

Преподаватель должен знать и уважать ценности родной культуры студентов и исходя из этого строить с ними свои отношения. Речь учителя должна быть точная, чистая, выразительная, он должен уметь найти нужный тон с любым собеседником, на уроке создать атмосферу психологического комфорта, постоянно поддерживать зрительный контакт с группой. Строить взаимоотношения на основе доверия и доброжелательности.

В этой статье я не останавливалась на роли подбора учебного материала, ясно, что культурологический аспект, сливаясь с другими аспектами, определяет выбор текстов, упражнений, лексических тем. С. Г. Тер-Минасова подчеркнула, что формула межкультурной коммуникации “Три т — терпение, терпимость, толерантность” [5, с. 260].

Выводы

— в преподавании русского языка на начальном этапе необходимо выделение лингвострановедческого аспекта;

— при формировании лингвострановедческой компетенции студентов необходимо обучение стереотипам национального вербального и невербального поведения;

— вопросы межкультурной коммуникации должны постоянно находиться в поле зрения преподавателя русского языка как иностранного.

Литература

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура, М.: Рус. яз., 1983 г.
2. В. фон Гумбольдт. Язык и философия культуры, М. — 1985 г.
3. Ильин И. А. Путь к очевидности. М., 1993 г.
4. Костомаров В. Г. Русский язык в современном диалоге культур // Рус. яз. за рубежом. — № 4, 1993 г.
5. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М.: Слово, 2000 г.
6. Ушинский К. Д. Избранные произведения. — М., 1945 г.
7. Шпенглер О. Закат Европы... М., 1993 г.

Статья поступила в редакцию 17 февраля 2004 г.

УДК 811.161.1'243

Н. М. Кизилова, Т. Н. Воляр

О СИСТЕМЕ ПРЕДЪЯВЛЕНИЯ ПАДЕЖЕЙ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Актуальность. В процессе изучения неродного языка в вузовской аудитории учащийся создает в своем сознании систему изучаемого языка. Если преподаватель не способствует формированию системного видения изучаемого грам-

грамматического материала, студент создает свою систему самостоятельно, и зачастую созданная им система неродного языка неадекватна реальному положению. Одним из направлений современной методики преподавания языков является использование функционально-системных исследований языков. Основные положения системной лингвистики дают нам теоретические основы для решения конкретных прикладных задач как для изучения языка его носителями, так и для учащихся, изучающих иностранный язык. Не секрет, что очень часто учащимся обеих категорий русский язык представляется хаосом префиксов, суффиксов, окончаний, в котором нет никакой системы. Таким образом, можно утверждать, что создание системной теории русского языка важно как для методики преподавания русского как иностранного, так и для методики преподавания русского языка в русскоязычной аудитории. Мы остановимся на вопросе применения системной теории падежа и предлога в практике преподавания русского языка как иностранного.

Этот вопрос очень сложен, и сложность его объясняется не столько многообразием падежных форм и вариантов окончаний, сколько "... в понимании сути механизма функционирования падежей" [1, стр. 44]. Лингвисты, исследующие этот вопрос, констатируют, что современная методика преподавания в настоящее время не имеет такого описания падежей, которое было бы способно помочь учащимся увидеть систему в многообразии падежных употреблений. Тем не менее преподаватели в процессе работы по изучению предложно-падежной системы вынуждены искать прагматический выход из положения, часто интуитивно находя приемы и способы презентации грамматического материала, добиваясь формирования системного видения падежной системы. Авторы новых учебников русского языка стремятся организовать грамматический материал таким образом, чтобы выявить систему в употреблении падежей, декларируя, что в своей работе, они во главу угла ставят научные принципы системной лингвистики. В частности, в редакторской статье к учебнику М. П. Аксеновой "Русский язык по-новому" Р. А. Кулькова пишет, что основным достоинством данного учебника является тот факт, что "он в сравнительно короткие сроки позволяет учащимся почувствовать системные отношения в языке" [3 стр. 11].

