

## Обучение русской грамматике

**Место грамматики в системе обучения русскому языку как неродному.** Герберту Спенсеру принадлежат справедливые слова: «Основная цель образования – это не знания, а действия на основе полученных знаний». Эту мысль можно в полной мере отнести к проблемам, касающимся обучения иностранцев русской грамматике.

**Грамматика** (греч. *gramma* – письменный знак, черта, линия) – 1) раздел лингвистики о формах словоизменения, о строении слов, видах словосочетаний и типах предложений; 2) строй языка, система объективно действующих в языке правил изменения слов, образования словоформ и соединения слов в словосочетания и предложения.

Значение овладения грамматикой определяется тем, что в силу обобщающего характера своих законов, знание грамматики облегчает овладение языком.

В разные периоды, в различных методах грамматике отводилась то первостепенная, то второстепенная роль. Известно, что в XVIII-XIX вв. был широко распространен **грамматико-переводной метод** обучения, сохранявший ведущую роль вплоть до начала первой мировой войны. Цель обучения сводилась к овладению системой языка путем изучения грамматики и перевода текстов с родного языка на иностранный. Это был так называемый **грамматический тип обучения**, при котором приоритетным становилось усвоение грамматических форм и структур. Потребность в овладении устной речью привела к падению интереса к грамматико-переводному методу обучения и его вытеснению **прямыми методами**: натуральным (М. Берлиц, Ф. Гуэн), прямым (Э. Силоно, К. Брон) и их более современными модификациями – аудиовизуальным (П. Губерина, П. Риван), аудиолингвальным (Г. Фриз, Р. Ладло).

Представители прямых методов обучения либо полностью отрицали роль грамматики, либо отводили ей, как и родному языку, вспомогательную роль – осознания уже приобретенных механизмов.

В «Методическом руководстве для преподавателей русского языка иностранцаМ» [Костомаров, Митрофанова 1978] утверждается, что «коммуникативность отводит грамматике служебную роль в процессе овладения языком, подчиняет ее целям развития устной и письменной речи учащихся». Это означает, что в практике обучения отсутствуют чисто грамматические уроки, чисто теоретические объяснения. От учащихся не требуется знания всей совокупности правил или формулировок по употреблению того или иного явления языка. Грамматический материал вводится так, что учащийся сразу же включает его в речь. Однако уже в 1990 г. в «Методике преподавания РКИ» эти же авторы утверждают наличие двух стратегий формирования коммуникативной компетенции – речевой и языковой. В первом случае речевой материал систематизируется на интенционально-смысловой основе, при этом коммуникативно-речевые умения и грамматические навыки формируются параллельно. Второй путь – систематизация материала на формально-грамматической основе. Таким образом, в современной методике намечается поиск согласования коммуникативного и системного подходов в обучении русскому языку как новому, неродному.

**Теоретическая и практическая грамматика.** В методике существуют различия между практической и теоретической (описательной) грамматикой. Известно, что **теоретическая грамматика** классифицирует слова по их обобщенному значению, выделяет части речи – знаменательные и служебные – и описывает их; рассматривает способы сочетания слов и функции слов в предложении. В теоретической грамматике материал представлен линейно, обобщенно, систематизированно. Теоретическая грамматика как раздел лингвистики, исследующий систему языковых норм и категорий, стремится, таким образом, к максимально полному и разностороннему описанию типов образования слов (префиксальный, суффиксальный), словосочетаний, предложений. Эти описания, безусловно, используются в методике. Вместе с тем практика обучения

актуализировала вопрос создания не просто практической грамматики, а **грамматики педагогической**, которая учитывает психологические закономерности процесса усвоения нового языка, стадии формирования речевых умений и навыков, проблемы интерференции. Методика проводит и собственные описания языкового материала. Цель этих описаний иная. С одной стороны, перед методистами стоит задача выделить общий корпус тех грамматических явлений, которые необходимы для овладения устной и письменной речью на русском языке в пределах целей и задач конкретного этапа обучения, уровня владения языком (это – задача отбора грамматического материала). С другой стороны, в общем корпусе отобранного материала каждое явление должно быть проанализировано с точки зрения трудностей, заключающихся в нем для определенного контингента учащихся. **Грамматика, выделенная и описанная в методических целях (как объект усвоения), и составляет учебный грамматический материал.**

Выделение и описание грамматического материала как объекта усвоения проводится с учетом целого комплекса **факторов**. Важнейшие из них – **цели, уровень, этап** обучения, а также **учет** влияния **родного языка** на усвоение нового для учащихся русского языка. При достижении коммуникативных целей обучения имеет место *не изучение теории языка, а практическое овладение речью на ином языке*. Языковые знания, в том числе знания из области грамматики, рассматриваются в практическом курсе (в отличие от теоретического) не как цель, а как **средство** овладения практическими навыками и умениями неродной речи.

Когда человек изучает новый для него язык, он сначала сознательно употребляет языковые единицы в соответствии с изученными правилами, отрабатывая каждую речевую операцию и действие. Затем он достигает уровня автоматического пользования языком, то есть наступает период владения им. На уровне владения языком коммуникант не думает, как он должен построить фразу, его внимание направлено на то, что он хочет сказать или какую мысль хочет выразить его собеседник. При этом правила, отвлеченные грамматические понятия используются в речи неосознанно, автоматически.

При отборе грамматического материала учитывается этап обучения, степень знакомства с новым языком. При обучении русскому языку с нуля важно включить в учебный материал минимум грамматических явлений, который в то же время будет представлять систему русского языка в ее основных чертах. Этот материал должен содержать типовые явления, на основе которых учащийся обобщит и систематизирует разрозненные языковые факты, построит в своем сознании правила использования русского языкового материала в речи.

Отбирая грамматический материал в учебных целях, мы снабжаем учащегося «строительным материалом» – формами, типовыми образцами предложений, а также сообщаем ему, как нужно пользоваться данным материалом. **Объект усвоения** для учащегося составляют, таким образом, **языковые единицы**, функционирующие в речи (слова, сочетания слов, предложения), **правила** построения, объединения и **употребления** языковых единиц, базирующиеся на знаниях об устройстве и функционировании языка, и сами **речевые действия**, которые учащийся должен научиться осуществлять в процессе общения. Установлено, что в процессе овладения новым языком различные группы учебного материала усваиваются по-разному: грамматические формы (окончания, суффиксы, схемы построения предложений) – преимущественно путем запоминания, а грамматические понятия (род, число, падеж и т.п.) и правила употребления форм – преимущественно на основе осмысления.

В соответствии с ориентацией обучения новому языку на освоение видов речевой деятельности в методике разграничиваются пассивная, **рецептивная**, активная, **продуктивная грамматика**. **Активная** и так называемая **пассивная** грамматика различаются не только по характеру использования приобретенных знаний в речевой деятельности, но и по составу. Активная грамматика при описании языковых явлений идет от смысла к форме; при составлении грамматического минимума можно строго

ограничить материал, отобрав самые употребительные способы выражения смысловых отношений и исключив синонимические. Пассивная грамматика служит для анализа смысла сказанного или написанного; при отборе пассивного грамматического материала принцип исключения синонимических конструкций не может быть использован, так как речевые произведения, которые должен понимать учащийся в процессе обучения, могут содержать актуальные в общении грамматические синонимы.

Отбор активного и пассивного грамматического материала для целей обучения производится по принципам:

- частотности;
- образцовости;
- типичности;
- сочетаемости;
- репрезентативности.

Отбор грамматического материала базируется также на принципах тематико-ситуативной обусловленности и адекватного представления грамматической системы языка. Основными формами представления грамматического материала в учебном процессе являются теоретический *комментарий*, *правила*, *схемы*, *таблицы*, *контекст*, *речевые модели* и *речевые образцы*. При практической направленности занятий обучение грамматике сводится к формированию у учащихся **грамматических навыков** в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности.

**Подходы к обучению грамматике.** В практике обучения используются два подхода к подаче грамматического материала: **системно-структурный** (на основе логико-смысловых категорий, т.е. с учетом выражаемых синтаксических отношений: субъектно-предикатных, объектных, атрибутивных и др.) и **функциональный** (отбор и введение материала определяется темой, содержанием высказывания).

