

## ТРУДНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРИ КОММУНИКАТИВНО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНОМ ПОДХОДЕ

Лилия Вохмина

*Государственный институт русского языка им. А.С.Пушкина*

**В специальном выпуске издательства Аз-Буки, посвящённом проекту „Открытая линия“, София, 2013, сс. 36–41, были опубликованы грамматические таблицы для работы с падежной системой русского языка и глаголами движения. К сожалению, эти таблицы были помещены без каких-либо комментариев и объяснений. Данная публикация восполняет этот пробел.**

Правильность русской пословицы „Без труда не вытянешь и рыбку из пруда“ неизменно подтверждается грамматикой вот уже несколько столетий. И если спросить учеников, что даётся им труднее всего при изучении иностранного языка, более того, что им больше всего при этом не нравится, ответ в большинстве случаев будет один – грамматика. Всё это происходит от того, что при любом серьёзном изучении ИЯ именно грамматика требует самых больших усилий, времени на тренировку, и как бы ни старалась методика уйти от грамматики, от тренировки окончаний и зубрёжки исключений, все попытки принизить её роль или вовсе даже исключить из процесса обучения, ни к чему хорошему не привели. Результат – замедление общей скорости обучения, неисправимая грязь речи, быстрое исчезновение как будто уже достигнутых, иногда даже кажущихся значительных результатов.

Здесь вполне логично можно заметить, что в практике преподавания иностранных языков, а если говорить в более широком контексте, в истории методов преподавания иностранных языков вообще, ничто так драматически не менялось, как отношение именно к грамматике, её месту в процессе обучения, о чём свидетельствует вся история возникновения и развития методов обучения ИЯ, начиная от грамматико-переводного, где ей отводилась главенствующая роль в качестве практически единственной цели обучения, до полного отрицания, если вспомнить прямые методы конца XIX – начала XX веков. В настоящее время, время коммуникативно-деятельностного подхода, начавшего своё победное шествие в последней трети прошлого века, грам-

матика заняла своё, хотя и не главенствующее, но вполне достойное место место – обеспечивать коммуникативные функции речи, о чём говорил ещё русский лингвист А.М.Пешковский [5], что грамматика является „служанкой речевых навыков“. Таким образом, вполне можно утверждать, что грамматика прошла длительный и сложный путь от „царицы“ до „служанки“, вернее, умной служанки.

Но этот путь дался методике нелегко. На заре коммуникативного подхода не обошлось без „детских болезней“, когда многим казалось, что при обильном общении, при участии в речевых ситуациях грамматика образуется сама собой. Не образовалась! Именно тогда выступил с предупреждением А.А.Леонтьев: „...на практике произошло неправомерное выпячивание упрощённого, вульгаризованного понимания общения, сведение всей проблемы коммуникативности к организации естественного общения на занятиях и к удовлетворению коммуникативных потребностей отдельно взятого ученика“. И далее: „...оказалось нарушенным разумное соотношение коммуникативной ориентации и сознательной систематизации языкового материала, а сама коммуникативность стала трактоваться недопустимо упрощённо“. [3]

Сейчас мы находимся в периоде, можно сказать, зрелого состояния коммуникативно-деятельностного подхода. Поскольку главная цель – общение, решение коммуникативных задач, то грамматика призвана обслуживать, обеспечивать это общение. Но требования к грамматике довольно высоки. Более того, эта „служанка“ на сертификационных экзаменах вообще должна показывать все свои возможности без всякого снисхождения. Другими словами, к грамматической чистоте предъявляются высокие требования. **Языковая** (по-другому, лингвистическая) **компетенция**, т.е. владение системой языковых средств на всех языковых уровнях признана важнейшей составляющей общей **коммуникативной компетенции**, под которой понимается „способность решать средствами языка актуальные для учащегося задачи общения“ [1, с. 98]. Большая работа проведена по разработке коммуникативных упражнений, приблизивших тренировку к условиям, в которых функционирует речь, предлагаются новые технологии обучения, в том числе и компьютерные, на рынке появляются всё новые и новые учебники, хотя и здесь случаются казусы, когда предлагают выучить русский язык за 10 дней или утверждают, что это просто.

