

УДК 37.02

А.В. Хохлов, М.М. Козлова

Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого (Россия)

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО АСПЕКТА УСТНОЙ РЕЧИ СТАЖЕРОВ-ФИЛОЛОГОВ, НОСИТЕЛЕЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Обучение иностранному языку зарубежных стажеров-филологов всегда ведется на базе родного языка и имеет ряд особенностей для носителей немецкого языка: главное внимание уделяется раскрытию связей между различными ярусами языковой системы, выявлению взаимодействия лексических, морфологических и синтаксических элементов в их единстве. Приобретение стажерами-филологами глубоких теоретических знаний по определенной грамматической теме требует проведения типологического материала на русском и немецком языках.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ЗАРУБЕЖНЫХ СТАЖЕРОВ-
ФИЛОЛОГОВ; ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ВЗРОСЛЫХ;
КРАТКОСРОЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Введение. Предметной основой коммуникативной методики обучения русскому языку как иностранному выступает такое функциональное описание языкового материала, при котором главное внимание уделяется раскрытию связей между различными ярусами языковой системы, выявлению взаимодействия лексических, морфологических и синтаксических элементов в их единстве. Особое значение в связи с этим приобретает сопоставительное описание системных явлений различных уровней в изучаемом и родном языке учащихся в целях создания эффективного обучающего комплекса упражнений. Необходимость учета данных сопоставительного анализа, являющегося основным показателем как положительного (перенос), так и отрицательного (интерференция) влияния родного языка учащихся, продиктована важностью научно-методической организации учебного процесса, а также задачей определения факторов легкости-трудности усвоения иноязычного материала. В то же время, создание у стажеров-филологов глубоких теоретических знаний по определенной грамматической теме требует проведения типологического материала в русском и немецком языках.

Необходимость развернутых и последовательных описаний языков и их сопоставление обусловлено тем, что, по мнению большинства методистов, овладение иностранным языком всегда идет по методу коррекций, которыми надо умело руководить, не заставляя учащихся самостоятельно проводить работу по сопоставлению. В целях достижения наибольшей эффективности

краткосрочного обучения, необходимо, с нашей точки зрения, сочетать два пути исследования: сопоставительный анализ, являющийся предварительным этапом методической работы, и анализ ошибок, имевших место в устной и письменной речи стажеров-филологов.

Анализ методических принципов обучения иностранному языку. Сопоставительный анализ основных средств выражения пространственных отношений в русском и немецком языках, предпринимаемый в нашей статье, не претендует на всесторонность и глубину освещения проблемы, т.е. его проведение продиктовано, прежде всего, методическими целями. Уточнение методических принципов совершенствования грамматического аспекта устной речи стажеров-филологов, учителей-русистов на материале основных средств выражения пространственных отношений русского языка в условиях краткосрочного обучения является весьма актуальным. Сопоставительное описание русского языка как иностранного является не только одной из важнейших лингвистических основ методики преподавания русского языка как иностранного в самом общем смысле, но может служить, в частности, исходным пунктом коммуникативно-направленного обучения языку.

Обучение иностранному языку всегда ведется на базе родного языка, т.е. основы в мозге индивидуума для второго языка создаются в непосредственном контакте и взаимодействии с уже существующими для родного (первого) языка. В этой связи необходимо предусмотреть заранее, в каких участках и аспектах эти две конструкции будут гармонизировать, а в каких – сталкиваться друг с другом. Многие языковые факты в практике преподавания русского языка как иностранного требуют особого толкования, сопоставления и обобщения с учетом межъязыковых соответствий или расхождений, поэтому в процессе совершенствования грамматического аспекта устной речи слушателей курсов, отдельные языковые явления требуют детального описания, понимания и обсуждения, а некоторые могут вводиться в интуитивно-имитативным путем.

