

К вопросу об изучении русских падежей в полиэтническом классе

Цель статьи заключается в определении вектора взаимодействия методики преподавания русского языка как родного и русского языка как неродного. Анализируя конкретные принципы двух методик на материале изучения центральной темы грамматики – падежи в русском языке, авторы описывают дидактические приемы, которые помогли бы взаимному обогащению методического потенциала.

Ключевые слова: *русский язык как родной; русский язык как неродной; русский язык как иностранный; полиэтничный класс; инофон; падеж; смысловой вопрос.*

Nadezhda V. Shtykova, Olga V. Murashova

To the Problem of Teaching Russian Cases in a Polyethnic Group.

The aim of the article is to determine the direction methods used in teaching Russian as the first and the second language interaction. Authors describe didactic procedures which could help achieve mutual enrichment of methodical potential by analyzing the particular moments of two methods of teaching the main subject of grammar – the cases in the Russian language.

Key words: *the Russian language as native; the Russian language as foreign; a polyethnic group; a foreigner; a case; semantic problems.*

Усиление миграционных потоков из ближнего зарубежья обусловило появление в общеобразовательных школах России большого числа полиэтнических классов. Дети мигрантов, обучающиеся в них, как правило, не теряют родной язык (он остается языком семейного общения

и общения в диаспоре), но в условиях социализации в русскоязычной среде вынуждены изучать русский язык [Грудева и др. 2013: 12]. Следовательно, методика преподавания дисциплины «Русский язык» будет требовать поиска новых форм и приемов. Учитель русского языка в современной школе имеет классическое филологическое образование и в дидактическом плане владеет методикой обучения русскому языку как родному (то же можно сказать об учителе начальной школы). В условиях поликультурного коллектива обучающихся учителю просто необходимы знания методических приемов обучения русскому языку как неродному и умения совмещать приемы той и другой методики в пределах изучаемых тем. Цель данной статьи заключается в описании и анализе полиэтнического аспекта умений педагога, одновременно обучающего падежной системе русского языка носителей языка и инофонов.

Заметим, что изучение словоизменяемой категории падежа начинается в начальной школе, причем продуктивная работа над падежом проводится в III классе. Школьники знакомятся с шестью падежами; на изучение каждого падежа существенного отводится, как правило, один урок, изменение по падежам прилагательного изучается в течение двух уроков и базируется на осознании падежной зависимости от

Надежда Викторовна Штыкова, научно-педагогический работник

E-mail: nadya.shtykova@yandex.ru

Череповецкое высшее военное инженерное училище радиоэлектроники

Советский проспект, д. 126, Череповец, Вологодская область, 162622, Россия

Cherepovets Higher Military Engineering Institute of Radioelectronics

126 Sovetsky pr., Cherepovets, Vologda region, 162622, Russian Federation

Ольга Валентиновна Мурашова, научно-педагогический работник

E-mail: docentmurashova@mail.ru

Череповецкое высшее военное инженерное училище радиоэлектроники

Советский проспект, д. 126, Череповец, Вологодская область, 162622, Россия

Cherepovets Higher Military Engineering Institute of Radioelectronics

126 Sovetsky pr., Cherepovets, Vologda region, 162622, Russian Federation

Ссылка для цитирования: Штыкова Н.В., Мурашова О.В. К вопросу об изучении русских падежей в полиэтническом классе // Русский язык в школе. – 2018. – № 7. – С. 7–11. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-7-7-11.

существительного. Учащиеся узнают названия падежей, знакомятся с падежными вопросами и предлогами, учатся распознавать падежи [Литневская, Багрянцева 2006: 315].