Всё это очень хорошо, но всё-таки ответы на вопрос „Как учить?“ грамматике, чтобы она эффективно исполняла свою роль, остаются. Общая трудность обучения грамматике, по мысли Л.В.Щербы, заключается в том, что грамматика, в отличие от других аспектов языка, „не дана нам в непосредственном опыте и наблюдении“. Грамматика как обобщающая система, реализуясь через лексические и фонетические средства, отражает самые типичные

отношения, соотношения, связи, признаки, действия, свойства пространства, времени, движения и т.д. При этом владение грамматическими категориями подразумевает не простое их знание, как, например, знание какой-нибудь исторической даты или химической формулы. В обучении языку мы имеем дело с выработкой **навыка** использования грамматической формы; а навык – это автоматизированное действие, которое включается без осознания в ситуации, когда оно потребуется для решения какой-либо задачи (в нашем случае – средствами языка).

Выработка автоматизма – длительный и сложный процесс, требующий времени и разнообразной тренировки. В понимании природы становления навыка нам помогают выводы психологов, которые установили, что формирование навыка проходит через несколько этапов от наблюдения речевого действия через его повторение - имитацию с опорой на внешний ориентир, далее без опоры, пока оно не перейдет из внешнего действия во внутреннее. [2] Очень важно также учитывать и теорию становления навыков С.Ф. Шатилова [6], который особо выделял начальную стадию формирования навыка – ориентировочно-познавательную, задачей которой является четкое понимание учеником, **что** стоит за той или иной грамматической формой, по каким признакам говорящий на языке квалифицирует ситуацию, какие релевантные черты выделяет и выбирает для них именно эту, а не другую грамматическую форму. На этой стадии должно произойти не только понимание передаваемого формой содержания, но и её отличие от способа выражения подобного содержания на родном языке, т.е. интерференция должна предотвращаться ещё в самом своём зародыше.

Далеко не во всех учебниках ученику предоставляется возможность «пригласиться» к новому материалу, повторить за преподавателем, ощутить, как он произносится, понять, что он обозначает, с чем связывается, выписать готовую форму, соединить готовые части языкового материала, ответить на общий или альтернативный вопрос, найти к предложению иллюстрирующую картинку и т.д. и т.д. Главное на этом этапе – адекватное объяснение значения грамматической формы, т.е. создание четкой ориентировочной основы, и наличие многообразных упражнений имитационно-репродуктивного типа. Такие упражнения, между прочим, не очень ценятся и преподавателями, поскольку в них ученику как будто „нечего делать“, он не подставляет окончания, не изменяет форму и т.д.. Однако именно на этом этапе ученик наблюдает и проверяет правильность своего понимания, устанавливает смысловые связи между релевантными чертами ситуации и грамматической категорией, их отражающей. На этой стадии должно произойти не только понимание передаваемого формой содержания, но и её отличие от способа выражения подобного содержания на родном языке. Такого материала зачастую и не хватает в учебниках и книгах для учителя.

Прежде всего, это касается создания ориентировочной основы, т.е. понятного объяснения значения грамматической формы. И в этом отношении, более всего, естественно, не повезло наиболее трудным грамматическим категориям русского языка. Особенно характерен в этом пример с видами глагола, объяснение которых в учебниках даётся трудными и не совсем понятными слова „предельность“, „цельность“ действия, а введение понятия «результативность», хотя в общем и правильно, но без достаточного комментария ведёт к ошибкам типа: *Вчера я читал только две страницы журнала*, вместо *Вчера я прочитал только две страницы журнала*, поскольку две страницы никак не кажутся ученику результатом. Но даже в объяснении и более простых грамматических явлений не всегда находим достаточно чёткой и ясной картины их значения и использования, если взять хотя бы „простейший“ пример использования предлогов **в** и **на** в предложном падеже. Ученики заучивают наизусть словосочетания *в театре, в школе, на уроке, на занятии, на обеде и под.* без простейшего указания, что предлог **на**, кроме значения, что предмет находится на поверхности (*на столе, на улице, на дереве, на голове* и т.д.), в других сочетаниях, где нет указания на место, стопроцентно обозначает занятие, деятельность: *на уроке, на балете, на экзамене, на ужине, на собрании* и т.д. Мы уже не говорим просто об ошибках в объяснениях, которые может найти каждый опытный преподаватель в грамматических комментариях в учебниках. Отсюда понятно, что одна из первых трудностей усвоения грамматического материала связана с неадекватным объяснением значения грамматической формы.