В большинстве сопоставительных исследований, анализируются изолированные языковые единицы или сопоставляются единицы лишь одного языкового уровня. Вместе с тем, современным требованиям коммуникативной целевой установки обучения языку соответствуют межъязыковые рассмотрения языковой единицы, проводимые с учетом парадигматического и синтагматического аспектов, роли контекста, а также структурно-семантической организации предложения, поскольку при сопоставлении языковой единицы может оказаться, что ее соответствия обнаруживаются не в рамках той же самой категории, а в формах другой или нескольких категорий, т.е. единице одного языкового уровня может соответствовать в сопоставляемом языке единица или конструкция другого уровня [9]. Сопоставительное исследование, проведенное на базе данных положений, может составить лингвистическую основу для отбора языкового материала, прогнозирования интерференции и последующего предупреждения ошибок. Именно классификация выявленных ошибок, на наш взгляд, облегчает разработку методических приемов преодоления

интерференции, а также коррекцию образования и распознавания языковых форм и системы сформированных языковых значений, выраженных новыми моделями.

Как уже отмечалось, сопоставление языковых явления особенно важно при обучении стажеров-филологов, учителей-русистов [25], т.к. совершенствование речевых грамматических навыков должно осуществляться в данной аудитории на сознательной основе, с учетом интерферирующего влияния родного языка. Практика показывает, что основным источником устойчивых ошибок в речи иностранных учащихся является влияние родного языка, которое в свою очередь обусловлено несформированностью или недостаточной прочностью навыка и отрицательным влиянием речевых грамматических навыков родного языка как наиболее прочных и автоматизированных [26: 31]. Носителям всех языков мира свойственно единство мышления, вместе с тем, факты неродного языка («избыточные» или «недостаточные» по сравнению с родным языком) при передаче определенного смысла могут соответствовать объективной «действительности по-другому, но не хуже чем в родном языке» [16: 63].

Так, например, основные средства выражения пространственных отношений в русском и немецком языках несколько отличаются по формальным, смысловым и функциональным характеристикам: в немецком языке для выражения пространственных отношений существуют элементы аналитического свойства, в русском языке их могут заменить «лишние» (или «избыточные») для носителей немецкого языка флективные средства. В русской флективной и немецкой, сочетающей в себе элементы флективного и аналитического типов языка, речи одинаково важную роль в психолингвистическом механизме порождения грамматически правильных конструкций играют как стереотипы морфологического, так и синтаксического уровней. По мнению С.Ф. Шатилова, ведущим принципом порождения грамматического явления в речи при обучении стажеров-филологов, носителей немецкого языка, следует считать не «конструирование по правилу», а образование по «моделям», то есть путем подстановки в грамматическую модель слова или синтаксическую схему предложения нового материала в соответствии с целями коммуникации.

Совершенное владение изучаемым языком может быть достигнуто лишь при неразрывном единстве формы и содержания во всех видах речевой деятельности, что представляет значительные трудности, т.к. «известное содержание требует новой формы, а старая, привычная, устоявшаяся форма выражения мысли на родном языке «вмешивается», интерферирует с новой» [14: 52]. Вместе с тем, формальное сходство сопоставляемых языковых единиц нередко сочетается с различиями в плане содержания и употребления и, наоборот, сходство значений может быть при формальном различии. В этой связи представляется необходимым решить, что правильнее принять за основу сопоставительного лингвистического анализа в методических целях: формально-смысловое сходство или различие. Методические исследования по данному вопросу предлагают исходить либо из имеющихся в языках

различий (Адамец П.[1], Сятковский С. [24], Ярцева В.Н. [28]), либо из сходства (Васильева А.Н. [3], Галэцки В. [8] и др.). С нашей точки зрения, такие подходы нельзя считать достаточно корректными, т.к. они дают лишь одностороннее понимание этой проблемы.

