

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический
университет»

Институт филологии, культурологи и межкультурной коммуникации
Кафедра межкультурной коммуникации,
риторики и русского языка как иностранного

**Имя существительное в аспекте обучения русскому языку как
иностранному (элементарный уровень)**
Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой

Исполнитель:
Гаренских Александра Всеволодовна,
обучающаяся группы ФРИЛ-1501

дата

подпись

подпись

Научный руководитель:
Дзюба Елена Вячеславовна,
д-р филол. наук, проф.

подпись

Екатеринбург, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	2
Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО.....	5
1.1 Подходы к изучению РКИ.....	5
1.2 Методы преподавания русского как иностранного.....	13
Глава 2. АНАЛИЗ УЧЕБНИКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ.....	20
2.1 Общетеоретические положения.....	20
2.2.Применение метапредметного подхода в преподавании на примере комплектов учебников «Дорога в Россию» и «Поехали».....	26
2.2.1.Методический анализ первой части учебного комплекса «Дорога в Россию».....	28
2.2.2.Методический анализ первой части учебного комплекса «Поехали».....	32
Глава 3. МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ.....	37
3.1.Методическое обоснование.....	37
3.2. Система упражнений для элементарного уровня.....	47
3.3. Система упражнений для базового уровня	56
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	66
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	68

ВВЕДЕНИЕ

На сегодняшний день, в связи с развитием внешней экономики и прочих факторов, возникла необходимость в формировании многоязычной личности. Владение иностранным языком – не только показатель культурно развитого человека, но и условие его успешной деятельности в любой сфере. Поэтому ученые пересматривают цели и задачи преподавания иностранных языков, возникают различные подходы и концепции в обучении языкам, практикуются новые формы и методы обучения.

Язык – это инструмент общения, он должен помогать проникнуть в культуру изучаемого языка. Только в этом случае ученики смогут быть участниками межкультурного общения. Изучение языка – это долгий, трудоемкий и, что немаловажно, индивидуальный процесс. Программа изучения иностранного языка, в частности русского, должна быть комплексной. По этой причине процесс обучения РКИ должен представлять из себя процесс совместной деятельности в системе преподаватель – ученик. «...обучение иностранному языку, в частности русскому языку, как иностранному, - очень сложный и многоаспектный процесс, и, упуская из виду какие-то его компоненты, мы тем самым обрекаем обучение на неуспех» [Щукин 1990:7].

«Методика обучения русскому языку – это наука, исследующая цели, содержание, методы, принципы и средства обучения, а также способы учения и воспитания учащихся на материале языка» [Щукин 1990:9]. Методика преподавания иностранных языков тесно связана с другими науками. А язык для методиста – это не просто предмет обучения, а в свою очередь обучение – не только передача знаний, а, в первую очередь, развитие у учеников умения пользоваться языком как средством общения и получения информации

Нет такого понятия как способность или неспособность к изучению языков, по той простой причине, что способность говорить заложена у каждого человека с рождения. А способность к изучению иностранного языка зависит от способа преподавания учителя, от выбранного подхода к обучению иностранного языка. По этой причине учитель должен хорошо ориентироваться в методах обучения, уметь применять их на практике и уметь выбрать наиболее эффективный.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что обучение различных групп учащихся, требует поиска таких методов обучения, которые могли бы в полной степени раскрыть природный потенциал и способности учеников, помочь развить их, дать знания в области иностранного языка. А главным принципом на пути достижения такой педагогической цели становится проблема выбора методов обучения РКИ, и проверка их эффективности. Индивидуализация процесса обучения должна прослеживаться на всех стадиях, это значит, что ее глубина и формы должны быть адаптированы под способности каждого ученика. Эффективные методы обучения способны качественно изменить уровень знаний и повысить интерес к предмету.

Объектом исследования данной работы является презентация лексико-грамматических и грамматических категорий имени существительного на уроках РКИ в процессе обучения.

Предметом исследования работы является методика преподавания русского языка как иностранного.

Цель работы: разработка методических приемов и способов обучения русского языка как иностранного, умение применять полученные знания на практике.

В соответствии с целью работы поставлены следующие **задачи:**

- выявить методы преподавания РКИ;
 - проанализировать подходы к изучению РКИ;
 - проанализировать учебно-методические материалы по обучению РКИ;
- разработать систему упражнений, нацеленную на изучение имени существительного, для элементарного и базового уровней в аспекте преподавания РКИ.

Методы исследования: 1. Теоретический анализ педагогической, психологической и методической литературы по теме исследования; 2. Анализ учебных комплексов.

Методологической базой исследования послужили работы ученых, рассматривающих подходы к изучению РКИ (А.Н. Щукин, И.А. Зимняя, М.Н. Вятютнев), труды исследователей по методам преподавания РКИ (Т.М. Балыхина, Э.Г. Азимов) и работы исследователей, изучающих методику преподавания РКИ (Г.В. Рогова, Е.И. Литневская, А.Р. Артюнов).

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты этой работы могут быть использованы при обучении РКИ в общеобразовательных школах и при индивидуальном обучении, а также в языковых курсах. Созданная система упражнений поможет решать проблемы эффективного усвоения учебного материала и формирования качественных языковых навыков и развития речевых умений при любом подходе к обучению РКИ.

Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО

1.1. Подходы к обучению РКИ

Термин «подход к обучению» ввел в использование английский методист А. Энтони. Оно обозначает «исходные положения, которые исследователь использует в отношении природы языка и способов его познания. Подход к обучению является компонентом системы обучения языку, он выступает как общая методическая основа обучения и при этом характеризует уже существующие взгляды на предмет обучения — язык — и возможности его познания в процессе обучения» [Энтони 1963: 6].

На сегодняшний день нет одной определенной классификации подходов к обучению. Например, М.В. Ляховицкий выделяет четыре основных подхода к обучению ИЯ, которые он определяет с точки зрения психологии овладения языком:

– «бихевиористский подход (изучение языка через образование речевых автоматизмов в ответ на выдвинутые стимулы);

– познавательный или когнитивный подход (это сознательное и последовательное овладение языком: переход от изучения правил и инструкций к речевым навыкам и умениям на основе изученных правил);

– индуктивно-сознательный подход (за счёт наблюдения над речевыми образцами приводит к усвоению языковых правил и способов их употребления в речи, следствием чего становится овладение языком);

– интегрированный подход (сочетает в себе и сознательные и подсознательные компоненты в ходе изучения языка, результатом чего является параллельное овладение знаниями, речевыми навыками и умениями)» [Ляховицкий 1981: 75].

– Первым, кто совершил попытку классификации подходов на основе большего количества факторов, был М.Н. Вятютнев. Он выделил «шесть подходов для классификации современных методов обучения:

- грамматический подход;
- прямой подход;
- бихевиористский подход;
- подход чтения;
- коллективный подход;
- коммуникативно-индивидуализированный подход»

[Вятютнев 1984: 83].

«С позиции выбранного исследователем подхода к обучению определяются методы обучения, которые реализуют концепцию подхода, и избираются приемы и способы обучения, которые обеспечивают изучения языка в конкретных параметрах, заданных программой. Таким образом, во время занятий реализуется системный подход к обучению, который устанавливает взаимосвязь и взаимодействие между его основными составляющими: подход — метод — приемы обучения» [Вятютнев 1984: 85].

Проанализировав существующие подходы к преподаванию языка, можно заметить следующие основания для их выделения: во-первых, это объект обучения (язык, речь, речевая деятельность), а, во-вторых, способ обучения (прямой, сознательный, деятельностный).

Если характеризовать подходы с точки зрения объекта обучения, то можно назвать языковой, речевой и речедеятельностный подход.

Языковой подход ориентирован на овладение языком в целом, как системой, «которая состоит из единиц языка разного уровня, правил их построения и использования в общении» [Щукин 2003:100].

Речевой подход возник «как реакция на языковой подход, который стремился устранить его недостатки» [Там же:101]. При речевом походе преподаватель ориентирован на обучение речи как возможности «формировать и формулировать мысли при помощи изученных языковых единиц для использования их в общении» [Там же:101].

В речедеятельностном подходе объектом обучения является «речевая деятельность как процесс получения и передачи информации, который обусловлен определенной ситуацией общения и опосредованный системой языка» [Там же:101]. Данный подход считается попыткой развития и совершенствования речевого подхода с точки зрения психологической теории деятельности и коммуникативной лингвистики.

Социокультурный подход подразумевает во время обучения тесное взаимодействие языка и культуры его носителей. В результате такого обучения формируются «две компетенции: коммуникативная и социокультурная, которые обеспечивают возможность использования языка в контексте определенной культуры на основе диалога культур» [Там же: 102]. Две тенденции интерпретации культуры и языка характерны для данного подхода в обучении РКИ: от фактов культуры – к фактам языка и наоборот.

Если рассматривать способ обучения РКИ, то можно говорить о прямом, сознательном и деятельностном подходах к обучению.

Прямой или, как его еще называют, *интуитивный подход* подразумевает изучение языка посредством «слушания и интуитивного запоминания единиц языка, при этом исключая родной язык из системы обучения» [Там же: 102]. Считается, что во время таких занятий, обучающийся повторяет процесс, который он проделал, когда

осваивал родной язык, и такой способ является неосознанным, носит подражательный.

Сознательный, или, как его еще называют, *когнитивный подход* «возник как реакция на прямой подход» [Щукин 2003:102], охраняв его установку на интуитивное изучение языка, только вдобавок предполагает понимание учениками единиц языка, для которых даются определенные пояснения. Так же при сознательном подходе формируется способность объяснять выбор и употребление лингвистических единиц в процессе общения. Таким образом, характерная разница между сознательным и прямым подходом заключается в том, что ведущим принципом обучения первого названного считается принцип сознательности, а для прямого – это интуитивность.

Когнитивный подход получил методическую реализацию в первую очередь в рамках сознательно-практического метода обучения (его психологические основы были разработаны Б.В. Беляевым и в ряде курсов языка, предусматривающих «овладение языком в результате сознательного усвоения практически необходимых для пользования языком знаний и формирования на их основе речевых навыков и умений» [Беляев 1965: 83].

Основы *деятельностного подхода* заложили «такие ученые, как С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, которые рассматривали деятельность как основу и движущую силу развития личности» [Щукин 2003:103]. При этом различные действия как речевого, так и не речевого характера, которые при этом имеют свой способ выполнения, мотив и результат – именно они считаются главными структурными компонентами деятельности.

«В методике преподавания ИЯ деятельностный подход получил свое развитие в рамках коммуниктивно-деятельностного или, как его

еще называют, личностно-деятельностного подхода к обучению. Изначальное обоснование данного подхода было предложено И.А. Зимней, а практическая реализация — в рамках коммуникативного и ряда интенсивных методов» [Щукин 2003:103].

