного языка: «...специально под языком мы понимаем едва ли не в первую очередь грамматику», – по-прежнему актуально и значимо для всех преподавателей иностранных языков и РЯ, в частности [23, с. 56].

Организационная функция ЛДД проявляется и в том случае, когда преподаватель решает, в какой последовательности презентовать учащимся тот или иной материал. Анализ известных учебников и учебных пособий по РКИ (элементарный уровень (А1) показывает, что их авторы решают проблему подачи предложно-падежной системы русского языка на НЭО по-разному. Одни составители учебных пособий отдают предпочтение первоначальному освоению только падежной системы имени существительного [2; 15; 17]. При этом изучение падежных форм имен прилагательных переносится на базовый уровень (А2). Другие авторы знакомят учащихся сразу с падежными формами имен существительных и имен прилагательных и предлагают в качестве примера следующие диалоги:

(1) - Я учусь в институте.
- В каком?
- В медицинском.

(2) - Мой брат работает на фирме.
- На какой?
- На немецкой.

[1; 5; 19]

Учебник по РКИ также является элементом лингводидактического дискурса преподавателя-русиста» [22]. Все выше перечисленные учебники демонстрируют в полной мере «прямую связь между тем, что изучается, и тем, что требуется в реальном общении», а различные подходы при изучении предложных форм имен прилагательных не умаляют достоинства данных пособий, а иллюстрируют два способа освоения данной грамматической категории [12, с. 142].

Критики изолированного изучения падежных форм имен существительного приводят в качестве доказательства тот аргумент, что в ситуации, когда изучение падежных форм прилагательных откладывается «на потом», учащийся, безусловно, начинает делать ошибки: пытаясь полно ответить на вопрос «Где ты учишься?», студент отвечает: «В Российский экономический университет». Чтобы избежать данной ситуации, преподаватель может сделать отступление от урока, дав на доске в качестве модели наиболее часто встречающиеся для данной аудитории выражения, например, «Я учусь в Российском экономическом университете», «Мой брат работает на американской фирме» и объяснив, что более детально тема изменения прилагательных по падежам будет рассмотрена позже, после изучения темы падеж имен существительных. Критики рассматриваемого подхода считают, что в процессе изучения падежей, увеличения объема лексики, у студентов будут возникать все новые и новые вопросы, почему *в большом, но в хорошем доме, в зеленом лесу, но в синем море*. На этом этапе у студента может возникнуть (и возникает!) ощущение, что вариантов окончаний великое множество, правила сложны и выучить это нереально. Понимая, что падежная форма прилагательного будет использована им неправильно, студент чувствует неуверенность, что неизменно приводит к скованности в процессе коммуникации, а иногда и к нежеланию говорить. Следует учитывать и тот факт, что зачастую учащиеся не знают в достаточной степени грамматику своего родного языка. Они не могут выделить основу слова, не различают

твердость и мягкость согласных, не слышат ударения [7; 11]. В некоторых случаях в родном языке студента может отсутствовать сама категория падежа или твердости-мягкости согласных (например, в английском, немецком, французском языках и др.) [13]. Таким образом, с точки зрения методической целесообразности необходимо, во-первых, вводить падеж прилагательного сразу после отработки того же падежа существительного;

во-вторых, максимально подробно останавливаться на чередовании гласных в окончаниях -ом/-ем и т. п., отмечая, что эта закономерность будет проявляться во всех падежах, а окончания прилагательных мужского и среднего рода будут совпадать; в-третьих, в дальнейшем при изучении местоимений (указательных, притяжательных), порядковых числительных демонстрировать студенту закономерности изменения формы слова по падежам. Тем более, что современные тесты как часть лингводидактического тестирования включают грамматические формы и существительных, и прилагательных.

Нам кажется, что рассмотренный пример о различной последовательности презентации определенного грамматического материала иллюстрирует организационную сторону ЛДД преподавателя [14, с. 58]. В случае изолированного прохождения падежных форм имен существительных и прилагательных, учащийся под руководством преподавателя запоминает отдельные случаи употребления падежных форм имен прилагательных, а при переходе на следующий уровень владения языком (А2) может проиллюстрировать правило склонения имен прилагательных в русском языке уже известными ему примерами. Таким образом, преподаватель и учащиеся, запоминая примеры, типа *«Я учусь в экономическом университете на подготовительном факультете»*, *«Вчера мы были на Красной площади»*, *«Я купил новую куртку»* и т. д., работают на опережение.

