

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Филологический факультет

Выпускающая кафедра современного русского языка и методики

Трофимова Елизавета Игоревна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Макет учебного комплекса по грамматике для преподавания русского языка
как неродного и русского языка как иностранного

Направление подготовки: 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя
профилями подготовки)

Направленность (профиль) образовательной программы

Русский язык и иностранный язык (русский язык и английский язык)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой:

канд. филол. наук, доцент Бебриш Н.Н.

23.05.2018

Руководитель:

канд. филол. наук, доцент Ревенко И.В.

Дата защиты 25.06.2018

Обучающийся:

Трофимова Е.И.

Оценка

Красноярск
2018

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы изучения падежной системы именных и местоименных частей речи в рамках русского языка как инострannого и русского как неродного.....	7
1.1. Место и роль грамматики в системе изучения русского языка как иностранного и русского как неродного.....	7
1.2. Падежная система имени существительного как одна из сложнейших тем в иноязычной учебной аудитории.....	15
1.2.1. Предложно-падежная система имени существительного в аспекте РКН.....	18
1.2.2. Предложно-падежная система имени существительного в аспекте РКИ.....	21
1.3. Основы и принципы создания учебных пособий по РКИ.....	25
1.4. Анализ существующих учебных пособий (падежная система).....	35
Глава 2. Опыт проектирования рабочей тетради «Падеж, падежа, падежу...».....	43
2.1. Содержание и структура рабочей тетради «Падеж, падежа, падежу...».....	43
2.2. Описание экспериментального исследования.....	51
2.3. Использование рабочей тетради «Падеж, падежа, падежу...» в преподавании русского языка как неродного.....	57
Заключение.....	58
Список использованных источников.....	60
Приложение А	
Приложение Б	
Приложение В	
Приложение Г	

Введение

В XXI веке главной движущей силой стал процесс глобализации, затрагивающий и преобразовывающий все стороны общественной жизни. Современные реалии требуют переосмысления многих укоренившихся в сознании людей установок и принципов, в том числе и в сфере образования. Иностранные языки перестают быть только областью науки и учебным предметом, они становятся неотъемлемой частью жизни, условием успешности и мобильности. Некоторые языки завоевывают мир, а другие наоборот стремительно теряют популярность. Для того чтобы язык был конкурентоспособен в мировом образовательном пространстве, необходима крепкая теоретическая и методическая база преподавания его в иностранной аудитории. Именно поэтому ученые-русисты уделяют большое внимание проблемам методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) и русского языка как неродного (РКН). Несмотря на накопленный опыт, исследования в этой области продолжаются и сейчас. В настоящее время активно создаются образовательные программы, комплексные курсы освоения языка и узкоспециализированные пособия для работы над особенно трудными аспектами разных разделов науки о языке. Как правило, большое количество сложностей у иностранных студентов вызывает именно грамматика.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что падежная система именных частей речи, будучи одной из специфических особенностей русского языка, вызывает целый ряд закономерных трудностей у иностранных обучающихся, особенно у носителей языков аналитического строя: английского, итальянского, болгарского, китайского и других. В связи с этим углубленное изучение предложно-падежных форм и их использование в речевой практике требуют особого внимания, особенно в условиях недостаточной обеспеченности методической литературой.

Цель исследования – разработка макета рабочей тетради – лексико-

грамматического и коммуникативного пособия для сопровождения курса русского языка как иностранного (РКИ) и русского языка как неродного (РКН), предназначенного для отработки и закрепления знаний о предложно-падежной системе имени существительного.

Объектом исследования выступает падежная система именных частей речи русского языка.

Предметом исследования стали особенности изучения падежной системы обучающимися, имеющими элементарный уровень владения русским языком.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**:

— на основе анализа научной и методической литературы описать особенности изучения русской падежной системы иностранными обучающимися;

— изучить специфику представления предложно-падежной системы в учебно-методических материалах, ориентированных на иностранную аудиторию;

— исследовать и проанализировать существующие учебные пособия;

— разработать макет рабочей тетради;

— апробировать некоторые разделы рабочей тетради в иностранной аудитории;

— проанализировать результаты апробации.

Для достижения вышеназванной цели были использованы следующие методы и приемы исследования: аналитические (анализ научной и методической литературы); диагностические (наблюдение); формирующие (эксперимент); статистические (анализ и обработка данных эксперимента, анализ продуктов деятельности обучающихся), а также некоторые элементы количественного метода обработки данных.

Создание специализированной рабочей тетради, способствующей

формированию у обучающихся знаний о взаимосвязи падежной формы и ее значения имеет большое **практическое значение**. Рабочая тетрадь и материалы исследования могут быть использованы учителями русского языка при работе с учениками-инофонами, а также преподавателями высшей школы в процессе обучения иностранных студентов грамматике русского языка. Ориентированность на обучающихся, только начинающих изучать русский язык (элементарный уровень), позволит использовать рабочую тетрадь при работе со школьниками и студентами разных ступеней обучения. Этапы работы над макетом были определены следующим образом: I этап (2017-2018 учебный год) — апробация пособия в сфере РКИ, II этап (2018-2019 учебный год) — практика использования пособия в поликультурном классе общеобразовательной школы.

Структура данной работы обусловлена логикой и очередностью решения поставленных нами задач. Первая глава выпускной квалификационной работы включает основные теоретические положения, связанные с изучением падежной системы именных и местоименных частей речи в рамках русского языка как иностранного и русского как неродного. Теоретической базой исследования послужили работы следующих лингвистов и педагогов-практиков: О.М. Аркадьевой, В.Н. Вагнера, В.С. Ермаченковой, З.И. Иевлевой, С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной, В.Ф. Занина, С. И. Лебединского, Л. Ф. Гербика и других. Вторая глава представляет собой обобщенный опыт создания рабочей тетради «Падеж, падежа, падежу...», как вспомогательного средства, способствующего качественному освоению русского языка в процессе самостоятельной работы обучающихся, а также результаты апробации одного из разделов пособия.

Данные исследования были представлены на VIII Международной научно-практической конференции КГПУ им. В.П. Астафьева «Социализация и межкультурная коммуникация в современном мире» и Международной научно-практической конференции «Русский язык и литература в

поликультурной среде» в рамках VI Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития».

Глава 1. Теоретические основы изучения падежной системы именных и местоименных частей речи в рамках русского языка как иностранного и русского как неродного

1.1. Место и роль грамматики в системе изучения русского языка как иностранного и русского как неродного

Преподавание русского языка в иноязычной аудитории – сравнительно молодая область научных изысканий. Несмотря на то, что еще в XVII веке иноземные торговцы изучали русский язык, используя рукописные словари и разговорники в качестве учебников, говорить о формировании науки в то время сложно. Многие исследователи связывают появление РКИ как предмета и специальности с открытием в 1960 году Университета дружбы народов в Москве. Первый год был всецело посвящен обучению иностранных студентов русскому языку, считается, что именно в это время в стенах Университета дружбы народов зарождались основы современной методики преподавания русского языка как иностранного. Несколько позже был поставлен вопрос об изучении русского языка в качестве неродного детьми, чьи семьи, по тем или иным причинам, недавно эмигрировали в Россию.

В наши дни в научной среде все еще наблюдаются разночтения в толковании и разграничении терминов «русский как неродной» (РКН), «русский как один из родных (другой родной)» (РКДР) и «русский как иностранный» (РКИ). В нашей работе мы опираемся на трактовку терминов, предложенную коллективом ученых, в который входят Е.Л. Кудрявцева (Институт иностранных языков и медиа-технологий, Грайфсвальд, ФРГ), Л.Г. Громова (Тверской государственный университет), М.С. Берсенева (Московский городской педагогический университет): **Русский как неродной (РКН)** – термин для определения статуса русского языка для мигрантов из бывших республик СССР / стран с иным, нежели русский, государственным языком, проживающие в русскоязычной среде (например,

трудо­вые мигранты в РФ). Или для старшего поколения граждан республик СССР (например, старшее поколение населения стран Балтии, Грузии и др.; на востоке Украины и в Белоруссии, Казахстане, вероятно, всё же статус русского языка как одного из родных и официальных языков сохранен до сих пор). **Русский как иностранный (РКИ)** – термин по отношению к представителям стран, в которых русский язык никогда не являлся и / или не является в данный момент одним из государственных. В будущем подобный статус заменит статус русского как другого родного и как неродного для последующих поколений русскоязычной диаспоры вне РФ, в Дальнем и Ближнем Зарубежье, и в бывших республиках СССР [Кудрявцева 2013: 194].

Методика обучения русскому языку в иностранной аудитории в целом и частные ее аспекты нередко переосмысливались. По ряду причин предметом особенно активных обсуждений и дискуссии стала грамматика и ее место в обучении русскому языку.

В первую очередь, каждый, кто непосредственно или опосредованно связан с этой темой, должен определить, что следует понимать под термином «грамматика» и какой именно грамматике следует обучать иностранных студентов. Широко известное понимание грамматики «как раздела языкознания, изучающего формы словоизменения, формулы словосочетания и типы предложений в отвлечении от конкретного материального (лексического, вещественного) значения слов, словосочетаний и предложений» [Ахманова, 1960: 107] в свете РКИ и РКН требует актуализации. Так, в рамках русского языка как иностранного и русского языка как неродного оптимальной видится дефиниция, предложенная академиком Л.В. Щербой, «грамматика – это объективная языковая действительность, управляющая нашей речью» [Виноградов, 1951: 44.] Для ясного понимания специфики обучения грамматике академиком был предложен термин «активная грамматика». Противопоставляя активную грамматику пассивной, в рамках своей грамматической концепции Л.В.

Щерба уделяет особое внимание ее структурному аспекту, т.е. взаимодействию внеязыкового содержания с языковой формой. В современном языкознании явление активной грамматики было переосмыслено, в наше время лингвисты чаще говорят не столько о грамматике активной, сколько о коммуникативной.

Работая в иностранной аудитории, преподаватель обучает студентов не столько теоретическим знаниям о системе русского языка, сколько самой языковой реальности. В таком случае грамматику следует понимать как «совокупность средств и способов, которыми пользуются носители русского языка для выражения обобщенных значений (в другой терминологии - общих понятий, смыслов, понятийных категорий), таких как субъект, объект, адресат, действие, состояние, наличие, отсутствие, время, место, направление, цель, причина, условие, возможность, необходимость, долженствование и другие» [Хавронова, 2008: 33].

Концепция когнитивного процесса создания смысла с помощью языка («*languaging*» термин профессора Меррилл Суэйн, Университет Торонто) отводит важнейшее место диалогичности коммуникации с точки зрения первичности действия или деятельности, а не понимает язык как дискретную систему или чисто когнитивные объекты, которые находятся в человеческом сознании [Dahlberg, 2016: 83].

С точки зрения диахронии, роль изучения грамматического строя языка также неодинакова, она преувеличивалась, например, во времена доминирования в методике грамматико-переводного метода, в котором формальная грамматика не только определяет структуру и содержание курса, но и является предметом и основной целью обучения; в иные же исторические периоды роль грамматики недооценивалась или вовсе исключалась, в частности, при господстве прямого метода, канонизирующего отказ от обучения языку как системе и утверждающего стратегию усвоения языка путем его употребления, а не изучения правил. Дискуссии по вопросу

определения места грамматического аспекта в обучении РКИ продолжают и сейчас. Но авторы данной работы, как и большинство современных ученых-лингвистов и практиков в сфере РКИ, придерживаются позиции, что «при обучении русскому языку, особенно взрослых учащихся, осознание грамматических явлений – обязательное условие скорейшего овладения языком» [Занин, 2009: 261].

В наше время в методике превалирует коммуникативный подход к обучению, при котором грамматике отводится служебная роль в процессе овладения языком, а в самых радикальных трактовках решительно не допускается любое обращение к грамматическим правилам и теоретическим объяснениям. В научном сообществе продолжают дискуссии по вопросу определения места грамматического аспекта в обучении иностранным языкам. Авторы данной работы убеждены, что и в свете коммуникативного подхода, усвоение грамматических норм остается важным компонентом овладения языком. «Нельзя строить учебный процесс в иностранной аудитории, особенно в китайской или туркменской аудитории, опираясь только на чрезвычайно популярную в преподавательской среде коммуникативную методику» [Кулибина, 2001:6].

Сложно оспаривать утверждение, что владение грамматическим строем языка – основной показатель знания языка. Выдающемуся лингвисту академику Л.В. Щербе, уделявшему серьезное внимание проблемам преподавания русского языка иностранным ученикам в национальных школах СССР, принадлежит известный пример, иллюстрирующий важность изучения грамматического строя языка. Академик предложил студентам объяснить содержание следующего предложения: *«Глокая куздра штеко будланула бокра и курдячит бокрёнка»*. Бессмысленная фраза, состоящая из придуманных академиком слов, была понята студентами одинаково. «Л.В. Щерба, взяв несуществующие в языке корни слов, оформил их (употребил суффиксы, окончания) по законам русского языка. Порядок слов в

предложенном примере тоже играет существенную роль для понимания «смысла». Перед студентами предстала «обнаженная» структура языка, не осложненная лексическими значениями» [Власова, 2010: 97]. Так, окончание слова «куздра» и стоящее перед ним определение «глокая», выраженное прилагательным, согласующимся с существительным в роде, числе и падеже дает представление о том, что это существительное женского рода; переходные глаголы «будланула» и «курдячит» сообщают о том, что это существительное одушевленное, является субъектом активного действия, а значит, играет роль подлежащего. Любой носитель русского языка, даже ребенок, считывает смысл этого предложения интуитивно, не производя подобного анализа грамматической формы каждого слова. Поскольку, находясь в русскоговорящей среде с самого рождения, носитель всегда говорит в строгом соответствии с грамматическим строем русского языка, соотношение формы и ее функции не всегда осознается человеком в процессе воспроизведения речи, находится на уровне подсознания и воспринимается как нечто априорное.

Современные педагоги-практики также подчеркивают важность и сложность освоения грамматической системы русского языка иностранными обучающимися. «Самые большие трудности ждут инофона на этапе изучения русской грамматики, т. к. часто из-за резкого различия между грамматическими системами русского и родного языка билингу невозможно постичь определенную преемственность или просто сравнить элементы систем» [Корнева, 2015: 139]. Методисты подчеркивают большую роль грамотной и эффективной организации учебного процесса. «Если отобран соответствующий материал и определена оптимальная система тренировочных упражнений по грамматике, учащиеся в процессе обучения усваивают все базисные грамматические явления русского языка на практической основе» [Ариунаа Г., 2015: 167].

Иностранные студенты, изучающие русский язык или дети из

мигрантских семей таких априорных знаний, «впитанных с молоком матери», не имеют и поэтому изучению грамматического аспекта русского языка всегда отводится большое количество академических часов в образовательных программах. Для эффективной коммуникации на изучаемом языке «важно правильно воспринимать речь собеседника, быстро и точно извлекать информацию из письменного источника, четко выражать свои мысли и чувства в устной и письменной формах, уместно использовать все ресурсы языка в речевой практике» [Петрищев, 2013: 22]. Это не представляется возможным без должного уровня владения основными грамматическими категориями русского языка и осознания их универсального семантического содержания как когнитивных репрезентаций.

Под обучением грамматике, как правило, понимается взаимосвязанное и взаимообуславливающее формирование грамматических навыков и грамматических знаний у обучающихся. «Грамматические знания – знания формы, значения и особенностей употребления синтактико-морфологических средств русского языка» [Лебединский, 2011: 294].