Сегодня *коммуникативный подход* к процессу обучения РКИ принято считать самым действенным и актуальным. Это связано с тем, что люди, изучающие русский язык как иностранный, ставят своей целью начать говорить по-русски как можно быстрее, при этом не вдаваясь в подробности русской грамматики. Язык можно считать лингвокультурным кодом людей, которых говорят на нем. Он способствует как продуктивности взаимодействия между людьми, их общению, так и скорейшему возникновению межличностных контактов. Поскольку любое общение есть деятельность говорящих на языке, то при реализации коммуникативного подхода в практике преподавания РКИ следует помнить о необходимости и обязательности коммуникативного моделирования в условиях контактного (аудиторного и внеаудиторного) обучения. Именно по этой причине разумно говорить не просто о коммуникативном подходе, а о коммуникативно-деятельностном (личностно-деятельностном) подходе к обучению РКИ. Психолого-педагогические основания этого подхода представлены в трудах И.А. Зимней, А.А. Леонтьева и др. Такой подход означает «субъект-субъектные отношения между обучаемым и преподавателем в процессе обучения и предполагает максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей обучаемых. Важнейшей задачей обучения в методической парадигме этого подхода является взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности: чтению, говорению, аудированию, письму» [Зимняя 1999:115-116].

В основание настоящего подхода легла следующая теоретическая база: «признание языка как средства общения», что дает основания «рассматривать язык в его единственной функции коммуникации» [Зимняя 1999:3]. Эту функцию языка принято считать базовой, потому что именно с ее помощью предоставлено главное свойство языка - быть средством, источником и материей установления контактов в процессе межличностного общения. Коммуникативная лингвистика в настоящий момент недостаточно хорошо разработана, но перед структурной лингвистикой у нее есть преимущество, поскольку она не стремится описать систему, структуру языка, а речевой акт как реальную единицу коммуникации со своей структурной организацией. Г.В. Колшанский отметил «основными частями теории коммуникации могут рассматриваться... исследование смысла коммуникативных единиц и изучение роли паралингвистических средств в построении коммуникативного акта» [Колшанский 2007: 21]. Таким образом, коммуникативная лингвистика в теоретическом плане является не только наукой, изучающей язык в проявлении его конкретной функции, но и наукой, которая постигает закономерности ежедневной деятельности человека, при этом не только речевой. Коммуникативная лингвистика обеспечивает взаимопонимание между людьми. Ключевым понятием коммуникативной лингвистики является смысл, значение, семантика, потому что через нее раскрывается «коммуникативная сущность языка» [Воловик 1988:33], осуществляется познавательная деятельность человека. Однако это не словарная семантика. В данном случае речь идет о тезаурусе. При таком подходе не существует семантики конкретной языковой единицы, существует семантика языковой материи, текста, дискурса. Коммуникативная лингвистика постигает способы репрезентации, по сути, тезауруса средствами языка. Именно этот факт, на наш взгляд,

позволяет считать и активно использовать достижения коммуникативной лингвистики при обучении русскому языку как иностранному.

В наши дни на Западе самым актуальным считается «британский» вариант интерпретации коммуникативно-деятельностного подхода в преподавании ИЯ. Смысл британской вариации подхода заключается в том, что «учеников знакомят с базисными функциями языка, возможными коммуникативными ситуациями и языковыми средствами, способными реализовать эти функции и ситуации. Целью данной вариации подхода является обучение ИЯ как средству общения» [Щукин 2003:104]. По этой причине основное понятие тут – понятие коммуникативной компетенции, что подразумевает собой умение решать различные коммуникативные проблемы и задачи посредством иностранного языка в разных сферах жизни. Обучающиеся русскому языку могут достичь профессионального уровня владения языком и сформировать свою профессиональную компетенцию только в том случае, если они преодолели этап коммуникативной достаточности или, иначе говоря, в том случае, если они «сформировали свою коммуникативную компетенцию» [Там же:104] в достаточной степени. Однако она (языковая компетенция) по итогу не определяет непосредственную успешность коммуникации, она лишь делает общение более понятным, обеспечивая предпосылку для участия в коммуникации.

Языковые знания, знание структуры языка помогают строить высказывания в речевом акте, однако эти знания не определяют структуру речевого акта. Структура речевого акта зависит от мышления человека, от его внутренних интенций, ожиданий от общения, даже настроения в момент коммуникации. Именно поэтому коммуникативная компетенция имеет более сложную природу,

включая в себя «социокультурные и лингвокультурные составляющие» [Там же:105]. Именно они во многом обеспечивают успех коммуникации. Однако наличием названных составляющих обусловлены сложности реализации коммуникативно-деятельностного подхода на практике. Сложность представляет сам процесс коммуникации, на который влияют как «экстралингвистические (психологические, социальные, национальные, исторические, возрастные и т.д.), так и интралингвистические (сложность самой языковой системы и степень ее осознания) факторы» [Там же:105]. Овладение новым кодом культуры (именно так следует трактовать язык в рамках коммуникативно-деятельностного подхода) сопряжено с формированием вторичной языковой личности, соизмеримой по важности с первичной. В идеале студент должен не просто механически усвоить грамматические формулы, при помощи которых можно реализовать ту или иную коммуникативную интенцию, но он должен научиться мыслить на изучаемом языке.

Вывод: На сегодняшний день коммуникативно-деятельностный подход является наиболее действенным в процессе обучения РКИ. Это связано с тем, что люди, изучающие русский язык как иностранный, ставят своей целью начать говорить по-русски как можно быстрее, при этом не вдаваясь в подробности русской грамматики.

1.2. Методы преподавания русского языка как иностранного

Методы обучения являются одним из важнейших компонентов учебного процесса. Без соответствующих методов деятельности невозможно реализовать цели и задачи обучения, достичь усвоения определенного учебного материала.

В соответствии с методическим толкованием **метод**—это система взглядов и представлений о том, как должен строиться процесс обучения.

Источники получения знаний, формирования навыков и умений – именно такие методы важны для преподавателя языка. К числу таких методов относятся: работа с текстом, книгой, беседа, рассказ учителя, упражнения, экскурсии, использование наглядности в обучении. Так же выделяют активные и пассивные методы; по характеру работы учащихся – устные и письменные, коллективные и индивидуальные, домашние и классные (аудиторные).

По мнению Балыхиной Т.М. «Коммуникативно-деятельностный подход к обучению русскому языку как неродному ориентирует педагога на использование системы методов, в основе которых лежит деятельностный тип обучения. Это 1) методы, обеспечивающие овладение русским языком (практические, репродуктивные, проблемные, поисковые, словесные, наглядные, дедуктивные, индуктивные); 2) методы, стимулирующие и мотивирующие учебную деятельность (познавательные игры, проблемные ситуации и др.); 3) методы контроля и самоконтроля (опрос, письменная работа, тест и др.)» [Балыхина 2007: 30].

А.Н. Щукин и Э.Г. Азимов предложили разделить методы на

– **прямые** представители прямых методов обучения стремились создать натуральные ассоциации между лексическими единицами, грамматическими формами языка и соответствующими им понятиями, игнорируя родной язык учащимися;

– **сознательные** путь к овладению языком лежит через приобретение знаний и формирование на их основе через обильную практику речевых навыков и умений;

– **комбинированные** объединяют в себе особенности, присущие как прямым, так и сознательным методам обучения: речевая направленность обучения, интуитивность в сочетании с сознательным овладением языком, параллельное усвоение всех видов речевой деятельности;

– **интенсивные** направлены в основном на овладение устной иноязычной речью в сжатые сроки и при ежедневной работе, используют в обучении психологические резервы личности учащегося, коллективные формы работ.

Балыхина Т.М. выделяет несколько принципов для сознательных методов, которые предусматривают: «а) осознание учащимися значений языковых явлений и способов их применения в речевой деятельности, а

также б) опору на родной язык; в) решающим фактором обучения признается иноязычная речевая практика;

1) очевидна направленность метода на достижение определенной цели (например, прямой метод обучения неродному языку направлен на овладение языком в устной форме общения, а переводно-грамматический – на овладение новым языком преимущественно в письменной форме);

2) возможность его использования в качестве теоретической основы дидактической, психологической, лингвистической концепции (к примеру, в основе отечественного сознательно-практического метода лежит психологическая теория деятельности и теория поэтапного формирования умственных действий; лингвистическое обоснование метода связано с современными направлениями коммуникативной лингвистики);

3) прослеживается независимость метода как стратегии от условий и иных характеристик обучения; его реализация на занятиях, отражает характер учебных действий педагога и учащихся» [Балыхина 2007: 31].

В качестве основных методов преподавания выделяют **переводные, прямые и смешанные методы.**

1. **Грамматико-переводной метод** основывается на понимании языка как системы и опирается на когнитивный подход к обучению. Представителями этого метода являются В. Гумбольдт, Д. Гамильтон, Г. Оллендорф, Ж. Жакото, Ш. Туссен и др.

Основными положениями грамматико-переводного метода являются:

- цель обучения— чтение, перевод;
- основное внимание уделяется письменной речи, обучение устной речи не предусматривается;
- обучение лексике осуществляется на материале слов, отобранных из текстов для чтения;
- грамматика изучается на основе дедуктивного и системного подходов, используются правила, переводные упражнения, сопоставление изучаемого грамматического явления с явлениями в РЯ;
- принцип опоры на РЯ является ведущим, что позволяет объяснить новые языковые явления в РЯ.

2. **Прямой метод обучения** был разработан в противовес грамматико-переводному. Создатель данного метода — выдающиеся психологи и лингвисты П. Пасси, В.Фиетор, О.Есперсен, Г.Суит. Разновидностью прямого метода является **натуральный метод**. К этой группе также относятся такие методы как **аудиолингвальный и аудиовизуальный,**

которые появились с использованием в учебном процессе технических средств обучения.

В основе прямого метода лежит идея о том, что обучение иностранному языку должно имитировать овладение РЯ (как родного языка) и протекать естественно, без специально организованной подготовки. Согласно данному методу значение иностранного слова должно передаваться учащимися прямо, т.е. путем создания ассоциаций между языковыми формами и соответствующими им понятиями, которые демонстрируются с помощью мимики, жестов, действий, предметов, ситуаций общения и т.д.

Основными положениями прямого метода являются:

- обучение должно осуществляться только на иностранном языке, перевод полностью исключается из учебного процесса;
- целью обучения является формирование умений устной речи;
- обучение лексике проводится на материале, отобранном в соответствии с принципом употребительности в устной речи;
- обучение грамматике осуществляется индуктивно, объяснение грамматических правил не допускается;
- языковой материал градуируется по степени трудности;
- широко используются имитативные приемы обучения.

Аудиовизуальный метод создан для обучения устной речи на иностранном языке при широком использовании зрительной и слуховой наглядности. Лингвистической основой данного метода стала теория языка швейцарского ученого Ф. де Соссюра, разграничившего язык как систему знаков и речь как конкретные высказывания, производимые с использованием этой системы.

Аудиолингвальный метод представляет собой обучение устной речи путем многократного прослушивания и проговаривания речевых образцов.

Основная цель-научить студентов общаться друг с другом.

Основные принципы аудиолингвального метода:

- приоритет разговорной речи;
- устное опережение, работа над видами речевой деятельности в последовательности: аудирование— воспроизведение услышанного— говорение (диалогическое)— чтение— письмо.

3. Смешанный метод представляет собой соединение прямого и грамматико-переводного методов. К сторонникам данного метода относятся А.И.Томсон, Ф.Й.Буслаев (Россия), Э.Отто и др.

Коммуникативный метод

Современная методика преподавания РКИ конца XX начала XXI века использует лингвистические и методические основы теории Пассова. Цель обучения— формирование коммуникативной компетенции и новой языковой личности с уровнем владения языком, приближающимся к уровню носителя языка.