Как известно, учащийся еще в детстве овладевает системой грамматических понятий своего родного языка вместе со средствами их выражения. Когда он начинает изучать новый, неродной язык, ему прежде всего заметны формальные отличия этого языка от его родного. В тех случаях, когда понятия родного и изучаемого языка совпадают, такое соотнесение помогает усвоению, ускоряет его. Однако в большинстве случаев существуют несовпадения, которые являются причиной так называемой **интерференции**, когда учащийся переносит понятия грамматики родного языка на русский.

Расхождения в системах различных языков требуют выделения тех грамматических понятий русского языка, которые будут для учащихся новыми (например, для представителей большинства языков таким новым понятием будет категория вида глагола). Во многих случаях имеет место частичное расхождение выражения грамматических понятий в двух языках. Так, в русском языке существует иное соотношение между местоимениями *я* и *мы*, чем между существительными *студент* – *студенты*. Однако в русском языке различие этого соотношения явно не выражено, а, к примеру, в некоторых языках местоимение 1-го лица множественного числа имеет две грамматические формы: «*мы без тебя*» и «*мы с тобой*». Частичные расхождения также требуют специального введения соответствующих грамматических понятий в процесс освоения русского языка.

Во многих языках категория рода представлена формами двух родов – мужского и женского. При этом существительные, называющие один и тот же предмет, могут принадлежать в разных языках к различным «*грамматическим*» родам. Например, в русском языке слова *дом*, *стол*, *урок* – мужского рода, во французском и испанском – женского; а слова *страна*, *карта*, *книга*, *газета*, напротив, мужского. Сосредоточивая внимание на смысле высказывания, учащиеся невольно используют автоматизированные в употреблении грамматические понятия родного языка и допускают такие ошибки, как

*эта стол, интересный книга.* В языках народов Средней Азии род определяется по принципу, кому принадлежит объект – мужчине или женщине; отсюда ошибки типа *моя шкаф* (т.е. шкаф, которым пользуется женщина) и т.д.

Еще один пример. Грамматическая категория рода связана со смысловой стороной существительных только в том случае, если это существительные одушевленные. Существительные неодушевленные в русском языке могут принадлежать к трем родам: мужскому, женскому или среднему. Если в родном языке категория рода имени отсутствует, то это грамматическое понятие требует специального объяснения, причем требуется усвоить не только родовые окончания имен, но и способы согласования слов в предложении.

Требуют специального внимания и те случаи, когда в русском языке не представлено грамматическое понятие, имеющее грамматическое выражение в родном языке учащегося. Учащиеся невольно пытаются найти в русском языке формы, выражающие понятия их родного языка. Например, вместо неопределенного артикля употребляют числительное *один*. Это приводит к ошибкам в речи и затрудняет понимание высказывания.

**Связь грамматики с фонетикой, лексикой, стилистикой.** Различные элементы языка (звуковые, лексические, грамматические) выступают в речи взаимосвязанно. Например, чтобы опознать слово в звучащей речи, мы должны услышать его начало и конец, выделить его в потоке речи, определить его форму. Ведь в предложении, а следовательно, и в высказывании слова встречаются не в их исходной форме, а в виде словоформ. Чтобы догадаться о лексическом значении словоформы, иногда возникает необходимость образовать от нее исходную форму слова (*пришел* → *прийти*), а для этого надо знать грамматику. Связь грамматики и лексики заложена в самом функционировании языка: отношения между словами могут выражаться как грамматическими, так и лексическими средствами, в ряде случаев только лексические средства могут выражать обобщенное грамматическое значение. Например, в русском языке некоторые видовые пары глаголов образуются различными лексическими единицами (*говорить* – *сказать*, *находить* – *найти*); в отдельных случаях используются новые лексические единицы при образовании сравнительной степени (*хорошо* – *лучше*; *плохо* – *хуже*), при образовании формы прошедшего времени глагола (*идет* – *шел*) и др.

В речевом общении грамматика неразрывно связана и со звуковым оформлением высказывания. Например, глаголы *объяснять* (несов. вид) и *объяснить* (сов. вид) различаются лишь одним звуком, однако именно это различие определяет разное образование личных форм указанных глаголов при спряжении и соответственно несовпадение в значении (ср.: *Я объясню студентам новый материал* – *В начале урока я объясняю студентам новый материал*).

Грамматическая форма слова (и грамматическое значение) может определяться местом ударения: *руки́* – род. п. ед. ч. (*пальцы́ руки*) и *руки* – им. или вид. п. мн. ч. (*пальцы, руки*), *страны́* – род. п. ед. ч. и *стра́ны* – им. или вин. п. мн. ч.; *кури́те* – императив, *ку́рите* – 2-е лицо мн. ч. и т.п.

Большое значение для оформления высказывания имеет интонация. Например, фраза *Пойдем в парк* в зависимости от интонации может выражать сообщение, вопрос, побуждение, приглашение. В некоторых случаях от интонации полностью зависит смысл сказанного. Например: *Ты дома был?* – *Как же, был!* Ответ на вопрос в зависимости от интонации может иметь совершенно противоположный смысл: 1) *Конечно, был, а как же иначе?*; 2) *Конечно, не был! Ты же знаешь, что я не мог забежать домой хотя бы на минутку, у меня совершенно не было времени!* (этот вариант содержит оттенок раздражения, недовольства).

**Основные принципы организации и представления грамматического материала.** Учебный процесс организуется на основе **принципа комплексности**. Учебное занятие является комплексным как с точки зрения языкового материала, над которым ведется работа, так и с точки зрения видов речевой деятельности, в которых вводимый языковой материал отрабатывается. Это во многом определяет приемы работы над грамматическим материалом на уроке и порядок его введения.

Работа над новым грамматическим материалом ведется по возможности на знакомой лексике. Фонетические трудности отрабатываются предварительно, в процессе фонетической зарядки, что и позволяет сосредоточить внимание учащегося на грамматическом явлении, которое представляет для него в данный момент главный объект усвоения. Например, при введении и отработке формы прошедшего времени глаголов необходимо в ходе фонетической зарядки повторить произношение [л] твердого и [л'] мягкого. Впервые форму прошедшего времени целесообразно продемонстрировать на тех глаголах, которые учащиеся уже научились употреблять в форме настоящего времени.

В методике широко распространен **способ подачи лексико-морфологического материала на синтаксической основе**, то есть работа на уроке ведется преимущественно не над изолированной словоформой, а употребленной в предложении. При таком способе подачи грамматическое явление осмысливается и усваивается на ситуативно-смысловом фоне, что создает хорошую базу для дальнейшего творческого применения данного грамматического явления в речи. Факты языка предстают перед учащимися в виде живых, функционирующих в реальном речевом общении коммуникативных единиц. При этом нарушается традиционная последовательность материала, принятая в «классических грамматиках»: имя существительное, имя прилагательное, местоимение, глагол и т.д. Уже на первом занятии учащиеся знакомятся и с существительным, и с местоимением; и с утвердительным, и с вопросительным предложением, но каждое из этих явлений дается в очень ограниченном объеме (*Ашот студент? – Да, он студент; А вы студент? – Да, я тоже студент*).

«Нарушается» в практическом курсе русского языка и «академическая» последовательность изучения падежей. Каждая падежная форма в русском языке способна выражать несколько значений. В практическом курсе учащиеся, как правило, знакомятся сначала с одним значением данного падежа, а затем постепенно и с другими значениями. Например, знакомство с предложным падежом обычно начинается с предложно-падежных сочетаний, отвечающих на вопрос *где?* (*в столе, на столе*), позже вводится значение времени (*в январе, в начале урока, в 1999 году*) и значение объекта мысли и речи (*говорить, думать, мечтать – о ком? о чем?*). При этом важно дифференцировать в материале типовое (общие правила) и единичное – исключения, например: *на полу*. Исключения изучаются лексически, то есть словоформы заучиваются как новые слова.