Некоторые ученые считают, что объем и способы введения грамматического материала зависит от цели освоения языка. Так кандидат филологических наук Н. Власова выделяет следующие цели изучения русского языка: «а) для работы в стране изучаемого языка и культурного общения: серьезное (глубокое) овладение языком, приближенное к знанию родного языка; б) для письменного перевода с иностранного языка – не требуется понимания устной речи, нет необходимости в отработке произношения (фонетики) и интонации; в) для научной лингвистической работы, например, сравнительного языкознания; г) чтобы понимать простейшие фразы и адекватно реагировать на них, даже не зная, как членится фраза и даже не умея читать (для сезонных и временных рабочих, пожилых иммигрантов). Так начинает разговаривать ребенок (дамне – дай мне, миняза вут – меня зовут, идикъ мне – иди ко мне, па жал(ы)ста –

пожалуйста и т.п.); д) чтобы понимать простейшие вопросы, знать несколько необходимых фраз, уметь прочесть вывески и названия улиц (например, для туристов)» [Власова, 2010: 97]. В рамках данного исследования нас, безусловно, интересует глубокое овладение языком, необходимое для получения образования в иноязычной стране.

В свете того, что в современной науке центральное место отводится формированию коммуникативной компетенции, определяющими становятся грамматические навыки, а грамматические знания рассматриваются как необходимое условие их прочности. В методике преподавания РКИ выделяются продуктивные и рецептивные грамматические навыки. «Продуктивные грамматические навыки – это навыки выбора и употребления в речи синтактико-морфологических структур предложения, рецептивные грамматические навыки – это навыки узнавания и понимания этих структур» [Лебединский, 2011: 293]. Каждый грамматический навык строится на взаимосвязи формы и функции. Суть навыка состоит в том, что воспринятая форма автоматически вызывает в сознании человека ее функцию, а необходимая функция автоматически вызывает соответствующую форму. Оригинальный и, в то же время, простой эксперимент Щербы, описанный выше, свидетельствует именно о сформированности у студентов грамматического навыка, с опорой на имеющиеся знания.

Нацеленность на формирование коммуникативной компетенции определяет и отбор определенных компонентов. Так за единицу обучения грамматическому аспекту речи принят *речевой образец* или *типовое предложение*, т.е. предложение (диалогическое единство, сверхфразовое единство или текст), построенное на основе определенной синтактико-морфологической структуры. С. И. Лебединский и Л. Ф. Гербики подчеркивают следующие характеристики речевого образца: «а) его речевой характер, возможность его включения в то или иное речевое окружение, в лингвистический и экстралингвистический контекст; б) образцовость,

возможность по аналогии с ним строить ряд сходных по структуре предложений» [Лебединский, 2011: 293].

Как правило, работа с определенным грамматическим явлением начинается именно с предъявления преподавателем данного речевого образца. Дальнейший путь работы с этим предложением предопределяется способом введения грамматических правил. Если был выбран *индуктивный метод*, то понаблюдав за некоторым количеством примеров, учащиеся самостоятельно делают вывод и формулируют правило. Если же авторы образовательной программы идут по пути *дедукции*, то после предъявления типового предложения предполагается работа с готовым правилом и дополнительными примерами, иллюстрирующими его.

Вышеописанные пути введения грамматического материала можно считать *открытыми*, но наравне с ними в методике обучения РКИ широко распространены приемы «*скрытого*» усвоения грамматических норм. «Все искусство преподавателя состоит в том, чтобы организовать обучение на базе строгой грамматической системы, как бы скрытой от учащихся, чтобы за счет продуманных заданий и упражнений подвести учащихся к грамматически правильно построенной русской речи» [Занин, 2009: 261]. Так среди скрытых обычно выделяют предметный, глагольный и ситуативный пути. В зависимости от выбранного пути, определенные грамматические категории привязываются к предметам, действиям или ситуациям, происходящим в учебной аудитории. Пути имплицитного введения грамматического материала частотны на уроках русского языка в общеобразовательной российской школе при наличии в классе детей-инофонов из мигрантских семей.

Таким образом, представленные факты подтверждают идею о том, что отведенная грамматике роль вспомогательного компонента ни коим образом не умаляет важности ее изучения при освоении русского языка как иностранного или неродного в рамках коммуникативного подхода.

Грамматическая система языка непосредственно связана с поведением «человека в языке», с его когнитивно-коммуникативной деятельностью на этом языке, умением найти и образовать определенную речевую конструкцию, необходимую для решения возникающих вербальных и невербальных задач. В результате изучения языка в сознании обучающихся должна быть выстроена тесная взаимосвязь грамматических форм, их значений и ситуаций речевого общения, а также убеждение, что «нарушение грамматических норм не только искажает эстетику речи, но и осложняет понимание между собеседниками, разрушает речевую ситуацию, приводит к коммуникативному провалу» [Даниелянц-Дайляни, 2016: 95]. Данный принцип должен стать ключевым и первостепенным при изучении иностранцами самых сложных разделов русской грамматики, среди которых, видо-временные формы глагола, глаголы движения и предложно-падежные формы именных частей речи, ставшие объектом исследования в настоящей работе.

1.2. Падежная система имени существительного как одна из сложнейших тем в иноязычной учебной аудитории

Многие аспекты грамматической системы русского языка требуют особого подхода и большого внимания. Так падежная система именных частей речи, будучи одной из специфических особенностей русского языка, вызывает целый ряд закономерных трудностей у иностранных обучающихся.

В связи с некоторой полисемией рассматриваемого нами термина, условимся понимать падеж как «словоизменительную категорию имени, выражающуюся в системе противопоставленных друг другу рядов форм и обозначающую отношение имени к другому слову (словоформе) в составе словосочетания или предложения. Категория падежа представлена шестью рядами форм, каждая из которых является носителем определенного

комплекса категориальных морфологических значений» [Русская грамматика, 1980].

Необходимо отметить, что усвоение системных морфологических характеристик данной словоизменительной категории – далеко не единственная сложность., поскольку падеж – это не только словоизменительная грамматическая категория именных частей речи, но и их универсальное семантическое содержание как когнитивных репрезентаций. «Значения падежей формируются на основе их синтаксических функций в словосочетании и в предложении и являются абстракциями, отвлеченными от этих синтаксических функций. Падеж как носитель значений, отвлеченных от его синтаксических связей и отношений, многозначен» [Русская грамматика, 1980]. При рассмотрении падежа как некоего комплекса отвлеченных значений обнаруживается, что данные значения находятся в определенных отношениях друг к другу. Одни, наиболее весомые, находятся в центре, считаются основными, другие составляют семантическую периферию данного падежа (при обучении иностранных студентов элементарного уровня нас в первую очередь, несомненно, интересует семантическое ядро каждого падежа).

Из этого следует, что при изучении предложно-падежной системы необходимым условием успешности является осознание обучающимися следующей закономерности: изменение формы существительного, прилагательного или местоимения всецело зависит от коммуникативной задачи говорящего, интенции, выражаемой конкретным высказыванием, а значит и от семантики данной формы. «В речи предложно-падежные формы выражают весь спектр функционально-семантических отношений, существующих в языке, поэтому, чтобы построить высказывание, иностранец должен не только запомнить окончания падежных форм имени, но и осмыслить обобщенную семантику каждой словоформы и ее функциональные характеристики» [Крючкова, 2014: 60]. В то время как в родном языке такие закономерности могут вовсе отсутствовать. Но, несмотря

на то, что изучение этой грамматической категории представляет собой большую сложность для студентов-инофонов, упустить ее при изучении русского языка не представляется возможным. Практическая необходимость знания падежей именных частей речи обнаруживает себя даже на уровне простейшей бытовой коммуникации, поскольку существительное – самая распространенная часть речи в русском языке. Это положение закреплено в Государственном стандарте по русскому языку как иностранному [Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень, 2001] и в разработанном в соответствии с ним лексическом минимуме [Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение, 2015]. Из необходимых на элементарном уровне 780 словарных единиц, имена существительные составляют порядка 50%, таким образом, знание их словоизменительных парадигм становится необходимым условием успешной коммуникации.

В то время как цель изучения предложно-падежной системы в любой полиэтнической аудитории одинакова, пути для ее достижения различны. В моноязычной учебной группе подфака преподаватель имеет возможность строить процесс изучения падежей на основе закономерностей функционирования этих падежей и их значений в живой речи. Школьный учитель, находясь в жестких рамках образовательной программы, годового плана и выбранного учебно-методического комплекса, вынужден изыскивать пути восполнения лакун в знаниях учеников-инофонов без отрыва от основного содержания урока. Рассмотрим детально специфику изучения предложно-падежной системы именных частей речи в сфере русского языка как неродного и русского языка как иностранного.

1.2.1. Предложно-падежная система имени существительного в аспекте русского языка как неродного

Приезжая в Россию, согласно действующему законодательству, дети из эмигрировавших семей интегрируются в нашу систему образования, поступают в школы. Однако Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), разделяя школы с родным русским языком и с родным нерусским языком, не предусматривает возможности их смешения в некий поликультурный организм, где формально русский считается родным, но фактически для части контингента он является новым, неродным. В реальной жизни мы нередко получаем многонациональные, поликультурные классы, в которых, несмотря на трудности вынуждены работать педагоги. В такой ситуации уроки русского языка имеют первостепенную важность, без знаний русского языка ребенок не сможет в полной мере стать успешным в других отраслях знаний.

Перед учителем-русистом встает непростая задача: найти эффективные способы комбинирования методов и приемов обучения русскому языку как родному и русскому языку как неродному. Несмотря на то, что предмет изучения один – русский язык, цель обучения до известной степени идентична – продуктивная коммуникация на русском языке в письменной и устной форме, пути достижения этой цели радикально отличаются. В методике преподавания русского языка для носителей используется дедуктивный принцип: от общего к частному, потому что у таких учеников формирование грамотности происходит с опорой на сложившуюся языковую рефлексию и речевую компетенцию. Они уже могут коммуницировать на этом языке, но нуждаются в комплексном анализе языка как системы за счет освоения его функциональных разновидностей. В методике РКН наблюдается обратный подход, используется индуктивный принцип: от частного к общему. Речевая компетенция формируется путем освоения грамматических моделей русского языка.

В большинстве случаев класс, в котором будет обучаться ребенок или подросток-инофон, определяется возрастным цензом, а не уровнем знаний. В результате чего учителя-практики нередко сталкиваются с ситуацией, когда ученик оказываются, например, в 7 классе, не имея даже элементарных знаний о грамматике русского языка. Таким образом, мы получаем ситуацию, когда учитель русского языка должен имплицитно включать в урок информацию по темам, давно освоенным русскоговорящей частью класса. А поскольку падежная система имени существительного изучается еще в начальной школе и практически не ретранслируется в среднем звене, если ребенок попал в российскую школу после достижения им возраста 10-11 лет, то эта тема для него остается неизученной.

Различны и подходы к данной теме, если при обучении предложно-падежной системе российских школьников педагог в первую очередь стремится сформировать умение ставить падежные вопросы, например, *нет кого/чего, дать кому/чему, вижу кого/что* и т.п., то при обучении детей-инофонов учитель акцентирует внимание учеников на значении каждого падежа. Поскольку именно комплексное усвоение формы и семантики способствует развитию коммуникативной компетенции.

В процессе изучения неизбежно появляется ряд сложностей связанных, в первую очередь, с тем, что в русском языке одно и то же значение может выражаться несколькими падежами. В этом свете важным условием для усвоения данной грамматической категории является синтаксическая основа. Такая необходимость продиктована наличием в русском языке управления – вида подчинительной связи, при котором главный компонент сочетания требует от имени существительного соответствующего падежа. В процессе обучения РКН, ровно как и РКИ, эффективное усвоение значений и форм того или иного падежа немыслимо без предъявления основных глаголов, которые управляют данной падежной формой. Такая работа носит двунаправленный характер, поскольку не только дети-инофоны, но и

русские школьники (и даже некоторые взрослые) нередко допускают ошибки в построении словосочетаний на основе управления. Частотны в живой речи следующие ошибки: *оповестить родителей / оповестить родителям, перебой в поставках / с поставками / поставок, избегать встречи / избегать встречу, напомнить вам / вспомнить вам, залог успеха / залог успеху, избегать опасности / избегать опасность.*

Известный методист, профессор, доктор педагогических наук Вера Николаевна Вагнер выделяет следующие мыслительные операции, производимые в процессе овладения тем или иным падежом русского языка:

1. Определение структуры предложения и места в ней падежной формы;
2. Определение значения падежа;
3. Определение грамматической формы;
4. Конструирование высказывания и воспроизведения его в речи [Вагнер, 2001].

В условиях обучения в полиэтническом классе среднего звена общеобразовательной российской школы ребенок-инофон вынужден проходить эти стадии в ускоренном темпе, попутно расширяя свой лексический запас, совершенствуя знания о структуре предложения в русском языке и о способах связи слов в словосочетании. Задача, откровенно говоря, непростая. В связи с этим, узкоспециализированные учебно-методические материалы, предназначенные для отработки и совершенствования знаний в той или иной области русской грамматики, служат помощником не только для педагога, работающего в классе с детьми-инофонами, но и для самих иностранных обучающихся.

2.2. Предложно-падежная система имени существительного в аспекте русского языка как иностранного

Поскольку практическая часть данной работы посвящена созданию рабочей тетради для иностранных студентов, рассмотрим более подробно принципы изучения падежной системы имени существительного в свете РКИ. Как уже отмечалось выше, для носителей языков аналитического строя изучение словоизменятельных грамматических категорий, к которым и относится падеж, представляет собой повышенную сложность. В рамках данной работы особый интерес для нас представляют носители китайского языка, которому на морфологическом уровне вообще несвойственна изменяемость слов, поэтому «китайским студентам чужда изменяемость почти всех знаменательных русских слов, их парадигмы формы» [Новикова, 2011: 71]. При сравнительном анализе грамматических систем двух языков, становится очевидным, что русский язык располагает более развитой и разветвленной системой обозначения пространственных отношений посредством предложно-падежных форм, что проявляется и в плане содержания — в более детальной дифференциации значений, и в плане выражения — в значительно большем количестве используемых языковых средств.

Закономерно, что процесс овладения предложно-падежной системой иностранными студентами заметно отличается от изучения этой же темы российскими школьниками. Как показала практика, подход, принятый в традиционной системе обучения русскому языку, для иностранных студентов не эффективен. Выше уже отмечалось, что в рамках русского языка как иностранного введение падежных значений обуславливается функционированием этих значений в живой речи. Проанализируем несколько подходов.

Авторы одних пособий придерживаются «горизонтальной» подачи падежа, т.е. предъявляют обучающимся одновременно несколько значений

одного падежа, закрепляя его на различного рода упражнениях по употреблению существительных, местоимений, прилагательных, числительных в единственном и множественном числе, затем переходят к изучению следующего падежа. Так одно из самых популярных в мире пособий по изучению русского языка «Русский язык в упражнениях» [Хаврониной, 2006], авторства выдающихся лингвистов С.А. Хаврониной и А.И. Широченской, переведенное практически на все языки мира, демонстрирует именно «горизонтальный» подход к изучению падежей. Авторы популярного в наше время комплексного учебника для взрослых, изучающих русский язык, «Поехали! — 2» [Чернышов, 2009] также придерживаются данной концепции. В не менее популярном издании «Чистая грамматика» [Ласкарева, 2006] прослеживается аналогичная схема: объясняется одно или несколько наиболее важных значений падежа, которые после отрабатываются определенными упражнениями.

Однако, в современной методике РКИ при изучении падежей и их значений, научное сообщество наиболее продуктивным считает метод концентров (О.М. Аркадьева, В.Н. Вагнер, В.С. Ермаченкова, З.И. Иевлева и др.). Концентрический метод – предполагает изложение учебного материала вокруг единого центра, которым является поставленная проблема, что обеспечивает рассмотрение предмета обсуждения со всех сторон. На каждом уровне иностранные студенты изучают одни и те же падежные формы, расширяя имеющиеся знания о свойственных им значениях и тем самым постепенно наращивая концентр за концентром. «Усвоение грамматического материала каждого этапа должно способствовать снятию объективных и психологических трудностей, возникающих у иностранных учащихся, приступающих к изучению русского языка» [Ковалева, 2012].