При несовершенном владении иностранным языком некоторые участки грамматической системы не заполнены адекватным содержанием. В первую очередь это касается тех грамматических явлений, которые аналогичны в родном и изучаемом языках. Большинство методистов отмечают опасность принять частично совпадающие явления в языке за тождество [13: 31]. По словам А.А. Реформатского, «соблазнительное сходство всегда коварно», [21: 27] особенно если речь идет об изучении иностранного языка филологами, которые, как уже говорилось должны владеть неродным языком на уровне, близком к уровню филологически образованного носителя языка. Именно частичное сходство языковых явлений вызывает интерференцию, т.е. устойчивое отрицательное влияние на формируемую и совершенствуемую речевую систему со стороны более полной и точной системы родного языка. [26: 16]. Практика также показывает, что небольшие межъязыковые расхождения труднее преодолеваются, чем крупные, зато коммуникативная их значимость обычно велика.

Теоретические исследования (К. Габка [7], Г. Пальмер [19] и др.) и результаты наших наблюдений свидетельствуют о том, что в качестве основного момента, определяющего характер межъязыкового сопоставления в методических целях целесообразно принять частично совпадающие-несовпадающие языковые элементы, т.к. именно неполное сходство нередко представляется учащимся полным. Такой подход можно считать наиболее плодотворным для методики преподавания русского языка как иностранного [15, 17, 20], в частности, при совершенствовании грамматического аспекта устной речи стажеров-филологов, носителей немецкого языка, тем более что набор разнообразных языковых средств, участвующих в выражении категории пространства включен в большинство программ, учебников и учебных пособий для интенсивного обучения, в том числе, для краткосрочных курсов повышения квалификации зарубежных учителей-русистов.

Осуществляемый ранее в учебном процессе морфологический принцип подачи данного грамматического материала не дал возможности сформировать у обучающихся корректную систему употребления в речи предложно-падежных конструкций (ППК): по данным, полученным в результате анализа картотеки ошибок, а также по свидетельству методистов [27: 473], 31 процент общего числа выявленных ошибок составляют неточности в употреблении предлогов, предложно-падежных конструкций (ППК) со значением местоположения и направления. Методическое осмысление подобных фактов открывает большие возможности для совершенствования учебного процесса в условиях краткосрочного обучения. Таким образом, лингвистической базой сопоставительного исследования, проводимого в методических целях, является, по нашему мнению, учет

фактов частичного расхождения или сходства основных средств выражения пространственных отношений в русском и немецком языках при взаимодействии разно уровневых единиц категории пространства в сравниваемых языках.

Совершенствование грамматического аспекта устной речи стажеров-филологов. Как уже отмечалось, интерферирующее влияние родного языка, ошибки стажеров в сфере выражения пространственных отношений связаны с межъязыковым несовпадением аналогичных значений по объему. В свою очередь, объем значений даже в одном языке может быть выявлен только в сопоставлении с «соседями по системе» [5]. В связи с этим, а также в соответствии с требованиями коммуникативной методики о необходимости учета парадигматического (употребление синонимов для выражения сходных понятий) и синтагматического (употребление синонимов в сочетании с другими словами) аспектов, совершенствование грамматического аспекта устной речи стажеров-филологов на материале основных средств выражения пространственных отношений русского языка рассматривается нами во взаимосвязи грамматики и лексики. Объектом межъязыкового сопоставления в нашей статье стали следующие синтаксические явления:

- фрагменты категории пространства в ее специфическом виде, т.е. фрагменты одноименных функционально-семантических полей (ФСП) пространства;

- средства выражения (одно или несколько) данной категории – в нашем исследовании – предложно-падежные конструкции (ППК);

- различные типы предложений – высказываний, в которых эти формы употребляются, т.е. их речевые реализации.

ФСП – как упорядоченные по семантике и функционированию разряды языковых средств – являются наиболее удобной для сопоставительных исследований (в рамках функционального синтаксиса) моделью, т.к. их важнейшими особенностями считается: использование разноуровневых средств для выражения того или иного значения, наличие определенной структуры (ядра и периферии), а также зон пересечения с другими полями [2, 4, 18]. По нашему мнению, особенности структурной организации ФСП позволяют проводить системный подход при обучении иностранных учащихся, в частности, разработку методических рекомендаций с учетом различных значений макро- и микрополей (в частности, соппространственности/несоппространственности) во всем многообразии синонимичных и антонимичных связей. Как справедливо отмечают М.М. Гохлернер и А.Н. Ждан, постоянное обращение к образу поля способствует формированию у обучаемых системных связей как между отдельными грамматическими структурами, так и между грамматикой и лексикой. [10: 126].