Типовой грамматический материал располагается в **концентрической последовательности**: представление о каждом грамматическом явлении все более и более углубляется и расширяется. Допускается лексическое изучение грамматического материала – так называемое **лексическое опережение** – когда какая-либо трудная для усвоения грамматическая форма вводится сначала без грамматических объяснений, как лексическая единица. Например, усвоению форм родительного падежа множественного числа существительных способствует предварительное лексическое введение (заучивание) сочетаний числительных *один, два, три, четыре, пять...* с существительными *рубль, книга, ученик* и т.п. Концентрическое расположение грамматического материала позволяет систематически проводить грамматические обобщения, необходимые для формирования у учащихся способности свободно пользоваться изученным материалом в естественных ситуациях речевого общения.

Принцип комплексности в системе занятий можно рассматривать еще в одном аспекте – применительно к системе учебных действий с изучаемым материалом, которые, собственно, и составляют учебный процесс. В число учебных действий входят: а)

ознакомление с новым материалом; б) тренировка в осуществлении определенных действий с конкретным материалом (в речи); в) контроль правильности понимания и выполнения действий. На отдельном уроке или даже в целом разделе курса может преобладать какой-нибудь один из видов учебных действий. Типичным примером могут служить контрольные работы и итоговый контроль (тексты). Однако, как правило, перечисленные основные разновидности учебных действий даже в пределах одного занятия и его этапов выступают в комплексе, причем не в линейной последовательности, а во взаимодействии и взаимосвязи. Ознакомление с новым языковым материалом в его функциональном речевом употреблении наиболее успешно проходит в процессе выполнения действий по аналогии к предложенному образцу, то есть в процессе выполнения упражнений определенного типа. В то же время **упражнение** выступает как **главный способ тренировки**. При введении нового понятия необходимо сразу же проконтролировать правильность его понимания, иначе учащиеся будут ошибаться в использовании данного материала в речи. Целый ряд грамматических понятий может быть самостоятельно выведен учащимися в процессе выполнения упражнений «на наблюдение» или обобщающих, систематизирующих. Многие виды упражнений служат, кроме прочего, средством контроля.

**Комплексным** (не аспектным) является учебное **занятие** с точки зрения использования в нем видов речевой деятельности. Чтение используется при ознакомлении с новым грамматическим материалом, когда текст наполняется «нужными» грамматическими единицами; на уроке устной речевой практики учащиеся выполняют заданные речевые действия (выражают согласие, возражают, привлекают к себе внимание товарищей по группе и т.п.), причем делают это, используя определенные языковые средства. «Разговорные» темы также связаны с изучением определенных грамматических тем. Например, при работе над темой «Город» изучаются параллельно предложно-падежные формы локального значения (значения местонахождения: *в Москве, на улице, на площади* и т.д.); тема «Моя будущая профессия» требует изучения творительного падежа существительных, употребленного в составе сказуемого (*Я буду инженером; Максим хочет быть космонавтом; Таня хочет стать учительницей* и т.п.). Письмо служит и средством контроля, и средством отработки изучаемого языкового материала, в частности грамматического (определенные виды диктантов, сочинений, изложений).

Следовательно, комплексный подход к организации учебного процесса не исключает выделения одного языкового аспекта в качестве главного на данном занятии. Далее мы будем говорить о приемах работы над грамматическим материалом, имея в виду комплексную систему организации обучения в целом.

Начало обучения языку ограничено темами, связанными с актуальными для новой языковой среды ситуациями: «Знакомство», «Семья», «Мой дом», «В магазине», «В столовой», «Транспорт» и т.д.

В пределах этой тематики идет активизация грамматического материала. Обучению падежной системе должно предшествовать обучение роду имен существительных.

**Понятие и функции рода в русской грамматике и речи.** У большинства иностранных учащихся эта категория не вызывает трудностей, потому что род есть во французском языке, частично в английском: *man, woman*. Но есть языки, где такая категория отсутствует, например, монгольский. Либо есть несовпадения в родах; сравним французские и русские слова:

*le party – партия;*

*le classe – класс;*

*le groupe – группа.*

Поэтому многим учащимся родовые формы нужно заучивать и в результате многочисленных тренировок удерживать их в памяти.

Для работы необходимо создать у учащихся запас слов – имен существительных разного рода с разными вариантами окончаний, например, мужского рода:

- 1) с основой на твердый согласный – *стол*;
- 2) с основой на мягкий согласный – *словарь*;
- 3) с основой на *j* – без окончания – *трамвай*.

Все остальные существительные мужского рода учащиеся будут разносить по этим типам, например:

*стул* – типа *стол*;  
*портфель* – типа *словарь*;  
*чай* – типа *трамвай*.

Формы женского рода можно разделить на 4 группы:

- 1) существительные с твердой основой и окончанием **-а** – *комната*;
- 2) существительные с мягкой основой на **-я** – *деревня*;
- 3) существительные с основой на *j* и орфографическим окончанием **я** – *аудитория*;
- 4) существительные с мягкой основой без окончания – *тетрадь*.

Следует обратить внимание учащихся на существительные типа *словарь* и *тетрадь*, указав, что это разные родовые формы, их нельзя смешивать.

В большинстве современных учебников русского языка грамматический материал подается в схемах, таблицах, а также имплицитно (скрыто) – в речевых образцах, через тексты, диалоги, систему упражнений. Основная и наиболее эффективная форма имплицитного представления грамматического материала в корпусе урока учебника – **система речевых образцов**, которая позволяет не только подать его на комплексной основе, но и отработать по этапам формирования речевых умений и навыков.

Остановимся подробнее на системе речевых образцов. Под **речевым образцом** понимается типичный отрезок речи (предложение, сочетание предложений, маленький диалог), построенный на основе отобранной для изучения структурной схемы и выполняющий определенное речевое задание. Речевой образец служит учащемуся моделью для построения других высказываний по аналогии. Каждый речевой образец обладает конкретностью и в то же время строится на основе абстрагированной обобщающей модели. Речевые образцы используются как при презентации нового материала, так и при его отработке. Исходной единицей при построении системы речевых образцов служит минимальное предложение, использующее структурную схему предикативной основы (простое распространенное предложение в настоящем времени, утвердительной форме): *Мальчик читает; Виктор студент; Холодно* и т.п.

Грамматические явления, которые составляют **ядро грамматического минимума** начального этапа, – падежная система, спрягаемые формы глагола, виды глагола, глагольное управление, притяжательные и указательные местоимения, прилагательные.

**Русская предложно-падежная система и ее функции в речи.** Практическое овладение русским языком оказывается делом нелегким из-за наличия в нем падежной системы. Процесс осмысления и усвоения многозначности падежей (40), многообразия флексий (250), формоизменений (чередований) не способствует быстрому овладению языком. Первая трудность – **проблема отбора падежей**. В разных учебниках это представлено по-разному. При работе над косвенными падежами одни начинают с винительного (прямого объекта), другие – с предложного (места). Авторы некоторых пособий придерживаются принципа горизонтальной подачи падежа, то есть дают текущие значения одного падежа, закрепляя это на материале разных частей речи, затем вводят следующий падеж. Другие вводят падеж концентрическим способом, то есть сначала представляют наиболее значимые для речевой практики значения всех падежей на материале существительных единственного числа и местоимений. Есть и другие варианты. Особый интерес представляет работа О.С. Аркадьевой «Употребление падежей в речи», где автор предложил обоснованную систему подачи падежей при обучении русскому языку с нуля, в частности указывается, что имя существительное – самая распространенная часть речи в

русском языке, в лексическом минимуме начального этапа существительные составляют 50 % всех слов.

Существительные должны быть заучены до автоматизма и безошибочно отнесены к одной из нужных групп в записи и на слух. Таким образом заучивают 10 форм-образцов – 3 мужского рода, 4 женского рода, 3 среднего рода.