Усвоение традиционных падежных вопросов – это, пожалуй, главное условие, которое необходимо носителям русского языка как родного для формирования навыка определения (узнавания) падежа. Повышает эффективность подобного усвоения введение вспомогательных слов (например: для именительного падежа – *есть кто? что?*; для родительного падежа – *нет кого? чего?* и т.д.) и предлогов (например: родительный падеж – *без, у, от, до, с, из, около, возле, для*; творительный – *над, за, под, с, между, перед* и т.д.). Однако, если носители русского как родного уже имеют нужную для изучения падежей языковую компетенцию и учитель, можно сказать, «включает» их языковую рефлексию, заставляя осмыслить свои речевые действия (так, для русского школьника вполне очевидно, что от глагола *читать* вопрос к имени существительному будет – *что?*; от глагола *дружить* – *с кем?*; *позвонить* – *кому?* и под.), то воспитанные в другой культурной среде инофоны такой компетенцией не обладают и не осознают очевидности падежных вопросов [Штыкова 2014: 85].

Различие в подходе к изучению падежей носителями языка и инофонами в следующем: русские следуют от общего к частному, поэтому изучают все падежи сразу («таблицей падежей»), запоминая их названия и падежные вопросы, семантический потенциал падежа носителю языка изучать специально нет необходимости, он у него «в голове»; носители языка как неродного идут при изучении падежей от частного к общему – от конкретной формы к смыслу [Суханова 2017, Электронный ресурс], т.е. изучение падежей «строится по семантическому принципу посредством показа значений падежей и на синтаксической основе», в связи с чем усвоение значений и форм того или иного падежа сопровождается презентацией основных глаголов, которые управляют данной падежной формой [Холодкова 2016: 49].

При этом трудности, связанные с усвоением этой темы, у носителей языка и инофонов различны: носители языка, как правило, безошибочно образуют саму падежную форму, но допускают ошибки в определении падежа (в сочетании *построить город – город* определяют как

именительный падеж, *не было друга – друга* как винительный падеж и под.); те же, для кого русский не является родным, наоборот, определяют падежи, но при этом допускают такие ошибки в выборе окончания, которые никогда не сделает носитель языка (например, *купить конфета, знакомиться с подругу, встретить преподавателю* и под.).

В этом плане нивелировать трудности для инофонов и параллельно упростить определение и запоминание падежей для носителей языка поможет методика русского как иностранного. В частности, принятое в ней введение при изучении падежей словесных вопросов и опор на значение падежных форм. Так, знакомство с родительным падежом в учебнике для III класса под редакцией В.П. Канакиной, В.Г. Горещкого начинается с упражнения, в котором даны словосочетания типа *ветка (чего?) осины, ранец (кого?) брата, письмо (от кого?) от сестры, был (без чего?) без пальто, цветы (для кого?) для мамы, вышел (из чего?) из трамвая, доехал (до чего?) до реки* [Канакина, Горещкий 2013: 43]. Школьникам предлагается определить падеж по вопросам и назвать окончания и предлоги родительного падежа, т.е. проанализировать словосочетания и сделать вывод о формальных показателях родительного падежа. Для русских школьников такое задание не представляет трудности, поскольку план содержания данной падежной формы, равно как и остальных пяти, носителем языка освоен интуитивно уже годам к трем. Но если учесть, что на уроке присутствуют дети-инофоны, то подобное задание, в котором, как мы видим, использованы формы родительного падежа сразу во всех основных значениях (принадлежности, отсутствия, адресации, направления движения), требует дополнительной серьезной доработки, о необходимости которой может знать только педагог, имеющий отнюдь не поверхностное представление о методике преподавания русского языка как неродного.