Концентрический подход к изучению падежей русского языка закреплён в Государственных стандартах. Рассмотрим расширение концентрического «именительный падеж» на нескольких уровнях владения русским языком как

иностранным. Для элементарного уровня необходимыми считаются следующие значения: лицо активного действия (*Нина смотрит телевизор*); название лица/предмета (*Это Андрей. Вот книга*); обращение (*Андрей, иди сюда!*); характеристика лица (*Брат — врач*); факты, события (*Завтра экзамены*); наличие предмета (*В городе есть театр*); предмет обладания (*У меня есть книга*); идентификация лица (*Меня зовут Лена*) [Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень, 2001]. На базовом уровне к этим восьми значениям добавляются еще пять: число месяца (*Какое сегодня число? Первое марта*); предмет необходимости (*Мне нужна книга*); событие, действие во временной фазе (*Лекция начинается в 2 часа*); — временной период (*Сегодня среда*); физическое, эмоциональное состояние субъекта (*У меня болит голова*) [Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень, 2001]. На втором уровне общего владения, т.е. первом сертификационном уровне (ТРКИ 1) содержание именительного падежа расширяется значением дополнительного названия лица/ предмета (*Доцент Сергеева заболела. Издание серии «Жизнь замечательных людей» продолжается много лет*) [Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение, 1999].

Таким образом, система концентрической подачи грамматического материала реализует один из ключевых дидактических принципов «от простого к сложному» и представляет собой благодатную почву для создания ситуации успеха на занятии. Каждая новая модель при такой подаче материала представлена в развитии: в постепенном усложнении изучаемой структуры и расширении ее коммуникативных возможностей. Основой, на которую опирается преподаватель в презентации расширенной структуры, является уже изученная ранее свернутая структура. В то же время, такой подход позволяет акцентировать внимание обучающихся на взаимосвязи формы и ее значения.

Концентрический способ подачи грамматического материала используют многие авторы учебных пособий по РКИ, т.е. сначала представляют наиболее существенные значения всех падежей при употреблении существительных в единственном числе и личных местоимений, затем — при употреблении существительных во множественном числе, заканчивая изучением прилагательных и местоимений. Такой подход находим в учебниках «Дорога в Россию» [Антонова, 2003], «Начальный курс русского языка» [Азимов, 2002], «Практическая грамматика. Прогресс» [Соболева, 2007].

Данный подход уже признан традиционным, но это не ограничивает научные изыскания ученых-лингвистов в этой сфере. Находим и некоторые инновационные подходы, еще не получившие прочного закрепления в методике преподавания русского языка в иностранной аудитории. Доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка как иностранного Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина Л.П. Мухаммад в своей научной статье «Описание русских падежей в аспекте современной лингводидактики (начальный этап обучения)» предлагает кардинально отличный подход к преподаванию данной грамматической темы в иностранной аудитории: «изучение русских падежей в направлении «от семантики» — к средствам вербализации, учитывая в том числе и их вербализацию в таких коммуникативных единицах, как речевые жанры» [Мухаммад, 2014: 15]. В основе авторской позиции обобщенная семантика, падежи рассматриваются с точки зрения их универсального семантического содержания как когнитивных репрезентаций. Людмила Петровна, оперируя понятийным аппаратом семантического синтаксиса, рекомендует следующую последовательность изучения: падежные формы, используемые в русском языке для номинации участников коммуникации т.е. актантов (агенс и фациенс); затем перейти к рассмотрению падежных форм, реализующих значение прямого объекта (пациенс); затем – категории совместности;

категории инструмента; после этого падежи в значении места, исходной точки движения, конечной точки движения. Рассмотрим детально изучение функции инициатора (агенса) в предложении. Данное значение в подавляющем числе актов общения представлено: именительным падежом в его первичной функции, родительным (*Выступление актера понравилось публике*), дательным (*Мальчику холодно*), винительным (*Мальчика/его знобит*) и творительным (*МГУ основан Ломоносовым*). Таким образом, при изучении одной семантической категории – категории агенса – иностранным студентам требуется изучить сразу три падежа, усвоить правила их формообразования. Использование данной схемы изучения может быть целесообразным и уместным при обучении иностранных студентов-филологов. Однако при обобщенном рассмотрении такой подход представляется нам не совсем эффективным, поскольку концентрированное и уплотненное изучение нескольких падежей сразу, на наш взгляд, препятствует систематизации знаний.

Вне зависимости от того, какой из путей был выбран, при изучении данной грамматической темы необходимо постоянно акцентировать внимание студентов на связь формы и значения падежей, поскольку для иностранца качественное овладение падежной системой без понимания значений падежей невозможно. Эта особенность, в числе других, должна лечь в основу любого учебно-методического пособия, предназначенного для использования в иностранной аудитории.

1.3. Основы и принципы создания учебных пособий по русскому языку как иностранному

Современные исследования в сфере методики и методологии определяют процесс обучения той или иной дисциплине скорее не как дискурс учитель – ученик, а как триаду: деятельность преподавателя –

учебник – деятельность обучающихся. В результате чего возможности учебных материалов значительно расширяются, учебник – это не только источник теоретических сведений, но и своеобразный способ взаимодействия педагога с учащимися и обучающихся между собой. Но наравне с увеличивающимися возможностями, расширяется и поле ответственности, поэтому в научном сообществе остро встает вопрос о качестве учебно-методической литературы, используемой в этом двунаправленном процессе.

Учебник русского языка, предназначенный для использования в иностранной аудитории, представляет собой «сложный, многокомпонентный объект, решающий одновременно множество задач и выполняющий несколько функций» [Пассов, 2004: 40]. В современной методике обучения языкам функции любого учебника, безотносительно к конкретному изучаемому языку и контингенту обучающихся, трактуются следующим образом. Основной является информативная функция, предполагающая формирование познавательной потребности и речемыслительной активности учащихся. Второе место отдано мотивационной функции, направленной на формирование внутренней мотивации к овладению языком. Выделяется также коммуникативная функция учебника – формирование коммуникативных умений, овладение разными стратегиями обучения; эстетическая – формирование ценностной ориентации, создание условий для получения чувства удовлетворенности от работы с учебником; контролирующая – создание возможностей для осуществления контроля и коррекции.

Несмотря на государственную стандартизацию и унификацию процесса обучения русскому языку, в методике преподавания и смежных с ней науках нет общепринятых принятых ответов об учебных единицах, принципах отбора содержания, ситуациях общения, коммуникативной последовательности введения содержания, соотношения коммуникативности и системности, взаимообусловленности

страноведческого и языкового аспектов, видах коммуникативной деятельности, оптимальных приемах и способах обучения четырем видам речевой деятельности, индивидуальных особенностях овладения языком как средством общения, упражнениях и коммуникативных играх, композиционных разновидностях конструирования учебника и уроков и т. д.

Аккумулируя исследования ученых-лингвистов и методистов, специализирующихся на преподавании русского языка как иностранного, опираясь на требования к результатам обучения, можно выделить следующие задачи учебно-методического пособия, используемого при обучении студентов-инофонов:

1. Учебник РКИ направлен на «формирование единого содержательного поля у всех участников обучения, которое и обеспечивает дальнейшую саморегуляцию «индивидуальной деятельности учащихся» [Панова, 2016: 82].

2. В то же время, любой материал, используемый на уроке, оказывает содействие адаптации и интеграции иностранных учащихся к новой языковой среде, предоставляет им базу для языковой подготовки.

3. В условиях полиэтнической академической группы учебник или любой другой учебный материал, при грамотном его использовании, становится базой для межкультурной коммуникации.

4. Поскольку целью овладения языком является формирование умения включаться в живую коммуникацию на русском языке и становится ее полноправным участником, представленный в учебнике материал (языковые и речевые структуры, учебные и иллюстративные данные) должен отвечать требованию аутентичности, т.е. должен предъявлять обучающимся реальный дискурс носителей современного русского литературного языка. Каждый языковой или речевой образец, каждый лингвострановедческий факт должны иметь «выход» на реальную межличностную коммуникацию, должны способствовать решению актуальных коммуникативных задач на русском

языке.

Существует несколько классификаций учебников по русскому языку как иностранному. Одна из самых распространенных принадлежит доктору педагогических наук, автору и соавтору серии учебно-методических комплексов по РКИ для школ различных стран М.Н. Вятютневу. Ученый выделяет:

- 1) грамматико-переводные учебники. Их цели: а) научить учащихся читать, переводить и анализировать литературные произведения; б) достичь лучшего понимания грамматики родного языка; в) развить интеллект [Вятютнев, 1984: 125]. Как отмечают исследователи, теоретические основы этих учебников, как и одноименного метода в целом, скорее педагогические, чем лингвистические и психологические.
- 2) структуральные учебники, посвященные овладению системой русского языка. Главная задача таких учебно-методических пособий состоит в представлении структурных значений языка, заключенных в разнообразии форм. В учебниках такого типа грамматика вводится индуктивно, т.е. в форме структур, образцов, примеров. Авторы были уверены, что учащиеся смогут овладеть системой языка вне значимых для них минимальных контекстов, без учета мотивации и коммуникативных потребностей. В своем труде «Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы)», ставшим одним из основополагающих в методике РКИ, Марк Николаевич описывает достоинства и недостатки учебников вышеназванных типов, обосновывает причины их неуспешности и даже называет структуральные учебники «шагом назад в методике преподавания иностранных языков» [Вятютнев, 1984: 128].
- 3) трансформационные учебники, представляющие обучающимся абстрактную систему правил – языковую компетенцию, лежащую в

основе построения предложений в речи. Грамматика дается посредством небольшого набора синтаксических конструкций, правил и их преобразований. Несмотря на видимые плюсы, трансформационные учебники просуществовали недолго, поскольку в них оказалось немало грубых просчетов, а понятие глубинных структур так и осталось до конца не определенным.

- 4) коммуникативные учебники, направленные на формирование коммуникативной компетенции, необходимой для общения в четырех видах речевой деятельности. Единицей обучения и овладения языком является речевое действие, позволяющее удовлетворить коммуникативные потребности учащихся в реальной жизни, а также ввести подсистему языка, представить реальные сферы деятельности носителей языка, показать фрагменты культуры страны изучаемого языка. По ряду объективных причин, авторы учебников этого типа кардинально изменили объем и последовательность подачи единиц языка и правил их функционирования в речи. «Коммуникативные учебники отличаются от всех предшествующих тем, что в них впервые единица обучения совпала с единицей овладения и, разумеется, с минимальной единицей коммуникации. Это и позволило авторам заложить основы коммуникативной ориентации, суть которой состоит в том, что обучение построено на использовании грамматики при решении коммуникативных задач, в сумме составляющих коммуникативную компетенцию каждого учащегося» [Вятютнев, 1984: 131].

Как становится понятно из научных рассуждений лингвиста теоретическая составляющая учебно-методического ресурса, как правило, диктуется системой языка и методикой ее преподавания, в то время как практический материал во многом определяет содержание и качество учебного пособия. В свете изучения русского языка главную роль среди

практических материалов играет, безусловно, текст. Изучать слово представляется возможным только в тексте, поскольку там, и только там, реализуются все его возможные потенции. «В рамках даже небольшого текста создается определенная «концептосфера», т.е. совокупности потенции, открываемые в словарном запасе отдельного человека, как и всего языка в целом» [Лихачев, 1993: 3]. Именно эта концептосфера позволяет иностранному студенту приобщиться к культурному опыту носителей русского языка, приблизится к их мироощущению и тем самым постичь язык на глубинных его уровнях. Следовательно, «изучение языка невозможно без обращения к текстовым образцам, а их отбор при создании учебно-методических пособий требует особого внимания» [Семенова, 2016: 77]. Поэтому имеет смысл в рамках данного исследования особенно подробно рассмотреть ключевые позиции и проблемные вопросы отбора текстовых материалов, используемых в иноязычной аудитории.

Весьма значимым представляется следующее замечание доктора педагогических наук, доцента Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина Н.В. Кулибиной о важности отбора текстов при работе с обучающимися-инофонами: «Если "освоение чужих слов" и "поступающих извне языковых впечатлений" – до некоторой степени закономерность усвоения языка, т.е. это происходит независимо от того, учитываем мы, преподаватели, этот факт или нет, то каким же важным для всего учебного процесса и, главное, его результата оказывается выбор "чужих слов", иными словами – учебных текстовых материалов. И в этом смысле переоценить роль художественного текста в языковом учебном процессе нельзя» [Кулибина, 2001: 4].

Сложность при отборе текстовых образцов определяется еще и их многозадачностью. В зависимости от целей, поставленных педагогом, художественный текст на уроке русского языка в иностранной аудитории может использоваться в разных качествах: как объект анализа (филологического, лингвистического, комплексного, стилистического,

лингвострановедческого), как иллюстрация функционирования языковых единиц (лексики, словообразования, грамматики и стилистики) или как средство понимания культуры страны изучаемого языка, сознания его носителей.

«Качественные тексты должны содержать элементы диалогической и монологической речи, что способствует развитию аудитивных навыков, навыков воспроизведения монологических высказываний, построения собственных высказываний и выражения своего отношения к полученной информации» [Матрусова, 2016: 69]. Тексты должны не просто информировать студентов о том или ином факте, событии или персоналии, а вызывать живой отклик, интерес, желание обсудить или даже оспорить. Это помогает не только развитию личности обучающегося, но и совершенствованию навыков говорения.

И если студентам, имеющим высокий уровень владения языком, мы смело можем предлагать современные аутентичные тексты (газетно-публицистические, деловые, художественные), то материалы для обучающихся начального уровня должны проходить строгий отбор. Поскольку на этом уровне обучения они имеют небольшой лексический запас и, как правило, слабо ориентируются в словообразовательной системе русского языка. Однако стоит опасаться крайностей. По справедливому замечанию коллектива ученых-русистов Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова Веры Александровны Степаненко, Майи Михайловны Нахабиной и Ирины Владимировны Курловой «на начальном этапе обучения языку грамматическая простота, элементарность языковой модели часто оказывается предпочтительнее ее более сложного, но с точки зрения коммуникативности более значимого эквивалента. Функциональность модели как бы приносится в жертву ее грамматической простоте» [Степаненко, 2014: 24]. В результате такого смещения акцентов та или иная модель становится «искусственным грамматическим

конструктором» [Степаненко, 2014: 24], который в полной мере соответствует нормам русского языка, но не удовлетворяет требованиям живой коммуникации. А это противоречит требованию формирования коммуникативной компетенции у обучающихся, сокращает их возможности общения с носителями, точного выражения необходимых интенций и эффективного решения вербальных и невербальных задач. Именно поэтому многие лингвисты считают главным требованием, предъявляемым к пособиям для изучающих русский язык как неродной или иностранный, – аутентичность, т.е. «соответствие материалов, представленных в качестве объекта и средства изучения, подлинным, современным, реально существующим языковым моделям» [Персиянова, 2017: 44].

Кроме того для студентов сложность работы с текстами усугубляются недостаточным знакомством с русской историей, культурными особенностями, реалиями русского быта и традициями. Поэтому «на довузовском этапе обучения в использовании методических приемов доминирующими становятся предтекстовые упражнения, выполнение которых поможет учащимся в восприятии материала» [Абазова, 2013: 37]. В первую очередь, перед работой с текстом необходимы задания, способствующие семантизации лексики. Такие задания могут опираться на обращение к словарю, языковую догадку, поиск однокоренных слов, антонимов или синонимов.