Знакомство с **прилагательными, притяжательными местоимениями** возвращает учащихся к проблеме согласования в роде, что отрабатывается в следующих упражнениях:

- 1) замените существительные личным местоимением: *словарь лежит там – он...*;
- 2) составьте словосочетание: *друг – мой друг – тетрадь (моя)*;
- 3) вместо точек вставьте местоимение *этот, эта, это* или прилагательное: *Где ... газета? – Где **эта** газета?*
- 4) замените существительное словами из скобок, меняя форму глагола (если учащиеся знают прошедшее время): *Моя книга лежала на столе (журнал)*;
- 5) задайте вопрос по образцу (именительный падеж) – *Словарь. Чей это словарь? Книга. Чья...?*

### Работа над русскими падежами

**Винительный падеж прямого объекта (неодушевленный).** Овладение падежной системой может начинаться с винительного падежа прямого объекта (на примере неодушевленных существительных). Учащиеся к тому моменту уже знают двучленные структуры типа: *Это студент. Студент читает.* Их следует превратить в трехчленные с прямым дополнением в винительном падеже: *Студент читает журнал.* Почему выбирают существительные прежде всего мужского и среднего рода: эти существительные не меняют своей формы в винительном падеже, то есть реализуется **принцип одной трудности**. Но чтобы работа была достаточно закреплена, учащиеся должны знать определенное количество переходных глаголов в спрягаемых формах (*писать, читать, знать, слушать, видеть, любить, купить*) и достаточное количество существительных неодушевленных, которые могли бы выступать в качестве прямого объекта (*карандаш, текст, телевизор, фильм*). Начинать нужно с введения форм со слуха. Слова уже известны учащимся, но они не были еще таким образом соединены в предложение. Далее установить, что трехчленная структура – если это существительные мужского и среднего рода – не меняет своей формы (как начальная, именительный падеж). Затем, когда закреплена мужской и средний род, можно переходить к формам женского рода, обращая внимание на то, что существительные женского рода меняют окончание **а(я)** на **у(ю)**. Эти наблюдения (слуховые) могут быть зафиксированы в виде речевого образца (от значения к форме). Далее необходимо выяснить, на какой вопрос отвечает третий член структуры; указать: на вопрос *что?* отвечает неодушевленное существительное. Если же это одушевленное существительное, то будет другой вопрос. Обращается внимание на родовые окончания, переходные / непереходные глаголы: *купить, но отдыхать; делать, но гулять*; на женский род типа *тетрадь*, не меняющий свою форму. Внимание при введении глаголов обращается на тип глагольного управления (*брать – взять что?*); на сочетаемость (*организовать вечер, митинг, собрание*).

Широко используется наглядность:

- 1) Что вы видите на рисунке (*стол, стул, телевизор, шкаф, диван, кресло, книга*)?
- 2) Что можно купить? Продолжите предложение: *Дайте, пожалуйста, ...*

и система упражнений типа:

- 1) Ответьте на вопросы: *Вы любите...?*
- 2) Ответьте на неполный вопрос: *Вчера я смотрела фильм. А вы?*
- 3) Задайте вопросы по образцу: *Вчера я читала книгу. Что вы читали?*
- 4) Обратитесь к товарищу с просьбой. *Дай, пожалуйста, книгу.*



**Винительный падеж прямого объекта (одушевленный).** При его введении следует:

- 1) на примерах показать разницу между существительными, обозначающими явления неживой и живой природы;
- 2) обратить внимание на то, что окончание мужского рода другое: **а, я** (*брата, преподавателя*) и сопоставить его с окончанием неодушевленных существительных: *Я люблю спорт – брата*;
- 3) обратить внимание на то, что женский род имеет окончание **у(ю)** (одушевленные и неодушевленные существительные) и нулевое: *студентку, Таню, дочь* и т.д.

<i>студента</i>	<i>студентку</i>
<i>преподавателя</i>	<i>Таню</i>
	<i>Марию</i>
	<b><i>дочь, мать</i></b>

Для тренировки этой структуры у учащихся должен иметься запас глаголов – *спрашивать, ждать, искать, любить, пригласить, видеть*; он должен уметь вопрос *кого?* соотнести с вопросом *что? Я люблю (кого?)*

**Винительный падеж локального значения (Я иду в университет) и предложный падеж локального (местного) значения (Он живет в Москве)** обозначает местоположение и местонахождение предмета, лица. Трудности введения этих падежей заключаются в следующем:

- 1) трудность смешения двух структур: *Он идет в магазине*;
- 2) необходима специальная глагольная лексика: *жить, работать, учиться, быть, лежать, находиться + институт, университет, театр, урок...*
- 3) различие употребления предлогов с предложным падежом: **в** – *положение внутри другого предмета*; **на** – *на поверхности*;
- 4) трудности различения при этом предлогов **в / на**: *в театре – на концерте, на спектакле, на балете, в университете – на факультете, на I курсе, в магазине – на заводе* и т.д.
- 5) отработка выбора окончаний **е** или **и** в зависимости от рода: **и** – для существительных типа *тетрадь, аудитория, здание е* – для остальных;
- 6) отработка постановки вопроса *где?*;
- 7) отработка некоторых особенностей постановки ударения на окончании: *в шкафу́, в лесу́, в саду́*;
- 8) упражнения-вопросы, диалоги-расспросы, несогласие.

**Родительный падеж принадлежности** проявляет себя в структуре типа. *Это книга друга*. Важны следующие моменты:

- 1) с этого значения начинается знакомство с родительным падежом, при отработке этого значения следует опираться на реальную учебную ситуацию;
- 2) следует усвоить способ выражения: мужской род – окончания **а(я)**: *стол, словарь, трамвай*; женский род – окончания **ы(и)**: *комната*, остальные варианты ж.р.;
- 3) обнаруживаются трудности, связанные с ограниченным лексическим запасом существительных со значением лица (*студент, преподаватель, друг, подруга, мать, отец*), поэтому используют имена собственные, для чего даются некоторые необходимые сведения об их структуре и употреблении:

а) полное имя, фамилия, отчество → для официальной обстановки, документов, как вежливая форма обращения к людям старшего возраста:

<b><i>Иванова</i></b>	<b><i>Анна</i></b>	<b><i>Петровна</i></b>
фамилия	имя	имя отца

б) производная, уменьшительная (неофициальная) форма:

Анна – Аня (женский род), Иван – Ваня (мужской род);

в) собственные имена изменяются так же, как и нарицательные, по тем же типам;

г) иностранные имена меняются: **Жак – Жака**

и не меняются: **Мадлен**, т.е. не меняется мужской род на гласный и женский род на согласный.

**Родительный падеж в отрицательных (безличных) предложениях** дается в сопоставлении: *У меня есть ручка. У меня нет ручки.* При этом наиболее типичны ошибки следующего плана: *У меня нет ручки. У меня не была ручки*, которые обуславливают тщательный анализ структур: 1) *У меня есть (что?) книга.* 2) *У меня нет (чего?) книги.*

Ошибки трудно изжить в речи: причины в том, что во многих языках эта структура личная, в русском языке – безличная. Отработка данного значения родительного падежа связана с употреблением глаголов в настоящем, прошедшем, будущем времени и с отрицанием: *Вчера (завтра, скоро) у нас (была, был, было, были) экскурсия, вечер, собрание, уроки. – Вчера у нас не было (экскурсии, вечера, собрания уроков).*

	лекции		лекций
<i>Завтра будут</i>		<i>Завтра не будет</i>	
	уроки		уроков

**Правило:** глагол *быть* в отрицательной структуре прошедшего времени имеет форму среднего рода, а в будущем времени – 3-го лица единственного числа.

Как известно, родительный падеж с отрицанием используется в том случае, когда кто-то не может выполнить просьбу собеседника: *У тебя есть книга? – У меня нет книги.*

Система упражнений на отработку отрицательной конструкции с использованием родительного падежа включает задания с разнообразными предметами, которыми пользуются учащиеся: *книга, ручка, тетрадь, портфель, мел, мобильный телефон* и т.д. Привлекая наглядность, педагог может предложить учащимся сравнить рисунки и ответить на вопрос, какие предметы есть на столе Николая и каких предметов нет на столе Дениса. В систему упражнений могут быть включены подготовительные и коммуникативно-речевые упражнения, например: *Ответьте отрицательно на просьбу товарища, Проверьте мнение друга: У нас в школе нет хорошей библиотеки»* и др.

