

УДК 81

**И.И. Акимова,****канд. филолог. наук, доцент****Военный институт (инженерно-технический)****(г. Санкт-Петербург)**

## ЛИНГВОДИДАКТИКА. МЕТОДИКА ИЛИ КОГНИТИВИСТИКА?

*Статья написана на основе исследования ряда функционально-семантических категорий в русском и китайском языках, выполненного в направлении функционально-коммуникативной лингводидактической педагогической модели русского языка (М.В. Всеволодова и др.): именной и наречной темпоральности и локативности, аспектуальности, бытийности (и обладания). В статье представлены некоторые понятийные значения и средства их выражения в русском языке, создающие максимальный языковой барьер у китайских учащихся. В качестве аргументов выдвигаемого тезиса о необходимости сравнительного изучения и описания родного и изучаемого языков учащегося приводятся выявленные случаи расхождений в структуре понятийных категорий, принимаемых нами в качестве лингвоуниверсалий. Расхождения проявляются на уровне значений как семантическая лакунарность и на поверхностно-синтаксическом уровне как расхождение способов кодирования семантически-универсальных значений.*

**Ключевые слова:** функционально-коммуникативная лингводидактическая (педагогическая) модель языка, фундаментальная грамматика, русский язык как иностранный, китайский язык, когнитивистика, языковая категория.

*The article is based on the research of a number of functional and semantic categories in the Russian and Chinese languages, made in the direction of functional and communicative linguo-didactic (pedagogical) model of the Russian language (M.V. Vsevolodova and others): nominal and adverbial temporality and locativeness, factuality, ontology (and possession). The article presents certain conceptual meanings and means of their expression in the Russian language, creating the maximum language barrier for Chinese students. The cases of differences in the structure of conceptual categories accepted by us as linguistic universality are presented as the arguments of thesis about the need for comparative research and description of students' native and foreign (studied) languages. All differences are manifested at the level of meanings as for semantic lacunarity and at the level surface-syntax as for difference in the ways of coding semantic-universal meanings.*

**Keywords:** functional-communicative linguo-didactic (pedagogical) model of language, fundamental grammar, Russian as a foreign language, Chinese language, cognitive science, language category.

В практике обучения иностранному языку, в том числе русскому как иностранному, как известно, есть два понятия – методика и лингводидактика. Ряд учёных отказался от понятия «методика» в пользу термина «лингводидактика». В работах других учёных понятия

«методика» и «лингводидактика» рассматриваются как синонимичные, с чем мы не можем согласиться. Между тем формирование лингводидактики в самостоятельную область межпредметных исследований произошло во второй половине XX века. Термин

«лингводидактика» был введён в научный обиход академиком Н.М. Шанским в 1969 г. в связи с разработкой проблем описания языка в учебных целях [27], что было продиктовано необходимостью учёта объективных данных о том, каким образом происходит процесс овладения неродным языком. С 1975 г. данный термин признан МАПРЯЛ в качестве международного [26]. Отметим, что в настоящее время существуют различные мнения относительно содержания термина «лингводидактика», а также её целей и задач.

Мы считаем, что методика русского языка связана с конкретным предъявлением языкового материала в конкретной аудитории учащихся, имеющей определённые характеристики. Так, группа обучаемых, в которой работает преподаватель-русист, может быть поли- или мононациональной, «сильной» или «слабой», весёлой или серьёзной. В зависимости от самого материала и характеристик группы, предъявление материала, как известно, может быть индуктивным или дедуктивным. Методика урока во многом зависит и от личности самого преподавателя.

Между тем должны быть (и они есть) константы, на которые ориентируется преподаватель. Это лексические и грамматические лингводидактические единицы для каждого уровня обучения, этапы организации урока, система упражнений, позволяющих выработать лингвистические компетенции и перевести их на уровень коммуникативных. Кроме этого, на

начальном этапе (элементарного, базового, первого сертификационного уровней) наиболее важной характеристикой группы является родной язык, которым владеют учащиеся.