Роль текста, в широком его понимании, в свете обучения РКИ невозможно переоценить и в традиционной науке считается, что основным структурно-функциональным компонентом учебника является именно текст, а внетекстовые элементы выполняют вспомогательную функцию. Однако, в современных условиях формирования радикально нового стиля восприятия и культуры мышления, ориентированной, в первую очередь, на визуальную, образную информацию, эта аксиома нуждается в переосмыслении. «Признавая важность и первостепенность текста в процессе обучения,

следует признать и большую значимость внетекстовых визуальных материалов» [Митрофанова, 2016: 35]. Это положение лежит в основе идеи обновления подходов к трансляции учебного материала в учебно-методических пособиях и учебниках. В современной дидактике, одним из важнейших аспектов при составлении современного учебника иностранного языка признается его визуальный ряд. Известно, что «современные учащиеся (не являются исключением и иностранные студенты, изучающие РКИ) все более ориентированы на визуальные стратегии переработки информации, в том числе учебной, в связи с чем становится актуальным вопрос о соотношении текстовых и визуальных компонентов в учебнике по русскому языку как иностранному» [Владимирова, 2016: 1677]. Тщательно отобранный иллюстративный материал учебника (рисунки, фотографии, символы) позволяет опираться не только на логическое и ассоциативное мышление, но и на эмоциональное восприятие учащихся, что делает работу с учебником более эффективной.

Очевидно, что для эффективного обучения той или иной дисциплине необходим не только учебник, но и различные дополнительные пособия. «В системе УМК учебник как база и методический стержень языковой и речевой деятельности на изучаемом языке дополняется другими компонентами комплекса — учебные пособия, методические рекомендации, тренажеры, словари, справочные материалы, электронные издания» [Васюкович, 2017: 139].

В свете обучения иностранных учеников русскому языку важнейшую роль играют методические материалы, способствующие организации и упорядочиванию самостоятельной работы детей. Рабочая тетрадь как особый жанр учебной литературы активизирует познавательную деятельность, способствует стремительному усвоению понятий, формированию практических умений и навыков, приобретению личностно значимого опыта самоконтроля. Несмотря на то, что вышеперечисленные требования и

принципы учебников в равной мере можно отнести и к жанру рабочей тетради, учеными выявляются некоторые особенности создания пособий такого типа.

Рабочая тетрадь представляет собой целостное системное образование и обладает мощным методическим и дидактическим потенциалом, реализуемым через самостоятельную работу обучающихся. Структура рабочей тетради должна отражать функции, содержание дисциплины, раскрывать виды и характер деятельности обучающихся. Выстроенная система кратких теоретических сведений, самостоятельных заданий и рефлексирования результатов подчинена главной цели – качественное освоение дисциплины посредством самостоятельного изучения, погружение студента в продуктивную учебно-познавательную деятельность. Оптимальная система заданий рабочей тетради — при возможной вариативности и множественности — проецирует структуру современной учебной деятельности, уровни работы с учебной и научной литературой: воспроизведение, конструирование, трансформирование, перекодирование информации и коммуникация [Бордовская, 2016: 135]. Такая градация в полной мере соответствует стадиям становления навыков и умений – от репродуктивных упражнений к самостоятельному употреблению изучаемых слов, конструкций в речи.

В структуре рабочей тетради принято выделять следующие блоки: инструктивно-грамматический, практико-ориентированный и рефлексивно-оценочный. Кратко охарактеризуем каждый из них. Инструктивно-грамматический блок включает учебно-информационные тексты, некие методические инструкции, нацеленные на распознавание и закрепление изученных ранее грамматических явлений. Материал практико-ориентированного блока должен учитывать разнообразие методов и форм самостоятельной работы (ответы на вопросы, составление плана текста, заполнение и составление таблиц, поиск тематической информации и др.). В

состав блока могут быть включены справочные материалы (текстовая информация, таблицы, схемы, глоссарий и др.). Рефлексивно-оценочный блок включает в себя задания, ориентированные на самоконтроль, самооценку и рефлексию образовательных результатов. Подобные задания предполагают отбор и интерпретацию информации, формирование оценочных суждений, аргументирование собственной точки зрения и тем самым способствуют активизации речевой деятельности студента.

Таким образом, рабочая тетрадь, являясь важным компонентом современного учебного процесса, определяет содержание и характер самостоятельной деятельности обучающихся на материале изучаемой дисциплины, выполняет обучающую, контролирующую, рефлексивную функции. Кроме того формат рабочей тетради исключительно удобен как при работе с иностранными студентами университета, так и при обучении детей-инофонов в общеобразовательной школе. Отдельные упражнения из рабочей тетради или целые ее разделы могут, например, стать индивидуальным домашним или аудиторным заданием для ребенка-мигранта, испытывающего трудности в овладении конкретной грамматической категорией. Именно поэтому в рамках данного исследования был выбран формат рабочей тетради, помогающей иностранным студентам и ученикам посредством самостоятельной работы восполнить лакуны знаний, умений и навыков употребления в речи предложно-падежных форм русского языка.

1.4. Анализ существующих учебных пособий (падежная система)

В современной системе образования в России «русский язык как неродной» пока не выделяется как самостоятельная учебная дисциплина. Во многом именно «новизна» является причиной дефицита школьных учебников по русскому языку для детей мигрантов. Некоторыми учеными предпринимаются попытки по созданию такого рода учебной литературы и в

первую очередь комплексных учебников для школьников-инофонов. Самым популярным на сегодняшний день стал «Русский язык. Учебник для детей мигрантов и переселенцев» (Азнабаева Ф. Ф., Артеменко А. И. Турова Г.А.), представляющий собой комплекс, сопровождающий начальный этап в системе лингвистического образования и речевого развития учащихся (1-4 класс). Корректирующих же пособий, освещающих какую-либо конкретную грамматическую категорию, на данный момент крайне мало. Поэтому в качестве объектов анализа нами были выбраны разнообразные учебно-методические пособия для изучающих русский язык как иностранный.

Первое пособие, которое заслуживает внимания, – это **«Карты, карточки, картинки... Падежи»**, созданное коллективом авторов Л.С. Безкоровайная, В.Е. Штыленко, Е.Л. Штыленко и выпущенное в издательстве «Златоуст» в 2011 году. Авторы достаточно конкретно видят цель данного пособия — «формирование навыков и умений употребления в речи падежных форм существительных, прилагательных, местоимений и числительных в единственном и множественном числе, выработка автоматизма при оперировании падежными формами» [Безкоровайная, 2011: 3]. Широкий и круг предполагаемых читателей, в предисловии отмечается, что пособие может быть использовано людьми любого возраста, «изучающих русский язык как иностранный в кружках, на подготовительных факультетах, краткосрочных курсах различного уровня, и всех, кто хотел бы под руководством преподавателя или самостоятельно избавиться от ошибок в употреблении падежных форм» [Безкоровайная, 2011: 3].

Уникальность данного пособия состоит в том, что оно, по сути, представляет собой набор из 168 карточек, используемых для отработки падежной формы. Эти карточки названы авторами визуально-речевым тренажёром (ВРТ). Карточка ВРТ представляет собой рисунок, сопровождаемый трёх- или четырёхкомпонентным словосочетанием, включающим, как правило, притяжательное (указательное) местоимение,

количественное (порядковое) числительное, прилагательное и существительное. Например: «Мой младший брат», «Наша новая студентка», «Этот соседний город» и др. Карточки имеют разный цвет в зависимости от рода и числа: голубой — мужской род, розовый — женский род, жёлтый — средний род, зелёный — множественное число.

Авторы предлагают следующую схему работы с ВРТ: преподаватель показывает студенту карточку, например, «*Мой близкий друг*», и задаёт вопрос, подталкивающий студента к образованию нужной падежной формы. В классе такое интерактивное взаимодействие может быть очень актуально, но способы эффективного использования карточек в рамках самостоятельной работы обучающегося не совсем ясны. Кроме того, для построения предложения ученик должен обладать немалым багажом знаний, одновременно использовать в речи правильные падежные формы существительных, прилагательных, местоимений и числительных в единственном и множественном числе. Но некоторые даже грамматически правильные высказывания, построенные студентом с опорой на карточку ВРТ, выглядят искусственными с точки зрения разговорной речи. Сложно представить себе подобный диалог в жизни: «*Кого нет в комнате?*» — «*Вашего строгого преподавателя*».

Таким образом, данное учебное пособие видится нам эффективным в качестве дополнительного иллюстративного материала на заключительных этапах изучения предложно-падежной системы при аудиторной работе с преподавателем. Однако прием создания предметно-вербальной основы для построения собственного высказывания может быть частично использован при создании иных учебных материалов.

Существенным критерием при выборе учебного пособия является его доступность. Рассмотрим пособие «**Падежи: учебно-методическое пособие по русскому языку для иностранных студентов**» (А.Г. Евдокимова, В.Т. Балтаева), поскольку полнотекстовая версия этого сборника размещена в

открытом доступе в сети Интернет и, судя по количеству скачиваний, пользуется популярностью среди иностранных обучающихся, стремящихся к самостоятельному восполнению лакун в знаниях грамматики русского языка. Пособие состоит из шести разделов, расположенных согласно традиционному порядку следования падежей в системе русского языка. Каждый раздел включает в себя три подпункта «1.1. Существительное», «1.2. Местоимение» и «1.3. Прилагательное». Каждый раздел снабжен информативными таблицами, а также системой упражнений, направленных на формирование, закрепление и развитие умений в использовании русских падежных форм в устной и письменной речи. Завершается каждый раздел промежуточным контролем – контрольной работой, включающей в себя одно объемное задание (от 20 до 40 предложений). Так, контрольная работа № 2 состоит из 40 трансформационных предложений, например: «У (мои друзья) двое (маленькие дети). Я очень скучаю без (свои родители). На улице всегда много (люди), много (народ)». Последняя контрольная работа состоит из трех упражнений: «Поставьте слова в скобках в нужную форму», «Напишите рассказ по картине» и «Закончите предложения». Сразу после этой работы ученикам предлагается обобщающий тест, структурно дублирующий сертификационное тестирование.

В приложениях к пособию даются сводные таблицы правил склонения имен существительных, местоимений и прилагательных по падежам. Многие правила дублируются на английском языке, например, «*nouns with the stem ending in a hard consonant take -a in the nominative, -ы in the genitive (but after г, к or х the ending is -у), -е in the dative and prepositional, -у in the accusative and -ой, -ою in the instrumental*» [Евдокимова, 2011: 97].

Авторы не конкретизируют, каким уровнем владения русским языком должны обладать студенты, использующие это пособие. При рассмотрении пособия очевидным становится диссонанс: изучение предложно-падежной системы как одной из базовых грамматических тем характерно для

начального этапа изучения русского языка, в то время как лексика, используемая в предложениях, достаточно сложна для начинающих (*гостеприимство, богатырь, овраг, квитанция, хлопчатобумажная рубашка, колыбельная песня, симфоническая музыка, тюльпаны, нарциссы, лилии, гладиолусы, скрипка, виолончель, арфа* и другие). Достаточно спорно и употребление таких слов, как *сигареты, коньяк, ликёр, водка, дурак, дура, идиот, мерзавец, подлец*, а также разговорная форма *преподавательница*.

В силу описанных выше недочётов, использование данного пособия требует от педагога особенно тщательной подготовки на этапе отбора материалов для урока. Лишь некоторые из упражнений или их части могут быть эффективно использованы и при работе со взрослыми обучающимися и при обучении школьников-инофонов.

Пособие, которое было более однозначно воспринято преподавателями-практиками и активно используется при обучении иностранных обучающихся – это коррективное пособие **«Какой падеж? Какой предлог? Глагольное и именное управление»** А.В Величко и О.Н. Башлаковой. Целью данного пособия авторы считают «отработку употребления правильных предложно-падежных зависимых форм после тех глаголов, существительных и прилагательных, которые составляют лексический актив иностранного учащегося-филолога и которые должны быть усвоены им в течение всего периода обучения» [Величко, 2011: 3]. Пособие разделено на три раздела, ранжирующих материал по уровню сложности. Раздел I выполняет функцию актуализации знаний о предложно-падежной системе. Первая часть второго раздела нацелена на закрепление управления базовой лексики, т.е. лексики подготовительного факультета, вторая часть направлена на отработку, закрепление лексики I и II-III сертификационных уровней владения русским языком. Третий раздел включает лексические единицы, характерные для научного стиля речи, а именно материалы филологического содержания.

Как следует из названия, в данном сборнике пристальное внимание обращено на управление основной программной лексики. Однако наше внимание привлёк первый раздел, содержащий материалы для повторения русской падежной системы: упражнения на отработку падежных окончаний существительных разных типов склонения, прилагательных и числительных, а также основные значения падежей. В рамках данного исследования наибольший интерес представляют справочные таблицы с парадигмами склонения. Отличительная особенность этих справочных материалов в том, что критерием, разграничивающим варианты формообразования в рамках одного склонения и рода, выступает качество конечной согласной или гласной. Такой подход, с одной стороны, упрощает объяснение использования того или иного окончания в конкретном случае, но в то же время требует от обучающегося должного уровня знаний о фонетике русского языка и его звуко-буквенном строе.

Типы упражнений, представленные в сборнике достаточно разнообразны. Наряду с традиционными типами заданий «Раскройте скобки» или «Закончите предложения, используя существительные в указанной падежной форме» применяются и другие, обеспечивающие достижение иных предметных и метапредметных результатов: «Закончите предложение, исходя из значения слова»; «Ответьте на вопросы, используя указанные слова»; «Замените выделенное слово близким по смыслу»; «Добавьте к существительному подходящее по смыслу прилагательное – определение» и другие. Работая со сборником, обучающийся закрепит управление в словосочетаниях с наиболее употребительными глаголами (*братъ, читать, всмотреться, удивляться, касаться, верить кому / чему – верить в кого / что*).

Проанализировав данное пособие, можем заключить, что оно станет надёжным помощником педагога, работающего в иностранной аудитории базового или продвинутого уровня, на этапе перехода от изучения

предложно-падежной системы к практическому использованию знаний на уровне глагольно-именного управления.

Стоит сказать о пособии **«Повторяем падежи и предлоги»**, представляющем собой корректировочный курс для изучающих русский язык как второй, разработанным Валентиной Семеновной Ермаченковой, преподавателем-практиком Санкт-Петербургского государственного университета. Сборник упражнений рассчитан на обучающихся, владеющих русским языком на уровне А2 и выше, соразмерна уровню и сложность заданий, и разнообразие используемой лексики, и количество значений каждого падежа. По определению автора, «пособие посвящено повторению и закреплению предложно-падежной системы русского языка» [Ермачева, 2014: 3].

Сборник охватывает все части речи, имеющие парадигму склонения по падежам. В качестве дополнительных материалов выступают справочные таблицы склонения прилагательных, притяжательных, указательных и определительных местоимений, а также управления глаголов. Справочный материал включается в канву урока «ситуативно», а не аккумулируется в отдельной части пособия, что, на наш взгляд, является самым удобным способом подачи теоретического материала, особенно при работе с детьми и подростками, которые нередко демонстрируют несобранность и рассеянность в учебном процессе. К сильным сторонам также можно отнести обилие упражнений всех видов и возможность их выполнения непосредственно в сборнике, так как во многом пособие построено по принципу рабочей тетради.

Отличительная черта данного пособия – использование английского языка в роли посредника. Названия всех грамматических категорий даются на двух языках. Так слово «Глаголы» сопровождается переводом «Verbs», «Именительный падеж» – «Nominative», «Винительный падеж» – «Accusative», «Мужской род» – «Masculine» средний род»– «Neuter» и другие.

Такая особенность сборника интересно проявляет себя в работе с художественными текстами. Например, при изучении винительного падежа обучающимся предлагается восстановить и прочитать отрывок из рассказа В. Драгунского «Что любит Мишка». Для облегчения понимания текста авторы в скобках предоставляют перевод некоторых слов (*потолок (ceiling)*, *внимательно (carefully)*, *продолжал (continue)*, *про (about)*, *остановился (stop)*), но слова «хлеб», «булка», «кекс», «торт», «пирожные» и «пирожки» по каким-то причинам оставляют без пояснительного комментария, в то время как, на наш взгляд, именно эти слова и разграничение называемых ими реалий могут вызвать сложность у учеников-инофонов.