Основные принципы коммуникативного метода:

- направлен на одновременное развитие основных языковых навыков (устной и письменной речи, грамматики, чтения и восприятия на слух (аудирования));
- игровые элементы, которые вносят оживление в занятия и поддерживают положительный эмоциональный настрой студентов.

В 70-80-е годы широкое развитие получили **интенсивные методы обучения:**

- **метод активизации резервных возможностей личности**, созданный Г.А. Китайгородской.

Цель метода-обучение в краткий срок общению на изучаемом языке “с нуля” преимущественно в бытовой и социально-культурных сферах.

Язык рассматривается как одно из средств общения невербальной коммуникации (жесты, мимика, уровень громкости речи, ритм, эмоциональность звучания)

Основные принципы метода:

- личностное общение;
- личностно-ролевая организация обучения. Ролевые игры.

➤ **Суггестопедия-метод интенсивного обучения.**

Данный метод, используемый болгарским психиатром Г. Лозановым, означает «лечение внушением, суггестией» [Лозанов 1973:60]. В применении к изучению иностранных языков суггестопедия придает большое значение психологическому настрою и эмоциональному состоянию учащихся. В этой методике активно используются музыка, движение, сценическое действие.

Основные принципы суггестопедии:

- принцип радости и ненапряженности;
- принцип единства «осознаваемое – неосознаваемое»;
- принцип суггестивной взаимосвязи «учитель – учащийся».

Вывод: выделяются различные методы обучения русского языка как иностранного и на данный момент не сформирован универсальный метод, к которому бы обращались преподаватели в работе с иностранными студентами.

Выводы по первой главе: На данный момент коммуникативно-деятельностный подход считается одним из самым эффективным в процессе обучения РКИ. Это обусловлено тем, что люди, изучающие русский язык как иностранный, ставят своей целью начать говорить по-русски как можно быстрее, при этом не вдаваясь в подробности русской грамматики.

Среди различных методов обучения РКИ, на сегодняшний момент, не создан всеохватывающий метод, к которому бы обращались преподаватели. Следовательно, педагоги комбинируют имеющиеся или создают свои методы обучения.

Глава 2. АНАЛИЗ УЧЕБНИКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

2.1 Общетеоретические положения

Большинство лингвистов и методистов одними из самых важных и доступных обучающих средств считают учебники. Отметим, что средства обучения иностранному языку разнообразны. С точки зрения А. Н. Щукина, «средство — это то, что призвано помочь учителю при организации и проведения учебного процесса» [Щукин 2008: 513]. Автор выделяет средства обучения на средства обучения для преподавателя, для учащихся, аудиовизуальные и технические.

Е. И. Литневская о средстве обучения иностранному языку так пишет: «Под средствами обучения понимают материалы разного рода (печатные или на электронных носителях), при помощи которых осуществляется учебный процесс. К средствам обучения относятся школьные учебники и учебные пособия (в том числе компьютерные программы), учебные материалы, дополняющие учебник (для ученика и для учителя), наглядные пособия разных типов (настенные таблицы, аудио- и видеозаписи). К средствам обучения примыкают учебная техника (компьютер, магнитофон) и учебные принадлежности (классная доска, тетради и др.)» [Литневская 2006: 11].

Г. В. Рогова классифицирует средства обучения по четырем аспектам: – «во-первых, по их роли в учебно-воспитательном процессе: на основные и вспомогательные; – во-вторых, по адресату: для учителя

и для учащихся; – в-третьих, по каналу связи: на слуховые (звуковые), зрительные, зрительно-слуховые;– в-четвертых, по использованию техники: на технические и нетехнические» [Рогова 1991: 57].

Среди вышеуказанных средств обучения, по мнению большинства методистов, основным средством является учебно-методический комплекс. Под термином «учебно-методический комплекс» традиционно понимается совокупность учебных материалов, обеспечивающих процесс изучения предмета. «Учебно-методический комплекс включает три (учебник, книга для преподавателя, лингафонное приложение) и более компонентов» [Литневская 2006: 9]. Известно, что учебник как компонент учебно-методического комплекса имеет значительное место среди других компонентов. Учебники выполняют основную, главную функцию, поскольку в большинстве считаются единственным определяющим фактором содержания и рамки преподавания. Вопрос о роли и месте учебников в процессе обучения иностранному языку вызывает постоянный интерес лингвистов и методистов.

Е. И. Литневская отмечает, что «учебник как основной компонент выполняет следующие функции: информативную, систематизирующую, трансформационную» [Литневская 2006: 10]. Некоторые методисты рассматривают роль учебника в качестве основного средства обучения во взаимоотношении с ролей учителя и самого изучавшего. В работе П. Ф. Каптерева говорится о взаимоотношении роли учителя и учебника в процессе обучения. Автор считает, что «если в школе центром обучения ставится учебник, то роль учителя часто низводится до положения скромного истолкователя учебника, не добавляющего много своей мудрости к мудрости учебника; если же личность учителя при обучении выдвигается на первый план, то пропорционально теряется значение

учебника: главный источник сведений для учащихся тогда заключается в учителе, а учебник занимает положение вспомогательного средства обучения. Можно даже утверждать, что между положением учебника и учителя существует, хотя может быть и скрытый, антагонизм, широкое влияние одного стесняет и ограничивает значение другого» [Каптерев 1982: 34]. В настоящее время учебник является технологией учения, данной в руки учащимся и, таким образом, методика описания и анализа учебников занимает основное место в учебниковедении последних лет.

А. Р. Арутюнов считает, что «Методики описания и анализа учебников занимают основное место в учебниковедении последних десятилетий. Это вполне понятно. Во-первых, надежные методики анализа и оценки позволяют внедрять в учебный процесс наиболее эффективные учебники и тем самым непосредственно воздействовать на качество обучения. Во-вторых, подлинный прогресс в области методического оснащения учебного процесса немыслим без анализа и оценки накопленного опыта, аккумулированного в учебных материалах, прежде всего в учебниках» [Арутюнов 1990: 31]. На основе анализа текстов, упражнений, грамматики и др. можно представить авторам и преподавателям положительные и отрицательные стороны учебников в целях изменения и исправления содержания и в соответствии с конкретными целями обучения иностранному языку.

Учебник иностранного языка имеет свои особенности. Он должен реализовывать следующие принципы обучения:

- соответствовать требованиям госстандарта, отражающему современный уровень требований к владению иностранным языком;

- учитывать адресата (возрастные особенности, тип учебного заведения);
- коммуникативная цель обучения должна обеспечивать овладением всеми формами иноязычного общения (познавательно-информационной, регулятивной, ценностно ориентированной, эмоциональной, этикетной);
- быть ориентированной на личность учащегося;
- основываться на современной методической концепции, учитывающей условия обучения, коммуникативные потребности учащихся, стимулировать творчество учителя и др.

В методике преподавания иностранных языков, в том числе и русского языка как иностранного, А. Р. Арутюнов выделяет следующие «типы учебников:

- 1) лингво-ориентированные, или языковые учебники,
- 2) речевые учебники,
- 3) коммуникативно-ориентированные учебники» [Арутюнов 1990: 45].

Однако в реальных учебниках присутствуют элементы всех типов.

В языковых учебниках система упражнений представляет собой всевозможные подстановки, перестановки, трансформации, перевод. Учебным материалом в таких учебниках являются специально составленные тексты, содержащие необходимый лексический, морфологический и синтаксический минимумы.

Цель языкового учебника считается достигнутой, если учащиеся могут сделать лексико-грамматический и синтаксический анализ предложений, а также перевод на родной язык. Подобные учебники были характерны для методики иностранного языка в 50-е годы. В

настоящее время они используются для студентов, изучающих теорию и практику перевода.

Речевые учебники ставят своей целью овладение основными видами речевой деятельности. Методическая концепция речевого учебника направлена на учебный процесс и реализует модель «смысл-текст-смысл». В системе упражнений преобладают задания, направленные на конструирование предложений по образцу, извлечение высказываний из предложений, различение предложений по смыслу безотносительно к целям реального общения.

Цель такого учебника считается достигнутой, если учащиеся овладевают навыками и умениями чтения, аудирования, говорения, письма в пределах программы. Такие учебники наполнены диалогами, текстами, заданиями, упражнениями, которые часто выполняют лишь методические задачи, далекие от реального общения (описание рисунка, изложение, сочинение).

Основным недостатком речевых учебников является отсутствие целевых установок общения: в реальном общении любому речевому высказыванию предшествует формирование цели, намерения, а затем ее программирование. При таком подходе к обучению у учащихся часто теряется интерес к занятиям, так как он замечает, что приобретаемые знания неприменимы для социально-бытового и учебного общения.

Коммуникативно-ориентированные учебники ставят своей целью содержательное общение в реальных сферах коммуникации. В основе учебников такого типа лежит модель «интенция-сообщение-интенция».

В качестве учебных материалов предлагаются реальные факты коммуникации, адаптированные для учебных целей. Единицей обучения в коммуникативно-ориентированных учебниках является речевое действие, которое рассматривается с трех позиций:

- 1) как формальный наблюдаемый текст;
- 2) как речевое высказывание, которое содержится в закодированном виде в тексте, и которое предстоит раскодировать;
- 3) как интенция-цель, ради которой отправитель вступает в контакт с получателем.

Коммуникативно-ориентированные учебники помогают учащимся не только овладеть формальными лексико-грамматическими и синтаксическими строениями языка, но использовать их в реальной коммуникации. Они характерны для современного типа лингвометодики.

Однако ориентация только на коммуникативно-деятельный подход в учебнике не может решить все проблемы обучения. Практика обучения РКИ показывает, что чрезмерное увлечение коммуникативной методикой без осознания языковых форм и структур зачастую или тормозит формирование грамматического навыка или приводит к снижению общего уровня овладения языком.

Владение речевыми клише без понимания формальных, структурных и грамматических особенностей языка не дает возможность учащемуся свободно выражать свои мысли. Для этого необходимо понимание всей языковой системы неродного языка со всеми ее многоплановыми и многоуровневыми взаимосвязями. Коммуникативный метод повышает степень мотивации обучения, вызывает у учащихся желание использовать навыки и умения, приобретенные на уроках, в профессиональной сфере и повседневной жизни.

2.2. Применение метапредметного подхода в преподавании на примере комплектов учебников «Дорога в Россию» и «Поехали»

Базовые знания русского языка.

Исследователи выделяют официальные требования для базового уровня русского языка как иностранного:

1. «Уметь читать простые короткие тексты из различных источников (названия журналов и газет, вывески, указатели, объявления и т.д.); понимать основную и дополнительную информацию из адаптированных кросс-культурных, журналистских и социальных текстов;

2. Уметь писать короткие письма, записки, открытки и т.п.; излагать основное содержание исходного текста с помощью вопросов;

3. Понимать основную информацию (тема, ссылки на место, время, причину и т.д.), представленную в отдельных диалогах и монологах на бытовые и социально-культурные темы;

4. Уметь начать диалог в простых стандартных ситуациях, поддержать диалог о себе, друзьях, семье, учебе, работе, свободном времени, здоровье, погоде и т.д., сформулировать свои утверждения, основанные на прочитанном тексте;

5. Использование грамматических и лексических навыков для формулирования утверждений о своих планах в ограниченном числе ситуации»[Кузнецов 2014: 3-6].