Существующие описания языка как родного далеко не всегда и не во всем оказываются пригодными при изучении того же языка как иностранного. С точки зрения лингводидактики о современных нам задачах представления языковой системы в лингводидактических целях неоднократно говорила замечательный лингвист, лингводидакт и педагог Г.И. Рожкова [25]. Выдающийся методист О.Д. Митрофанова подчёркивает, что описание языка как родного в целом ряде случаев оказывается непонятным иностранцу, поскольку не ясен метаязык описания, нередко одно явление объясняется на основе другого, не известного неносителям языка.

1. «Чисто» лингвистическое (формальное) описание не способно вооружить преподавателя-русиста пониманием специфических трудностей русского языка как иностранного для учащегося-носителя определённого языка. Такое описание недостаточно связывает языковые факты с условиями их реализации в определённых ситуациях и часто оказывается статичным, слабо учитывающим активный, то есть функциональный аспект языка и речи, а потому и не обеспечивает необходимой коммуникативности в обучении. К примеру, для всех славянских языков, и для русского языка в частности, важнейшей грамматической категорией является категория актуального членения, однако методически этот аспект

актуальной грамматики говорящего ещё не освоен. Членопредложенческий уровень словоформ в русском предложении-высказывании гораздо менее важен, чем в китайском языке [9].

Все эти доводы, многократно подтверждённые практикой преподавания русского языка в иностранной аудитории, говорят о необходимости специального целенаправленного и системного описания русского языка с учётом специфических задач обучения различных категорий иностранных учащихся. Рассмотрение русского языка в зеркале китайского – это практическая необходимость для нас. Для обучения РКИ необходимо выявление специфики родного и изучаемого языков (ни одну систему нельзя описать изнутри).

Лингводидактика, или дидактическая лингвистика, – это *другой* уровень педагогической науки, изучающий соотношение родного и изучаемого языках, и она не сводится к конкретному уровню введения тех или иных упражнений. Её задача состоит в том, чтобы показать основное различие в грамматической концептуализации между изучаемым языком и родным языком студента, так как с этим связано различие восприятия учащимися предъявляемого им языкового материала. Она призвана выявлять специфику изучаемого языка в зеркале родного языка учащегося, чтобы научить инофона «транспонировать» содержание мысли из родного в изучаемый язык [18]. В связи с типологической дистанцией между языками, методика преподавания русского языка иностранцам требует

особого лингводидактического описания, цель которого состоит в демонстрации функционально-семантической стороны языкового явления (знака, категории).

Лингводидактика как междисциплинарная дисциплина, учитывающая данные психолингвистики и когнитивистики и характерные лингвистические параметры родного и изучаемого языков (языковую типологию и языковые универсалии и фреквенталии), призвана отвечать на вопросы о том, какие языковые закономерности и как необходимо использовать при формировании способности осуществлять социальное взаимодействие с помощью неродного языка.

О необходимости учёта языка учащегося в отечественной методике говорят с завидной периодичностью [28], однако конкретных шагов по учёту языков «не средневропейского стандарта» (термин принадлежит Тань Аошуан) пока сделано недостаточно. Дидактическая лингвистика необходима для методики как дисциплины, ориентированной на практику преподавания, так как преподаватель (или методист, который пишет учебники), должен знать типологическое соотношение и связанные с ним зоны интерференции родного и изучаемого языков. Это важно, чтобы прогнозировать и предупреждать ошибки учащихся, закладывая верные алгоритмы мыслительных действий по транспонированию мыслительного содержания на формально-синтаксический уровень (речи) средствами неродного языка. Это тем

более актуально сегодня, когда русский язык по разным причинам стремительно утрачивает мировое влияние (взять хотя бы в качестве примера отказ Казахстана от кириллицы в пользу латинского алфавита). Вероятно, сегодня необходимо прилагать максимальные усилия к тому, чтобы снимать объективные и субъективные препятствия к овладению русским языком иностранными учащимися.

В лингводидактических целях преподавателю-русисту важно:

- понимать, каким образом и с помощью каких языковых механизмов происходит процесс овладения человеком неродным языком;

- на основании данных психолингвистики и знаний о родном языке учащихся вырабатывать у них адекватное реалиям представление о языковой системе русского языка;

- зная принципы и способы выражения аналогичных смыслов на русском языке и на языке учащегося, уметь определять, чем вызваны их грамматические и иные (лингвострановедческие и более широко – культурологические) ошибки и каковы механизмы их предотвращения или устранения.