Цель. Мы хотим представить в данной статье, каким образом мы пытаемся помочь нашим студентам-нефилологам, изучающим русский язык прежде всего в качестве инструмента для овладения будущей специальностью, увидеть, осознать и использовать в речи значения падежей русского языка. Мотивация изучения языка накладывает свою специфику на поиски адекватных ей приемов и способов подачи материала в ходе изучения падежной системы. Кроме того мы не имеем возможности использовать в работе достижения современной методики преподавания русского языка как иностранного, воплощенные в учебниках нового поколения.

Изучение падежной системы в первый год обучения мы условно подразделяем на четыре этапа: 1) знакомство с падежной системой на лексическом уровне во вводно-фонетическом курсе; 2) основные аспекты падежей имен существи

тельных и личных местоимений; 3) расширение аспектизации падежных употреблений имен существительных и введение падежных окончаний прилагательных, указательных и притяжательных местоимений, порядковых числительных; 4) Обобщение и сопоставление различных падежей, служащих для выражения одного и того же значения.

Несколько, на наш взгляд, программных замечаний, касающихся характеристики каждого этапа. Вводно-фонетический курс, конечно, должен быть компактным, но не менее 60-80 учебных часов. В нем необходимо пропорциональное сочетание изучения звуков и букв русского языка, правил орфоэпии, интонационного членения фразы, ритмики слова и презентация некоторых падежных значений, естественно, на лексическом уровне. Однако нельзя и перегружать вводно-фонетический курс грамматикой. В процессе изучения вводно-фонетического курса мы знакомим студентов с именительным падежом, подчеркивая его синтаксическую роль в предложении и связь с предикатом; предложным падежом места; винительным падежом объекта и направления; родительным падежом направления; дательным падежом возраста.

На втором этапе изучения падежной системы, который занимает до 300 учебных часов, остро стоит вопрос очередности подачи падежей и их значений. После именительного падежа многие методисты предлагают знакомить учащихся с винительным падежом объектного значения. [5, стр.31] Нам представляется возможным начать знакомство со значениями падежей с предложного падежа места, который на этом этапе обучения является наиболее коммуникативно значимым и, как правило, не вызывает затруднений в усвоении. При решении вопроса о порядке подачи значений падежей нельзя опираться только на частотность употребления в речи значений падежей. Так, наиболее употребительным в русском языке является родительный падеж, однако опыт подтверждает, что начинать знакомство с падежной системой с родительного падежа нерационально, так как он имеет большое количество окончаний и значений, что не способствует продуктивности его усвоения.

На наш взгляд, возможен, хотя и не бесспорен, следующий порядок подачи падежей и их значений: именительный падеж; предложный падеж места и объекта мысли; винительный падеж неодушевленных и одушевленных существительных после транзитивных глаголов, винительный падеж направления; дательный падеж адресата, возраста и дательный падеж в безличных предложениях (модель Кому? надо, можно, нельзя Что делать?); родительный падеж отрицания, направления, приименный аспект родительного падежа, родительный падеж после числительных и слов, обозначающих количество; творительный падеж инструмента, совместного действия и профессии. Причем, по нашему мнению, необходимо изучать функционирование данных значений падежей как в единственном, так и во множественном числе. Изучение падежной системы мы начинаем вводным уроком, на котором в грамматической тетради составляем таблицу, в которой горизонтально выделяем следующие графы: единственное число и множественное число, примеры употребления падежных значений, в графе единственное число обозначаем подграфы по родам; вертикально отде-