Безусловно, здесь можно использовать тот же поисковый метод введения нового материала, но подать «информацию для размышления» следует иначе. Во-первых, учителю надо организовать работу по формированию представления о значении падежа, активировав на этом этапе деятельность прежде всего инофонов. Можно начать со значения «направление движения», предложив для анализа словосочетания

типа *приехать из Москвы, выйти из здания, выбежать со стадиона, вернуться с тренировки*, и подвести учеников к тому, что таким способом мы выражаем ответ на вопрос от куда? и для этого нам необходим родительный падеж. Далее проанализировать окончания и предлоги, подчеркнув, что окончания всегда будут одинаковые, а предлоги в этом падеже могут быть и другие, но уже для выражения иных значений. Для закрепления нужно использовать мини-диалоги, причем учитель может дать «стимул» — показать карточку со словом-существительным, а обучающиеся построить с ним диалог («стимул» — *улицы*). Хорошо, если инофон и русскоязычный обучающийся будут работать в паре, такие диалоги должны быть просты и динамичны, представлять живую русскую речь. Условно-речевые упражнения такого рода на уроке необходимы инофону для того, чтобы: а) ощутить себя в ситуации реального общения с русскоязычным человеком; б) понять, что каждое окончание именной формы в русском языке связано с коммуникативной установкой говорящего (указывает на направление движения и др.).

Далее следует подобная работа с другими значениями и, соответственно, предлогами: *без* — для выражения отсутствия (*был без шапки/пальто*), *у* — принадлежности/местонахождения (*у друга есть... / сидел у друга*), *для* — адресации (*цветы для мамы*) и т.д. Необходимо обратить внимание на выражение значения принадлежности (че й?) в беспредложном образовании типа *сестра друга, дом бабушки*.

Сводная таблица вопросов и предлогов родительного падежа в полиэтническом классе должна быть обязательно дополнена вопросами от куда?, че й? и вопросами с предлогами у кого?, для кого? и т.д., поскольку вопросы именно в таком виде разрешают проблему смысла падежа для инофонов, а русскоязычным помогают определить и узнать падежную форму, так как русскоязычные школьники не должны упускать предлог, задавая падежный вопрос к слову: *вернется* (после чего?) *после обеда* и т.д.

В средних классах при изучении склонения числительного необходима дополнительная работа, связанная со значением выражения количества формами родительного падежа. И здесь учитель может использовать приемы методики преподавания

русского языка как иностранного, чтобы объяснить, почему в русском языке употребляют выражения типа *один год, двадцать два (три, четыре) года, но тридцать пять лет; двадцать один рубль, тридцать три рубля, но сорок рублей* и под. Причем от учителя не требуются сложные теоретические комментарии: педагог просто направляет мыслительные усилия обучаемых на определение падежей существительных в количественных сочетаниях, помогает сделать вывод об именном управлении: все числительные, заканчивающиеся на «один», управляют именительным падежом единственного числа; заканчивающиеся на «два», «три», «четыре» — родительным падежом единственного числа; остальные числительные управляют родительным падежом множественного числа. Инофон после такой работы поймет, почему русскоговорящие меняют существительные в этих сочетаниях, а русскоязычные школьники расширят свой лингвистический кругозор и в то же время убедятся, насколько многие явления объяснимы в русской грамматике. Опыт показывает, что русскоязычным обучающимся очень нравится открывать явления, над которыми раньше они никогда не задумывались.

Продолжая осмысление методических знаний, которые могут помочь в работе с поликультурным классом, следует заметить, что при изучении винительного падежа учителю необходимо использовать функционально-семантический потенциал вопроса к куда?, ответ на который всегда предполагает образование и использование форм с помощью предлогов *в/на*, чью семантику также необходимо «высветить» на уроке. Можно воспользоваться таблицами употребления этих предлогов, хорошо знакомыми преподавателям русского языка как иностранного; здесь же необходимо пояснить, что эти предлоги антонимичны предлогам *из/с*, оформляющим родительный падеж. И вновь подобная работа хороша не только для инофонов, но и для школьников — носителей русского языка, поскольку помогает понять конкретные явления. Например, если в русском языке есть выражение *поехать в Выборг* (с формой винительного падежа), то единственно возможным с точки зрения грамматической нормы будет антонимичное *из Выборга*, а не *с Выборга* (с формой родительного падежа). Логично вводить в полиэтническом классе понятие «винительный

направления», используя глаголы движения, а затем винительный падеж для выражения прямого объекта, конечно, через вопросы кого? что? со всеми необходимыми пояснениями по поводу одушевленности/неодушевленности и глаголами, которые управляют винительным падежом.