Русский и немецкий языки обладают гибкой системой способов выражения пространственных отношений: формами имени, наречиями, прилагательными, фразеологическими сочетаниями. Особенно частотная по

употреблению в речи – лексико-синтаксическая категория имени (беспредложные и предложно-падежные локативные конструкции¹) – является лишь одним из компонентов ФСП пространства, а также наиболее активным средством передачи пространственного смысла. [4: 7]. Вместе с тем, совершенствование грамматического аспекта устной речи стажеров-филологов на материале основных средств выражения пространственных отношений невозможно, с нашей точки зрения, ограничить корректировочной работой по употреблению в речи только одного фрагмента ФСП. Это обусловлено большим объемом и разнообразием лингвистического материала, ежедневно используемого слушателями на занятиях по развитию речи и аспектных занятиях.

Кроме того, трудности отбора, минимизации и последующей презентации такого грамматического материала связаны со спецификой программы краткосрочных курсов русского языка для филологов, включающей широкий и неоднородный набор языковых средств. В связи с этим, в нашем исследовании используются результаты межъязыковых сопоставлений не отдельных от форм и структур, а общих значений определенных синонимико-вариативных рядов, что позволяет выявить более точные границы частичного расхождения или сходства данного грамматического явления в русском и немецком языках. Основные средства выражения пространственных отношений русского и немецкого языков рассматриваются нами с точки зрения их взаимосвязи, синонимичности и антонимичности отношений между ними, что обусловлено, в первую очередь, исторически сложившимся подходом к этой проблеме отечественных лингвистов (А.Х. Востоков, А.М. Пешковский, А.А. Шахматов, В.В. Виноградов), которые определяли виды смысловых отношений между предлогами пространственного значения как соответствующие или противоположающиеся друг другу.

Вместе с тем, В.В. Виноградов, отмечая «большую методологическую ценность» подхода А.Х. Востокова в раскрытии взаимодействия и соотношения между функциями различных предлогов и предложных конструкций, отрицает важность рассмотрения синонимических отношений между ними. Однако специфика изучения ППК пространственного значения в иностранной аудитории, называет необходимость обращать особое внимание учащихся на взаимосвязанность предлогов внутри пространственной семантической сферы, на их многозначимость и зависимость оттенков значений предлогов от имен и глаголов (или от общего значения определенных ЛСГ существительных и глаголов, употребляющихся в словосочетаниях с предлогами пространственной семантики). По нашему мнению, трудности совершенствования грамматического аспекта устной речи стажеров-филологов, в частности, на материале ППК, выражающих обстоятельственные значения (в том числе, пространственные) связаны с тем,

¹Синтаксические построения, смысловым стержнем которых является отношение места [4: 7].

что данные именные группы являются специфической областью управления^{*}, обуславливающей их семантическую самостоятельность и независимость от распространяемого компонента или предложения в целом.

«Коммуникативная потребность высказывания не предопределяет форму, а мотивирует значение... Форма же, в которую облечено данное значение, ни грамматическими потребностями распространяемого слова, ни потребностями структуры предложения, как правило, не предопределяется, функционирование именных групп этого типа носит в большинстве случаев, внутренний характер, хотя в ряде случаев нельзя отрицать влияние характера распространяемого слова на выбор той или иной именной группы» [6: 4-5]. С этим связана и проблема выбора учащимися одной из нескольких имеющихся в данном синонимическом ряду именных групп, правильность которого обусловлена в данном случае не стилистическими нормами, а лексическим составом именных групп.