**Родительный падеж для обозначения места** – *Он идет из школы* – дается в системе заданий, которые учитывают:

- 1) трудности усвоения предлогов **из–с:** *из школы – с работы;*
- 2) их соотнесенность с предлогами **в–на:** *из школы – в школу; с работы – на работу;*
- 3) отработку вопроса *откуда?* в вопросно-ответных конструкциях;
- 4) введение в структуру словосочетания, предложения субъекта для обозначения лица: *из школы от учителя.*

**Дательный падеж адресата** – *Он написал письмо отцу* – обозначает лицо, которому адресовано действие. Трудность в овладении данным падежом в указанном значении связана не столько с усвоением новых окончаний: *другу, преподавателю, сестре*, – сколько с проблемой неполного совпадения глагольного управления в русском языке и языке учащихся, для которых русский язык неродной (ошибки: *помогать товарища, спросить товарищу* и т.д.). Поэтому следует:

- 1) соотнести значение и форму выражения адресата с аналогами в родном языке;

- 2) отметить, как она (форма) выражена в русском языке: окончания **у, ю, е** – для мужского рода (*другу, преподавателю, Коле*), окончания **е, и** – для женского рода (*сестре, матери*);
- 3) осмыслить вопрос *кому?* И четырехчленную структуру предложения *Он написал письмо другу*;
- 4) выяснить, с какими глаголами строится эта структура: *писать - написать что? кому?*; *рассказывать – рассказать что? кому?*; *показывать – показать что? кому?* и др; (управление глаголов в родном языке учащихся может не совпадать с глагольным управлением в русском языке);
- 5) подобрать систему упражнений для тренировки: *Составьте предложения по образцу; ответьте на вопросы и серия ситуативных заданий: Представьте, что вам нужно....*

**Дательный падеж со значением лица, к которому направлено движение** – *Я иду к другу* – частотен в речи. Вместе с тем его осознание затруднено смешением со структурами *Я иду в школу (в театр)* и *Я был у друга*. Возникает **внутриязыковая** (смешение русскоязычных грамматических структур) **интерференция**. Отсюда вывод о необходимости разграничения данных выше структур в методически оправданной последовательности их подачи (интервалы введения смешиваемых структур должны быть достаточными для выработки автоматизма их употребления в речи) и их тщательной проработки.

Итак, логика работы может быть следующей:

- 1) предъявление структуры, третий член которой выражен дательным падежом с предлогом **к**;
- 2) определение семантики третьего члена (*к другу*);
- 3) интерпретация семантики предиката (*идет, едет, пришел, приехал, вышел*);
- 4) осмысление способа выражения третьего члена структуры (при необходимости его сопоставление со способом выражения в родном языке);
- 5) отграничение этой структуры от винительного падежа локального значения: *Я иду в поликлинику* (не лицо) *к врачу* (лицо);
- 6) разграничение интерферирующего влияния межъязыковых несовпадений: *chez* (франц.) = **к, у**; *chez* = **к** + *идти, прийти, ходить куда?* и *chez* = **у** + *быть, сидеть, читать, жить где? у кого?*

На основании данных рекомендаций создается методически целесообразная система упражнений.

Предъявление следующих значений русских падежей:

- творительного падежа в значении совместного действия (*Он идет с другом*);
- творительного падежа с глаголами *быть, стать, работать* (*Он будет врачом*);
- творительного падежа локального значения с предлогом *рядом с* (*Мой дом находится рядом с метро*);
- творительного инструментального падежа (я пишу ручкой) рекомендуется в следующей схеме:
  - 1) восприятие со слуха;
  - 2) осмысление значения и формы структуры (модели-образца);
  - 3) соотнесение структур с целью преодоления внутриязыковой, межъязыковой интерференции;
  - 4) запись речевого образца и формальных признаков;
  - 5) речевые правила.

**Лингвистические и методические трудности усвоения русского глагола**

**Спрягаемые формы глагола.** Овладение спрягаемыми формами происходит непросто. В речи носителя русского языка можно встретить ошибки такого типа: «Я сознаваю свою ошибку» или «Эти слова мне не принадлежат». Такого рода ошибки возможны, когда идет интенсивное накопление глагольной лексики. Это объясняется тем, что учащийся, не зная системы классов, при встрече с новым глаголом не может самостоятельно отнести его к нужному типу. Трудности вызывает у учащихся и постановка ударения в спрягаемых формах, что приводит к нарушению нормативности, а в ряде случаев – к непонятности речи.

Лингвистика дает нам четкую систему классов глаголов. Итак, в зависимости от принадлежности к I или II спряжению, а также по характеру отношения основы инфинитива, прошедшего и настоящего времени, глаголы делятся на 16 классов. 4 первых из них продуктивные, 5-16 класс – непродуктивные. Вне классов находятся разноспрягаемые глаголы *бежать, хотеть, читать, дать, создать, есть, надоест*, а также *ехать, идти, быть*.

	Класс	Спря- же- ние	Инфинитив/ Прошедшее время	Настоящее время	Пример
Продуктивный класс	1 кл.	1	<i>а</i> <i>е</i>	<i>ај</i> <i>еј</i>	<i>читать</i> <i>белеть</i>
	2 кл.	1	<i>ова</i>	<i>уј</i>	<i>рисовать</i>
	3 кл.	1	<i>ну и согл.</i>	<i>н</i>	<i>прыгнуть</i> <i>мерзнуть</i>
	4 кл.	2	<i>и</i>	<i>мягк. согл.</i> <i>шипящий</i>	<i>варить (варю)</i> <i>сушить (сушу)</i>
Непродуктивный класс	5 кл.	2	<i>а</i> <i>е</i>	<i>мягк. согл.</i>	<i>спать /сплю</i>
	6 кл.	1	<i>а</i>	<i>согл.</i>	<i>писать (пишу)</i>
	7 кл.	1	<i>з-с</i>	<i>согл.</i>	<i>нести (несу)</i>
	8 кл.	1	<i>на глаг. (+ чь)</i>	<i>заднеяз. или</i> <i>шипящий</i>	<i>печь/пеку</i>
	9 кл.	1	<i>ере/ инфинитив</i>	<i>р р'</i>	<i>тереть/тру</i>
	10 кл.	1	<i>оло, оро</i>	<i>ј'</i>	<i>колоть/колю</i>
	11 кл.	1	<i>и</i>	<i>рј'</i>	<i>бить/бьет</i>
	12 кл.	1	<i>и, у, е</i>	<i>иј, ој, еј, уј</i>	<i>гнуть, мыть,</i>
	13 кл.	1	<i>ава</i>	<i>н, н', м, м'</i>	<i>брить</i>
	14 кл.	1	<i>а</i>	<i>ен (')</i>	<i>давать</i>
	15 кл.	1	<i>е</i> <i>а</i>	<i>ан (')</i> <i>ив (')</i>	<i>жечь/жну</i> <i>поднять/подниму</i>
	16 кл.	1	<i>и</i>		<i>стать/стану</i> <i>жить/живу</i>

Если учащимся своевременно не дать нужных знаний, а заставить их механически выучить спряжение указанных глаголов, то создастся довольно пестрая и даже хаотичная картина. Могут возникнуть вопросы, почему *читать* и *писать* имеют одинаковую структуру инфинитива, одинаковые окончания в спрягаемых формах, но в одном случае при спряжении остается (*читаю*), а в другом нет (*пишу*). Похожи *писать/лежать, говорить/пить*, но при спряжении у них используются разные окончания. То же самое наблюдается и с ударением. У глагола *читать* ударение приходится на одну и ту же гласную, а у *писать* тип ударения подвижный.

Какими же сведениями должны обладать учащиеся? Конечно, невозможно познакомить учащихся одновременно со всеми продуктивными и непродуктивными классами русского языка, но общие сведения по этому вопросу у них должны быть. Им должна быть понятна *идея*, что для глаголов одного класса характерна определенная система окончаний, так же, как при склонении существительных, и принцип соотношения основы инфинитива и основы настоящего времени. Кроме того, учащиеся должны иметь представление о трех типах ударения:

- неподвижном, фиксированном, свойственном инфинитиву и сохраняющем свое место во всех формах (*читать, делать*) – А;
- подвижном, характер которого состоит в следующем: в инфинитиве и форме 1 лица единственного числа ударение падает на последний слог, во всех других формах настоящего и будущего времени переносится на предшествующий (*писать*) – Б;
- неподвижном, последовательно сохраняющемся на окончании во всех личных формах (*говорить*) – В.