Другая трудность в формировании грамматического навыка заключается в недостаточности упражнений на всех других стадиях формирования грамматического навыка. После первой стадии, стадии наблюдения, требуются разнообразные и многочисленные упражнения уже для закрепления и автоматизации грамматического материала. Здесь прежде всего вспоминаем упражнения Е.И.Пассова [4], который достаточно хорошо и полно разработал условно-речевые упражнения разного типа, вполне приспособленных для такой тренировки.

Пройдя сложный путь от первоначальной ориентировочной основы через первичное закрепление, подстановку, комбинирование и т.д. грамматический навык, тем не менее, ещё не становится автоматизированным внутренним действием, даже если ученик проделывает подобные упражнения без ошибок. Дело в том, что истинный навык окончательно формируется только в условиях речи. Другими словами, ни один навык не может достичь уровня автоматизированности (у Е.И. Пассова это называется «навыковым уровнем»), если он не прошёл тренировку в условиях речи, в составе уже речевого умения. Наблюдается некий парадокс: нельзя говорить без навыков, но сформировать навык можно только в условиях говорения, вернее, речи. Чтобы говорить, надо уметь говорить, а чтобы уметь говорить – надо говорить!

В настоящее время методисты во многих странах, авторы учебных пособий активно разрабатывают такие технологии обучения, которые действительно помогают ученику выйти из рамок классной комнаты, стать „творцом“, выступать от своего или вымышленного лица в игре, участвовать в проекте, сочинять пьесы и пр. Это, прежде всего игровая технология, в которую входят самые разные виды педагогических игр, объединённые несколькими общими признаками: импровизационностью, эмоциональностью, наличием определённых правил проведения, состязательностью, удовольствием от участия и т.д. Наибольшее значение имеют ролевые игры с подготовленным и неподготовленным речевым материалом, когда ученики включаются в моделируемую ситуацию. Можно отметить и технологию проблемного обучения, когда на занятии решается одна из проблем, актуальных для учеников. Проблемы могут быть заранее подготовлены по языковому материалу, их тема объявляется заранее или даётся прямо на уроке, если преподаватель уверен, что языковой запас учеников достаточен, чтобы участвовать в разговоре. „Нужны ли зоопарки?“, „Что значит красивый человек?“, „Нужны ли сейчас книги?“, „Мода – это хорошо или плохо?“ – это только несколько примеров для обсуждения, которые могут быть интересны школьникам.

Всё большее распространение получают проектные технологии, которые предполагают получение конкретного результата, который должен быть представлен классу, аудитории. Этот метод сейчас активно развивается, его использование в школе сулит большой обучающий эффект. Проекты могут быть самым разным видом от исследовательских до информационных и игровых: „Где в нашем городе могут работать подростки?“, „Коллекция одежды для нашего выпускного бала“, „Экскурсионная программа для туристов, приезжающих в наш город“...

Эти новые технологии трудно систематизировать, можно лишь сказать, что они в максимальной степени помогают реализовать самостоятельность учащихся, стимулируют их интерес к учёбе, значительно повышают общую мотивацию обучения. И прежде всего, они помогают ученику стать участником речевой ситуации, в которой его речь проходит все стадии порождения от замысла до фонетико-интонационной реализации. Но пока ещё никак нельзя говорить, что подобная истинно коммуникативная методика полностью разработана и передана в руки учителям. А это значит, что учитель, не имея под рукой весь необходимый аппарат для выработки грамматического навыка, должен полагаться на себя и свою педагогическую интуицию.

Нужно сказать и ещё об одной важной причине слабости грамматической подготовки учеников, которая уже не зависит от качества учебников и подготовленности учителя. Это вопрос времени. Количества часов, отводимых на изучение русского языка практически во всех странах, где русский язык изучается в школах, катастрофически не хватает. Известно, что требования,

предъявляемые на экзаменах для получения уровня сертификата, для всех языков одинаковы, так же, как и число учебных часов. С этой точки зрения русский язык оказывается в значительно более невыгодном положении, чем, к примеру, английский, на базе которого и было составлено первое описание уровней и требований, ставшее обязательным образцом для других языков. Понятно, что подвести учащегося в Пороговому уровню (Б 1) по английскому языку намного легче, чем по русскому. При этом Болгария не является исключением. Только малоопытный учитель может думать, что принадлежность болгарского языка и русского языка к группе славянских языков может облегчить процесс обучения. Совсем наоборот. Сходство в лексике вполне может создавать иллюзию легкости овладения русским языком, но большая разница в грамматических системах приводит к сильной интерференции, которую весьма трудно преодолеть.