Наиболее острое и негативное влияние отсутствие лингводидактического осмысления проявляется при обучении учащихся – носителей неевропейских языков. Нами были впервые соотнесены лингводидактические единицы первого сертификационного уровня в рамках сопоставления функционально-семантических категорий, то есть «от

смысла», и показано, что именно необходимо учесть при обучении китайских учащихся в условиях русской языковой среды. Вполне естественно, что изучить и соотнести все семантические категории в типологически разных языках в рамках одной работы невозможно. Однако и то, что удалось увидеть, заставляет нас по-иному взглянуть на учебные материалы, ориентированные на китайских учащихся, увидеть несоответствия грамматики для иностранцев, препарированной в учебных целях, и так называемой «объективной» грамматики носителей языка, ещё не зафиксированной и не описанной в полной мере [17; 20].

Наш эксперимент проводился на протяжении двадцати лет в практической преподавательской деятельности в российском вузе, в ведущих центрах изучения русского языка в КНР, в рамках реализации двух проектов (грантов): по адаптации трудовых мигрантов из бывших республик СССР и по психологической адаптации детей мигрантов в Хабаровском крае. В результате на учащихся-носителях разных аналитических языков (китайского, монгольского, узбекского, таджикского), владеющих русским на разных уровнях, от элементарного до второго сертификационного, были апробированы учебные материалы принципиально нового типа, предъявляющие языковые значения с учётом их функционально-семантической категоризации. Данный способ сопоставительного представления языка в учебных целях мы назвали «грамматический навигатор» [1; 2].

Современное лингводидактическое

направление фундаментальной грамматики, названное в [14] функционально-коммуникативной лингводидактической моделью языка (сокращенно ФКЛДМЯ), разрабатываемое на кафедре дидактической лингвистики МГУ [16; 18] предлагает принципиально новое представление языка не «от уровней», а от семантических функций языковых единиц. Данная модель языка без преувеличения является концептуальной, так как основана на понятийных категориях в духе И.А. Мещанинова [24]. ФКЛДМЯ показала себя как надёжный инструмент педагогически ориентированного сопоставительного языкового описания, которое должно быть функционально-семантическим.

На основе совмещения значения конкретной функционально-семантической категории (ФСК) и средств его выражения в родном языке учащегося (китайском) и в изучаемом русском языке мы получили грамматический навигатор по этой ФСК. Таким образом, нами были соотнесены системы основных языковых средств выражения ФСК именной и наречной темпоральности и локативности [5; 6]. Оказалось, что русская синтаксема «за два часа» принципиально важна для введения на понятийной основе форм грамматического вида логически предельного глагола, называющего действие, которое совершается один раз: *писать письмо два часа – написать письмо за два часа*. (Ср. случай, когда выражено значение «повторяемость действия»: *строить дом за месяц, писать*

*пять писем за день, ехать со скоростью пятьдесят километров в час; делать (по) пять выстрелов за минуту*.) Для понимания русской аспектуальности крайне важно разграничение значений однократного логически предельного и повторяющегося действия. А на практике синтаксема «за час» даже не включена в субтест базового уровня, хотя категория вида представлена на элементарном уровне (10–11-й уроки части 1 в УМК «Дорога в Россию» [15]). Не выдерживает критики комментарий собственно видовых значений глаголов, поскольку введение сем «ОДНОКРАТНОСТЬ» vs. «ПОВТОРЯЕМОСТЬ» и «ПРОТЯЖЕННОСТЬ» должно быть соотнесено с аспектуальным классом глагола – логической предельностью – *тип решать час vs. решить за час*, моментальностью (кратностью) – *тип моргать vs. моргнуть; прыгать vs. прыгнуть; шагать vs. шагнуть*. Очевидно, что протяжённым может быть как однократное, так и повторяющееся действие, о чем необходимо сообщить учащимся.