При этом объем лексического минимума должен достигать 1300 единиц.

Однако владение русским языком как иностранным на базовом уровне не достаточно для обучения в российских учебных заведениях, за исключением подготовительных факультетов (отделений или курсов) для иностранных граждан, где будущие студенты в течение года проходят специальную языковую подготовку.

Общие задачи изучения русского языка как иностранного для базового уровня, которые определены ФГОС по РКИ:

– формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания;

– развитие диалогической и монологической речи;

– развитие устной и письменной речи;

– развитие коммуникативных умений;

– развитие нравственных и эстетических чувств;

– развитие способностей к творческой деятельности.

Задачи изучения русского языка как иностранного: имя существительное, которые определены ФГОС по РКИ:

– одушевленные и неодушевленные существительные;

– род и число имен существительных;

– падежная система имен существительных. Формообразование;

– значение и употребление падежей.

На основе анализа комплектов учебников «Дорога в Россию» и «Поехали» продемонстрируем особенности преподавания имени существительного. А.М. Пешковский писал: «Вся морфология и весь синтаксис легко могут быть обоснованы на понятии грамматического предмета (имени существительного). Укрепившись на существительном как на названии предмета, мы легко объясним прилагательные слова, обозначающие, какие бывают предметы, глаголы – как слова, обозначающие, что делают предметы и что делается с ними» [Громыко 2013: 10].

2.2.1. Методический анализ первой части учебного комплекса «Дорога в Россию»

Первая часть учебного комплекса «Дорога в Россию» — популярный в последние годы учебник по РКИ, созданный коллективом опытных преподавателей Центра международного

образования МГУ. В России он выдержал несколько изданий, был опубликован в Китае, Индии. Его второе издание уже восемь лет успешно применяется в обучении иностранных граждан в нашем университете на подготовительном факультете. Попытаемся осмыслить наш опыт его использования и подвести некоторые итоги.

Цель первой части «Дороги в Россию» - формирование основ вторичной коммуникативной компетенции инофонов во всех видах речевой деятельности в объеме элементарного уровня. Отвечая требованиям Госстандарта, она презентует учащимся современную разговорную речь, предъявляя языковой материал системно и последовательно, с опорой на иллюстрации. Сопровождаясь несколькими приложениями (в том числе аудитивными), первая часть комплекса «Дорога в Россию» дает возможность преподавателю организовать продуктивную и разнообразную работу в аудитории и подготовить учащихся к успешной сдаче теста элементарного уровня.

Структурно первая часть «Дороги в Россию» состоит из 15 уроков, 6-й и 15-й из которых являются повторительными (с элементами контроля). Уроки 1—5-й и 7—14-й презентуют новый учебный материал и строятся по единому алгоритму: включают в себя фонетическую зарядку, серию диалогов, грамматический материал, коммуникативные упражнения, адаптированный учебный текст, телефонный диалог и ряд заданий для внеаудиторной работы студентов.

Центральное место в уроках 1—5 отводится фонетике и графике, формированию у инофонов акустикоартикуляционных навыков. Задания на аудирование (с использованием кассет или СП) встречаются в них неоднократно, и это положительно сказывается на формировании речевых навыков учащихся.

«Дорога в Россию» составлен в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами РКИ. «Русский язык» реализует две основные цели:

1) познавательную (ознакомление с основными положениями науки о языке и формирование на этой основе знаково-символического восприятия и логического мышления);

2) социокультурную (формирование коммуникативной компетенции: развитие устной и письменной речи, монологической и диалогической речи, а также навыков грамотного, безошибочного письма как показателя общей культуры человека). В программах отражены общие задачи изучения русского языка, которые определены ФГОС по РКИ. К ним относятся: – формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания; – развитие диалогической и монологической устной и письменной речи; – развитие коммуникативных умений; – развитие нравственных и эстетических чувств; – развитие способностей к творческой деятельности.

Представим особенности курса русского языка, отраженные в первой части «Дороги в Россию». Первой особенностью является коммуникативно-познавательная основа. В программе курса целостное изучение языка обеспечивается реализацией таких принципов как коммуникативный, познавательный и принцип личностной направленности обучения и творческой активности иностранцев. Применительно к изучению имени существительного коммуникативный принцип позволяет обучающимся осознать роль имени существительного в речевой деятельности.

Познавательный принцип способствует поэтапному усвоению понятия «имя существительное» от наглядно-практического и

наглядно-образного уровня до усвоения понятия в абстрактно-логической, понятийной форме.

В процессе формирования понятия обучающие овладевают учебными действиями анализа и синтеза в структуре мыслительных действий (сравнения, классификации, систематизации и обобщения) и в общем процессе познания. Принцип личностной направленности обучения и творческой активности обеспечивает развитие интереса к изучению имени существительного как части речи. Таким образом, коммуникативно-познавательная направленность курса русского языка «Дорога в Россию» и реализуемый в нём системно-деятельностный подход нацеливают обучающихся на совместное изучение имени существительного как элемента системы языка (фонетических, лексических, грамматических единиц) и осмысление способов функционирования имени существительного в устной и письменной речи.

Второй особенностью первой части комплекса «Дорога в Россию» является подход к изучению частей речи, меняющий отношение иностранцев к слову. При освоении грамматики обучающие работают с целой группой (классом) слов, имеющих общие признаки. Здесь важна не столько функция наименования, сколько функция обобщения, освоение которой необходимо для развития абстрактно-логического мышления (способ образования понятий). «Для того чтобы изучение грамматики стало важнейшим элементом развития речи и мышления обучающихся, а не тренировкой их памяти, в содержание включено формирование умений классифицировать (группировать) слова по разным основаниям (смысловым и формально-грамматическим)» [Кузнецов 2014: 6]. Эти учебные умения помогают иностранцам различать особенности работы со словом с его конкретным значением в лексике и с абстрактным (обобщённым) значением слов в

грамматике. Такой подход подводит людей к самостоятельному выводу о наличии у целого класса слов общих признаков, например, значения предметности, форм рода, числа и падежа у имен существительных. В данном курсе изучение имени существительного строится поэтапно: от лексики к грамматике через различные уровни классификации и обобщения слов. Осознание различий между грамматическим (обобщённым) и лексическим (единичным) значением слова позволяет уйти от формального изучения грамматики.

В программе курса «Дорога в Россию» целостное изучение языка обеспечивается реализацией таких принципов, как коммуникативный, познавательный и принцип личностной направленности обучения и творческой активности учащихся. Применительно к изучению имени существительного коммуникативный принцип позволяет обучающимся осознать роль имени существительного в речевой деятельности.

В данном пособии принцип построения учебника носит линейный характер. Данный учебник соответствует требованиям, представленным в стандарте в отношении изучаемых грамматических признаков имени сущ. на базовом уровне изучения РКИ (Русского как иностранного).

Таким образом, первая часть комплекса «Дорога в Россию», несмотря на отмеченные недостатки, безусловно одно из лучших учебных изданий нашего времени. По нему с удовольствием занимаются студенты и добиваются успехов в изучении русского языка (особенно в области аудирования и говорения). Однако, для того чтобы использование данного издания было максимально результативным, его материал нужно немного скорректировать: учитывать специфику конкретной национальной аудитории, дополнить текстами регионального содержания, художественными и кинотекстами.

2.2.2. Методический анализ первой части учебного комплекса «Поехали»

Первая часть учебника С.И. Чернышова рассчитана на базовый уровень подготовки иностранных студентов. В этой части около 30 уроков. В данной серии учебных материалов используются задания на чтение, на понимание прочитанного, расставлены ударения в словах и уделено внимание выразительности чтения.

Представим особенности курса русского языка, отраженные в первой части «Поехали». Первой особенностью этого курса является то, что он представляет собой первоначальный этап изучения системы русского языка. В этот период осуществляется не только подготовка к изучению языка (период обучения грамоте), но и изучение языка на понятийном уровне.

Второй особенностью курса являются подходы к его изучению: культурологический (язык и общество), познавательно-коммуникативный, информационный, деятельностный. В русле этих подходов авторами произведён отбор языкового материала, в том числе имен существительных, его структурирование (выстраивание стержня, последовательности изучения).

Третьей особенностью курса русского языка, отраженной в первой части «Поехали», являются принципы организации содержания курса:

- семиотический — помогающий иностранцам осмысливать имена существительные с лексической и грамматической стороны;
- системно-функциональный — способствующий осмыслению роли имени существительного в речевой деятельности;
- этико-эстетический — направленный на осознание изобразительных свойств имени существительного.

В целом начальный курс русского языка представлен как совокупность понятий, правил, сведений, взаимодействующих между

собой и являющихся основой для интеллектуального и коммуникативного развития учащихся. Изучение системы языка, в том числе имени существительного, остаётся важнейшим направлением в начальном курсе русского языка, так как именно овладение богатством средств языка является базой и условием развития речи. На это нацеливает содержание раздела программы «Язык как средство общения», в котором представлен языковой материал. Одной из содержательных линий этого раздела является грамматика (морфология и синтаксис). Путь изучения имени существительного как части речи — от значения к форме, далее – к назначению (функции) в речи.

В двух комплектах учебников «Дорога в Россию» и «Поехали» названы основные задачи изучения имен существительных:

- 1) формирование грамматического понятия «имя существительное»;
- 2) овладение умением различать по вопросу одушевленные и неодушевленные имена существительные;
- 3) формирование умения писать с большой буквы фамилии, имена и отчества людей, клички животных, некоторые географические названия;
- 4) ознакомление с родом имен существительных, употребление ь у существительных с шипящими на конце;
- 5) развитие умения изменять имена существительные по числам, распознавать число;
- 6) выработка навыка правописания падежных окончаний имен существительных;
- 7) обогащение словаря учащихся новыми именами существительными и развитие навыков точного употребления их в речи (в частности, наблюдение над многозначностью имен

существительных,— ознакомление с существительными – синонимами и антонимами);

8) овладение умением выполнять морфологический разбор имен существительных.

В учебниках каждая из задач решается не изолированно, а во взаимосвязи. Однако на определенных этапах работы по теме уделяется больше внимания одной из задач. Сущность методики изучения имени существительного можно выразить так: системное поступательное концентрическое обучение по принципу постепенного усложнения материала и введения новых лингвистических понятий и категорий на каждом этапе обучения.

В системе предметов предмет «Русский язык» реализует две основные цели:

1) познавательную (ознакомление с основными положениями науки о языке и формирование на этой основе знаково-символического восприятия и логического мышления учащихся);

2) социокультурную (формирование коммуникативной компетенции учащихся: развитие устной и письменной речи, монологической и диалогической речи, а также навыков грамотного, безошибочного письма как показателя общей культуры человека).

В данном пособии принцип построения учебника носит циклический характер.

Таким образом, учебник соответствует требованиям, представленным в стандарте в отношении изучаемых грамматических признаков имени существительного на базовом уровне изучения РКИ (Русского как иностранного).

Выводы по второй главе: комплекты учебников в целом соответствуют требованиям к планируемым результатам, заявленным во ФГОС РКИ. Это значит, что на основе того содержания, которое

заявлено в программах, предметные результаты по теме «Имя существительное» могут быть достигнуты.