В рамках данной статьи мы никак не сможем показать весь аппарат упражнений для развития грамматических навыков. Мы лишь проанализируем самое начало, которое образует базу для дальнейшей работы уже над автоматизацией грамматического навыка. И начнём с падежной системы, которая практически для всех национальностей является настоящим камнем преткновения. И я хочу предложить один приём, который проверен в многолетней практике преподавания в разных аудиториях. Этот приём, способ можно использовать как в начале обучения, так и с теми учащимися, которые попали в ваши руки из других школ, от других преподавателей, и вы чувствуете, что грамматика очень „грязная“, грамматические формы не закреплены или вовсе отсутствуют. И этот приём – таблицы. Вы можете сказать, что таблицы есть в каждом учебнике, это очень старый и всем известный приём. И это будет чистая правда. Но одно дело таблицы, которые есть в учебнике и на которые ученики редко обращают внимание, но совсем другое дело, когда эти таблицы составляются **самими учениками**. Эти таблицы могут касаться не только падежной системы, но и глаголов движения, и даже видов глагола.

Работа с таблицами может идти по-разному в зависимости от этапа обучения. Сначала рассмотрим ситуацию работы с нуля.

Как только в учебном процессе появляется первая падежная форма, отличная от именительного падежа (обычно это предложный падеж), приходит время начать создавать свою таблицу. Если у учителя достаточно уроков в расписании, то он может начать рисовать таблицу вместе с учениками, заранее подготовив бумагу А4 для каждого ученика. Раздав подготовленные листки, учитель просит учеников рисовать вместе с ним горизонтальные линии, их должно быть 8 (порядок их расположения всех линий см. „Открытая линия“, София, 2013, с.40.), а затем 7 вертикальных. При этом естественным образом вводятся слова *линейка, бумага, горизонтальная линия, вертикальная линия, правильно, молодец* и другие, которые нужны для рисования. Закончив рисо-

вать сетку, ученики пишут заглавие „*Моя грамматическая таблица*“. Если же количество учебных часов ограничено, учитель раздаёт ученикам заранее заготовленные „пустые“ таблицы и пишет тот же заголовок.

После того начинается заполнение первой горизонтальной строчки: *Падеж, Вопросы, Слова-помощники, Мужской род, Средний род, Женский род*. Эти слова для болгарских учащихся можно сразу давать на русском языке. Болгарские ученики, не имеющие в своём родном языке падежи и к этому моменту знающие только формы русского именительного и предложного падежа, глядя на таблицу, сразу могут понять, что кроме предложного падежа есть ещё и четыре других, с которыми им придётся познакомиться, и всего в русском языке 5 падежей: именно столько строчек имеется для них в таблице. В клетке *Вопрос* ученики для именительного падежа самостоятельно называют *Кто? Что?*, а для предложного – *Где?* Вопрос *О ком?, О чём?*, который всегда первым и часто единственным стоит в большинстве грамматических таблиц, будет вставлен значительно позже, когда он появится в реальном школьном процессе. В этом и состоит главный принцип работы с предлагаемой таблицей. Она формируется, заполняется по мере прохождения школьной программы (см. заполненную таблицу на с. 41). При этом в разделе *Вопросы* будут писаться смысловые вопросы, которые соответствуют функции падежа в предложении: *Когда? – В субботу, в феврале, Почему? – Из-за дождя, Сколько? – Три ученика, Какой? – Магазин одежды. Чей? – Компьютер брата* и т.д. В клетке *Слова-помощники* в именительном падеже ничего не пишется, а вот для предложного падежа нужно будет написать предлоги *в* и *на*. Далее в этом разделе появятся не только предлоги, но и управляющие глаголы (*заниматься, интересоваться* - тв. п., *бояться* – род. пад., *нравиться* – дат. пад.) модальные слова (*можно, надо* – дат. пад.) и т.д. Одним из главных слов-помощников в родительном падеже будет слово *нет*.