В методических целях целесообразно подавать глагольную лексику, принадлежащую к разным классам и группам через интервалы во времени, достаточные для осознания особенностей образования спрягаемых форм. Обычно знакомство начинается с глаголов I продуктивного класса на **ать(ять)** - *читать, гулять*, но при этом учащимся необходимо уметь распознавать основу инфинитива путем отделения суффикса **ть**, постоянно обращать внимание на гласную основы. Затем для закрепления дать еще несколько глаголов этого же класса, установить сходство и указать, что эти глаголы спрягаются точно так же. Далее необходимо определить тип ударения. Ударение в этих словах неподвижно, оно сохраняется на том же гласном, что и в основе инфинитива.

Например, последовательность работы с глаголом *читать* включает:

- 1) выяснение (может быть, на примерах из родного языка или языка-посредника) понятия инфинитива, настоящего времени; **ть** – показатель инфинитива;
- 2) какая буква стоит перед **ть** (выделяется окончание);
- 3) дается задание: *Слушайте, как спрягается глагол;*
- 4) дается задание: *Спрягайте глагол читать;*
- 5) дается задание определить, где ударение в данном глаголе: как в инфинитиве? на **â**?
- 6) дается форма императива (повелительного наклонения): *читай + те;*
- 7) далее спрягается глагол *делать* и соотносится с *читать, работать*.

В результате объяснений у учащихся должно сложиться представление, что в русском языке есть группа глаголов с суффиксом **-ть**, перед которым стоит **а** – на эту букву заканчивается основа настоящего времени. Эти глаголы в спрягаемых формах имеют окончание **-ю, -ешь, -ет, -ем, -ете, -ют**; ударение в этих глаголах всегда падает на ту же гласную, что и в инфинитиве, а повелительное наклонение образуется прибавлением суффикса **й, йте**.

С самого начала целесообразно вести глагольную тетрадь, в которую выписываются новые глаголы: *работать* – типа *читать, отдыхать* – типа *читать*. Спряжение указывается при этом цифрой I или II, а неподвижное ударение обозначается буквой: *думать* – типа *читать, I А*. Затем можно ввести глагол *ждать*, найти общие и различающие эти глаголы моменты (новый тип ударения, подвижное, возможное чередование). Вывод, к которому должны прийти учащиеся – не все глаголы с суффиксом **ать** спрягаются по типу *читать*; преподаватель дописывает глагол по схеме *искать* – *ждать (II) ск/ш, Б*. Это означает, что при спряжении этого глагола чередуются согласные, **Б** – символ подвижного ударения. У глагола *говорить* нет знакомого суффикса **ать** суффикс **ить** утрачивается при спряжении. Ударение можно условно обозначать **В** – оно неподвижное, на окончании. При введении нового глагола этого типа, например, *любить* – *люблю*, можно сделать запись, указывающую на чередование в корне **б/бл**.

Не все классы целесообразно вводить с выделением в самостоятельную группу:

Отработка в упражнениях не должна быть монотонной, основанной лишь на повторении парадигмы глагола, лучше если даже это будут языковые и речевые упражнения одновременно. Например: *Вы говорите по-русски?; А они? А он говорит по-арабски?*

### Работа над видами русского глагола

**Виды глагола** – еще одно сложное явление в русском языке. Трудности:

- 1) отсутствие данной категории в большинстве иностранных языков;
- 2) при объяснении этой категории преподаватель практически лишен возможности опираться на родной язык учащихся или язык-посредник;
- 3) вид – одна из немногих категорий, которая не осознается на практике; она нуждается не только в длительной тренировке, но и в глубоком творческом освещении;
- 4) объяснение этого явления проходит на ограниченном лексическом материале, требует от преподавателя продуманности, системы знаний.

При освоении несовершенного вида глагола обычно предлагается не давать материал порционно, а познакомить учащегося со всеми тремя семантическими вариантами несовершенного вида: значением конкретного процесса, значением повторяющегося действия, общефактическим значением.

В результате объяснения в сознании учащегося должны сложиться следующие признаки, характеризующие основные функции несовершенного и совершенного видов глаголов в речи:

- 1) для обозначения действия как процесса, повторного действия, для называния действия, которое имеет место (общий факт), используется глагол несовершенного вида;
- 2) для обозначения конкретного действия, однократного или которое завершилось – совершенный вид:

Несовершенный вид	Совершенный вид
1. обозначает действие в процессе: <i>Он читает</i>	1. обозначает достижение результата действия: <i>Он прочитал книгу</i>
2. обозначает повторяющееся действие: <i>Каждый день он читает</i>	2. обозначает однократное действие: <i>Он прочитал слово один раз</i>
3. обозначает констатацию факта (общефактическое значение): <i>Он читает или пишет?</i>	3. обозначает конкретный факт (конкретнофактическое действие): <i>Ты пообедал?</i>

Далее необходимо ввести понятие видовой пары. Глаголы *читать, писать, решать* обозначают действие, способное достичь предела и после этого прекратиться. Но не все глаголы в русском языке имеют такую способность, например, *стоять, жить, находиться* своей семантикой не выражают достижения предела, результата. Следовательно, не все глаголы могут образовывать видовые пары.

Один из этапов промежуточного обобщения глагольного материала – знакомство с формальным выражением видовых оппозиций:

*читать* – **прочитать**

*решать* – **решить**

*брать* – **взять**.

Демонстрация этих видовых пар иллюстрирует способы их образования: с помощью приставки, суффикса, новой корневого формы (супплетивизм).

Отсутствие унифицированных средств видообразования вызывает трудности в усвоении русского глагола: учащимся приходится заучивать практически не одно, а два слова, супплетивные (разнокорневые) видовые пары, которые, как видим из примеров, могут принадлежать к разным спряжениям: *решать* – тип *читать, А*; *решить* – тип *говорить, В* и т.д.

Непривычными, трудно осознаваемыми могут оказаться для неносителей языка схожие между собой формы настоящего времени несовершенного вида и будущего времени совершенного вида: *решаю – решу, оставляю – оставлю* и т.д.

В процессе тренировки рекомендуется обратить внимание на следующее:

- 1) следует уделить внимание анализу функционирования видов в большом количестве микротекстов монологического и диалогического характера; практически осмыслить семантические варианты значения несовершенного и совершенного видов;
- 2) анализ контекстного употребления видов глаголов должен быть не формальным (формы выражения вида), а функциональным (в какой именно функции выступает тот или иной вид глагола в конкретном случае);
- 3) анализ необходимо сопровождать вопросами преподавателя и ответами учащихся: *Что ты делал сегодня вечером? – Читал текст. – Долго читал? – Полчаса.* Анализ лучше проводить не на разрозненных примерах, а с использованием потенциала речевых ситуаций;
- 4) для предупреждения ошибок в речевой практике следует освоить ряд правил, акцентирующих внимание на выборе вида:
  - а) употребление только несовершенного вида после так называемых фазисных глаголов: *начинать – начать, продолжать – продолжить, кончать – кончить*, а также *передавать – передать, уставать – устать, учиться – научиться, привыкать – привыкнуть* и т.д.;
  - б) употребление только несовершенного вида в отрицательных конструкциях, при отрицании наличия действия: *Я не читал этот текст*;
  - в) употребление несовершенного вида с модальными словами: *не надо, не должен*;
  - г) употребление несовершенного вида в повелительном наклонении для выражения побуждения к действию: *Пишите!*;
  - д) употребление преимущественно несовершенного вида с отрицанием в повелительном наклонении, императиве: *Не пишите!*;
  - е) употребление совершенного вида после глаголов *забывать – забыть, уставать – устать*;
  - ж) употребление совершенного вида в отрицательных конструкциях, если цель высказывания – отрицание не действия, а его результата: *Я не прочитал текст*;
  - з) употребление совершенного вида в императиве при выражении просьбы, совета, приказа: *Расскажите! Отдохните!*

Следует осознавать и использовать в организации практики грамматическую тему вида, которая является сквозной, т.е. сопровождает весь процесс обучения русскому языку как новому, неродному.