Среди относимых к парновидовым глаголам есть, как минимум, три семантических (аспектуальных) класса, для которых были предложены следующие семантические описания: *делать vs. сделать / не сделать полностью, до конца* [23]; 2) *делать vs. сделать / не сделать какую-то часть* [21] – *смотреть – посмотреть телевизор вечером полчаса; показывать коллекцию марок, но не показать самые ценные экспонаты; говорить два часа, но не сказать по существу вопроса*; 3) *начало действия vs. неопределённый*

процесс (как минимум, для глаголов восприятия) – *посмотреть и смотреть, увидеть и видеть, услышать и слышать, почувствовать и чувствовать, понять и понимать и др.* Выявление аспектуальных классов и выяснение аспектуального поведения глаголов разных лексико-семантических группировок – актуальная задача [3].

К глаголам одноразового действия (термин «одноразовость» и различие глаголов одноразовых и однократных действий предложено в [20]) относятся выведенные из видового противопоставления в рамках литературного языка слова типа *очутиться, захотеть*, однако узус демонстрирует существование форм НСВ практически для всех таких слов (ср. в Интернете *очучиваться, захачиваться* и др.) и характеризованных глаголов.

На материале корейского языка [19] показано, что в корейском языке грамматически различаются значения прямого употребления форм настоящего времени: процессного единичного, чередующегося, расширенного постоянного, собственно абстрактного, циклического и качественного (аналогично ему выражается настоящее типическое, сентенции, виртуальное воображение, изображения, в ряде случаев настоящее сценическое и модальность «уметь»).

В зеркале китайского языка в сфере глагола также обнаружили принципиальные расхождения возможностей выражения значений грамматического времени в разных речевых режимах (регистрах у Г.А.

Золотовой). Об этом в традиционной (формальной) грамматике и в грамматике для иностранцев ничего не сказано, как не сказано и о правилах употребления видовременных форм в полипропозитивных предложениях типа: *Пока высокопоставленный чиновник ворует / будет воровать (НСВ) из бюджета, бюджетник получает / будет получать (НСВ) нищенскую зарплату. Как только органы госбезопасности проведут (СВ) обыск у кого-то из диссидентов, это сразу становится / станет (СВ) известно иностранным корреспондентам.*

Благодаря функционально-семантическому и контрастивному подходу мы увидели, в частности, существенные и значимые расхождения языковых картин мира при выражении имеющих онтологический статус временных и пространственных отношений [5; 6].

В китайском языке есть пять слов, которые на русский язык переводятся одним – «время», и это лексический способ выражения аспектуальности в безвидовом китайском языке. Наличие аспектуальных классов результативных, куда относится и характеризованный в СВ в русском языке глагол (*жить*) *прожить* свидетельствует о лингвистической универсальности лексических аспектуальных сем, которые вместе с именной темпоральностью и грамматическими формантами со значением направленности и результативности позволяют выражать аспектуальные значения в безвидовых языках [5]. Русская именная синтаксема «за два часа» (сделать до конца или

какую-то часть) имеет соответствие в китайском языке, которое буквально переводится так: «использовать два часа делать результат» [5]. При семантическом толковании значений аспектуальности целесообразно владеть структурами языка учащегося как способом формирования когнитивной основы транспонирования смысла с родного на изучаемый язык. О национальной уникальности концепта времени на уровне языковых картин мира свидетельствуют способы выражения смыслов «*прошлый (предшествующий) / будущий*» (год, неделя, месяц, день). Сходство значений слов «*прошлый*» и «*предшествующий*» в русском и китайском языках свидетельствует об архаичной кольцевой (спиралевидной) модели времени, существующей параллельно с моделью линейного времени. Согласно первой модели, то (те), что идёт впереди, оказывается позади, ср.: *предки – потомки. Предки* – это те, кто уже в нашем прошлом; *предшествующие* события относятся к плану прошедшего времени [5].

В рамках категории локативности отметим отсутствие показателя локативности 在 *zài* (аналога предлогов *в/на* предложного падежа) при существительных осложнённого темпорально-локативного значения типа *урок, экскурсия, лекция, занятие, тренировка* и т.п., которые в русском языке необходимо поставить в форму предложного падежа с предлогом.