Достаточно спорным видится нам вопрос об опубликовании «ключей» к упражнениям в конце пособия, поскольку в таком случае данный сборник может использоваться исключительно во взрослой аудитории (ограничение 16+). Объективность же выполнения заданий школьниками, не обладающими высоким уровнем ответственности за результаты обучения и мотивацией, может быть поставлена под сомнение. Необходимо отметить, что нацеленность на обучающихся, проживающих в Санкт-Петербурге, преобладание темы «Петербург» в подобранных художественных и нехудожественных текстах при использовании сборника в других городах и регионах России может потребовать от преподавателя дополнительных усилий для восполнения знаний лингвострановедческого характера.

Таким образом, несмотря на ряд недочетов, данное пособие станет буквально незаменимым при обучении англоговорящих студентов, «выходящих» на сертификационный уровень А2. В рамках данного анализа, структурная организация именного этого сборника упражнений нам наиболее близка и поэтому будет использована в практической части данной работы, при создании макета рабочей тетради «Падеж, падежа, падежу...».

Глава 2. Макет рабочей тетради «Падеж, падежа, падежу...»

2.1. Содержание и структура рабочей тетради

«Падеж, падежа, падежу...»

Опираясь на разработки ученых-лингвистов, проанализировав ряд учебных пособий по РКИ, посвященных предложно-падежной системе русского языка, нами была предпринята попытка создания макета рабочей тетради «Падеж, падежа, падежу...».

В первую очередь нами были определены ключевые позиции, необходимые для создания макета рабочей тетради. Для достижения целей обучения наиболее оптимальным нам представляется дедуктивный путь, то есть после предъявления типового предложения предполагается работа с готовым правилом и дополнительными примерами, иллюстрирующими его.

Начиная работу, необходимо определить структуру рабочей тетради. Основным организационным и структурным элементом видится «Тема», представляющая собой единство трех блоков: инструктивно-грамматического, практико-ориентированного и рефлексивно-оценочного. В инструктивно-грамматическом блоке вниманию обучающихся представляются две таблицы «Неодушевленные существительные» и «Одушевленные существительные». При изучении некоторых падежных значений мы ограничимся только одной таблицей, например, винительный падеж в значении направления движения не требует информации об одушевленных существительных. Подразумевается, что грамматическая категория, представленная в рамках Темы, уже в той или иной степени знакома студентам и поэтому теоретической информации, лаконично, кратко и доступно отраженной в таблицах, будет вполне достаточно для актуализации знаний о правилах и закономерностях употребления определенных флексий.

Стоит отметить, что в разрабатываемой нами рабочей тетради тождество «1 Тема = 1 падеж» будет сознательно нарушено, всего рабочая

тетрадь будет разбита на 18 Тем. В границах одной Темы будет рассматриваться конкретное значение падежа, и акцентироваться коммуникативно значимая семантика данной формы, а не принадлежность ее к тому или иному падежу. Так Тема, посвященная предложному падежу с предлогом *о* в значении объекта речи или мысли, имеет заглавие «*О чем поговорим?*», а Тема, рассматривающая предложный падеж с предлогом *на* в значении средства передвижения — «*На чем поедем?*». Нередко в качестве названий выступают фразеологизированные речевые обороты, используемые в живой русской речи. В рамках урока учитель может провести беседу или игру с целью определения значения данного выражения, во время самостоятельной работы, при возникновении затруднений, ученик может обратиться к словарю фразеологизмов, размещенному в свободном доступе в сети Интернет [Фразеологический словарь русского литературного языка URL: <http://enc-dic.com/rusphrase>]. Мы намеренно отходим от номинации «Урок» для структурного элемента рабочей тетради, отдавая себе отчет в том, что урок как форма организации обучения должен реализовывать обучающую, развивающую и воспитывающую цели, а также обязательно охватывать все четыре вида речевой деятельности. А поскольку таких задач мы не ставим, оптимальным видится дробление рабочей тетради на Темы. Что в полной мере соответствует коммуникативной направленности процесса обучения русскому языку как неродному и русскому языку как иностранному.

Далее необходимо определить последовательность введения падежей и их значений. Задача «выживания» в иноязычной среде предопределяет изучение, в первую очередь именительного падежа. Для обучающихся элементарного уровня целесообразно ограничиться следующими его значениями: лицо активного действия, название лица (предмета), обращение, характеристика лица (Брат — врач), наличие предмета, предмет обладания, идентификация лица. И в качестве исключения, нами было решено, объединить все вышеперечисленные значения в Теме №1 «Давай

знакомиться!»). Существительные в именительном падеже органично вписываются в приветственный монолог о себе, созданный по речевым моделям, например: *«Меня зовут Вусал. Я студент / ученик. Я киргиз / китаец. Я учусь. У меня есть брат. Брат – тоже ученик. У нас был дом, а сейчас у нас есть квартира. Иван, расскажи мне о себе»*.

Что касается косвенных падежей, несмотря на разнообразие точек зрения, наиболее оптимальной нам представляется следующая последовательность.

Мы уверены, что из косвенных падежей первым должен изучаться предложный в пространственном значении с локативными предлогами *в* и *на*, т.к. он позволяет строить элементарные предложения, наиболее прост по своему оформлению (окончания *-у, -е, -и*), хоть и уступает винительному по частотности употребления. Кроме того, мы должны дать представление о предложном падеже с предлогом *о* в значении объекта речи или мысли и с предлогом *на* в значении средства передвижения.

Далее необходимо изучить родительный падеж, хотя многие ученые отводят ему последнее место в предложно-падежной системе. Этот падеж представляется иностранным студентам в пространственном значении, выражаемом предлогами *из* и *с*. Необходимость изучения данной формы обусловлена экстралингвистическими факторами и соответствует нацеленности на формирование коммуникативной компетенции: приезжая в другую страну учиться, один из первых вопросов, который будет адресован иностранному студенту, приехавшему в другую страну — это вопрос «Откуда ты?». Поэтому необходимо как можно раньше отработать конструкции типа: *Я приехал из Китая. Я приехал из Пекина. Я приехал из Пекинского университета*. Необходимо также отработать значение определения предмета (лица), значение лица, которому принадлежит что-либо, отсутствие лица (предмета) и обозначение месяца в дате.

Затем мы предъявляем обучающимся винительный падеж в следующих

его значениях: значение прямого объекта, логического субъекта при глаголе *звать* и продолжительность. Среди предложных необходимо изучить значения направления движения с предлогами *в, на* и времени (часа, дня недели) с предлогом *в*. На этом этапе необходимо установить связь родительного падежа в пространственном значении с винительным падежом направления движения. Для этого мы предлагаем обучающимся следующий текст (отрывок): *«Михаил Семёнович Годенко — артист балета, хореограф. Родился 1 мая 1919 года в Екатеринославе (в Днепре). В 1920 году семья переехала в Москву. Из Москвы он уехал в Самару. В 1940 году был призван в ряды Красной Армии, но и там продолжал заниматься танцами. Во время войны попал в плен. Из плена отправился в Берлин. После войны вернулся в Москву. Работал солистом балета, но позже был направлен в Омск, из Омска — в Архангельск. В 1963 году он приехал в Красноярск. Он очень полюбил Сибирь и она стала темой большинства его танцев. Его ансамбль известен и популярен во всем мире».*

После работы с текстом предполагается упражнение, в котором студенты самостоятельно образуют нужную форму:

«Вчера Мария вернулась из _____ (Москва).

Через пол часа они придут из _____ (библиотека).

Я приехал в _____ (Красноярск), чтобы изучать русский язык.

Она зашла в _____ (дом) рано утром».

В целях разнообразия речи учащихся вслед за винительным прямого объекта вводится дательный падеж в значении адресата действия, позволяющий строить предложения типа: *Я дал ручку другу*. Творительный падеж ограничивается значениями инструмента действия и совместности.

Нацеленность на формирование коммуникативной компетенции у студентов определяет и отбор компонентов. Работа с каждым падежным значением изобилует речевыми образцами или типовыми предложениями, которые не только иллюстрируют правило употребления падежных форм, но

и представляют обучающимся контекст и ситуацию, в которой может быть употреблена изучаемая форма. Это способствует формированию коммуникативной и социокультурной компетенций. Так работу с творительным падежом в значении совместности действия можно начать со следующего диалога:

– *Иван, с кем ты вчера играл в футбол?*

– *Я играл с друзьями. А с кем ты ходил на матч?*

– *Я ходил с Витей, мой брат уехал с женой в Москву и не пошел с нами.*

В конце Темы обучающиеся, используя механизмы творческой репродукции смогут создать подобный диалог, соблюдая обязательное условие — использование творительного падежа в значении совместности. Чрезвычайно важной видится нам отработка наиболее частоупотребимых речевых образцов, устойчивых конструкций. Так в рассматриваемой теме изучения дательного падежа в значении адресата действия, мы считаем необходимым включение трансформационного упражнения с конструкциями «он любит» и «ему нравится». Поскольку семантика этих конструкций схожа, а грамматическое оформление, в частности падеж существительного/местоимения, отличается, педагогу необходимо обратить особое внимание на осознание разницы между этими конструкциями и формирование навыка их использования. В рамках макета нашей рабочей тетради обучающимся предлагается переформулировать предложения с конструкцией «он любит» в предложения с конструкцией «ему нравится». Вместо «*Она любит гулять здесь*» у студента должно получиться «*Ей нравится гулять здесь*», вместо «*Мама любит смотреть телевизор*» – «*Маме нравится смотреть телевизор*», вместо «*Катя любит балет*» – «*Кате нравится балет*». Если тема была качественно усвоена, то уже на этом этапе урока преподаватель может предложить обучающимся придумать свои предложения, используя данные в качестве образца. Завершить

первичную отработку падежной формы предлагается традиционными репродуктивными упражнениями, в которых предполагается ответ на вопрос типа «Кому нравится жить в общежитии?», «Кому ты рассказываешь о своей жизни в Красноярске?», или «Кому нужно изучать русский язык?».

В качестве материалов будут использованы не только диалоги и монологи из сферы бытового общения, но и лингвострановедческие тексты о достопримечательностях и истории Красноярска и Красноярского края, о традициях и культуре сибиряков. Практика изучения языка иностранными обучающимися доказала невозможность достижения высокого уровня сформированности коммуникативной компетенции, а значит и возможности осуществлять эффективное общение на изучаемом языке, если этот язык изучается в отрыве от национальной культуры, истории страны и ее повседневной жизни. В последние десятилетия все больше внимания уделяется преподаванию языка и культуры интегрированными путями [Byram, 2000: 8]. Только взаимоотношение между языком и культурой является крепким фундаментом успешного освоения языка. Включение в урок информации о России, крае, городе, в котором на данный момент проживают обучающиеся, не только повышает уровень их мотивации к освоению русского языка, но и способствует их адаптации в новой языковой и социально-культурной среде. Лингвострановедческий материал графически оформляется большими кавычками (см. Приложение В) и выделяется цветом текста. Такое выделение, представляется нам, наиболее удобным, например, при быстром выборочном, поисковом чтении. Отдельное внимание планируется уделить персоналиям, деятелям искусства и науки, проживающим или проживавшим в Красноярском крае. Предполагается охватить несколько сфер человеческой жизни и отразить информацию не только о самых известных красноярцах, таких как выдающийся писатель Виктор Петрович Астафьев, известные живописцы Василий Иванович Суриков и Андрей Геннадьевич Поздеев, но и знаменитый спортсмен Иван

Сергеевич Ярыгин, всемирно известный певец – баритон Дмитрий Александрович Хворостовский, хирург и епископ Русской православной церкви Валентин Феликсович Войно-Ясенецкий, лучший тренер России XX века Дмитрий Георгиевич Миндиашвили, выдающийся хореограф Михаил Семенович Годенко и крупнейший советский ученый в области ракетно-космической техники Михаил Федорович Решетнев.

Поскольку выбранный формат предполагает нацеленность на «оттачивание» и совершенствование грамматических навыков, основной объем Темы составляет практико-ориентированный блок, наполненный упражнениями для самостоятельной работы. Для отработки каждого значения падежа нами будут использованы упражнения следующих типов: трансформационные, подстановочные и репродуктивные. Оптимальным нам представляется традиционный порядок следования упражнений при отработке употребления падежных форм: сначала подстановочные и трансформационные, затем репродуктивные упражнения.

Так при изучении дательного падежа в значении адресата действия, первым предлагается трансформационное упражнение, задание которого, сформулировано следующим образом: *«Раскройте скобки, употребив существительные в дательном падеже в значении адресата действия»*. Предложения составлены в соответствии с лексическим минимумом по русскому языку как иностранному элементарного уровня и отражают коммуникативные интенции, актуальные для повседневного общения. Например, ученикам необходимо трансформировать такие предложения как *«Мама рассказывает _____ (сын) сказку»*, *«Я написал сообщение _____ (друг)»*, *«Ученик задал _____ (преподаватель) вопрос»*, *«Я обещал _____ (соседу) принести книгу»*. В следующем упражнении студентам необходимо составить предложения по модели КТО? → ЧТО СДЕЛАЛ? → КОМУ? → ЧТО? употребив формы прошедшего времени. Например, *«Мальчик → отправить → учитель → сообщение»*, *«Учитель →*

отправить → *мальчик* → *сообщение*», «*Саша* → *принести* → *подруга* → *учебники*», «*Подруга* → *принести* → *Саша* → *учебники*». Такое упражнение не только дает представление о связи с другими падежными формами, но и о контекстах употребления изучаемых форм.

Принципиально важным видится нам использование образцов выполнения в каждом упражнении. В том случае, если ученик не совсем точно понял смысл задания, приступая к выполнению, он имеет возможность посмотреть на первую часть упражнения, которая уже будто была выполнена кем-то (для создания такого эффекта используется шрифт имитирующий написание «от руки»). Психологический барьер, условно называемый «страхом чистого листа», будет снят и обучающемуся не придется пропускать «непонятное» упражнение.

Кроме того, в рабочей тетради предполагается использовать дифференцированные задания, т. е. упражнения позволяющие ученикам, усвоившим материал чуть лучше, выходить за установленные в Теме рамки, что согласуется с дифференцированным подходом к обучению. Проанализируем упражнение № 7 из Темы «Ни души!», использованной для апробации в рамках данного исследования. Задание сформулировано следующим образом: «Напиши чего? (кого?) много, а чего? (кого?) мало в вашем родном городе, или в вашей стране, или в вашей семье, или у вас». Поскольку в данной Теме по большей части использовалась лексика, связанная с инфраструктурой города, составлять предложения о себе или своей семье возьмутся только те ученики, словарный запас которых это позволяет. Такие упражнения выполняют функции рефлексивно- оценочного компонента Темы.

На данный момент такая структура, содержание и некоторые частные особенности рабочей тетради «Падеж, падежа, падежу...» представляется нам наиболее оптимальными. Однако это не исключает возможности внесения изменений и пересмотра каких-либо установок в процессе

апробации или использования рабочей тетради в тестовом режиме.

2.2. Описание экспериментального исследования

Методический эксперимент, с целью апробирования структурных элементов проектируемой рабочей тетради «Падеж, падежа, падежу...», был разделен на два обособленных этапа. Первый был направлен на определение возможностей и специфических особенностей использования данного учебного пособия в рамках контактной работы с преподавателем в классе. Второй эксперимент призван установить эффективность использования рабочей тетради при самостоятельной работе обучающегося.

Перед проведением эксперимента было проведено тестирование обучающихся. Лексико-грамматический тест выявил наиболее типичные ошибки в употреблении предложно-падежных форм в речевой практике. Среди таких неразличение омонимичных падежей, неверное употребление предлогов и нарушение правил согласования. Устранению этих «пробелов» в знаниях было уделено особенное внимание в процессе занятия.