Глава 3. МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

3.1 Методическое обоснование

При составлении упражнений, направленных на отработку умений использования имени существительного русского языка иностранными обучающимися, был использован «Государственный стандарт по

русскому языку как иностранному. «Элементарный уровень» и «Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень» от 2001 г., разработчиками которого являются авторские коллективы, на базе МГУ им. М.В. Ломоносова, Санкт-Петербургского государственного университета, Российского университета дружбы народов и Санкт-Петербургского государственного технического университета.

В части I «Требования к элементарному уровню общего владения русским языком как иностранным» в разделе 2 «Содержание языковой компетенции» приведены разделы, освещающие необходимый набор знаний и навыков для данного уровня обучения. В частности, в плане изучения имени существительного при освоении РКИ на элементарном уровне обучающиеся должны знать следующие категории:

- категория одушевлённости / неодушевлённости;
- род и число имен существительных;
- падежную систему имен существительных русского языка.

Исходя из этих параметров и с опорой на «Лексический минимум по русскому языку как иностранному», который был утвержден в 2014 г. Президиумом Совета Учебно-методического объединения вузов РФ по педагогическому образованию Министерства образования и науки Российской Федерации, составлялся комплекс упражнений, направленных на изучение имени существительного в иноязычной аудитории.

По мнению Т.Л. Мистюк, продуктивное обучение на уроке может строиться на основе метода эмпирического обобщения. Учитель создаёт проблемную ситуацию через актуализацию имеющихся у обучающихся знаний и умений и организацию пробного действия, а затем ученики под руководством педагога находят средства, позволяющие решить эту проблему. Для этого учитель сначала

управляет восприятием учащихся на основе организации операций анализа и синтеза, а затем следует процедура обобщения через операции сопоставления и логического вывода [Мистюк 2015: 111].

Рассмотрим методические аспекты обучения названным категориям имен существительных.

«Категория рода имен существительных представляет собой классификационную (несловоизменяемую) морфологическую категорию, представленную оппозицией трех классов: мужского, женского и среднего рода; при этом каждый класс характеризуется своими особенностями склонения, согласования, а у многих одушевленных существительных – также способностью обозначать принадлежность живого существа к определенному полу. Противопоставление по роду выражено в формах единственного числа существительных, т.е. каждое существительное, имеющее форму единственного числа, принадлежит к одному из трех родов (хотя есть класс существительных так называемого общего рода). В формах множественного числа родовое противопоставление не выражено, в связи с чем у существительных *pluralia tantum* (имеющих форму только множественного числа, например: *ножницы, очки, духи* и т.д.) категория рода вообще отсутствует.

Рассматриваемая морфологическая категория – одна из важнейших для речевой практики, поскольку имена существительные являются самыми частотными как в устной, так и письменной коммуникации. С ними постоянно согласуются в роде другие части речи: прилагательные, причастия, глаголы в форме прошедшего времени, порядковые числительные, местоимения, указывающие на признак объекта. Именно в процессе речевого общения носителю языка приходится с учетом собственных знаний и речевых навыков в этой области составлять разнообразные словосочетания с

существительными, предварительно определяя их род и в нём согласуя их с зависимыми словами» [Мистюк 2015: 111].

Одну из причин возникновения подобной проблемной ситуации можно усмотреть в том, что «учебные пособия определенную часть информации по данной теме предлагают с позиции именно получателя, а не отправителя речи, что и вызывает затруднения у иностранных обучающихся в области практического применения соответствующей языковой нормы. Если человек имеет дело с готовым текстом, в котором дано словесное окружение проблемного существительного, то по форме зависимого слова он всегда сможет определить род главного слова: *широкое шоссе* – ср. р., *строгая мадам* – ж. р. Иное дело – формулировка собственного высказывания либо создание целого текста, когда автору необходимо самостоятельно в процессе речи образовать и употребить все необходимые словосочетания. Именно в этом случае и возникают сомнения, например, как правильно согласовать: *широкая шоссе* (потому что дорога) или *широкое шоссе*?; *тушеная* (потому что капуста) или *тушеное кольраби*? Следовательно, позиция отправителя речи, создателя текста, в которой постоянно оказывается каждый носитель языка, требует от него точных знаний и умений в области практического применения соответствующей грамматической категории» [Мистюк 2015: 112].

Падежная система русского языка – достаточно сложная для изучения и преподавания грамматическая тема. Падеж, наряду с числом, одна из двух основных словоизменительных категорий именных частей речи – существительного, прилагательного, причастия, местоимения, числительного. Изменение существительного по падежам называют склонением.

Рассмотрим некоторые вопросы, связанные с трудностями усвоения форм имен существительных в косвенных падежах, принципами отбора основных значений падежей и их применением.

В русском языке 6 падежей – именительный, родительный, дательный, винительный, творительный и предложный. Каждый падеж имеет свою функцию в языке и свою сферу употребления. Прежде всего, следует определить порядок работы над косвенными падежами. Существует множество различных подходов к проблеме отбора значений падежей и последовательности их изучения на начальном этапе. Так, в одних учебниках и учебных пособиях по практической грамматике знакомство с косвенными падежами начинается со знакомства с винительным падежом в значении прямого объекта, в других – с предложного падежа в значении места. Рекомендуется концентрический принцип введения падежей, т.е. сначала представлять наиболее значимые для речевой практики значения всех падежей на материале существительных единственного числа и местоимений, а затем остальные по степени коммуникативной необходимости.

Выработка умений и навыков употребления падежей в речи на начальном этапе проводится на знакомом лексическом материале в пределах отобранной тематики, которая определена и ограничена ситуациями повседневного общения, такими как: *Знакомство; Моя семья, Мои друзья, Моя комната и др.* Активизация всего лексико-грамматического материала, в том числе и падежной системы, проходит в пределах этой тематики.

Представим методические рекомендации введения падежной системы для элементарном уровня владения языком.

Именительный падеж. Прежде всего, учащийся должен знать, что это начальная форма имен существительных. Все существительные

имеют категории рода и числа, одушевленности – неодушевленности, которые необходимо учитывать при образовании падежных форм. Следует обратить внимание на то, что род некоторых существительных не поддается определению по окончанию, например, существительные на -Ь- знак: *тетрадь (ж.р.) – конь (м.р.)*; некоторые из существительных мужского рода имеют окончания женского рода: *папа, дядя, дедушка, коллега*; некоторые существительные мужского рода употребляются и для обозначения женского рода: *врач, журналист, эксперт*. Кроме того, важно указать, что окончание имен существительных может быть мягким (*путь, аудитория, поле*) и твердым (*комната, друг, окно*). В дальнейшем учащимся будет легче понимать, почему *к полЮ, но к столУ, вижу книгУ, но тетраДЬ*.

Винительный падеж на элементарном уровне владения языком требует усвоения следующих значений:

- *винительный падеж прямого объекта (неодушевленного)*, например, *Я читаю журнал*. Для закрепления этого материала необходимо, чтобы учащиеся знали достаточное количество переходных глаголов в спрягаемых формах (*писать, читать, знать, слушать и пр.*) и неодушевленных существительных, которые бы выступали в качестве прямого объекта. Нужно обратить внимание учащихся, что при употреблении данного значения меняют форму только существительные женского рода на –у/ю: *книга – книгу, воля – волю* (кроме существительных на –Ь- знак, которые не изменяются, как и существительные мужского и среднего рода).

При изучении любого падежа после прохождения самой модели предложения и значения падежа следует выяснить и отработать, на какой вопрос отвечает измененное падежное существительное. Например, *Я читаю книгу. Что ты читаешь?*

- *винительный падеж прямого объекта (одушевленного)*, например: *Я вижу друга*. Для усвоения этой структуры следует вспомнить категорию одушевленности – неодушевленности: *человек, женщина, слон, муха – стол, река, урок, окно*. В данном случае внимание обращается на изменение окончаний мужского рода на – а/я: *друг - друга, Шарль – Шарля*. Для тренировки этой структуры нужно, чтобы учащиеся имели в запасе достаточное количество глаголов, типа: *спрашивать, ждать, искать, встречать и пр.*

- *винительный падеж локального значения*. У иностранных учащихся трудности возникают двух видов: различие значений винительного падежа для обозначения места следования лица, предмета к пункту назначения (*Я иду в университет*) и предложного падежа в значении местонахождения лица или предмета (*Я учусь в университете*) и правильный выбор предлогов –в- и –на-. Как правило, винительный падеж локального значения начинают изучать параллельно с изучением глаголов движения, и к этому времени учащиеся уже владеют предложным падежом в значении местонахождения, поэтому на этом этапе главным методическим приемом станут упражнения на сопоставление этих грамматических явлений.

Предложный падеж локального значения. К моменту предъявления структуры предложного падежа локального значения учащиеся должны иметь в активном лексическом запасе глагольную лексику типа: *жить, работать, учиться, быть, находиться (где?)*, а также достаточное количество существительных типа: *институт, аптека, школа и пр.* В результате должна получиться трехчленная структура предложения *Я живу в Москве, Журнал находится на столе*. Трудности в усвоении структуры с предлогами –в– и –на– заключаются в том, что учащиеся с трудом их различают и смешивают

при употреблении в речи. Чтобы добиться различения предлогов в и на, целесообразно строить работу на сопоставлении примеров, в которых предлогом в обозначается положение предмета внутри пространства, а предлогом на – положение предмета на поверхности пространства. Формообразование существительных в предложном падеже не вызывает у учащихся трудностей, поскольку имеет в основном единственное окончание – е. Однако необходимо акцентировать внимание на том, что существительные с мягкой основой (*академия, санаторий*) имеют окончание -и , а также дать список исключения (*в саду, в шкафу, в лесу и пр.*).

Родительный падеж в русском языке самый многозначный:

- *родительный падеж принадлежности* (*Это книга сестры, эта сумка подруги*). Именно с этого значения, как правило, начинается знакомство с родительным падежом. При анализе структуры нужно довести до сознания обучаемых следующее: функция слов *сестры, подруги* – обозначение лица, которому что-либо принадлежит, а способ выражения этого значения – окончания –а(я) (для мужского рода), -ы(и) (для существительных женского рода).

- *родительный падеж в отрицательных безличных предложениях* дается в сопоставлении с утвердительной структурой, которой учащиеся к этому времени должны уже свободно владеть: *У меня есть ручка. – У меня нет ручки.*

- *родительный падеж для обозначения места, откуда исходит движение*. Это значение выражается формами родительного падежа с предлогами из, с, например, *Жан приехал из Анголы*. В овладении этой структурой наибольшей трудностью для учащихся является выбор предлога из или с. К моменту изучения этого грамматического явления учащиеся уже владеют предложным падежом локального значения и знают употребление существительных с предлогами в и на. Поэтому

первичное ознакомление с изучаемой моделью следует проводить на сопоставлении: *в театре – из театра, на острове – с острова*. Важно подчеркнуть, что при одушевленных существительных нужно использовать предлог от: *пришел из школы, но: пришел от друга*.