В средних и старших классах, продолжая работу над падежами, необходимо выполнять задания на разграничение омонимичных форм именительного и винительного падежа неодушевленных существительных (*ресторан имелся у его отца / отец его имел ресторан*), родительного и винительного падежа одушевленных существительных (*похож на отца / был у отца / рубашка отца*). Неверное определение падежей в подобных примерах русскоязычными школьниками (и студентами) — одна из самых частотных ошибок [Новикова 2016: 76], но знание о значениях падежей, которое в условиях полиэтнического класса необходимо, и включение в вопрос предлога, сигнализирующего о винительном или родительном падеже, поможет избежать этих ошибок.

Нельзя оставить без внимания и смысловый вопрос где?, который в сочетании с уже известными по винительному падежу предлогами *в/на* всегда репрезентирует предложный падеж (*жить в Вологде, работать на заводе*), а в сочетании с предлогом *по* — дательный (*гулять по Вологде*). Поэтому в начальной школе необходимо дополнить перечень вопросов предложного и дательного падежей смысловым вопросом где? Введением этого вопроса для выражения значения места следует начинать знакомство с предложным падежом: именно это значение коммуникативно значимо для инофонов. Затем вводятся значения «объект мысли, речи» с вопросом о ком? (о чем?). Учителю следует акцентировать внимание учеников на том, что предлоги *в/на* в предложном падеже употребляются аналогично предлогам *в/на* в уже известном винительном падеже: *в магазин / в магазине, на стадион / на стадионе, на вокзал / на вокзале, на окраину / на окраине* и т.д., — и использовать упражнения на закрепление. Как показывает опыт работы, это снимает трудности у инофонов при употреблении предлогов в речи и вызывает неподдельный интерес и искреннее удивление у русскоязычных обучающихся

(вспомним, что формирование интереса к изучаемому предмету — одна из вечных целей учебного процесса).

Дательный и творительный падежи обладают меньшей по сравнению с описанными выше падежами коммуникативностью. При этом в отношении дательного падежа целесообразны его значения для выражения возраста (*кому сколько лет?*), адресата (*что — кому дать, подарить, купить, сказать* и под.), направления движения (*к кому?*); в отношении творительного — для выражения инструмента действия (*писать, работать, рисовать* чем?), совместности (*кто с кем, что с чем*), объекта действия (*интересоваться, заниматься* чем?).

Безусловно, знакомство со всеми падежными формами — это и изучение собственно падежных окончаний. В этом плане для инофонов нужно составлять таблицы, рисовать схемы, репрезентирующие окончания существительного (а затем и других частей речи) в разных падежах; к таким справочным материалам, как показывает опыт, в дальнейшем активно обращаются и русскоязычные школьники, чтобы актуализировать формальные показатели падежной формы.

Итак, работая в полиэтническом классе, учитель должен осознавать, что, с одной стороны, ему всегда необходимо помнить о тех, для кого русский язык неродной, и в связи с этим ориентироваться на методику преподавания русского языка как неродного и русского как иностранного. С другой стороны, специальных учебников, пособий для таких классов нет, и вряд ли таковые появятся в скором времени, поэтому, выявив дидактические аспекты методики преподавания русского языка как неродного, которые могут помочь в освоении курса русского языка, учитель будет регулярно сталкиваться с необходимостью самому разрабатывать и составлять задания.