На уровне базовой грамматики требуют повышенного внимания зоны общей (в лесу) и конкретной (в доме) соппространственности и

несоппространственности. Особо необходимо объяснять разницу синтаксем типа *на воде – в воде; над водой, под водой; на горе, в горе, в горах, над горами, у горы, под горой*. На более высоком уровне владения расхождений в средствах ФСК локативности ещё больше. Интерферирующей зоной является значение динамической соппространственности (*идти лесом, по парку, через парк, по мосту*) и несопространственности (*идти мимо берега, мимо дома*) статической несопространственных значений (*у берега, на берегу, рядом с домом, близко / недалеко от дома, между домами, среди домов*). Сложны синтаксемы «за угол» и «за углом», различающиеся значениями «динамика» vs. «статика» [6].

Трудности выражения пространственности связаны с разветвлённой системой предложно-падежных форм имен существительных локативной семантики. В беспадёжном китайском языке определяющую роль играет лексика, которая, как известно, «сильнее грамматики» и в русском языке, однако для правильности русской речи необходимо знать формоизменение. Китайские же учащиеся вовсе не обращают внимания на флексии, наши предложно-падежные формы оказываются для носителей беспадёжных аналитических языков молчащими (к аналитическим относится и английский язык, который условились считать падежным на том основании, что в нём есть парадигма форм личных местоимений).

Заметим, что китайский язык

последовательно различает ситуации: **На фотографии** *мальши улыбается* и *Мальши рисует / сидит на фотографии* (на омонимию данных синтаксисом обратила внимание М.В. Всеволодова [16]). И это значит, что актуальное членение и линейно-интонационная структура предложения-высказывания – это тоже часть русской грамматики, без которой научить вести коммуникацию на русском языке нельзя, а между тем этот фрагмент русской грамматики для иностранцев разработан крайне недостаточно [12]. Стало ясно, что изучаемые на разных уровнях владения русским языком как иностранным лингводидактические единицы должны вводиться с учётом их «места» в структуре определённой лингвоуниверсальной и лингвоуникальной функционально-семантической категории, которую (структуру) можно сравнить с таблицей Д.И. Менделеева, которая позволяет предсказать существование элементов, действительно открываемых со временем.

В рамках категории бытийности (наличия и обладания) соотносились синтаксические модели «где (имеется/есть) что» и «у кого (имеется/есть) что». Установлена многозначность русской синтаксической конструкции «у кого что» на уровне выражаемых с её помощью типовых ситуаций: *У Маши синие глаза. У Ивана есть дети. У бабушки внуки / Внуки у бабушки. У Ивана хороший слух. У дома два входа. У города богатая история. У книги синяя обложка.* Трудность представляет общая сопостранственность (*у друга жить*) и несопостранственность (*у дома ждать*). Очевидно, что разграничение

синтаксически синонимичных предложений на уровне типовой ситуации для практики РКИ принципиально [6, 12].

При сравнении структур категорий субстантивной количественности в русском и китайском языках оказалось, что лингвоуниверсальные значения структурируют категорию количественности в русском и китайском языках принципиально иначе: если в русском языке значением определённости сопровождается форма единственного числа (высказывание «Я читаю книгу» не требует уточнения «какую?»), а форма множественного числа связана с меньшей определённой и требует шифтер (Р. Якобсон): «Я читаю эти книги»). В китайском языке, наоборот, с определённой связана множественность, показателем определённости и множественности выступает грамматический формант *теп*. Слово без актуализирующих показателей типа «этот», «одна штука», «два этих» и *теп* является словарной и выражает значение класса. С языковыми различиями концептуализации связаны барьеры при усвоении китайскими учащимися русских способов выражения значений определённой – неопределённой множественности типа *многие – много, некоторые – несколько, все – всё* и ряда других [4; 11].