Дательный падеж также имеет несколько основных значений:

- *дательный падеж адресата, т.е. лица, которому адресуется действие: Написать письмо другу*. Глагольные наполнители данной структуры уже известны учащимся: *писать, сказать, отвечать, рассказать, дать и пр.* Как и в предыдущих случаях, необходимо выяснить функцию новой структуры, способы выражения дательного падежа (окончанием –у/ю – для существительных мужского рода; - е – для существительных женского рода) и вопрос, на который он отвечает (*кому?*).

- *дательный падеж со значением лица, к которому направлено действие: Я поеду к подруге*. Чтобы не смешивать две структуры со значением объекта движения: *Я иду в университет (винительный падеж) – Я иду к другу (дательный падеж)*, следует четко разграничить введение этих структур во времени настолько, чтобы интервалы между ними были достаточными для выработки высокой степени автоматизма употребления их в речи.

Творительный падеж:

- *в значении совместного действия: Виктор с Николаем идет в кино*. Подготовительная работа к предъявлению этой структуры будет состоять в создании достаточного запаса глаголов, на которых она строится: *гулять, разговаривать, танцевать (с кем?)*.

- *творительный падеж со словом быть, работать, стать: Он стал врачом*.

Эта структура обычно предъявляется в сопоставлении с той же структурой в настоящем времени: *Он инженер – Он был инженером*.

Из сопоставления делается вывод, что член структуры, обозначающий профессию, род занятий, в прошедшем и будущем времени имеет форму творительного падежа.

- творительный падеж локального значения с предлогом рядом, с Магази́н находится́ рядом с почтой. Овладение этой структурой дает учащимся, с одной стороны, представление о формах творительного падежа неодушевленных существительных, с другой – расширяет речевые возможности в выражении локальных значений. *Я живу́ (где?) в городе́ (предложный падеж) – Я живу́ (где?) рядом с университетом.*

Особенности в употреблении падежей с предлогами

В русском языке предлоги уточняют, дополняют, делают более разнообразными значения косвенных падежей; например, предлоги **в, за, на, под** в сочетании с винительным падежом, указывающим направление движения, точнее устанавливают конечную точку движения по отношению к предмету:

Отдельные предлоги употребляются с определенным падежом:

Падеж	предлоги
Родительный	без, вокруг, для, до, из, от, у, из-за, из-под, меж, между, от, с, в отношении, касательно, в течение, в продолжение, вследствие, вместо, на основании, взамен, за исключением, ввиду и др.

Дательный	к, благодаря, вопреки, согласно, наперекор, навстречу, применительно к, по отношению к, подобно, соответственно
Винительный	про, сквозь, через, несмотря на, невзирая на
Творительный	между, над, перед, вровень, вместе, наряду
Предложный	о, при

Предлоги, которые могут употребляться с двумя падежами:

в, на – с винительным и предложным

за, под – с винительным и творительным

И с тремя падежами:

с, по – с родительным, винительным и творительным

С именительным падежом предлоги не употребляются.

Принимая во внимание необходимый набор знаний и навыков для данных уровней обучения, представим серию упражнений для элементарного уровня в рамках усвоения курса РКИ.

3.2 Система упражнений для элементарного уровня

В рамках данного раздела предложим три серии упражнений, направленных на изучение и совершенствование знаний категории имени существительного русского языка, указанных ранее.

Для изучения категории одушевленности / неодушевленности предлагаются следующие упражнения. В качестве языкового материала используются слова из лексического минимума элементарного уровня владения РКИ.

Упражнение 1. На доске записаны слова, прочитайте их (спрашиваем одного из учеников): *комната, яблоко, учитель, врач, гитара, обезьяна, мама, курица, лев, апельсин*. Распределите эти слова на две группы (слушаем предположения учеников). На каком основании вы их так разделили? Варианты деления слов на две группы могут быть разными: по роду, склонению, по вопросам «кто?» и «что?» (группы одушевлённых существительных и неодушевлённых).

По мнению Кислицкой С.С. «При изучении рода и числа имен существительных, в первую очередь целесообразно разъяснить учащимся лексико-грамматический характер категории рода для существительных одушевленных, у которых в распределении по группам играет роль естественный пол: (*брат – сестра, ученик – ученица, волк – волчица, петух – курица*)» [Кислицкая 2018: 3].

Обучающиеся должны понять семантический и асемантический аспекты родовой оппозиции, коррелятивное по своему лексическому составу семантическое противопоставление (*тракторист – трактористка, лев – львица*) и лексически разобщенное асемантическое противопоставление (пол – стена – окно). Однако в целом ряде случаев в нейтральном стиле отсутствует соотносительность слов мужского и женского рода; это относится к словам, обозначающим лиц по профессии, званию и т. п.: *инженер, директор, врач, кандидат педагог, профессор*. Важно, чтобы учащиеся поняли, что в подобных случаях слова сохраняют форму мужского рода и при употреблении их в отношении к женщинам; предупреждает

ошибки типа «известная бригадир», «наша директор», «опытная врач Александра»; «Сестра – трудолюбивая агроном».

Для более эффективной работы при обучении категории рода имен существительных можно предложить выполнить следующие задания и упражнения по распознаванию данной категории:

Упражнение 2. Скажите, каким местоимение можно заменить данные слова (ОН, ОНА, ОНО)? Все ли слова имеют пару по роду? Объясни, почему.

Папа, сумка, сосед, морковь, врач, дедушка, студент, пекарь, собака, учитель, мальчик, кошка, чай.

Упражнение 3. Скажите, каким местоимение можно заменить данные слова (ОН, ОНА, ОНО)?

Рыба, молоко, студент, солнце, слово, кровать, вещь, площадь, рубашка, карандаш, подруга, аптека, небо, упражнение.

Упражнение 4. Прочитай имена существительные. Какие из них называют мужчин, а какие женщин? Выпиши их в два столбика.

Дедушка, мама, сестра, папа, бабушка, сын, брат, внучка, дядя, тетя, прадедушка, прабабушка, мужчина, женщина.

Упражнение 5. Составь сочетания имен существительных со словами *мой, моя, моё*. Укажи род имен существительных.

Свеча, озеро, друг, дочка, взгляд, вьюга, ружьё, яблоко, Андрюша, жилище, кроссворд.

Упражнение 6. Определи род имен существительных, запиши слова в три столбика. Над столбиками напиши сокращенно: м. р., ж. р., ср. р.

Жидкость, кино, киносъемка, килограмм, работа, питье, свет, поездка, новоселье, подъезд, троллейбус, завтрак.

Упражнение 7. Скажите, какое окончание получают данные существительные во множественном числе (-Ы; -И)

Этаж, магазин, костюм, стол, неделя, страна, библиотека, журнал, шапка, улица, книга, школа, телефон.

Упражнение 8. Скажите, какое окончание получают данные существительные во множественном числе (-А; -Я)

Письмо, упражнение, окно, облако, озеро, поле, профессор, глаз, зеркало, море, лекарство, здание.

Упражнение 9. Скажите на какие вопросы отвечают данные слова (КТО? или ЧТО?).

Мальчик, солнце, школа, печенье, телефон, сосед, компьютер, черепаха, девочка, огурец, сок, дядя, мышь, дождь.

Упражнение 10. Прочитай слова. Скажите на какие вопросы отвечают данные слова (КТО? или ЧТО?). Определи с помощью слов-подсказок *он, она*, какие из них мужского рода, а какие – женского. Запиши слова в два столбика.

Радуга, журавль, польза, рассвет, алфавит, язык, бабушка, суббота, коллекция, животное, живопись, хомяк, друг, пирог.

Упражнение 11. Подбери и запиши по пять существительных мужского, женского и среднего рода. Какие из них одушевленные (КТО?), а какие – неодушевленные (ЧТО?)? Укажи.

Упражнение 12. Прочитай сочетания слов. Выпиши в один столбик одушевленные имена существительные (КТО?), а в другой – неодушевленные (ЧТО?). Определи, какого они рода.

Мудрая змея, снежная королева, умелый портной, топкое болотце, отправленное письмо, золотое сердце, цветочная рассада, больное сердце, опасный поворот, мой одноклассник, просторный класс, еловая аллея.

Упражнение 13. Прочитай. Какие имена существительные можно вставить вместо точек? Какого они будут рода? Как ты это определил? Запиши предложения. Укажи род всех имен существительных.

...плыло по небу.

За окном каркала...

...летел высоко-высоко над землей.

Упражнение 14. Скажите, какой вопрос можно задать с данными глаголами (КОГО?, КОМУ?)

Любить, купить (подарок), видеть, дать(книгу), понимать, спросить, подарить (подарок), ответить, сказать, помогать, знать.

Упражнение 15. Вместо точек вставьте нужное окончание (-ОМ,-ОЙ)

1. Саша гуляла вместе с Борис... 2. Костя танцевал с Лен... 3. Мы разговаривали с профессор... 4. Я был в кино с друг... 5. Мы Когда вы познакомились с Анн... ? 6. Антон делал домашнее задание с подруг... 7. Учитель разговаривал со школьник... 8. Иван был в цирке с Ирин... 9. Саша смотрел телевизор с сестр... 10. Я часто играю в футбол с брат...

Упражнение 16. Переспросите, используя один из вопросов (С КЕМ? С ЧЕМ?)

1. Я гуляла в парке с подругой....? — С подругой. 2. Олег был в театре с сестрой....? — С сестрой. 3. Я люблю кофе с лимоном ? — С лимоном. 4. Мама готовит суп с рыбой ? — С рыбой. 6. Марина танцевала с Антоном....? — С Антоном.7. Виктор говорил по телефону с Машей ? — С Машей.8. Дома есть бутерброды с сыром ? — С сыром.9. Ты будешь пить чай с молоком?...? — С молоком. 10. На обед будет мясо с рисом ? — С рисом.

На стыке тем «Изучение одушевленности и неодушевленности» и «Падежная система русского языка» можно предложить следующее упражнение:

Упражнение 17. Понаблюдаем за словами «девушка» и «комната».

Записывают слова в тетрадь на одной строчке. Определите, какое из них одушевлённое, а какое неодушевлённое. Как вы определили? Сущ. девушка одушевлённое, так как отвечает на вопрос «кто?» и обозначает живой предмет; сущ. комната неодушевлённое, так как отвечает на вопрос «что?» и обозначает неживой предмет. Просклоняем эти существительные. Что такое склонение? Склонение – это изменение слова по падежам и числам. Оба слова первого склонения. Окончания должны совпадать. Какого склонения эти слова? Называют падежные формы существительных в ед.ч. Вставляем окончания, выделяем их карандашом.

Таблица 1

Именительный	девушка	комната
Родительный	девушки	комнате
Дательный	девушке	комнату
Винительный	девушку	комнату
Творительный	девушкой	комнатой
Предложный	девушке	комнате

Склоняем существительные. (На доске с обратных сторон уже написано учителем, но без окончаний). Сравним падежные формы одушевлённого и неодушевлённого существительных. Совпадают все окончания, кроме формы винительного падежа. Понаблюдаем теперь за изменением одного слова (девушка). Сравним падежные окончания форм одушевлённого существительного (цветным мелом выделяем обнаруженную закономерность). Совпадают формы род. и вин. падежей. А теперь сравним падежные окончания форм

неодушевлённого существительного (цветным мелом выделяем обнаруженную закономерность). Совпадают формы им. и вин. падежей. Чем различаются с точки зрения склонения (изменения окончания) существительные одушевлённые и неодушевлённые?