Кроме того, какие бы дифференцированные методические приемы с учетом состава аудитории ни применял учитель, ему необходимо учитывать, что на данный момент «программа “Русский язык как родной” в современной полиэтнической школе предъявляет одинаковые требования ко всем учащимся», а «итоговый контроль языковых и речевых знаний и умений школьников-мигрантов осуществляется наравне

с русскоязычными учащимися и в соответствии с российским образовательным стандартом (в формате ОГЭ и ЕГЭ)» [Столбова 2014: 97]. Следовательно, дидактические приемы, о которых шла речь в этой статье, носят характер вспомогательный при обучении русскому языку в полиэтническом классе, но при этом чрезвычайно важный для обеих категорий обучаемых.

ЛИТЕРАТУРА

Грудева Е.В., Иванова Е.М., Бучилова И.А. [и др.] Обучение русскому языку детей-мигрантов младшего школьного возраста в условиях консультационного центра: постановка проблемы // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по матер. XXVIII Междунар. науч.-практ. конф. — № 9 (28). — Новосибирск, 2013. — С. 12–20.

Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 3 класс: учебник для общеобразоват. учреждений с прил. на электр. носителе: в 2 ч. — М., 2013. — Ч. 2.

Литневская Е.И., Багрянцева В.А. Методика преподавания русского языка в средней школе. — М., 2006.

Новикова И.Н. О проблемах изучения русской морфологии — категории падежа // Начальная школа. — 2016. — № 5. — С. 76–79.

Столбова Я.Е. Проблемы преподавания русского языка в классах полиэтнического состава // Ярославский педагогический вестник. — 2014. — № 1. — Том II (Психолого-педагогические науки). — С. 94–97.

Суханова Е.А. Технологии и методические приемы обучения русскому языку в полиэтнических классах (из опыта работы) [Электронный ресурс]. — URL: https://urok.pf/library/«tehnologii_i_metodicheskie_priemi_obucheniya_russkom_163757.html (дата обращения: 15.04.2018).

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.

Штыкова Н.В. Русский язык как иностранный: к вопросу об изучении грамматики на начальном этапе (морфологический материал) // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2014. — № 5. — С. 84–88.

REFERENCES

Grudeva E.V., Ivanova E.M., Buchilova I.A. Obuchenie russkomu yazyku detei-migrantov mladshogo shkol'nogo vozrasta v usloviyah konsul'tatsionnogo tsentra: postanovka problem, in *V mire nauki i iskusstva: voprosy filologii, iskusstvovedeniya i kul'turologii: articles collection, proceedings of the 28th International Research and Practice Conf.*, No. 9 (28), 2013, Novosibirsk, pp. 12–20.

Kanakina V.P., Goretskii V.G. Russkii yazyk. 3 form. Textbook for general education institutions with supplemented by electronic device. In 2 p. P.2., Moskva, 2013.

Litnevskaya E.I., Bagryantseva V.A. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v srednei shkole, Moskva, 2006.

Novikova I.N. O problemah izucheniya russkoi morfologii — kategorii padezha, in *Nachal'naya shkola*, No.5, 2016, pp. 76–79.

Stolbova Ya.E. Problemy prepodavaniya russkogo yazyka v klassah polietnicheskogo sostava, in *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik*, No.1, 2014, vol. II (Psihologo-pedagogicheskie nauki), pp. 94–97.

Suhanova E.A. Tehnologii i metodicheskie priemy obucheniya russkomu yazyku v polietnicheskikh klassah (iz opyta raboty). Available at: https://urok.rf/library/«tehnologii_i_metodicheskie_priemi_obucheniya_russkom_163757.html (15.04.2018).

Holodkova M.V. Osobennosti izucheniya russkoi padezhnoi sistemy v inostrannoi auditorii, in *Professional'naya kommunikatsiya: aktual'nye problemy prepodavaniya i issledovaniya: multi-authored monograph*, Tambov, 2016, pp. 48–52.

Shtykova N.V. Russkii yazyk kak inostrannyi: k voprosu ob izuchenii grammatiki na nachal'nom etape (morfologicheskii material), in *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta*, No.5, 2014, pp. 84–88.