Метод сопоставления средств поверхностно-синтаксического выражения аналогичных значений ФСК модальности позволил выявить различия в языковой концептуализации данной категории, а именно то, что при выражении значений логической модальности (необходимости и возможности) в русском и китайском языках модальные слова (наречия в русском и глаголы в китайском) имеют

разные зоны семантического покрытия. Так, в китайском языке логические операторы специфицированы и дифференцированы на уровне лексики, а русские модальные слова *мочь*, *можно* и *нельзя* способны использоваться для выражения практически любых модальных значений (ср.: *можно пойти* = хочу или разрешено – *можно не пойти* = разрешено не ходить; *могу пойти* = существует вероятность или разрешено; *нельзя ходить / пойти* = субъективный запрет / объективная невозможность). То же самое относится к употреблению модальных наречий *нужно* и *надо* vs. *ненужно* и *не надо*, *должен прийти* vs. *не должен приходить / прийти* [10].

Отметим, что сложность овладения средствами модальности русского языка на уровнях выше ТРКИ определяется межкатегориальными взаимодействиями значений вида глагола и логической модальности, которые для уровней выше ТРКИ-1 вообще не описаны и не изучены.

Наконец, в рамках исследования средств выражения категории коммуникативности в русском языке были рассмотрены залоговые трансформы и механизмы актуализации компонентов предложения-высказывания с помощью актуального членения (и линейно-интонационных структур) и категории залога как грамматического средства выражения отношений синтаксической конверсии. Результаты показали, что параллелизма структур активного и пассивного залога в русском и китайском языках нет, чем и обусловлены типичные ошибки китайских учащихся типа «\*Петей читало газету», «\*Много людей посещены выставка» [8]. Сделан вывод о необходимости представления в учебных материалах для студента максимально полной коммуникативной парадигмы

предложения-высказывания, которая включала бы синтаксическую и актуализационную парадигмы [13]. Дидактическая лингвистика открывает новые перспективы для когнитивистики, которая в основном сосредоточивается на анализе лексических понятий, между тем как в основе когнициии лежит категория. Интересно, что в [22] понятие «категория» определяется как «грамматическая категория». До недавнего времени речь могла идти о грамматической концептуализации на уровне частей речи, функционально-коммуникативная лингводидактическая (педагогическая) модель выводит на уровень когнитивного осмысления языка в целом как системы пересекающихся (взаимодействующих) функционально-коммуникативных полей и категорий.

#### Список использованных источников

1. Акимова И. И. К обоснованию использования учебного перевода при обучении РКИ китайских учащихся / И. И. Акимова // Учёные записки Забайкальского гос. ун-та им. Н.Г. Чернышевского. 2010. № 3 (32). С. 9–16. (Филология, история, востоковедение).
2. Акимова И. И. Грамматический навигатор как средство преодоления факторов культурно-языковой интерференции при обучении РКИ (из опыта работы с китайскими учащимися) / И. И. Акимова // Вопросы филологии. 2012. № 3 (42). С. 70–77.
3. Акимова И. И. Пути преодоления грамматического барьера китайских учащихся при овладении категорией глагольного вида в русском языке / И. И. Акимова // Русский язык за рубежом. 2012. № 3. С. 10–15.
4. Акимова И. И. Субстантивная

количественность и референциональный статус имени в русском и китайском языках / И. И. Акимова // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. 2012. № 10 (74). С. 102–106.

5. Акимова И. И. Лингвистические универсалии как методологическая основа обучения иностранным языкам. Функционально-семантическая категория именной темпоральности : книга для преподавателя / И. И. Акимова. М. – Хабаровск : РПА Минюста России, 2013. 172 с.

6. Акимова И. И. Функционально-семантическая категория именной локативности русского языка в зеркале китайского языка / И. И. Акимова. Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в вузе и школе : сб. науч. трудов. Воронеж : Научная книга, 2013. Вып. 24. С. 99–111.

7. Акимова И.И. Выражение логических отношений разного типа в простом предложении русского языка в зеркале языка иной типологии (на примере китайского языка) / И. И. Акимова. РПА Минюста России, Дальневосточный (г. Хабаровск) филиал РПА Минюста России. М.; Хабаровск: РПА Минюста России, 2013в. 156 с.

8. Акимова И. И. Категория русского залога в зеркале языка аналитического строя (на примере китайского) / И. И. Акимова // Вестник МГОУ. 2013. № 1. С. 37–45. (Лингвистика).