Вывод 1: если существительное одушевлённое, то у него совпадают формы род. и вин. падежей, если же существительное неодушевлённое, то у него совпадают формы им. и вин. падежей.

Давайте проверим, достаточно ли нам того правила, которое мы вывели. Для эксперимента возьмём слова «юбка» и «кошка». Мы точно можем определить, какое из них одушевлённое, а какое неодушевлённое?

Да. Юбка – неодушевлённое им. сущ.; кошка – одушевлённое им. сущ. Какие формы нас интересуют? Формы им., род.и вин. падежей ед.ч. Записываем на доске формы слов, выделяем окончания.

Таблица 2

Именительный	юбка	кошка
Родительный	юбки	кошки
Винительный	юбку	кошку

Окончания везде разные, все формы слов отличаются друг от друга. Значит нашего правила пока недостаточно, чтобы точно определить, какое из сущ. одуш., а какое неодуш. Что же делать? Давайте ещё раз вспомним, что такое склонение. Склонение – это изменение слова по падежам и числам. Мы меняли только по падежам. Поставим слова в форму мн.ч.

Таблица 3

Именительный	Юбки	кошки
--------------	------	-------

Родительный	Юбок	кошек
Винительный	юбки	кошек

Вывод 2: у одушевлённых сущ. Совпадают формы род. и вин. падежей мн.ч., а у неодушевлённых – формы им. и вин. Падежей мн.ч. Вернёмся к пустограмме, дополним её третьим пунктом.

Обратимся к той проблеме, которая возникла в начале – к словам «кукла» и «дерево». Попробуем теперь доказать, почему «кукла» – одуш. сущ., а «дерево» – неодуш. Докажем (ученики доказывают). Кукла – существительное одушевлённое, так как у него совпадают формы род. и вин. падежей мн.ч.

Дерево – существительное неодушевлённое, так как у него совпадают формы им. и вин. падежей мн.ч. Тогда какие же сущ. будут называться одушевлёнными? Ученики выводят определения понятий:

Одушевлёнными называются такие имена существительные, которые отвечают на вопрос «кто?», как правило, и иногда на вопрос «что?», могут обозначать живой предмет и у которых ОБЯЗАТЕЛЬНО совпадают формы род. и вин. падежей мн.ч. А какие сущ. Будут называться неодушевлёнными? (Ученики выводят определение понятия). Неодушевлёнными называются такие имена существительные, которые отвечают только на вопрос «что?», могут обозначать неживой предмет и у которых обязательно совпадают формы им. и вин. падежей мн.ч.

Упражнение 18. (на закрепление изученного материала)

Давайте потренируемся на фрагменте из рассказа великого русского писателя А. П. Чехова “Крыжовник”.

Читают текст (один вслух).

Еще с раннего утра всё небо обложили дождевые тучи; было тихо, не жарко и скучно, как бывает в серые пасмурные дни, когда над

полем давно уже нависли тучи, ждешь дождя, а его нет. Ветеринарный врач Иван Иванович и учитель гимназии Буркин уже утомились идти, и поле представлялось им бесконечным. Далеко впереди еле были видны ветряные мельницы села Мирносицкого, справа тянулся ряд холмов, и оба они знали, что это берег реки, там луга, зеленые ивы, усадыбы, и если стать на один из холмов, то оттуда видно такое же громадное поле, телеграф и поезд, который издали похож на ползущую гусеницу, а в ясную погоду оттуда бывает виден даже город.

Наша задача определить категорию одушевлённости / неодушевлённости подчёркнутых имён существительных. Записывают слова в тетрадь, действуя по алгоритму, определяют, какими существительными являются выделенные слова. Туча– существительное неодушевлённое, так как совпадают формы им. и вин. падежей мн.ч., Дождь– существительное неодушевлённое, так как совпадают формы им. и вин. падежей мн.ч., Врач – сущ. одуш., так как совпадают формы род. и вин. падежей мн. ч., Учитель – сущ. одуш., так как совпадают формы род. и вин. падежей мн. ч., Мельница– существительное неодушевлённое, так как совпадают формы им. и вин. падежей мн.ч., Берег– существительное неодушевлённое, так как совпадают формы им. и вин. падежей мн.ч., Ива– существительное неодушевлённое, так как совпадают формы им. и вин. падежей мн.ч., Усадьба– существительное неодушевлённое, так как совпадают формы им. и вин. падежей мн.ч., Гусеница – сущ. одуш., так как совпадают формы род. и вин. падежей мн. ч., Город– существительное неодушевлённое, так как совпадают формы им. и вин. падежей мн.ч.

Вывод: Последовательно выполненные задания и упражнения на ознакомление с категорией одушевленности / неодушевленности, родом имен существительных и их падежной системой содействуют полному усвоению этой категории.

3.3. Система упражнений для базового уровня

При освоении базового уровня иностранные учащиеся осваивают все те же самые категории имени существительного, что и на элементарном уровне. Однако на данном этапе обучения целесообразно рассматривать сложные случаи актуализации существительного в речи, а также детальнее углубляться в изучаемые вопросы.

В рамках основания РКИ на базовом уровне в процессе знакомства с учебной и методической литературой по РКИ встречаются лингвистические термины, с которыми целесообразно познакомить обучающихся. К таким терминам можно отнести: *падежная система русского языка, косвенные падежи, словоформа, одушевленность-неодушевленность, начальная форма имен существительных, категория рода склонение, окончания (твердые/мягкие) имен существительных.*

На совместное обсуждение с обучающимися можно вынести следующие вопросы:

1. Имеется ли в вашем родном языке категория падежа, и чем она отличается от падежной системы русского языка?
2. С чем связаны трудности усвоения падежной системы в русском языке?

3. Какой подход к проблеме отбора значений падежей и последовательности их изучения на начальном этапе вы считаете наиболее правильным?
4. Почему при введении того или иного падежа учащиеся должны владеть определенным запасом глагольной лексики?
5. Объясните, как вы понимаете основной принцип подачи грамматического материала – от смысла к форме. А у нас это есть?

Упражнение 1. Прочитайте текст. Используя данную информацию, скажите, какую роль играют падежи в русском языке. Приведите свои примеры, подтверждающие ваш ответ.

Для чего языку нужен падеж? Если бы, например, в русском языке вдруг исчезли все падежные окончания, мы не сумели бы понять ни одного предложения. Например, в предложении *Волк испугал зайца* существительное *заяц* стоит в винительном, а существительное *волк* – в именительном падеже. А теперь попробуем в том же самом предложении поставить существительное *заяц* в форму именительного, а существительное *волк* – в форму винительного падежа: получившееся предложение *Заяц испугал волка* описывает иную ситуацию, в определенном смысле противоположную первой. Можно сказать, что падеж указывает на роли, которые слова играют в ситуации: если поменять падежи, то и роли поменяются.

Упражнение 2. При обучении падежной системе русского языка желательно, чтобы учащиеся заполняли таблицу, в которой будут указаны значения того или иного падежа, окончания существительных (прилагательных), исключения, примеры, вопросы, которые требуют падеж.

Таблица 1

Падеж	Примеры	Вопросы	Окончания
Именительный	Студент читает. Книга лежит. Окно открыто.	Кто читает? Что лежит? Что открыто?	- -а/-я -о/-е
Родительный	У студента есть книга. Брат студента врач. У меня нет книги. Он живет в центре Москвы. У студента 2 книги. Он приехал из Москвы. Он пришел до (после) обеда.	У кого есть книга? Чей брат врач? Чего у меня нет? В центре чего он живет? Сколько книг у студента? Откуда он приехал? Когда он пришел?	-а/-я -ы/-и -а/-я
Дательный	Я написал брату. Студенту 25 лет. Студенту нужно купить пальто. Девушкам нравится танцевать. Я пойду к врачу.	Кому я написал? Сколько лет студенту? Кому нужно купить пальто? Кому нравится танцевать? К кому я пойду?	-у/-ю -е/-и -у/-ю

Винительный	Он купил книгу. Я встретил друга. Он едет в Москву. Я был в кино в субботу.	Что он купил? Кого я встретил? Куда он едет? Когда я был в кино?	-, -а/-я -у/-ю -
Творительный	Он говорил с врачом. Он будет инженером. Магазин рядом с почтой. Я пишу ручкой.	С кем он говорил? Кем он будет? Где магазин? Чем я пишу?	-ом/-ем -ой/-ей -ом/-ем
Предложный	Он живет в Москве. Я думаю о родине. Мы приехали в августе? Мы поедem на автобусе.	Где он живет? О чем я думаю? Когда мы приехали? На чем мы поедем?	-е/-и -е/-и -е/-и искл.: в саду, в лесу ...

Упражнение 3. Составьте диалоги по образцу, заменяя выделенные слова данными в таблице. Образец: — *Куда вы идете?*

- К сестре. (1)
- Вы долго будете у сестры? (2)
- Нет.
- Когда вернетесь от сестры? (3)
- В два часа.

Для отработки употребления категории рода и числа существительных можно предложить следующие упражнения.

Упражнение 4. Упражнения на построение словосочетаний из предложенных компонентов при употреблении родовой принадлежности существительных.

Составьте словосочетания прил. + сущ. из следующих групп слов. Обратите внимание на согласование в роде

Прилагательные	Существительные
<i>широкий</i>	<i>зуб</i>
<i>мировой</i>	<i>женщина</i>
<i>национальный</i>	<i>здоровье</i>
<i>свободный</i>	<i>река</i>
<i>больной</i>	<i>стандарт</i>
<i>крепкий</i>	<i>судья</i>

Упражнение 5. Дополните предложения, используя для этого слова из правого столбика в нужной форме.

<i>Следующ(ий)/(ая) ...будет еще интереснее предыдущей.</i>	<i>директор</i>
<i>Завтра приезжает региональн(ый)/(ая) ...</i>	<i>администрация</i>
<i>Городск(ой)/(ая) ...будет присутствовать на празднике.</i>	<i>глава</i>
<i>Ученые разработали эффективн(ый)/(ая) ...лечения болезни.</i>	<i>режиссер</i>
<i>Самый известн(ый)/(ая) ... в стране.</i>	<i>метод</i>

Упражнение 6. Прослушайте диалог и ответьте на вопросы.

Официант: — Добрый вечер!

Гость:— Здравствуйте! Меню, пожалуйста.

Официант: — Прошу вас.

Прошло три минуты

Гость:— Пожалуйста, борщ и салат.

Официант: — Не желаете взять мясо?

Гость:— Принесите мясо цыплёнка в чесночном соусе.

Официант: — Что-нибудь из напитков?

Гость: — Кофе.

Официант: — С мясом всегда подают белое вино.

Гость: — Вы так считаете? Тогда вино.

Официант: — Отличный выбор!



а) Скажите, что заказал гость?

б) Задайте аналогичные вопросы своим друзьям

Упражнение 7. Прочитайте диалог и ответьте на вопросы.

Врач: — Здравствуйте!

Пациент: — Добрый день!

Врач: — На что жалуетесь?

Пациент: — У меня болит горло.

Врач: — Как давно вы заболели?

Пациент: — Неделю назад. Вы думаете, это ангина?