ляем шесть падежей. На этом же занятии заполняем графы для именительного падежа. Затем в процессе обучения по окончании изучения какого-либо падежа вновь обращаемся к данной таблице, заполняя соответствующие графы. При изучении грамматических явлений (не только падежной системы) очень важно, как организуется работа по формированию грамматических навыков. Этой цели служит тщательно продуманная система упражнений от дрилловых, или языковых, до речевых, или коммуникативных. [2, стр.61-65] При расширении круга падежных значений очень важно по окончании изучения какого-либо падежа проводить обобщающий урок, на котором необходимо уточнить и обобщить полученную информацию. Это делается по двум направлениям: во-первых, повторяются падежные окончания; во-вторых, значения падежей, которые иллюстрируются примерами. Продуктивность этой работы возрастает с использованием компьютерных программ. [6] Перечисление основных значений падежей для первого года обучения приводится в Программе по русскому языку как иностранному первого сертификационного уровня. [4, стр.55-68] Завершается процесс изучения русской падежной системы русского языка четвертым этапом, когда на занятиях демонстрируется, как можно выразить различные значения с помощью разных падежей. Все наблюдения фиксируются в таблице, где возможно используются графические комментарии. Так, пространственное значение может быть выражено при помощи предложного падежа, родительного, дательного, творительного, а временное — при помощи родительного, дательного, винительного, творительного и предложного и т. д. В таблице должны присутствовать примеры, иллюстрирующие каждое выражение данного значения тем или иным падежом.

Подводя итог всему вышеизложенному, делаем **выводы**:

1. В современной методике преподавания падежной системы для иностранцев наличествует тенденция использования научных исследований в области современной системной лингвистики.
2. Современная методика РКИ в настоящее время не располагает описанием падежей, которое бы позволило увидеть систему в их употреблении.
3. Изучать значение падежей необходимо поэтапно, расширяя круг падежных значений.
4. Формирование грамматических навыков при изучении падежных значений должно обеспечиваться тщательно продуманной системой упражнений от языковых к речевым.

Литература

1. Дремов А. Ф. Системная теория падежа и предлога в практике преподавания РКИ // Мир русского слова/ — М— Спб. — Златоуст, №1, 2001 г.
2. Кизилова Н. М. О путях интенсификации учебного процесса в преподавании РКИ на начальном этапе обучения // Филологические студии. — Симферополь. — №2, 2001 г.
3. Кулькова Р. А. ст. от редактора к учебнику М. П. Аксеновой “Русский язык по-новому”, ч. 1, Спб “Златоуст”, 2000 г.

- Программа по РКИ (Сертификационный уровень), М-Сиб. Златоуст, 2002 г.
5. Распопова Т. И. “Иван родил девочку, велел тащить пеленку или...?” // Мир русского слова. — №1, 2001 г.
6. Ясницкий Ю. Г., Ясницкая И. А. “Русская грамматика для начинающих” (1 ч.).
7. Харьков, 1991–95г. г., компьютерная программа.

Статья поступила в редакцию 16 февраля 2004 г.

УДК 811. 111. 1'243:378. 3

С. Ф. Макеева

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Актуальность исследования. Обращение к данной теме продиктовано тем, что сегодня текст выдвигается в качестве центрального объекта филологических исследований. Повышение интереса к дальнейшему изучению и описанию текста и его единиц объясняется различными причинами. Являясь основной формой общения, в которой проявляет себя личность, текст в то же время представляет собой не просто лингвистическое, но и социально-психологическое явление. Функционируя, он осложняется психическими, социальными, прагматическими и другими факторами языковой личности воспринимающего (Т. М. Дридзе, В. А. Маслова). Текст дает уникальную возможность познания языковой личности, “стоящей за ним” (Ю. Н. Караулов), а также возможность изучения ментальной структуры ее сознания (работы Ю. С. Степанова, Е. С. Кубряковой, А. Вежицкой и др.).

Актуальность обозначенной темы объясняется также тем, что текст незаменим в учебном процессе. Сегодня текст признается и как важный источник лингвистической информации, и как единица представления языкового материала, и как средство формирования речевых навыков и умений.

Цель статьи — рассмотреть возможности использования художественного текста в практических целях обучения русскому языку как иностранному.

Задачи статьи — определить роль художественного текста как средства формирования речевой компетенции иностранных учащихся, показать некоторые возможные виды работы с ним.

Материалом для исследования стали тексты художественных произведений “Витя Малеев в школе и дома” Н. Носова, “Я жду вас всегда с нетерпением” В. Голявкина, “Злой мальчик” А. Чехова, “Жизнь и воротник” Н. Тэффи, “Собачьё сердце” М. Булгакова, “Судьба человека” М. Шолохова.

Как известно, единицей обучения иностранному языку в практических целях считается речевое действие, объектом и продуктом которого является текст.