**Работа с глаголами движения.** В русском языке имеется особая группа глаголов, вызывающих трудности у обучающихся, глаголы движения однонаправленные (типа *идти*), разнонаправленные (типа *ходить*), приставочные (типа *пройти*) и без приставок. Причины проблемы сосредоточены в следующем:

- 1) в русском языке, в отличие от других языков, характер движения разграничен: *идти* – «двигаться пешком», *ехать* – «двигаться с помощью транспорта», *нести* – «перемещать что-либо, не используя средств транспорта», *везти* – «перемещать что-либо с помощью средств передвижения, либо пешком» и т.д.;
- 2) в других языках отсутствует деление движения на однонаправленное и разнонаправленное, повторяющееся и однократное;
- 3) в русском языке значения глаголов движения дополнены системой переносных значений: *поезд идет* – (не пешком), *весна идет, время идет, дождь идет, шляпа тебе идет* и др.;
- 4) в группе глаголов движения есть высокочастотные и менее частотные единицы, к последним относятся *плыть, лететь, водить, бродить, лазить*, и др., реже используемые в речи носителя языка, нежели русскими в речевой практике, хотя в процессе обучения

и повседневной жизни могут возникнуть такие ситуации, которые повышают коммуникативную востребованность многих глаголов движения.

**Однонаправленные глаголы движения без приставок** – первая ступень в обучении данной лексико-семантической группе. Для преодоления возможных ошибок следует осознавать, что способ передвижения во многих языках не разграничен. С помощью наглядных средств можно преодолеть эту трудность. Еще один момент, на который необходимо обратить внимание: слабая фонетическая дифференциация ряда глаголов движения (*иду – еду, идешь – едешь* и т.д.) Поэтому на стадии введения глаголов движения требуется внимание выработке их правильного произношения и употребления;

а) учащимся допускается неправильное употребление предлогов и падежей в обстоятельствах со значением места и направления, а также наречий *здесь, тут – сюда, там – туда: Они едут в Москве; я иду там;*

б) наблюдается избирательность в употреблении глаголов движения в будущем и прошедшем времени в определенных контекстах и ситуациях, невнимание к этому вопросу порождает ошибки типа *Завтра я буду идти в театр (вместо Завтра я пойду в театр)* или *Вечером я шел на почту (вместо Вечером я ходил на почту)*.

Кроме того особого объяснения требуют более тонкие значения однонаправленного движения, когда 1) формально не указывается или неизвестно направление движения: *Я видел его, он шел с девушкой;* 2) однонаправленное движение не прямолинейно, проходит с перерывами; 3) однонаправленные глаголы движения передают повторяющееся движение, что обусловлено контекстом: *Я всегда шел к цели прямым путем.*

На начальном этапе невозможно дать все значения глаголов движения в системе, поэтому преподаватель должен быть готов разъяснить сложные случаи их употребления. Последовательность работы над глаголами движения может быть следующей: 1) введение и отработка конструкций с обстоятельством в винительном падеже: *Куда ты едешь? – На выставку;* 2) глаголы *идти, ехать* с обстоятельствами в родительном падеже: *Мы идем из театра;* 3) глаголы движения в сочетании с дательным падежом – объектом движения: *Он идет к врачу;* 4) работа над формами прошедшего времени, которые функционируют в речи несколько иначе: например, предложение *Утром я шла в университет* нуждается в распространении *пешком, долго, с Николаем*. Прошедшее время употребляется также тогда, когда движение служит фоном для другого главного действия: *Я купил эту книгу, когда шел домой;* 5) форма сложного будущего времени глаголов *идти, ехать* употребляется в русском языке редко, в следующих контекстах а) при желании указать на длительность движения *Долго мы будем еще идти?* б) при усилении внимания к обстоятельствам движения: *Вы меня увидите, я буду идти по правой стороне улицы* в) при передаче предстоящего движения может использоваться настоящее время: *Завтра я иду в театр.*

**Разнонаправленные глаголы движения без приставок.** Знакомство с ними обычно происходит не в формах прошедшего времени в значении «побывать где-либо», поэтому они представляются в параллели с глаголом *быть: Он был в университете = Он ходил в университет*. При объяснении глаголов *ходить, ездить* обращается внимание на следующее:

1) глагол *ходить* обозначает движение пешком из отправной точки + пребывание субъекта в месте, ставшем целью движения + возвращение пешком в исходную точку;

2) аналогично обозначение движения субъекта на каком-либо транспорте глаголом *ходить*; при этом употребление глагола *ездить* обязательно, если пункт цели движения значительно удален; при нахождении пункта в пределах досягаемости возможно употребление глагола *ходить: Он ходил в театр;*



3) глаголы *ходить, ездить*, когда они равнозначны глаголу *быть* могут обозначать: а) повторяющееся однонаправленное движение: *Мы часто ходим в театр*; б) специально не направленное движение, движение в пределах определенной территории: *Ходить по парку*; в) способность, умение двигаться: *Ребенок уже ходит*.

Объяснение различий в употреблении глаголов однонаправленного и разнонаправленного движения связано с употреблением языковых единиц, передающих идею повторяемости, регулярности обычности совершаемого субъектом движения: *всегда, обычно, часто* (Ср. *Он идет в школу. – Он ходит в школу каждый день*).

**Глаголы движения с приставками** вызывают меньшие трудности по сравнению с употреблением бесприставочных глаголов, поскольку у большинства из них есть эквивалент в родном языке учащихся или языке-посреднике. Внимание должно быть уделено преодолению ошибок на семантическом уровне: *выйти («ненадолго») – уйти («совсем»)*; значению начинательного движения: *После уроков я пришел в библиотеку* вместо *После уроков я пошел в библиотеку* и т.д.

**Работа над глагольным управлением.** Русский язык для сочетания слов в предложении использует определенные средства грамматической связи. Так, связь глагола с существительным в функции дополнения может выражаться двумя способами: морфологическим изменением имени *Я читаю книгу*; морфологическим изменением имени и использованием предлога *Я работаю с книгой*.

Управляемое слово в русском языке может обозначать:

- 1) прямой объект – *читать книгу* (прямое дополнение);
- 2) объект, к которому действие относится касательно, не прямо – *интересоваться книгой* (косвенное дополнение);
- 3) может выражать обстоятельственные значения, к примеру, причину – *краснеть от стыда*;
- 4) восполнение информации при недостаточно информативном глаголе – *казаться добрым*;
- 5) кроме того, управляемое слово и его форма могут быть predeterminedены словообразовательной структурой управляющего слова и дополнять значение его приставки – *отказаться от приглашения*.

Работа над глагольным управлением подчинена работе над глаголами движения видо-временной системой русского глагола и в тоже время постоянно сопровождает учебный процесс. Уже указывалось, что введение одним из первых в речевую практику винительного падежа неодушевленного объекта актуализировало введение различных глаголов восприятия: *смотреть телевизор, читать текст, делать задание*.

Вместе с тем не всегда управляющее слово предопределяет функции и способ выражения управляемых слов, особенно в обстоятельном временном значении:

- *приехать в две тысячи седьмом году* (предложный падеж)
- *приехать в воскресенье* (винительный падеж)
- *приехать к завтраку* (дательный падеж)
- *приехать год назад, через год, во время отпуска*

Как видим, управляемое слово в приведенных выше сочетаниях не является обязательным и регулярным, поэтому усвоение обстоятельных отношений происходит на уровне структурных моделей, через речевые образцы, с использованием в роли обстоятельств лексических единиц (по мере их накопления).

Особую работу предполагает глагол как управляющее слово в том случае если он полностью подчиняет себе падежные формы имен существительных. При этом необходимо учитывать следующее:

- 1) в русском языке глаголы делятся на переходные и непереходные;

- 2) переходные глаголы управляют прямым дополнением, как правило, в форме винительного падежа без предлога, а непереходные глаголы управляют косвенным дополнением, что не всегда характерно для других языков;
- 3) категория переходности-непереходности выражается в русском языке иначе, чем, например, во французском языке. В русском языке переходность передается постсуффиксом *-ся* (ср. *начинать* – *начинаться*), в то время как во французском языке с этой целью используется один и тот же глагол: *commencer*;
- 4) в русском языке - в отличие от французского - переходность может выражаться префиксом или разными корневыми морфемами: *думать* (неперех.) – *обдумывать* (перех.) – *penser* (фр.); *гореть* (неперех.) – *жечь* (перех.) – *bruler* (фр.).

Недоучет различий в русском и в родном языках порождает ошибки типа *Я думаю проблему, Я желаю успех другу*.