Врач: — Я осмотрю вас. Откройте рот, наклоните голову.

Прошло некоторое время.

Врач: — Нет, с вами все хорошо.

Пациент: — Но у меня постоянно побаливает живот. Что мне делать?

Врач: — По результатам анализов вы абсолютно здоровы.

Пациент: — Но я чувствую боль в ноге. А в прошлом году я сломал палец ноги...

Врач: — Поверьте, если вы болели, вы уже выздоровели. До свидания, будьте здоровы!

Пациент: — До свидания!



а) Скажите, что болит у пациента?

б) Скажите, какое лекарство назначил врач пациенту?

Упражнение 8. Прочитайте диалог. Опишите певца Сергея Лазарева

— Маша, ты видела знаменитого российского певца Сергея Лазарева?

— Видела. Он очень приятный молодой человек, у которого великолепный голос

— А как он выглядит?

— У Сергея средний рост, темные волосы и небесно голубые глаза

Вывод: Упражнения данного типа призваны помочь учащимся овладеть первичными грамматическими навыками, содействовать запоминанию и сохранению в памяти грамматической формы (род имен существительных), необходимой для осуществления коммуникаций, типичных значений, выраженных этой формой.

В предложенной системе упражнений преобладает тренировка языкового материала при выполнении информационных и операционных упражнений с целью формирования языковой компетенции.

Выводы по третьей главе

Конкретные способы работы с грамматическим материалом падежной системы на уроке выбираются в зависимости от ряда факторов. Важно, какого рода действия и операции будет выполнять учащийся с данным материалом в процессе речевого общения на русском языке, как характеризуется этот материал с точки зрения его усвоения, т.е. какова цель введения конкретной грамматической единицы. Такой целью может быть осмысление, систематизация, сопоставление различных изучаемых явлений, запоминание, формирование «готовности к применению». Но конечной целью всегда является *непосредственное применение изучаемого материала* в различных видах речевой деятельности, осуществляемой на русском языке.

Последовательно выполненные задания и упражнения на ознакомление с категорией одушевленности / неодушевленности, родом имен существительных и их падежной системой содействуют полному усвоению этой категории.

Постепенное усложнение упражнений обуславливает достижение конечной цели в формировании навыков точного употребления имен существительных в речи и правильное их написание.

Заключение

Нами были изучены подходы и методы преподавания РКИ, проанализированы комплекты учебников и разработана система упражнений для элементарного и базового уровней.

Таким образом, хотелось бы отметить, что на сегодняшний день коммуниктивно-деятельностный подход является наиболее действенным в процессе обучения РКИ. Целью данного подхода является обучение языка как средству общения. По этой причине основное понятие тут – понятие коммуникативной компетенции, что подразумевает собой умение решать различные коммуникативные проблемы и задачи посредством иностранного языка в разных сферах жизни. Это связано с тем, что люди, изучающие русский язык как иностранный, ставят своей целью начать говорить по-русски как можно быстрее, при этом не вдаваясь в подробности русской грамматики.

Для преподавателя языка важно не только знание существующих принципов обучения, но и умение ими пользоваться при организации и проведении занятий на разных этапах обучения и с разной целевой направленностью.

На сегодняшний день выделяются различные методы обучения русского языка как иностранного, но универсальный метод, к которому бы обращались преподаватели в работе с иностранными студентами, так и не сформирован.

Одним из самых важных и доступных средств обучения считается учебник, однако, на примере проанализированных комплексов

учебников, можно говорить о том, что УМК (Учебно-методический комплекс) недостаточно разработан, так же в современном мире необходимо включать электронные средства обучения, видеоматериалы, и, конечно, не забывать про роль преподавателя в учебном процессе.

Конкретные способы работы с грамматическим материалом падежной системы на уроке выбираются в зависимости от ряда факторов. Важно, какого рода действия и операции будет выполнять учащийся с данным материалом в процессе речевого общения на русском языке, как характеризуется этот материал с точки зрения его усвоения, т.е. какова цель введения конкретной грамматической единицы. Такой целью может быть осмысление, систематизация, сопоставление различных изучаемых явлений, запоминание, формирование «готовности к применению». Но конечной целью всегда является *непосредственное применение изучаемого материала* в различных видах речевой деятельности, осуществляемой на русском языке.

Последовательно выполненные задания и упражнения на ознакомление с категорией одушевленности / неодушевленности, родом имен существительных и их падежной системой содействуют полному усвоению этой категории.

Постепенное усложнение упражнений обуславливает достижение конечной цели в формировании навыков точного употребления имен существительных в речи и правильное их написание.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Агапов Ю.В., Васильченкова Т.В, Мишакова Л.В. Освоение метапредметного содержания в процессе перехода к новым стандартам общего образования : учеб.-метод. пособие. – Рязань, 2012.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб, 2004. –448с.
3. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: Для преподавателей русского языка как иностранного. М., 2004. – 262с.
4. Андриюшина Н.П., Владимирова Т.Е., Афанасьева И.Н. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному: I, II сертификационные уровни: Профессиональные модули. М., 2000. – 254 с.
5. Арутюнов А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. — М.: Рус. яз. 1990. – 168 с.
6. Башкатов Б. И. История преподавания русского языка как иностранного. / Учебное пособие. М.: Филоматис, 2005. – 214 с.
7. Беляева Г. В. Я пишу по-русски: пособие по письму(элементарный уровень) / Г. В. Беляева, М. М. Нахабина. – М.: Ред. изд. совет МОЦ МГ, 2005. – 122 с.
8. Борисова Е.Г., Латышева А.Н. Лингвистические основы РКИ (педагогическая грамматика русского языка): Учебное пособие. М., 2005. – 209 с.

9. Буржунов Г.Г. Методика преподавания русского языка в дагестанской национальной школе. – Махачкала, 2004. – 260 с.
10. Бухбиндер В. А. О системе упражнений // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия. М., 1991. С. 92–99.
11. Вагнер В. Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Филология». М.: Гуманит. изд. центр ВЛА-ДОС, 2004. — 384 с.
12. Вишняков С. А. Русский язык как иностранный. М.: Флинта, 2005. – 160 с.
13. Власова, Н.С. Методика преподавания РКИ детям. Учебник для преподавателей русского языка в нерусскоязычной среде / Н.С. Власова. – М.: Наука, 2014. – 178 с.
14. Воловик, А.В. Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам / А.В. Воловик; Моек, ин-т иностр. языков им. М. Тореза. – М.; 1988. —23 с.
15. Выготский Л.С. Психология развития человека. — М.: Эксмо, 2005. — 1136 с.
16. Глазунова О.И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. Морфология. – СПб.: Златоуст, 2007. –424с.
17. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень/ Т. Е. Владимирова[и др.]. – М. ; СПб. : Златоуст, 1999. – 28 с.

18. Дорога в Россию: грамматический комментарий и словарь к учебнику для говорящих на китайском языке (элементарный уровень) / В. Е. Антонова [и др.]. – М. : ЦМО МГУ им. М. В. Ломоносова; СПб. : Златоуст, 2003. – 108 с.
19. Дорога в Россию: учеб. русского языка (элементарный уровень) / В. Е. Антонова [и др.]. – Изд. 2-е, испр. – М. : ЦМО МГУ им. М. В. Ломоносова; СПб. : Златоуст, 2003. – 344 с.
20. Залевская А.Л.. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте.— Тверь, 1996. – 354с.
21. Зимняя И. А. Личностно-деятельностный подход к обучению русскому языку как иностранному / И.А.Зимняя // Русский язык за рубежом. - 1985. - № 5. - С. 17-21.
22. Иевлева З. Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. М.: Русский язык, 2005.
23. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе педвузовской подготовки—СПб.: Златоуст, 2006. – 272 с.
24. Кислицкая С. С. Виды упражнений при обучении категории рода имен существительных в начальных классах дагестанской школы // Научные исследования: теория, методика и практика. – Чебоксары, 2018. – С. 85–87.
25. Колшанский, Г.В. Коммуникативная функция и структура языка / Г.В. Колшанский. - 3-е изд. - М.: Изд-во ЛКИ, 2007. - 176 с.

- 26.Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному, М.: 2009 - 480 с.
- 27.Лебединский С.И., Гербик Л.Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие / С.И. Лебединский, Л.Ф. Гербик – Мн., 2011. – 309 с.
- 28.Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность./ А.А. Леонтьев. -М.: Просвещение, 1969. - 214 с.
- 29.Леонтьев А. А. Психология общения. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.
- 30.Лысакова И.П. (ред.) Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку.: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / [Г.М. Васильева и др.]; под ред. И.П. Лысаковой. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 270 с.
- 31.Лозанов Г.К. Основы суггестологии. — София, 1973. — С. 55—70.
- 32.Люхина А. М. Урок русского языка продуктивного типа в 5 классе по теме "имена существительные одушевлённые и неодушевлённые" // Актуальные вопросы обучения русскому (родному) языку. – Рязань: Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина, 2015. – С. 28–31
- 33.Мистюк Т. Л. Специфика структурирования учебного материала по теме «Категория рода имен существительных» в курсе «Русский язык и культура речи» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов, 2015. – С. 111–115.

34. Новикова Л.А. Современный русский язык. СПб.: Изд-во Лань, 2001. – С. 388.
35. Павлова, В.П. Обучение конспектированию (теория и практика) / В.П. Павлова. - М.: Русский язык, 1978. - 102 с.
36. Пассов, Е. И. Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем [Текст] / Е.И. Пассов. – СПб.: Златоуст, 2009. – 124 с.
37. Потапенко Т.А. "Песни к детским мультипликационным и игровым фильмам в обучении русскому языку как иностранному" // Русский язык за рубежом. - 2006.- №4. – С.33-38
38. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Методика обучения дошкольников иностранному языку. — М.: Владос, 2010. — 201 с.
39. Румянцева Т. В. Типы упражнений при обучении иностранцев определению родовой принадлежности русских существительных в курсе "Язык специальности" // Известия российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – СПб, 2009. – С. 185–187
40. Семизарова К.В., Панина Е.И., Чичина М.О. Обучение русскому языку как иностранному на материале российской печати. – М.: МГИМО, 2008. - 161 с.
41. Смирнова Т.И., Гоголина Н.А. Начальный курс русской грамматики для иностранцев. – Екб., 2010. – 162с.
42. Сурыгин А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. – СПб.: Златоуст, 2000. – 216с.
43. Федотова, Н. Л. Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс) / Н.Л. Федотова. – СПб.: Златоуст, 2013. – 192 с.

44. Частных В.В. Об особенностях создания видеокурсов русского языка для иностранцев. М.: Вестник ЦМО МГУ, 1998, №1. – 55 с.
45. Чернышов С.И. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. – 7-е изд. – СПб.: Златоуст, 2009. – 280 с.
46. Чиршева Н.Г. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. – СПб.: Златоуст, 2012.
47. Шибко, Н. Л. Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного / Н.Л. Шибко. – СПб.: Златоуст, 2014. – 336 с.
48. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного, М.: Высшая школа, 2003. — 334 с.
49. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. – М.: Филоматис, 2008. - 188 с.
50. Щукин, А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А.Н. Щукин. - М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008. - 746 с.
51. Щукин А.Н. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. М., 2005. – 305 с.