Таким образом, речевое взаимодействие между преподавателем и учащимися, а также коллегами и администрацией вуза, где организовано обучение, может быть соотнесено с понятием дискурса, основными функциями которого являются информационная, организаторская и воспитательная. Реализация информационной функции требует от русиста свободного знания своего предмета, умения минимизировать материал и сделать его доступным и интересным для учащихся. При этом речь русиста должна соответствовать нормам современного РЯ. Такая важная функция ЛДД, как организаторская реализуется на всех этапах обучения. Преподавателя РЯ организует урок, общение на уроке, самостоятельную работу обучаемых. Опытных специалистов отличает умение контролировать свое коммуникативное лидерство, оно не может быть явным. Процесс обучения не может быть свободным от воспитания, а в иностранной аудитории данная категория насыщается новым содержанием. В настоящее время обучение инофонов русскому языку сравнивается с «мягкой силой» нашего государства, тем самым признается информационное, культурное и интеллектуальное влияние русского языка на окружающий мир.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аникина М.Н. Лестница. Книга-практикум. Начинаем изучать русский язык. – Москва: Русский язык – Медиа, 2005 г., 261 с.
2. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию. Учебник русского языка (элементарный уровень). Москва. ЦМО МГУ. 2013.
3. Асонова Г.А. Особенности обучения русскому языку как иностранному китайских учащихся на подготовительном факультете // Интернет-журнал «Мир науки» 2017, Том 5, №3. [Электронный ресурс] – М.: Мир науки, 2017. – Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/68PDMN317.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.
4. Асонова Г.А. The ways of grammatical category of participle as an important part of Russian grammar // Гуманитарная парадигма. 2018. №2(5). С. 13–20.
5. Будильцева М.Б., Царева Н.Ю. Элементарный курс русского языка для иностранцев. – Москва. РУДН. 2006.
6. Гасанова П.М., Буйских Т.М. Формирование коммуникативных умений чтения при обучении государственному языку РФ в условиях законодательного двуязычия // Маркетинг МВА. Маркетинговое управление предприятием. 2015. Т.6. №4. С. 85–92.
7. Гвоздева Е.В. Комплексные единицы словообразования. – Москва, 2017.
8. Дейкина А.Д. Обучение и воспитание на уроках русского языка. – М.: Просвещение, 1990. С. 10.
9. Живая методика (для преподавателя русского языка) / Коллектив авторов ГИРЯП им. А.С. Пушкина, Битехтина Н.Б., Аркадьева Э.В. – Русский язык. Курсы. М., 2005. С. 256.
10. Есаджанян Б.М. К вопросу о критериях анализа и оценки урока народного языка // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А.А. – М., 1991, с. 78.
10. Косицына Е.Ф., Гвоздева Е.Н. К вопросу о месте универбов и способах их описания в толково-словообразовательном словаре // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2018. №2. С. 26–33.
11. Кутузова Г.И., Стародуб В.В. Подготовка иностранных студентов по русскому языку к учебной деятельности в техническом вузе и проблемы учебника / X Конгресс МАПРЯЛ, СПб, 2003. С. 142.
12. Лошакова Е.Л., Зозуля Е.А., Каплунова А.С. Влияние английского языка на формирование навыков русской устной речи у иностранных учащихся на начальном этапе обучения // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 6. [Электронный ресурс] – М.: Мир науки, 2016. – Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/44PDMN616.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.
13. Меламуд М.Р., Бондарь И.В., Буйских Т.М., Карпухина Н.М. Культура устной речи делового человека: общаемся на работе и по работе // В сборнике: Российские инициативные разработки (инициатива. Предприимчивость. Смекалка) Научное издание. Saint-Louis, Missouri, USA, С. 58–59.

14. Овсиенко Ю.Г. Русский язык для начинающих. – Москва. Русский язык. Курсы. 2007.
15. Молчановский В.В. Преподаватель русского языка как иностранного: Опыт функционального анализа. – М., 1998. – 320 с.
16. Основы педагогического мастерства / Под ред. Зязюна И.А. – М: Просвещение, 1989. С. 38.
17. Соболева Н.И., Гадалина И.И., Иванова А.С., Харламова Л.А. Практическая грамматика. Элементарный и базовый уровень. Учебное пособие. – Москва. РУДН, 2007.
18. Хавронина С.А. Начальный этап: задачи и содержание обучения. Формирование языковой компетенции // Русский язык за рубежом. 2005. № 1–2.
19. Харитоновна О.В. Профессиональная речь преподавателя русского языка иностранцам как лингводидактический дискурс. – Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Москва, 2005.
20. Харитоновна О.В., Баранова С.Е. Культура устной речи преподавателя русского языка как иностранного: педагогическое говорение // Интернет-журнал «Мир науки», 2018 №5. [Электронный ресурс] – М.: Мир науки, 2018 – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/57PDMN518.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.
21. Чернышев С. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. – СПб. Златоуст. 2001.
22. Панова Л.В., Харитоновна О.В. Учебник для преподавания русского языка как иностранного как элемент лингводидактического дискурса преподавателя-русиста // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 6. [Электронный ресурс] – М.: Мир науки, 2011. – Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/82PDMN616.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.
23. Щерба Л.В., Языковая система и речевая деятельность. – М., 1957. С. 56.

Kharitonova Olga Victorovna

Plekhanov Russian university of economics, Moscow, Russia
E-mail: irkutsk4@yandex.ru

Panova Larisa Vyacheslavovna

Plekhanov Russian university of economics, Moscow, Russia
E-mail: kafrus@pochta.ru

The grammatical level of the linguodidactic discourse of the Russian language teacher at the pre-university stage of study

Abstract. This article is devoted to the characteristic of the grammatical level of the linguodidactic level of the teacher of Russian as a foreign language at the initial stage of training. At the same time, under the linguistic didactic discourse we understand the process, the elements of which is the teacher's speech in oral and written forms and his communicative behavior during the preparation for the lesson and during the lesson. The relevance of the study is due to the fact that the teacher's speech in the classroom of the Russian language is a complex socio-linguistic, psychological and pedagogical education, correlated with the concept of discourse. On the one hand, it is the speech of a native speaker, on the other hand, it is the speech of a philologist – linguist, for whom knowledge, in particular, of all grammatical categories and possession of them are the basic competencies of a specialist.

Mastering the difficult grammar of the Russian language requires a lot of time and effort from foreign students, so the teacher-Russian is the task – to make this process effective and methodically appropriate. The authors of the article draw attention to the fact that the choice of a particular grammatical form is influenced by such factors as the stage of learning, the feasibility of introducing a grammatical category in full, the possibility of introducing a new grammatical form by memorizing. The communicative activity principle of modern methods of teaching foreign languages involves the study of grammar as a tool of communication; all educational grammatical categories are communicative rich. The skill of a Russian student is that the studied grammar is not only understandable to the student, but also does not distort the grammatical structure of the Russian language

Keywords: grammar; linguodidactic discourse; Russian as a foreign language; certification level; elementary level; pre-University education; standard