Рассмотрим возможности использования рабочей тетради «Падеж, падежа, падежу...» в аудиторной работе. В первой части методического эксперимента приняли участие студенты группы 2С отделения обучения и стажировки иностранных студентов Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. В данной группе обучаются 9 студентов и 3 стажера из китайского автономного района Внутренняя Монголия, а именно из городского округа Хулун-Буир и города Эрлянь. Официальными языками во Внутренней Монголии являются китайский (Путунхуа) и монгольский. В восточной части района говорят на Северо-Восточном диалекте (Дунбэйхуа), который относится к мандаринским диалектам. В центральной части, в долине Хуанхэ, говорят на диалекте Цзинь [Энциклопедия Китая. URL: <http://infokitai.com/>]. По

результатам тестирования средний уровень группы можно, с определенной долей обобщения, определить как элементарный. Однако, как и при любом обобщении, погрешность значительна. В то время как большинство имеет твердый элементарный уровень, одни студенты уже приближаются к базовому, другие же, в частности стажеры, находятся в самом начале изучения языка и только приближаются к элементарному.

Для проведения занятия была выбрана Тема №13 из создаваемой рабочей тетради под заголовком «Кто в лес, кто по дрова!», грамматическим наполнением Темы является винительный падеж в значении направления движения с предлогами «в» и «на» (см. Приложение А). Именно эта предложно-падежная конструкция органично вписалась в учебный процесс, поскольку этому уроку предшествовало изучение студентами большого блока грамматических тем, условно называемого «Глаголы движения». Необходимо отметить, что падежная система русского языка, в необходимом данному уровню владения количестве падежных значений, была изучена студентами в прошлом семестре, поэтому настоящее занятие носило скорее характер урока-повторения, актуализирующего определенную форму и ее значение в контексте текущего изучения других грамматических категорий.

В рамках данной Темы студенты выполняли подстановочные, репродуктивные и трансформационные упражнения. Объем неизвестной лексики составил не более 2%.

Тема, как главный структурный элемент рабочей тетради, подчинена главной цели рабочей тетради и выполняет несколько частных задач. К личностным результатам относим формирование мотивации к овладению русским языком и лингвокультуроведческими сведениями о реалиях жизни современного российского общества. Конкретно в данном уроке страноведческая информация представлена картой (в виде инфографики) «Куда поехать в России?» с перечнем самых популярных туристических мест (Крым, Черноморское побережье, Карелия, Золотое кольцо и другие).

Метапредметные результаты определяем так: развитие умения извлекать информацию из схем, иллюстраций, текстов на русском языке (таблица, карта) и умения представлять результат своей работы, выстраивая речевое высказывание в соответствии нормами русского языка (задание 11). Предметными результатами станет актуализация лексических и грамматических знаний о глаголах движения, закрепление знаний об образовании формы винительного падежа имен существительных с предлогами «в», «на» и употребление данной формы в значении направления после глаголов движения.

При анализе работы студентов, обнаруживается, что почти все задачи, которые сформулировали составители рабочей тетради, беспрепятственно реализуются в ходе урока. Особенный интерес у обучающихся вызывает лингвострановедческий материал. Поэтому такого рода сведения, как и планировалось, включены в каждую Тему рабочей тетради «Падеж, падежа, падежу...».

Однако были выявлены и некоторые недочеты. Так своим серьезным упущением мы считаем отсутствие обозначения ударных гласных в словах и неразличение букв «е» и «ё». Наиболее частотными ошибками в процессе работы стали именно нарушения орфоэпических и фонетических норм русского языка. В связи с этим в окончательной редакции рабочей тетради будет использоваться буква «ё», а каждое неодносложное слово будет иметь надстрочный диакритический знак (´) над гласной буквой, соответствующей ударному звуку.

Кроме того, объем данной Темы оказался несколько несообразным отведенному времени и темпу работы учеников. Небольшой лексический запас студентов элементарного уровня обнаруживает себя при выполнении заданий репродуктивного характера, на поиск нужного слова в переводном словаре тратится много времени. В связи с чем, в процессе урока приходилось ситуативно реагировать и значительно сокращать объем

производимых текстов (вместо 10 предложений, только 2). Однако нами было решено не сокращать количество заданий, поскольку при работе с другой группой обучающихся (в особенности с детьми), темп деятельности может измениться.

Таким образом, проанализировав работу студентов на занятии, можно заключить, что после исправления выявленных недочетов, разрабатываемое пособие может использоваться в учебном процессе в качестве дополнительного материала для отработки предложно-падежных форм и практикума по письму. Анализ сданных письменных работ обучающихся не представляется объективным, поскольку не отражает ни количественного, ни качественного показателя деятельности. Многие из заданий Темы были выполнены устно (с целью экономии времени на уроке, о которой было сказано выше), а некоторые из работ и вовсе получились «полупустыми» из-за опоздания студентов на занятие, но этот аспект образовательного процесса находится за рамками данной выпускной квалификационной работы.

Результаты второй части эксперимента позволяют произвести анализ данных с использованием количественного метода. Во втором этапе эксперимента приняли участие иностранные студенты нескольких групп отделения обучения и стажировки иностранных студентов Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.

Для самостоятельного выполнения студентам была предложена Тема №8 из создаваемой рабочей тетради под заголовком «Ни души!», грамматическим наполнением Темы является родительный падеж в значении отсутствия лица (предмета) (см. Приложение Б). Поскольку данное задание выполнялось обучающимися безотносительно к конкретной учебной дисциплине и предыдущему уроку, нами была выбрана Тема с максимально независимым грамматическим содержанием, насколько это возможно, учитывая системность языка и взаимосвязанность, взаимообусловленность его элементов. Конструкции, актуализируемые в Теме «Ни души!» до

известной степени самостоятельны и не требуют обязательного обращения к другим разделам грамматики русского языка, например, типовые предложения и словосочетания типа «у Ивана нет друга», «у дома нет двери», «много автомобилей, но мало троллейбусов», «сумка без ручки», «дверь без замка».

Потенция данного раздела к использованию его именно в таком формате независимой «вставки» в учебный процесс отражается и в лингвострановедческом наполнении Темы, которым стал материал о селе Овсянка, снискавшем популярность в связи с личностью широко известного сибирского писателя Виктора Петровича Астафьева. Студенты нашего университета, по очевидным причинам, с персоналией писателя и его родиной близ Красноярска достаточно хорошо знакомы, поэтому при работе с данной Темой не требуется предварительной или последующей работы по обсуждению и объяснению деталей, связанных с этим местом.

В рамках данной Темы студенты выполняли подстановочные, репродуктивные и трансформационные упражнения, познакомились с текстом лингвострановедческого характера и диалогом из сферы бытового общения. Объем неизвестной лексики составил не более 2%.

Обработка работ студентов показала, порядка 80% имен существительных в форме родительного падежа были образованы и употреблены правильно, что говорит о степени освоения данной падежной формы и, в некоторой степени, об эффективности работы с разрабатываемой тетрадь. Однако ожидать от студентов элементарного уровня безошибочного и безукоризненного выполнения всех заданий не оправданно. Менее половины всех предложений были написаны без грамматических ошибок (43%) и только меньше трети без орфографических (27%). При выполнении заданий, требующих самостоятельного продуцирования полных предложений, были допущены также ошибки других типов: речевые (*В Москве много очень наилучших магазинов*), стилистические (*В моем городе*

мало газировки) и логические (*В нашей страны есть много туристов, но мало аэропорта*). Встречаются и уникальные случаи комбинации нескольких ошибок разных типов в границах одного предложения (*В Казане много важных мест и кафе но мало аэропорта чем в Москве*).

Лексика, используемая студентами при выполнении заданий, достаточно разнообразна, но в большинстве случаев это объясняется, к сожалению, не наполненностью лексического запаса обучающихся, а неограниченной возможностью использования переводных словарей во время самостоятельной работы.

Выполнив задания, некоторые студенты высказали суждение о необходимости самопроверки. Но этот вопрос все еще представляется нам очень неоднозначным, о чем уже шла речь в первой главе данной работы (1.4. Анализ существующих учебных пособий (падежная система)). С одной стороны, опубликование ключей в конце рабочей тетради расширит круг читателей, включив в него людей, изучающих русский язык самостоятельно, без помощи учителей или преподавателей, но в то же время ограничит сферу использования, лишив данное пособие возможности выступать в качестве материала домашних, контрольных заданий для учеников-инофонов, обучающихся в поликультурных классах общеобразовательных российских школ. В связи с чем данный вопрос пока остается открытым.

Результаты второго этапа методического эксперимента доказывают продуктивность использования рабочей тетради «Падеж, падежа, падежу...» иностранными студентами, изучающими русский язык, и в то же время выявляют некоторые трудности, связанные в первую очередь с проверкой работы обучающегося.

2.3. Использование рабочей тетради «Падеж, падежа, падежу...» в преподавании русского языка как неродного

Проблемы обучения русскому языку в полиэтнических классах появляются под влиянием интенсивных миграционных процессов. Как уже отмечалось выше, при работе в таких классах особенно важная роль отводится самостоятельной работе, правильно организованной и структурированной педагогом. Макет разрабатываемой нами тетради предполагает полностью самостоятельную домашнюю работу ребенка-инофона. Поскольку мы понимаем, что зачастую родители инофонов — это трудовые мигранты, прибывшие в поисках приемлемых условий жизни и труда, занятые на нескольких изнурительных работах, не проявляющие активного интереса к учебной деятельности своих детей или не имеющие возможности помочь им в связи с недостаточным владением учебным материалом. Отдельные задания из рабочей тетради «Падеж, падежа, падежу...» могут быть предложены ученику-инофону в виде дифференцированного задания или индивидуальной карточки в рамках урока. Кроме того отдельная Тема может стать дополнительным домашним заданием, нацеленным на восполнение лакун в знаниях о правилах образования и употребления конкретной предложно-падежной формы, а комбинация нескольких Тем выполнит роль интенсивного погружения в данную грамматическую категорию в каникулярное время.

Заключение

В рамках данной выпускной квалификационной работы были изучены особенности освоения русской падежной системы иностранными обучающимися и особенности учебно-методических материалов, используемых в этой сфере; исследованы и проанализированы существующие учебные пособия; разработан макет рабочей тетради «Падеж, падежа, падежу...» и апробированы некоторые из ее разделов.

Как показала апробация, создание макета рабочей тетради – лексико-грамматического и коммуникативного пособия для сопровождения курса русского языка как иностранного (РКИ) и русского языка как неродного (РКН), предназначенного для отработки и закрепления знаний о предложно-падежной системе имени существительного имеет большое практическое значение. Рабочая тетрадь и материалы исследования могут быть использованы и школьными учителями русского языка при работе в поликультурном классе, а также вузовскими преподавателями, работающими со студентами подфака элементарного уровня. Однако результаты апробации свидетельствуют о большей эффективности самостоятельной работы с тетрадью. Выполнение многочисленных репродуктивных упражнений требует больших временных затрат. Время «уходит» не только на активную работу со словарем, но и непосредственно на запись предложения, поскольку скорость письма на иностранном языке значительно ниже.

Подводя итог, можно заключить, что после некоторой корректировки, разрабатываемое пособие может использоваться в учебном процессе в качестве дополнительного материала для углубленного изучения и активной практики использования в речевой деятельности падежной системы именных частей речи русского языка и практикума по письму.

«Продукт» работы – макет вышеназванной рабочей тетради, предназначенной для отработки и закрепления знаний о предложно-падежной системе имени существительного, в данное время находится в разработке.

Завершить разработку и опубликовать пособие планируется во время освоения магистерской программы.

Список использованных источников

1. Абазова Л.М. Особенности презентации текстов лингвострановедческого характера на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному // Педагогика и современность. 2013. № 4. С. 36–42.
2. Азимов Э.Г., Вячутнев М.Н., Фарисенкова Л.В., Лузайа Маминги Р. Начальный курс русского языка. М.: ИКАР, 2002. 272 с.
3. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию. Учебник русского языка (базовый уровень). М.: ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова: СПб.: Златоуст, 2003. 344 с.
4. Ариунаа Г., Байтматова А. Место грамматики в преподавании русского языка как неродного в монгольской аудитории / Русский язык как неродной: новое в теории и методике. IV международная научно-методическая конференция. Сборник научных статей. Выпуск 4. — М.: МГПУ, 2015. С. 164-168.
5. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1969. 608 с.
6. Безкоровайная Л.С., Штыленко В.Е., Штыленко Е.Л. Карты, карточки, картинки... Падежи. СПб.: Златоуст, 2011. 16 с.
7. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 384 с.
8. Васюкович Л.С. Рабочая тетрадь как компонент учебно-методического комплекса по РКИ / Иностранные языки в вузе и школе : сборник статей [по материалам докладов Междунар. науч.-практ. конференции (Витебск, 21-22 апреля 2017 г.)]. Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2017. С. 138-140.
9. Величко, А.В. Какой падеж? Какой предлог? Глагольное и именное управление: учебное пособие. М.: «Русский язык». Курсы, 2011. 176 с.

10. Виноградов В.В. Общелингвистические и грамматические взгляды акад. Л.В. Щербы / Памяти академика Льва Владимировича Щербы (1880–1944): сборник статей. Л.: Изд-во Ленингр. гос. ун-та имени А.А. Жданова, 1951. С. 31–62.
11. Владимирова Л.В. Визуальный ряд современного учебника по РКИ // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2016. № 5. С. 1677-1681.
12. Власова Н. Основы методики РКИ и методики преподавания иностранных языков // *Vyučovanie ruského jazyka ako cudzieho: súčasné vyučovacie technológie*. Обучение русскому языку как иностранному: современные технологии преподавания. 2010. №1. С. 94-104.
13. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). М.: Рус. яз., 1984. 144 с.
14. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. М.,СПб: Златоуст, 1999. 40 с.
15. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / Нахабина М.М. и др. 2"е изд., испр. и доп. М.,СПб.: Златоуст, 2001. 32 с.
16. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. 2-е изд., испр. и доп. М., СПб.: Златоуст, 2001
17. Даниелянц-Дайляни С.Д. Новые возможные подходы к преподаванию русского языка как иностранного / Языки. Культуры. Перевод. М.: Высшая школа перевода (факультет) МГУ им. М.В. Ломоносова. 2016. № 1. С. 92-97.
18. Дерябина С.А. Актуальные направления методических исследований в области изучения русского языка как иностранного (на материале диссертаций, защищенных на кафедре русского языка и методики его преподавания) / Вестник РУДН, серия Русский и иностранные языки и

- методика их преподавания. М.: Изд-во РУДН. 2015. № 2. С. 7–15.
19. Евдокимова А.Г., Балтаева В.Т. Падежи: учебно-методическое пособие по русскому языку для иностранных студентов. Казань: КГМУ, 2011. 106 с. URL: <http://i.my-russian.ru/u/c6/768552512d11e3b6128210206ca371/-/Падежи.pdf> (дата обращения: 22.04.2018)
20. Ельникова С.И. Упражнения в практике преподавания РКИ: привычный формат и новая реальность / Русский язык за рубежом. М.: Изд-во Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, 2017, №2. С.27-31.
21. Ермаченкова, В. С. Повторяем падежи и предлоги. Корректировочный курс для изучающих русский язык как второй. СПб.: Златоуст, 2014. 172 с.
22. Занин В.Ф. Просто грамматика / Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. 2 изд. М.: Русский язык. Курсы, 2009. 336 с.
23. Ковалева А.М. Обучение предложно-падежной системе РКИ на элементарном уровне. Красноярск: Красн. гос. пед. ун-т, 2012. 58 с. URL: <http://kniga.seluk.ru/k-filologiya/744758-1-am-kovaleva-obuchenie-predlozhno-padezhnoy-sisteme-rki-elementarnom-urovne-praktikum-dlya-studentov-bakalavrov-ii.php>
24. Корнеева М. Г. Трудности в преподавании грамматики русского языка в классах с поликультурным компонентом / Русский язык как неродной: новое в теории и методике. IV международная научно-методическая конференция. Сборник научных статей. Выпуск 4. — М.: МГПУ, 2015. С. 138-141
25. Крючкова Л.С. Предложно-падежная система русского языка: взаимодействие формы, семантики, функции / Вестник РУДН, серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания. М.: Изд-во РУДН. 2014. № 1. С. 59–62.