Поэтому при введении новой глагольной лексики важно установить особенности управления нового слова в словаре учащихся глагола. Пополнение активного запаса изучающих русский язык глаголами соотносится с введением падежей; так, с глаголами *интересоваться, гордиться* целесообразно познакомить учащихся при введении творительного падежа, управляющего дополнениями, которые отвечают на вопросы *кем? чем?* и имеют объектное значение: *интересоваться спортом, математикой, музыкой; гордиться сыном, другом* и т.д.

Особое внимание следует обратить на случаи **двойного управления**, когда глагол управляет, как минимум, двумя зависимыми словоформами *рассказывать кому? что? о чем? (другу о книге)*.

Некоторые русские глаголы 1) обладают свойством сочетаться с инфинитивом другого глагола: *привыкать – привыкнуть к кому? к чему?* или + инфинитив (*привыкнуть опаздывать*) 2) служат основой построения сложного предложения с соотносительным словом *что*: *верить в то, что..., заключаться в том, что....*

На управление глагола влияет его многозначность, контекстуальное значение. Введение значений глагола и соотнесение глагола в данном значении с управлением конкретными словоформами должны опираться на глагольный минимум этапа обучения и уровень владения учащимися русским языком как новым.

Упражнения, с помощью которых отрабатывается глагольное управление могут быть разнообразными: от **языковых** (*Составьте словосочетания с данными глаголами; Закончите предложения*) до **речевых**, которые стимулируют мыслительную деятельность учащихся, активизируют выход в речевую практику (*Спросите товарища, чем он занимается; Посоветуйте другу сделать что-нибудь в следующих ситуациях* и т.д.).

### **Методические рекомендации по усвоению местоимений, имен прилагательных**

При введении притяжательных, указательных местоимений целесообразно:

- 1) опираться на изучение речевой модели:  
*Он учится в школе. – Он учится в нашей школе.*  
*Я говорю с другом. – Я говорю с (моим, твоим, нашим, вашим) другом.*
- 2) представлять в таблице формы изменения местоимений по падежам, обращая внимание на совпадение форм мужского и женского рода (кроме именительного и винительного падежей);
- 3) использовать в качестве «помощника» косвенные падежи личных местоимений мужского и среднего рода (ср.: *его – моего*);
- 4) обратить внимание на усвоение неизменяемых притяжательных местоимений *его, ее, их*: в русском языке форма этих местоимений зависит от пола лица – обладателя предмета либо рода и числа предмета: *книга брата* (м.р.) – *его книга*. В отличие от испанского, итальянского, французского и других языков, в которых род и число притяжательных

местоимений соотнесено с определенным словом (так, *le book* – *книга* – существительное мужского рода);

5) разграничить местоимения *его, ее, их* и местоимение *свой*: *Я читаю его книгу* (т.е. книга принадлежит другому лицу, не мне) – *Я читаю свою книгу* (книга принадлежит мне как субъекту действия);

6) указать, что притяжательное местоимение *свой* не сочетается с субъектом действия: *Твой (нельзя свой) учебник на столе; Моему (нельзя своему) другу 15 лет*, но может сочетаться с существительным-объектом или обстоятельством действия: *Я пишу письмо моему (своему) другу; Мы занимаемся в нашей (своей) комнате.*

Как видим, в данном случае возможны варианты *мой–свой, наш–свой* и т.д. при преимущественном употреблении *свой*;

7) объяснить, что исключается употребление местоимения *свой*, если лицо-обладатель прямо не названо: *Моего друга зовут Николай* (нельзя *Своего друга зовут Николай*).

Изучение имен прилагательных принципиально не отличается от изучения местоимений. При этом важно учесть следующее:

1) прилагательные в русском языке согласуются с определяемым существительным в роде, числе, падеже, это выражается с помощью окончаний: *новый (м.р.) – новая (ж.р.) – новое (с.р.) – новые (мн.ч.)*;

2) форма вопроса (вопросительного слова) зависит от рода, числа, падежа существительного, с которым согласуется вопрос: *Это новое пальто. – Какое это пальто?*

3) прилагательные в роли определения располагаются перед определяемым существительным (во вьетнамском, французском языках прилагательные употребляются в постпозиции): *У меня новая рубашка*;

4) в постпозиции употребляются прилагательные в роли сказуемого: *Эта книга интересная*; при этом время выражается глаголом-связкой *быть*: *Погода была хорошая; Погода хорошая; Погода будет хорошая*;

5) Имена прилагательные делятся на: а) прилагательные с твердой основой и безударными окончаниями (*новый, умная*); б) прилагательные с твердой основой и ударными окончаниями (*больной, больная*); в) прилагательные с мягкой основой и безударными окончаниями (*синий, домашняя*). Выделяют в особую группу прилагательные с основой на *з, к, х*, а также на шипящий: они имеют смешанный тип склонения: *тихий, тихого, тихому* и т.д.; после *з, к, х* не пишутся *ы, е, и, ю*, а после *ж, ш* не пишутся *ы, я, ю*;

6) наиболее распространена в русском языке группа прилагательных с ударением на основе и с твердой основой типа *новый*; малочисленна группа с ударным окончанием типа *молодой*: прилагательные этой группы следует заучить, чтобы избежать ошибок (*голубой, худой*). Пока не сформируется автоматизм в склонении прилагательных, необходимо выяснить у учащихся, к какому типу относится новое слово-прилагательное.

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

явлением зависит также от соотношения грамматических систем русского и родного языка учащегося: преподаватель использует на уроке различные приемы работы:

- объяснение;
- демонстрацию разнообразных наглядных материалов;
- чтение и анализ текста;
- анализ специально составленных примеров;
- комментирование действий;
- устные и письменные упражнения и т.п.

Выбор отдельного приема или комплекса приемов для занятия зависит от его цели, особенностей вводимого материала, подготовленности учащихся и т.п.

**Ознакомление с новым грамматическим материалом.** В практике используются следующие основные способы ознакомления с новым грамматическим материалом: 1) объяснения преподавателя или объясняющий текст учебника; 2) различные средства наглядности; 3) контекст, специально подобранные примеры (их наблюдение и анализ), система речевых образцов. Кроме того, ознакомление с новым грамматическим материалом может осуществляться в процессе выполнения некоторых видов упражнений; при этом введению нового материала может предшествовать повторение, выполнение подготовительных упражнений, снимающих дополнительные трудности сосредоточивающих внимание учащихся на новом материале.

В зависимости от этапа обучения, уровня подготовленности учащихся, характера вводимого материала, состава группы объяснение может проводиться на русском языке, родном языке учащегося, языке-посреднике. В связи с этим необходимо затронуть вопрос **об использовании грамматической терминологии** при ознакомлении с грамматическим материалом. Непосредственно в речевой деятельности на русском языке термины учащемуся не нужны. Однако в учебной речи часто возникает необходимость определить, назвать грамматическое явление. Наиболее целесообразным представляется путь от объяснений на родном языке учащихся или языке-посреднике к включению русских терминов, обозначающих основные грамматические понятия (род, число, названия частей речи и падежей, время глаголов и т.п.). На промежуточном этапе эффективнее использовать латинские названия (если они знакомы учащимся) с постепенной заменой их русскими терминами. Вместе с тем термины, называющие грамматические явления русского языка, которые не представлены в родном языке учащегося, необходимо ввести сразу на русском языке, четко семантизируя вкладываемые в них понятия.

Особую трудность представляет ознакомление с русской грамматической терминологией в том случае, если учащиеся владеют грамматической терминологией своего языка. Здесь необходимы значительные усилия как преподавателя, так и учащегося, однако польза от такой работы для практического овладения русским языком несомненна.

При введении новых грамматических единиц указывается не только их образование, но и употребление в определенных видах речевой деятельности. Для этой цели часто используются средства наглядности, позволяющие искусственно имитировать элементы ситуации речевого общения, соотносить вводимую форму с ее конкретным содержанием, направляя внимание учащегося на содержательную сторону высказывания, что способствует произвольному запоминанию грамматической формы. Особенно целесообразно применение средств наглядности в тех случаях, когда производится ознакомление с грамматическими явлениями, расходящимися с соответствующими явлениями родного языка учащихся или отсутствующими в нем.