9. Акимова И. И. Порядок слов и система членов русского предложения в зеркале китайского языка : лингводидактический аспект / И. И. Акимова // Вестник МГОУ. 2013. № 2. С. 33–37. (Лингвистика).

10. Акимова И. И. Функционально-семантическая категория модальности русского языка в зеркале китайского

языка / И. И. Акимова // Язык. Словесность. Культура. 2014. № 5. С. 25–46.

11. Акимова И. И. Субстантивное число и детерминация в русском и китайском языках. Лингво-культурологический аспект / И. И. Акимова. М. : Знак (Studia Philologica). 2015. 144 с.

12. Акимова И. И. Оптимизация обучения РКИ : уровневое описание предложения-высказывания в лингводидактике / И. И. Акимова // Вестник Российского ун-та дружбы народов. 2016. № 4. С. 17–23. (Вопросы образования : языки и специальность).

13. Акимова И. И. Опыт реализации коммуникативного подхода в обучении русскому языку как иностранному : актуализационная парадигма русского предложения-высказывания в сопоставлении с языками аналитического типа / И. И. Акимова // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2016. № 4. С. 6–11.

14. Амиантова Э. И. Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка как одна из составляющих современной лингвистической парадигмы (становление специальности «Русский язык как иностранный») / Э. И. Амиантова, Г. А. Битехтина, М. В. Всеволодова, Л. П. Клобукова // Вестник МГУ. 2001. № 6. С. 215–233.

15. Антонова В. Е. Дорога в Россию : учебник русского языка / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, А. А. Толстых. М. : Златоуст. 2003. Ч. 1. 256 с.

16. Всеволодова М. В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса : фрагмент прикладной (педагогической) модели языка : учебник / М. В. Всеволодова. М. : МГУ, 2000. 502

с.

17. Всеволодова М. В. Язык : норма и узус (подходы к системе языка) / М. В. Всеволодова // Вестник МГУ. 2015. № 6. С. 36–58. (Филология).

18. Всеволодова М. В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. Фрагмент фундаментальной прикладной (педагогической) модели языка : учебник / М. В. Всеволодова. М. : URSS, 2016. 656 с.

19. Всеволодова М. В. Система значений и употреблений форм настоящего времени русского глагола (в зеркале корейского языка) Фрагмент фундаментальной прикладной грамматики. – 3-е изд. / М. В. Всеволодова, Ким Тэ Чжин. М. : ЛЕНАНД, 2015. 136 с.

20. Всеволодова М. В. Славянские языки : объективная грамматика и категория грамматикализации / М. В. Всеволодова, А. А. Загнитко // Россия в мировом сообществе : смысловое пространство диалога культур : материалы международ. форума «Восточный вектор миграционных процессов : диалог с русской культурой» / отв. ред. Е. В. Кулеш. Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2016. 578 с. С. 298–310.

21. Караванов А. А. Виды русского глагола : значение и употребление. Практическое пособие для иностранцев, изучающих русский язык. – 3-е изд. / А. А. Караванов. М. : Русский язык, 2005. 176 с.

22. Кубрякова Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова. М. : Филологический ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996. 245 с.

23. Маслов Ю. С. Вид и лексическое значение глагола в современном русском языке / Ю. С. Маслов // Известия Академии наук СССР. 1948. Т. VII. Вып. 4. С. 303–316.

24. Мещанинов И. И. Понятийные категории в языке / И. И. Мещанинов // Тр.

Воен. ин-та иностр. яз. 1945. № 1. С. 24–31.

25. Рожкова Г. И. К лингвистическим основам преподавания русского языка иностранцам / Г. И. Рожкова. М. : МГУ, 1977. 144 с.

26. Шаклеин В. М. Русская лингводидактика : история и современность : учебник / В. М. Шаклеин. М. : РУДН, 2008. 209 с.

27. Шанский Н. М. Сопоставление как один из методических приёмов обучения русскому языку нерусских / Н. М. Шанский // В кн. : Русское языкознание и лингводидактика. М. : Русский язык, 1985. 240 с.

28. Юдина Л. П. О роли родного языка при обучении русскому языку // Из опыта преподавания русского языка иностранцам / Л. П. Юдина. М. : МГУ, 1964. С. 6–20.