26. Кудрявцева Е.Л., Громова Л.Г., Берсенева М.С. О терминологии и практике преподавания русского языка в мире: русский как иностранный, как неродной и другой родной / Проблемы современного филологического образования: сборник научных статей. Выпуск XI / Ответ. ред. В.А. Коханова. М.: МГПУ, Ярославль: Ремдер, 2013. С. 190-195.
27. Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. СПб.: Златоуст, 2001. 264с.
28. Ласкарева Е.Р. Чистая грамматика. СПб.: Златоуст, 2006. 336с.
29. Лебединский С. И., Гербик Л. Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. Мн., 2011. – 309 с.
30. Лебединский, С.И. О методике преподавания русского языка как иностранного и перспективах её развития / Технологии обучения РКИ (языкам) и диагностика речевого развития: материалы XVII Междунар. науч.-практ. конф. Минск: БГЭУ, 2011. С. 5–10.
31. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина, Т.В. Козлова (электронное издание). 5-е изд. СПб.: Златоуст, 2015. 80 с.
32. Лихачёв Д.С. Концептосфера русского языка / Известия РАН. Сер. лит. и яз. М., 1993. Т. 52, №1. С. 3–9.
33. Митрофанова И.И. Трудности понимания учебного материала в иностранной аудитории / Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe. 2016, Т. 12, № 3. С. 37-38. Warszawa: NOWA PERSPEKTYWA URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28082542&> (дата обращения: 30.01.2018)
34. Матрусова А. Н. Занимательный русский: использование нескучных материалов на уроке РКИ / Русский язык за рубежом. М.: Изд-во Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, 2016, №1. С. 68–70.

35. Мухаммад Л.П. Описание русских падежей в аспекте современной лингводидактики (начальный этап обучения) / Вестник РУДН, серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. М.: Изд-во РУДН, 2014, № 3. С. 11–16.
36. Новикова А.К. Преподавание русского языка в Китае: Этнометодические и этнокультурные особенности / Вестник РУДН, серия: Вопросы образования: языки и специальность. М.: Изд-во РУДН, 2011, № 1. С. 68-75.
37. Панова Л.В., Харитоновна О.В. Учебник для преподавания русского языка как иностранного как элемент лингводидактического дискурса преподавателя-русиста // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Т. 4, № 6 URL: <http://mir-nauki.com/PDF/82PDMN616.pdf> (дата обращения 01.12.2017).
38. Пассов Е.И. Учебник как феномен сферы иноязычного образования / Иностранные языки в школе, 2004, № 4. С. 39-45.
39. Персиянова С.Г., Страмнова Т.В.. Учебная грамматика в практическом курсе РКИ / Русский язык за рубежом. М.: Изд-во Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, 2017, №2. С. 40–47.
40. Петрищев В.И., Грасс Т.П., Петрищева Г.П. Что же влияет на процесс ресоциализации детей-мигрантов в красноярском крае? // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 6. С. 19–23.
41. Русская грамматика: В 2 т. / Под ред. Н. Ю. Шведовой. М., 1980. URL: <http://rusgram.narod.ru/1147-1172.html> (дата обращения: 30.10.2017).
42. Семенова Н. А., Осадчева О. Л. О принципах отбора текстов при обучении русскому языку / Русский язык за рубежом. М.: Изд-во Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, 2016, №2. С. 76–78.
43. Соболева Н.И., Гадалина И.И., Иванова А.С., Харламова Л.А. Практическая грамматика. Прогресс. Элементарный и базовый

- уровень: Учебник русского языка. М.: Изд-во РУДН, 2007.
- 44.Современные образовательные технологии / коллектив авторов; под ред. Н.В. Бордовской. М.: КНОРУС, 2016. 432 с.
- 45.Степаненко В.А., Нахабина М.М., Курлова И.В. Современный учебник русского языка для иностранцев // Вестник РУДН, серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. М.: Изд-во РУДН, 2014, № 1. С. 22–26.
- 46.Фразеологический словарь русского литературного языка URL: <http://enc-dic.com/rusphrase> (дата обращения: 01.05.2018).
- 47.Хавроница С.А., Балыхина Т.М. Инновационный учебно-методический комплекс Русский язык как иностранный: учебное пособие. М.: РУДН, 2008. 198 с.
- 48.Хавроница С.А., Широченская А.И. Русский язык в упражнениях: Учеб. пособие для говорящих на английском языке. М.: Дрофа, 2006. 285 с.
- 49.Холодкова М.В. Особенности изучения русской падежной системы в иностранной аудитории / Профессиональная коммуникация: актуальные проблемы преподавания и исследования: коллективная монография. Тамбов, 2016. С. 48-52.
- 50.Чернышов С., Чернышова А. Поехали! — 2. Русский язык для взрослых. Базовый курс: В 2 т. Т. I. СПб.: Златоуст, 2009. 168 с.
- 51.Энциклопедия Китая. URL: <http://infokitai.com/> (дата обращения: 01.05.2018).
- 52.Byram, M. Assessing Intercultural Competence in Language Teaching/ M.Byram // Sprogforum. 2000, vol. 6. № 18. p. 8–13.
- 53.Messina Dahlberg, G. & Bagga-Gupta, S. Mapping Language in Digital Spaces: Literacy Practices at Borderlands. Language Learning & Technology, 2016, № 20(3). P. 80–106. URL: <http://www.lltjournal.org/item/2969>

Содержание рабочей тетради «Падеж, падежа, падежу...»

Тема №1 «Давай знакомиться!»

Именительный падеж в значениях: лицо активного действия, название лица (предмета), обращение, характеристика лица, наличие предмета, предмет обладания, идентификация лица

Тема №2 «Дом, милый дом»

Предложный падеж в пространственном значении с предлогами в и на

Тема №3 «О чем поговорим?»

Предложный падеж с предлогом о в значении объекта речи или мысли

Тема №4 «На чем поедем?»

Предложный падеж с предлогом на в значении средства передвижения

Тема №5 «С корабля на бал»

Родительный падеж с предлогами из и с в пространственном значении

Тема №6 «Человек слова»

Родительный падеж в значении определения предмета (лица)

Тема №7 «Дом отца»

Родительный падеж в значении лица, которому принадлежит что-либо

Тема № 8 «Ни души!»

Родительный падеж в значении отсутствия лица (предмета)

Тема №9 «Каждый год 31 декабря мы с друзьями ходим в баню»

Родительный падеж для обозначения месяца в дате

Тема №10 «Приносить пользу или причинять вред?»

Винительный падеж в значении прямого объекта

Тема №11 «Идем в гости»

Винительный падеж в значении логического субъекта при глаголе «звать»

Тема №12 «Битый час»

Винительный падеж для обозначения продолжительности

Тема №13 «Кто в лес, кто по дрова»

Винительный падеж в значении направления движения с предлогами в, на

Тема №14 «После дождичка в четверг»

Винительный падеж в значении времени (часа, дня недели) с предлогом в

Тема №15 «На деревню дедушке»

Дательный падеж в значении адресата действия

Тема №16 «Думать головой»

Творительный падеж в значении инструмента действия

Тема №17 «Мы с Тamarой ходим парой»

Творительный падеж в значении совместности действия

Тема №18 «Проверь себя!»

Контроль знаний

Структура Темы рабочей тетради «Падеж, падежа, падежу...»

*Название Темы
Падежное значение, актуализируемое в данной Теме*

Таблицы с теоретическим материалом

Одушевленные существительные				
Род	Единственное число		Множественное число	
	Именительный (первый падеж)	Винительный (четвертый падеж)	Именительный (первый падеж)	Винительный (четвертый падеж)
Мужской род	Отец Брат Мальчик	Город Музей Автобус	Города Музеи Автобусы	Города Музеи Автобусы
Женский род	Мама Сестра Подруга	Деревню Выставку Кухню	Деревни Выставки Кухни	Деревни Выставки Кухни
Средний род	Животное	Животное	Животные	Животных

Инструктивно-
грамматический
блок

Неодушевленные существительные				
Род	Единственное число		Множественное число	
	Именительный (первый падеж)	Винительный (четвертый падеж)	Именительный (первый падеж)	Винительный (четвертый падеж)
Мужской род	Город Музей Автобус	Город Музей Автобус	Города Музеи Автобусы	Города Музеи Автобусы
Женский род	Деревня Выставка Кухня	Деревню Выставку Кухню	Деревни Выставки Кухни	Деревни Выставки Кухни
Средний род	Море Здание	Море Здание	Моря Здания	Моря Здания

Подстановочные упражнения

Заполни пробелы. Используй эти слова или другие:
Музей, море, концерт, дом, стадион, университет

- 1) Виталя идёт в __музей__.
- 2) Каждое утро бабушка ходит в _____ за покупками.
- 3) Обычно Ольга ездит на _____ одна.

Практико-
ориентированный
блок

Трансформационные упражнения

Используя глаголы движения и существительные из таблицы, напиши 10 предложений

1. Пойти	Комната
2. Бежать	Магазин
3. Лететь	Работа
4. Бегать	Общественное
5. Занести	Балкон

1. Лилия пошла в магазин.
2. Ребенок бежит на урок.
3. _____
4. _____
5. _____

Диалог из сферы бытового общения

Прочитай диалог Марины и Андрея.

Андрей: Как много вещей!

Марина: Переставь этот стол на балкон, он мешает пройти в коридор с чемоданом.

Андрей: Хорошо. Нам пора поторопиться в аэропорт, мы можем опоздать! Эту сумку нужно поставить в багажник или лучше в салон автомобиля?

Марина: Конечно, в салон, в ней моя косметика! После этого отнеси в машину чемодан с одеждой.

Кажется, я забыла купить крем после загара!

Андрей: Не переживай, мы можем сейчас заехать в магазин или купить его тогда, когда прилетим в Сочи.

Марина: Хорошо! Положи наши паспорта и билеты в сумку и будем выходить на улицу.

Лингвострановедческая информация

Рассмотри карту и назови популярные места для отдыха в России.

Репродуктивные упражнения

Используя карту, составь и запиши маршрут путешествия для иностранца, приехавшего в Россию впервые.

Практико-ориентированный блок

Материал, нацеленный на формирование коммуникативной компетенции

Материал, нацеленный на формирование лингвострановедческой компетенции

Рефлексивно-оценочный блок

Тема №13. Кто в лес, кто по дрова! 拖柴

Винительный падеж в значении направления движения
4л

Как ты думаешь, что означает выражение «кто в лес, кто по дрова»?

неодушевленный



(при затруднении воспользуйся материалом фразеологического словаря русского языка:

<http://enc-dic.com/rusphrase>)

Т

Винительный падеж в русском языке

Неодушевленные существительные				
Род	Единственное число		Множественное число	
	Именительный (первый) падеж	Винительный (четвертый) падеж	Именительный (первый) падеж	Винительный (четвертый) падеж
Мужской род	Город Музей Автобус	Город Музей Автобус	Города Музей Автобус	Города Музей Автобусы
Женский род	Деревня Выставка Кухня	Деревню Выставку Кухню	Деревни Выставки Кухни	Деревни Выставки Кухни
Средний род	Море Здание	Море Здание	Моря Здание	Моря Здание

Вспомни и запиши, какая еще категория существительных есть в русском языке наравне с «Неодушевленными существительными»:

Почему в этой таблице нет такого раздела?

При затруднении внимательно прочитай подзаголовок данной Темы.

1. Заполни пробелы. Используй эти слова или другие:

Музей, море, концерт, дом, стадион, университет, тренировка,
гости, выставка, университет, работа, офис, магазин, работа,
школа, театр, класс.

- 1) Виталия идёт в музей.
- 2) Каждое утро бабушка ходит в магазин за покупками.
- 3) Я увидел, что Макс бежит на стадион и подумал, что он проспал сегодня утром.
- 4) Обычно Ольга ездит на выставку одна.
- 5) На выходных Маша с мамой пойдёт в театр.
- 6) Каждый день студенты ходят в университет, а ученики в школу.
- 7) Мы с друзьями регулярно ходим в тренировку.
- 8) Олеся впервые едет на стадион.
- 9) Света с мужем заходят в гости.
- 10) Учитель приходит в школу раньше своих учеников.

Напиши предложения, используя оставшиеся слова:

1.

Какие предлоги ты используешь, когда говоришь о направлении движения?

направо



В русском языке для указания направления движения используются формы винительного падежа с предлогами «в» и «на».

Если мы говорим о **событии**, то используем предлог «на»: на работу, на концерт и т.д., а если говорим о **месте**, то используем предлог «в»: в музей, в университет и т.д.

Мы можем условно назвать это правило «**событие – место**».

2. Вспомни, какие глаголы движения есть в русском языке. Запиши их.

идти - ходить . ехать - ехать . бежать - бежать . плыть - плыть
лететь - летать

3. Составь предложения, используя глаголы из задания 2 и следующие существительные:

Музей, экскурсия, институт, работа, балет, занятие, концерт, встреча с друзьями, магазин, университет

4. Используя глаголы движения и существительные из таблицы, напиши 10 предложений.

1. Пойти	Комната
2. Бежать	Магазин
3. Лететь	Работа
4. Бегать	Общественное
5. Занести	Балкон <small>阳台</small>
6. Войти	Берлин <small>柏林</small>
7. Идти	Столовая
8. Выйти	Пляж <small>沙滩</small>
9. Забежать	Урок
10. Улететь	Россия

1. _____ Лилия пошла в магазин. _____
2. _____ Ребенок бежит на урок. _____
3. Я забежала в общественное
4. Он летел в Берлин
5. Я ~~бежала~~ забежала на пляж
6. Я занесу в балкон
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

Объясни, как ты понимаешь разницу между глаголами «бежать» и «бегать»?

_____ бежать в конкретном направлении, _____

бегать в разных направлениях или без направления _____

Объясни, как ты понимаешь разницу между глаголами «лететь» и «улететь»?

Объясни, как ты понимаешь разницу между глаголами «пойти» и «идти»?

Объясни, как ты понимаешь разницу между глаголами «войти» и «выйти»?

Вспомни, в каком случае мы используем предлог «на»?

Но почему правильно сказать «на балкон» и «на пляж»?

(при затруднении смотри правило на следующей странице)

М

В русском языке есть несколько исключений из правила «событие – место», которые нужно запомнить: **на** улицу, **на** балкон, **на** второй этаж, **на** площадь, **на** почту, **на** крышу, **на** лестницу, **на** остановку, **на** пляж, **на** вокзал, **на** родину, **на** восток/север/юг/запад **на** Кавказ/ Урал/ Кубу, **на** кафедру, **на** завод и другие.

5. Напиши 10 предложений, используй исключения из правила выше или вспомни другие. В скобках укажи начальную форму (первый падеж) существительного.

_____ Я иду на почту (почта). Семен зашел на завод (завод)._____

Я вернусь на родину // Вернусь
Мой папа работает на заводе

Несклоняемые слова

Мы пришли в **кафе**.

Дополни:

Сергея забежал в **метро**.

_____.

Они приехали в **казино**.

_____.

Мы торопимся в **кино**.

_____.

Виктория села в **такси**.

_____.

6. Прочитай диалог Марины и Андрея.

Андрей: Как много вещей!

Марина: Переставь этот стол на балкон, он мешает пройти в коридор с чемоданом.

Андрей: Хорошо. Нам пора поторопиться в аэропорт, мы можем опоздать! Эту сумку нужно поставить в багажник или лучше в салон автомобиля?

Марина: Конечно, в салон, в ней моя косметика! После этого отнеси в машину чемодан с одеждой. Кажется, я забыла купить крем после загара!

Андрей: Не переживай, мы можем сейчас заехать в магазин или купить его тогда, когда прилетим в Сочи.