В связи с этим, нам представляется актуальным предложение Е.М. Степановой организовать учебный процесс для учащихся с «повышенным уровнем» владения иностранным языком на основе «лексико-семантической сочетаемости в составе простого и сложного предложения, а также лексико-семантических групп слов, фразеологизации русской речи» [23: 28]. Для большей эффективности обучения на этапе совершенствования необходимо учитывать также и тип родного и изучаемого языков стажеров. Если сопоставление языков возможно как в формальном, так и функциональном планах, то формальный способ более удобен при сравнении сходных в системном отношении языков: применительно к русскому и немецкому языкам целесообразнее всего проводить функциональное сопоставление, т.е. идти не от «формы к форме», а «от функции к функции» и далее уже к способу оформления этой функции.

Таим образом, для краткосрочной формы обучения актуально положение В.Г. Гака о том, что наиболее приемлемо введение обобщающих систематических изложений языковых фактов в ономаσιологическом направлении (от выражаемого содержания к используемым формам), прежде всего при изучении таких грамматических тем, как способы выражения различных логических отношений: причин, пространства, времени и т.д. В этом случае в общий синонимический ряд попадают средства различных уровней структуры языка (лексика, морфология, синтаксис), что в свою очередь, будет отражать их реальную соотношенность в сознании говорящего. Вместе с тем, создание у стажеров-филологов, учителей-русистов определенного уровня профессиональной компетенции, предполагающее не только глубокие теоретические знания учащихся, но и безукоризненное владение иностранным языком, делает необходимым, по нашему мнению, а процессе совершенствования сочетания двух подходов: не только «от функции к функции», но и «от формы к форме».

^{*} Вслед за Е. С. Скобликовой и М. В. Всеволодовой [6] под управлением нами понимается специфика функционирования имени существительного в языке.

Как уже отмечалось, пространственные координаты в каждом языке образуют своеобразные структуры, релевантные только для данного языка. Несмотря на историческое родство русского и немецкого языков (как индоевропейских языков флективно-аналитического строя, имеющих ряд общих черт в языковых структурах и падежной системе), а также на фоне общности в средствах выражения пространственных отношений данных языков (наличие надежных окончаний имен существительных, сходство структурно-семантической организации предложения), ясно выступает своеобразие немецкого языка, проявляющееся не только в разном количестве падежей (4 – в немецком языке), менее развитой системе флексий, но и в круге значений и функций каждого падежа. Количество падежей, как правило, обратно пропорционально количеству значений каждого падежа в отдельности, т.е. чем меньше падежей, тем больше значений у каждого из них [22]. Ряд обстоятельственных значений, выражаемых в русском языке формами творительного и предложного падежей, может передаваться в немецком языке *Dat.* и *Akk.* с предлогами. Таким образом, беспредложной пространственной конструкции русского языка может соответствовать в немецком языке предложно-падежная конструкция и наоборот, что в свою очередь может являться источником устойчивых ошибок в речи стажеров-филологов.

Имена существительные в русском языке обладают многообразной системой окончаний. В то же время для существительных немецкого языка характерна меньшая флективность: грамматическая характеристика слову придается иными морфологическими средствами, в частности, развитой системой предлогов, наличием приставок, полупрефиксов, играющих для носителей немецкого языка важную роль в выражении локативных значений.* Языковая система немецкого языка отличается большей аналитичностью, проявлением которой является существование артиклей и многозначных предлогов. В связи с незначительной самостоятельностью слова предложения, особенно возрастает роль предлогов немецкого языка. Основная структурная единица предложения – синтаксическая группа, служащая более строгой, чем в русском языке, его организации, образованию характерного для немецкого языка дистантного порядка слов, «рамочной конструкции» предложения. Данный синтаксический принцип немецкого предложения, заключающийся в постановке на дальнем расстоянии друг от друга тесно связанных по смыслу слов, носит название «рамочной конструкции» и выполняет функцию объединения предложения.

Выводы. Таким образом, при обучении русскому как иностранному языку стажеров-филологов следует опираться на структуру родного языка (немецкого) и учитывать частичные расхождения или сходства основных средств выражения различных реалий в русском и немецком языках. Совершенствование грамматического аспекта устной речи обучающихся,

* Локативное значение – функция обозначения денотата в пространстве, относительно которого характеризуется положение другого предмета [4].

