

# О НЕКОТОРЫХ ТРУДНОСТЯХ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНОЙ СИСТЕМЫ РУССКОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия»

Кафедра лингвистических дисциплин

**Зуб Ж.А.**

Основу грамматического минимума начального этапа обучения составляет, как известно, предложно-падежная система русского языка. Для иностранцев практическое овладение русским языком становится весьма нелёгким из-за наличия в нем падежной системы. Главная трудность начального этапа обучения русскому языку заключается в том, что она имеет сложную морфологию, флективный строй, который затрудняет автоматизацию действий по выбору форм в соответствии со структурой и смыслом предложения. Наибольшие трудности это вызывает у тех студентов, в языке которых отсутствуют падежные формы имен. На пути к свободному говорению на русском языке стоит барьер из различных падежных значений и многочисленных форм.

В разных учебных пособиях и в самом учебном процессе один и тот же грамматический материал может иметь разную структуру и может быть представлен различно. Поэтому преподавателю необходимо на его основе строить систему упражнений, формировать грамматические навыки. При этом особое практическое значение имеет распределение отобранного материала, его дозировка. Как правило, передозировка грамматического материала является источником нагромождения трудностей, а недостаточная расчлененность материала затрудняет отработку ее деталей.

Большое значение имеет не только отбор и распределение, но и расположение грамматического материала в программе, в учебнике и в учебном процессе. В практике преподавания русского языка как иностранного существует множество подходов к проблеме отбора значений падежей и последовательности их изучения. Так, например, в одних учебниках знакомство с косвенными падежами начинается с предложного падежа (места), а в других – с винительного (прямого объекта). В некоторых пособиях изучение родительного падежа предшествует дательному и т.д. Конечно, возможны разные варианты подачи падежей. Но при расположении грамматического материала необходимо учитывать интерферирующие грамматические явления, как внутриязыковые, так и межъязыковые. Например, смешение предложного падежа места и винительного направления (вопросы где? и куда?) относятся в основном к внутриязыковой интерференции, а смешение винительного и дательного одушевленного объекта (вопросы кого? и кому?) – к межъязыковой. Учитывая данный факт, возникает сложный методический вопрос – можно ли от одного смешиваемого явления сразу переходить ко второму,

противоположному? Например, от конструкции с предложным места – к конструкции с винительным направления.

Доказано, что больше всего мешают друг другу навыки, близкие к вновь вырабатываемым и вместе с тем еще недостаточно прочно усвоенные. Поэтому следует избегать противопоставления двух новых неокрепших еще навыков. После ряда выполненных тренировочных упражнений любую модель можно полностью считать усвоенной только тогда, когда она свободно используется в коммуникативной деятельности наряду с другими моделями и не вызывает внимания говорящего. Таким образом, интерферирующие грамматические явления не должны вводиться сразу друг за другом и в то же время не должны слишком долго быть изолированы друг от друга.[1].

Не следует забывать о том, что не всегда учащиеся сталкиваются с немедленным применением языка в качестве инструмента общения. Часто они не видят пользы от изучаемого, теряют веру в свои силы, особенно в условиях нерусской языковой среды, когда есть возможность воспользоваться родным языком. Поэтому главной задачей преподавателя является развитие интереса к урокам русского языка и создание ситуаций успеха у учащихся на занятиях. Даже самое маленькое грамматическое упражнение необходимо строить так, чтобы учащиеся чувствовали пользу от затраченных усилий, причем в практическом его использовании.

Авторы разных методических пособий дают различные способы подачи изучения падежей. Одни предлагают дать несколько значений одного падежа, закрепляя его на материале разных частей речи, а затем вводить следующий падеж. Другие же предпочитают показать значения всех падежей на материале имен существительных в единственном числе, а затем во множественном. Далее заканчивают изучение падежной системы введением прилагательных и местоимений. Каждый из этих подходов, конечно, эффективен. Но следует учитывать тот факт, что лексический минимум начального этапа изучения русского языка составляет около 50% словарных единиц относящихся к имени существительному. Использование форм имен существительных во многих значениях вполне удовлетворяет потребность речевого общения даже при ограниченном владении языком.

На начальном этапе обучения выработка умений и навыков употребления падежей в речи учащихся осуществляется на ограниченном лексическом материале. Тематика данного материала определяется ситуациями повседневного общения в условиях новой языковой среды. Примерными темами начального этапа могут быть следующие: «Знакомство», «Моя семья», «Мой день», «Мои друзья», «В общепитии», «В библиотеке», «В магазине», «Родной город», «Родная страна» и т.д. Опираясь на материал этих тем, преподаватель должен преследовать цель создания основы правильности речи учащихся, что требует от них осознанного понимания значений и форм грамматических и лексических единиц языка. Как правило, иностранные учащиеся стараются сопоставить грамматические явления падежных систем русского и родного языка, что вполне обоснованно. Но преподаватель не всегда знает язык обучаемых. Поэтому на практике эта проблема должна решаться

следующим образом: падежная система подается небольшими частями, осознанно усвоенный материал вводится в речь, а затем производится обобщение изученных микросистем, представляющих собой законченный цикл. Преподаватель должен построить свою работу так, чтобы учащиеся могли правильно соотнести изучаемое грамматическое явление с аналогичным явлением в родном языке и, установив сходство и различие, могли использовать его в речи в соответствии с нормами русского языка [2].

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Аркадьева, О. М. Употребление падежей в речи / О. М. Аркадьева. – М., 1975.
2. Вишнякова, Т. А. Некоторые количественные характеристики русской разговорной речи : автореф. ... канд. дис. / Т. А. Вишнякова. – М., 1967.

## **РАБОТА С АУДИОВИЗУАЛЬНЫМИ СРЕДСТВАМИ В ПРОЦЕССЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ**

ФГБОУ ПО «Курский государственный медицинский университет»  
Кафедра русского языка и культуры речи  
**Ковынева И.А., Петрова Н.Э.**

УО «Гродненский государственный медицинский университет»  
Кафедра русского и белорусского языков  
**Пустошило Е.П.**

Приток иностранных студентов выступает важной особенностью современной системы международного образования. Наиболее востребованным на международном рынке образовательных услуг является медицинское образование [1]. Для поддержания статуса и создания единой эффективной образовательной системы необходимо кооперировать усилия многих преподавателей, работающих со студентами медицинских специальностей, и находить точки соприкосновения, а по возможности, осуществлять междисциплинарную интеграцию, обеспечивающую наиболее эффективное обучение той или иной специальности. Так, внутренние интеграционные процессы связали в КГМУ и ГрГМУ клинические дисциплины с русским языком как иностранным (РКИ) [2, 3]. В результате совместных усилий уже были созданы [4, 5, 6] и создаются учебные пособия, в которых представлена подготовка по всем видам речевой деятельности.

Особое внимание уделяется слушанию (аудированию) и говорению. Работа с аудиовизуальными средствами является эффективным аспектом подготовки иностранного студента к клинической практике в больнице с русскоговорящими пациентами. Аудирование – непродуктивный вид речевой деятельности, предполагающий слушание и понимание воспринимаемой информации. Для того чтобы студент-иностранец мог вести диалог с больным,