Марина: Хорошо! Положи наши паспорта и билеты в сумку и будем выходить на улицу. Надеюсь, мы больше ничего не забыли!



Подчеркни в тексте существительные винительного (четвертого) падежа в значении направления движения с предлогами «в» и «на».

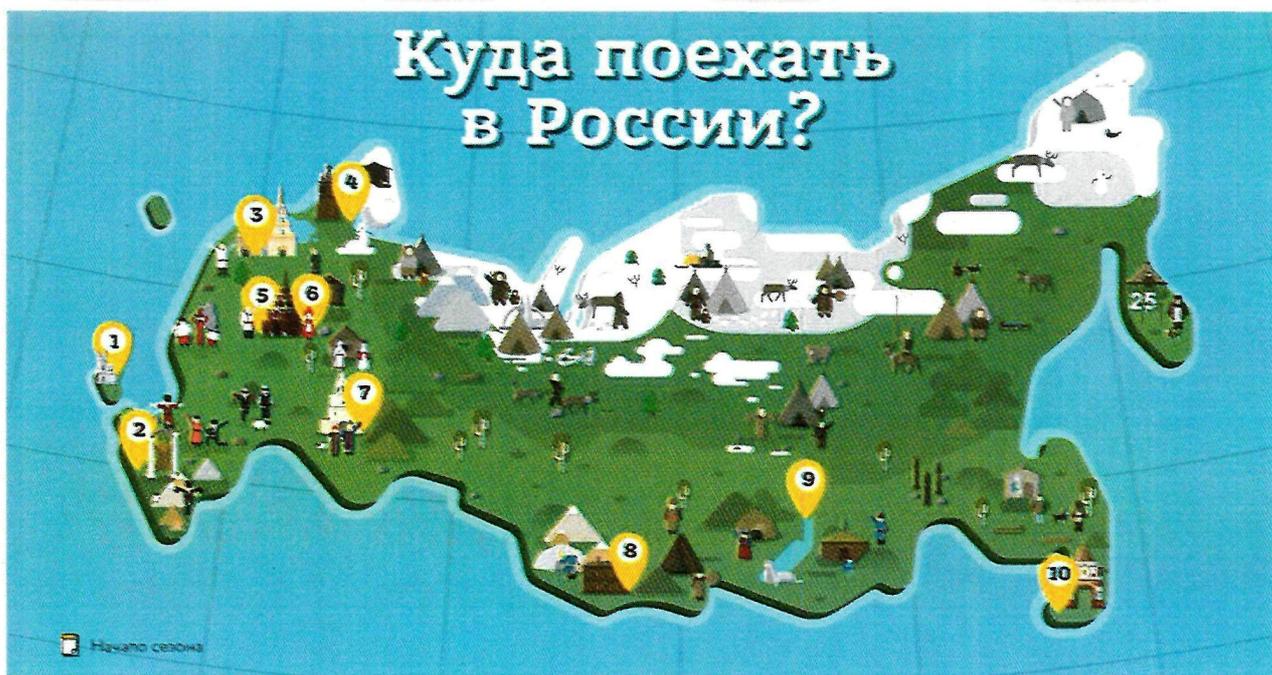
Выпиши все глаголы движения и перемещения.

Как ты думаешь, в какой ситуации происходит этот диалог? О чем говорят Марина и Андрей?

Они собираются в авто

Какие популярные места для отпуска в России ты знаешь?

7. Рассмотрни карту и назови популярные места для отдыха в России.



- | | | | | |
|---|---|--|--|---|
| 1 Крым
С мая по октябрь | 2 Черноморское побережье
С мая по октябрь | 3 Санкт-Петербург
В любое время года | 4 Карелия
В любое время года | 5 Москва
В любое время года |
| 6 Золотое кольцо
В любое время года | 7 Казань
В любое время года | 8 Алтай
С мая по сентябрь | 9 о. Байкал
В любое время года | 10 Владивосток
В любое время года |

Изображение с сайта infosurfing.ru.

8. Заполни пробелы подходящими глаголами движения в прошедшем, настоящем или будущем времени.

- 1) В конце мая ученики 10 «а» класса поедут в Крым.
- 2) В прошлом году Арсений с семьей ехали на Черноморское побережье.
- 3) Мечта Арины – приехать в Санкт-Петербург в этом году.
- 4) Семья Гавриловых собирается ехать в Карелию в декабре.
- 5) На новогодних каникулах я ехала в Москву.
- 6) Моя бабушка завтра едет, пойдёт в путешествие по Золотому кольцу на поезде.
- 7) Нам будет очень интересно поехать в Казань через год.
- 8) Ребята поедут на Алтай на автомобиле этим летом.
- 9) Несколько лет назад мы ехали на озеро Байкал.
- 10) В следующем месяце мой папа едет, поедёт во Владивосток по работе.

9. Используя карту из задания 7, составь и запиши маршрут путешествия для иностранца, приехавшего в Россию впервые.

Начать путешествие лучше всего с приезда в / на Тайкал

~~Тайкал~~ - это самое глубокое озеро на планете. крупнейший природный резервуар пресной воды. По-моему, очень интересно

10. Придумай название и нарисуй эскиз рекламного баннера твоего туристического маршрута по России.



11. Презентуй придуманный маршрут своим одноклассникам или одноклассникам.

Ни души!

Родительный падеж в значении отсутствия предмета (лица)

Как ты думаешь, что означает выражение «ни души?»

Я думаю, что - это значит без жизни. (не живых)

(при затруднении воспользуйся материалом фразеологического словаря русского языка: <http://enc-dic.com/rusphrase>)



Родительный падеж в русском языке

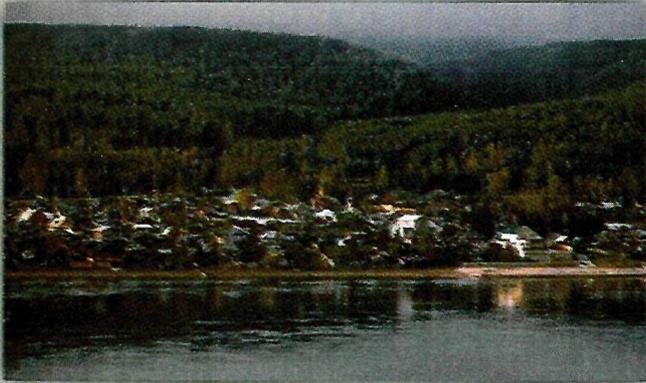
Неодушевленные существительные				
Род	Единственное число		Множественное число	
	Именительный (первый) падеж	Родительный падеж	Именительный (первый) падеж	Родительный падеж
Мужской род	Город	Города	Город	Городов
	Музей	Музея	Музей	Музеев
Женский род	Зима	Зимы	Зимы	Зим
	Дверь	Двери	Двери	Дверей
	Тетрадь	Тетради	Тетради	Тетрадей
Средний род	Окно	Окон	Окна	Окон
	Море	Морей	Моря	Морей
	Здание	Зданий	Здания	Зданий
Одушевленные существительные				
Род	Единственное число		Множественное число	
	Именительный (первый) падеж	Родительный падеж	Именительный (первый) падеж	Родительный падеж
Мужской род	Житель	Жителя	Житель	Жителей
	Матвей	Матвея	Матвей	Матвеев
	Преподаватель	Преподавателя	Преподаватели	Преподавателей
Женский род	Жена	Жены	Жены	Жен
	Дочь	Дочери	Дочери	Дочерей
	Татьяна	Татьяны	Татьяны	Татьян
	Подруга	Подруги	Подруги	Подруг

Вспомни и запиши, по какому признаку мы делим имена существительные на одушевленные и неодушевленные.

Одушевленные - это живое слово, (кто)

Неодушевленные - это не живое (что)

1. Раскрой скобки. Определи, к какой из картинок относятся данные предложения.



Село Овсянка



Город Казань



Город Москва

В этом месте нет аэропорта (аэропорт) и даже вокзала (вокзал). Здесь нет театра (театр), зоопарка (зоопарк), гостиницы (гостиница). Вы не найдете здесь бассейн (бассейн), стадион (стадион), завод (завод) или института (институт).

Но это место очень известно в России! Что это за место и почему оно популярно?

Потому что оно очень важное место.



Овсянка – небольшое село недалеко от Красноярска,

где родился и жил знаменитый писатель

Виктор Петрович Астафьев.

Название села произошло от названия птицы «овсянка».

А какое еще значение есть у этого слова?



Овсянка – это место, которое В. П. Астафьев
родился и жил.

2. Используя слова из таблицы, составь предложения

1. Иван	Блокнот
2. Дом	Внук
3. Собака	Друг
4. Преподаватель	Работа
5. Бабушка	Шуба
6. Бизнесмен	Дверь
7. Ребенок	Платье
8. Журналист	Новость
9. Виктор	Столовая
10. Испанец	Карандаш
11. Физик	Руки
12. Поэт	Лампа
13. Театр	Подруга
14. Студент	Выходные
15. Музыкант	Праздник

1. У Ивана нет друга.
2. У дома нет двери.
3. У собаки нет рук.
4. У преподавателя нет выходных
5. У бабушки нет шубы.
6. У бизнесмена нет двери.
7. У ребенка нет работы.
8. У журналиста нет блокнота.
9. У Виктора нет подружки.
10. У Испанца нет платя
11. У физика нет лампы.
12. У поэта нет внука.
13. У театра нет столовой
14. У студента нет карандаша.
15. У музыканта нет праздника.

Несклоняемые слова

У Марии нет пальто.

В Красноярске нет метро и казино.

В моей машине нет радио.

У Жанны нет пианино.

У художника нет фото и видео.

Дополни:

В Казанке нет кофе.

У меня нет какао.

В этом ресторане меню.

В моем городе такси.

Какие еще примеры несклоняемых существительных в русском языке ты знаешь? Запиши их:

Кафе

3. Прочитай диалог Сергея и его жены и заполни пробелы. Используй эти слова или другие:

молоко, каша, яблоки, мука, сыр, сахар, абрикосы, масло.

Сергей: Дорогая, кажется, я забыл список продуктов дома. Напомни мне, пожалуйста, что нужно купить?

Жена: Хорошо! Во-первых, для того, чтобы приготовить пирог, мне нужна мука, масло и сахар для начинки.

Сергей: Я уже купил их, а яблоки и молока в магазине нет.

Жена: Если нет этих, купи абрикоса. И еще нам нужны кашу и хлеб на завтрак.

Сергей: Но каши в этом магазине тоже нет!

Жена: Ну ладно!

Сергей: Хорошо! Пока!

Жена: Жду тебя дома.

4. Напиши 5 предложений с существительными в родительном падеже в значении отрицания. Используй эти слова или другие:

окно, памятник, перерыв, район, родители, солнце, страница

Нам сообщили, что перерыва сегодня не будет.

Мы узнали, что в этом городе нет памятника
Такой темной дени, когда без солнца.
Вы не знаете, что у колхоза нет окна
не ~~всего~~ известно.

У отца родителей нет баки.
Я полагаю, что в этой странице нет
метра.

М

В разговоре мы можем говорить не только «это есть» или «этого нет», мы можем уточнять сколько: **много** или **мало**.

В Овсянке **много** жителей, но **мало** детей.

В селе **много** автомобилей, но нет троллейбусов.

В Красноярске **много** библиотек, но **мало** театров.

А какие театры в Красноярске ты знаешь?

Я знаю театр Пушкина и Театр Оперы и Балет.

5. Заполни пробелы. Используй эти слова или другие:

музеи, дома, друзья, проспекты, чай, магазины, стадионы, спектакли, фото, преподаватели, дети, шляпа, родственники, автомобили, автобусы, театры, студенты, жители, кофе, перекрестки, светофоры, памятники, музыканты, композиторы, рестораны, пальто, картины

1. В этом доме много чай, но мало кофе.
2. Среди моих друзей много родственников но мало детей.
3. Здесь много магазина, но нет стадиона.
4. У Вани много фотоаппарата, но мало фото.
5. В Овсянке много автобусов но мало такси.

6. Предположите чего (кого) много, а чего (кого) мало в городах из задания №1 (2 и 3 картинка).

В Москве много магазинов, но мало зоопарков

У нее много жителей и туристов.

В Казахе много важных мест и кафе но мало аэропорта чем в Москве.

7. Напиши чего (кого) много, а чего (кого) мало в вашем родном городе, или в вашей стране, или в вашей семье, или у вас.

У моего родного города есть много людей но мало транспорта. У него много кафе но мало магазинов.

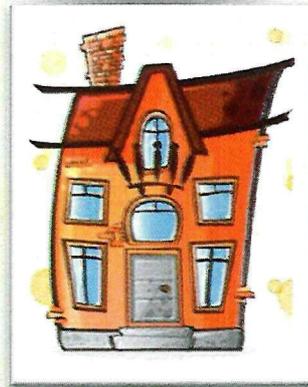
В нашей стране есть много туристов но мало аэропорта.

У меня есть сестра но у меня нет брата.

8. Найдите отличия между данными картинками. Запишите их.



сумка без ручки



дом без трубы



чайник без носика



туфли без каблука.

М

С предлогом «без» в русском языке используются существительные родительного падежа.

Дополни:

На углу стоял дом без окна.

Сегодня у нас урок без интереса.

Он провел выходные без брата.

Этот город без интереса

Эта дверь без замка.

Оказалось, что сегодня село без солнца

Она вышла из дома без пальто.

Вчера он был без подруги.

9. Составь предложения с конструкцией «без»+ существительное в родительном падеже. Используй эти слова или другие:

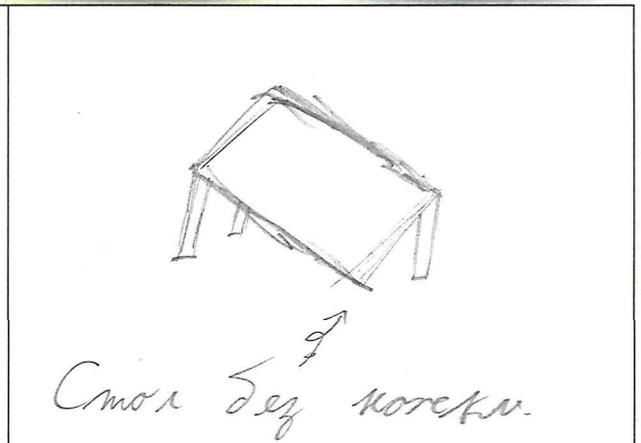
дети, стол, одежда, радио, магазин, ручка, каблук, телефон.

Он торопился и поэтому ушел из дома без телефона.

Она любит слушать музыку, но ее мама без радио.

Как мама в магазине одежды без шубы.
Я думаю, что у нее нет детей.

10. Нарисуй какие-либо сломанные вещи и опиши их дефект.

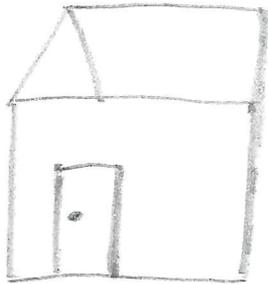




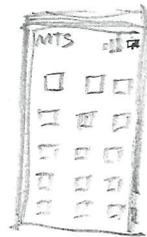
человек без ручки.



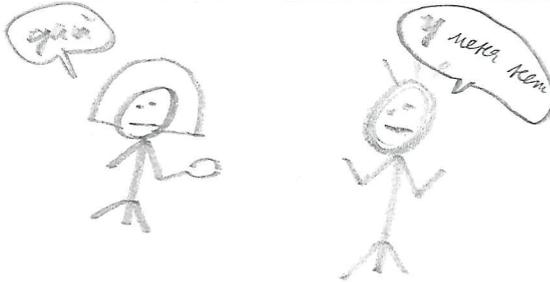
человек без уха.



дом без окна.



телефон без антенны.



человек без генет.



бутылка без крышки.



диван без подушечки.



сумка без ручки.