овладение иностранным языком всегда идет по методу коррекций, которыми умело руководит преподаватель. Для достижения наибольшей эффективности обучения следует сочетать сопоставительный анализ, являющийся предварительным этапом методической работы, и анализ ошибок, имевших место в устной и письменной речи стажеров-филологов. В практике преподавания русского языка как иностранного особое значение имеет классификация выявленных ошибок. Опыт показывает, что основным источником устойчивых ошибок в речи иностранных учащихся является влияние родного языка, которое обусловлено несформированностью или недостаточной прочностью навыка использования иностранного языка и отрицательным влиянием речевых грамматических навыков родного языка как наиболее прочных и автоматизированных.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Адамец П.** О применении сопоставительного метода в чехословацкой русистике // Вопросы преподавания русского языка в странах народной демократии: Сб. статей. – М.: Изд-во Акад. пед. Наук, 1961. – С. 283-290.
2. **Бондарко А.В.** Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии – Л.: Наука, 1983. 207 с.
3. **Васильева А.Н.** Система родного языка как субъект и предикат при овладении неродным языком на разных этапах обучения // Лингвистические основы и методические проблемы интерференции при изучении русского языка славянами. (Мат-лы междунар. симпозиума, апр. 1971 г. в г. Велико Тырново). – София: Наука и искусство, 1973. С. 16-26.
4. **Всеволодова М.В., Владимирский Е.Ю.** Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке. – М.: Русский язык, 1982. – 262 с.
5. **Всеволодова М.В.** Принципы сопоставительных синтаксических исследований на уровне функционально-семантических полей // Вопросы изучения русского языка в сопоставлении с другими языками. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – С. 61-79.
6. **Всеволодова М.В.** Способы выражения временных отношений в современном русском языке. – М.: Изд-во Москв. ун-та, 1975. – 283 с.
7. **Габка К.** Вопросы интерференции в свете теории отражения // Основы и методические проблемы интерференции при изучении русского языка славянами. (Мат-лы междунар. симпозиума, апр. 1971 г. в г. Велико Тырново) – София: Наука и искусство, 1973. С. 11-14.
8. **Галэцки В.** О методике преподавания русского языка в Польше // Вопросы преподавания русского языка в странах народной демократии: Сб. статей. – М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1961. – С. 201-220.
9. **Гладров В.** Теоретические и практические вопросы языковой эквивалентности в процессе обучения русскому языку как иностранному // Теория и практика преподавания рус. яз. и лит-ры: Роль преподавателя в процессе обучения. Докл. и сообщ. делегации ГДР на 4-м междунар. Конгрессе преподават. рус. яз. и лит. – Берлин: Фольк. унд Виссен, 1979. С. 46-49.
10. **Гохлернер М. М., Ждан А. Н.** Психологические механизмы усвоения грамматики. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 256 с.
11. **Губарева С.А.** Обучение иностранных магистрантов и аспирантов аудированию на материале лекций по специальности: уч. пос. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. – 71 с.
12. **Губарева С.А.** Интенсификация процесса обучения иностранных магистрантов аудированию лекций по курсу физики // Формирование профессиональной культуры специалистов XXI века в техническом университете: Сб. науч.тр. X Междунар. науч.-практ.конф., Санкт-Петербург, 23-25 марта 2010 г./ отв. за выпуск В.П. Горюнов.– СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2010. – С. 103-104.

13. **Дмитриев Г. А.** Некоторые вопросы методики преподавания славянских языков // Славянская филология. – 1975. – Вып. 3. – С. 27-36.
 14. **Зимняя И.А.** Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с.
 15. **Коношенок М.Н.** Современная публицистика как лингвокультуроведческий компонент обучения иностранных учащихся РКИ // Формирование профессиональной культуры специалистов XXI века в техническом университете: сб. науч.тр. X Междунар. науч.-практ.конф., Санкт-Петербург, 23-25 марта 2010 г./ Отв. за выпуск В.П. Горюнов.– СПб.: Изд-во Политехнического ун-та, 2010.
 16. **Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д.** «... пока не забывает родного» // Русский язык за рубежом. 1982. № 3. С. 60-65.
 17. **Малиновская Н.И.** Морфологические трудности русской речи // Формирование профессиональной культуры специалистов XXI века в техническом университете: сб. науч. тр. XI Междунар. науч.- практ. конф. Санкт-Петербург, 22-24 марта 2011 г. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. С.180-182.
 18. **Медведев В.Б.** Специфика предложно-падежных конструкций и падежей с пространственными значениями: на материале русского и немецкого языков: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Л.: 1983. – 15 с.
 19. **Пальмер Г.** Устный метод обучения иностранным языкам. 2-е изд., перераб. – М.: Учпедгиз, 1961. – 165 с.
 20. **Перфилова С.В.** и др. Особенности обучения китайских студентов в вузах РФ // Подготовка иностранных абитуриентов в вузы Российской Федерации: Сб. статей. СПб.: Изд-во Полторака, 2010. – с.238 – 246.
 21. **Реформатский А.А.** О сопоставительном методе. // Русский язык в национальной школе. 1962. № 5. С. 23-33.
 22. **Скиба Ю. Г.** Русские предлоги, союзы, частицы: Опыт системно-исторического исследования: Автореф. дисс... докт. филол. наук: – Днепропетровск: 1980. – 35 с.
 23. **Степанова Е.М.** Усвоение системы русского языка в краткосрочном коммуникативном курсе // Краткосрочное обучение русскому языку иностранцев. Формы и методы. Сб. статей. – М.: Русский язык, 1983. – С. 27-39.
 24. **Сятковский С.** Основные принципы сопоставительного анализа языков // Методика преподавания русского языка за рубежом, Сб. ст. – М.: Русский язык, 1981. С. 5-14.
 25. **Хохлов А.В., Козлова М.М.** Психолого-педагогические основы совершенствования грамматики устной речи иностранных стажеров-филологов // Вопросы филологии: сб. ст. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2015. С.70-97. ISBN: 978-5-7422-4730-2 .
 26. **Шатилов С.Ф.** Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся. – Л.: Изд-во Лен. ун-та, 1985. – 56 с.
 27. **Шмидт Д., Крюкова М. Л., Ветвицкий В. Г.** Теория и практика преподавания русского языка и литературы: Роль преподавателя в процессе обучения. Докл. и сообщ. делегации ГДР на 4-м междунар. конгрессе преподавателей рус. яз. и лит. – Берлин: Фольк унд виссен, 1979. С. 473-475.
 28. **Ярцева В. Н.** Контрастивная грамматика. – М.: Наука, 1981. – 111 с.
-

Хохлов Александр Викторович – кандидат филологических наук, заведующий кафедрой «Прикладная филология» Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: umkaav@mail.ru.

Khokhlov Alexander V. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: umkaav@mail.ru.

Козлова Мария Михайловна – кандидат биологических наук, доцент кафедры «Прикладная филология» Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: marinakozlova@mail.ru.

Kozlova Maria M. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: marinakozlova@mail.ru.

LINGVO-METHODOLOGICAL BASIS OF GRAMMATICAL ORAL SPEECH ASPECT PERFECTION IN TRAINEES-PHILOLOGISTS, GERMAN SPEAKERS

Foreign language training of the foreign trainees-philologists is always carried out on the basis of native language and has a number of features for German speakers: the focus is on uncovering the relationships between the various tiers of linguistic system, the identification of the interaction of lexical, morphological and syntactic elements in their unity. To provide the trainees-philologists with in-depth theoretical knowledge on a particular grammatical topic requires typological material in Russian and German languages.

**FOREIGN LANGUAGE TEACHING FOREIGN TRAINEES-PHILOLOGISTS;
TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO ADULTS; SHORT TERM TRAINING**

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016