На начальном этапе в самый первый день работы с таблицей учитель подбирает слова для мужского, среднего и женского рода так, чтобы эти слова стали для учеников примерами-образцами всех других слов, имеющих то же окончание. Первым словом, которое появится в ячейке мужского рода должно быть имя собственное, например, *Иван*. Учитель даёт этот пример, а ученики вспоминают все мужские имена этого типа, которые им знакомы. При этом учитель должен отсекал такие имена, как *Андрей, Женя*, тем более *Григорий*, поскольку эти слова будут иметь разные окончания в косвенных падежах, а имя *Женя*, хотя и может относиться к мальчику, но склоняется по женскому типу. Другими словами, ученики должны понять, что в таблице каждое слово в именительном падеже является представителем большого класса слов, которые склоняются одинаково. В таблице на стр. 41 в качестве примера взято имя *Пётр*. У этого имени есть один «недостаток», поскольку в нём наблюдается переход *ѣ* и *е* в зависимости от ударения, но зато есть и достоинство – в кос-

венных падежах оно имеет ударное окончание и значит – легче запоминается. Этот же принцип сыграл роль и в выборе неодушевлённого существительного – *стол*, которое имеет не только ударное окончание, но и то преимущество перед другими словами этого класса (*город, центр, буфет, коридор...*), что с ним легко „играть“, показывая в разных падежных значениях: на *столе, под столом, у стола, к столу...* К тому же, это слово очень короткое и займёт мало места в таблице. Записывая слово *стол* в таблицу, учитель просит учеников (а это начальный период) вспомнить все слова, которые входят в класс слова *стол*: *урок, город, класс, мел, ресторан, центр* и т.д. Особенно полезна такая работа при записи слов мужского, а затем и женского рода с мягким окончанием *словарь, тетрадь*, род которых в славянских языках не всегда совпадает.

Подбор слов в таблицу можно превратить в игру, соревнование: *Кто больше вспомнит слов, какое слово написать в таблицу* и т.д. Так постепенно от урока к уроку заполняется таблица, которая должна всегда лежать на столе, как в классе, так и дома. Особенно важно приучить учеников работать с таблицей при выполнении письменных работ и тренировочного характера, и особенно творческого: изложений и сочинений.

При работе с учениками, которые продолжают изучение русского языка, составлению таблицы можно посвятить не менее двух-трёх уроков. При этом постепенно в таблице появятся формы множественного числа, а также прилагательных. Это будет время активного повторения всего пройденного материала, время активизации грамматических форм.

Такие таблицы хорошо «работают» и при изучении глаголов движения, особенно на стадии закрепления и активизации материала. Учитель раздаёт ученикам таблицы (См. АЗ-БУ,<sup>кн</sup> с.36) (а ещё лучше, если таблицы будут делаться и заполняться учениками с самого начала собственными, но скорректированными учителем примерами) и вместе с учениками рисует направление и характер движения в зависимости от приставки. Например, в глаголе *войти* важно показать, что движение происходит на короткой дистанции, в глаголе *прийти* – понятно, что человек пришёл издалека. В глаголе *зайти* почти каждое значение имеет свой рисунок, важно, чтобы ученики чувствовали все нюансы значения приставок, которые сильно меняют значение глагола: *зайти в дом, зайти за угол, зайти за другом, зайти в лес* и т.д.

В процессе работы с таблицами происходит более глубокое понимание значения формы, её первоначальное запоминание и закрепление. Другое дело, что таблицы – это лишь самый первый шаг в длительном пути работы, и до окончательной точки – использования формы в собственной речи – ещё очень далеко.




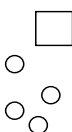








ГРАММАТИЧЕСКАЯ ТАБЛИЦА ПАДЕЖЕЙ

Пад.	Вопросы	Слова-помощники	Мужской род	Средний род	Женский род
Именит.	Кто? Что?	Мне нравится <u>музыка</u> . У меня есть <u>дискета</u> .	Петр, стол, музей, словарь, гараж, планетарий <i>Какой? - ой, -ой, -ий</i> <b>-й, -и, -и</b>	окно, море, упражнение <i>Какое? -ое, -ее;</i> <b>-а, -я Какие? -ые, -ие</b>	Ира, школа, песня, армия, тетрадь, <i>Какая? -оя, -оя, -ья</i> <b>-я, -и, -и</b>
Родительный	Чей? Кого? Чего? Какой? Где? (= у кого?) Откуда? Почему? Когда? Сколько?	нет, у, из, от, без, для, после, до, мимо, с (откуда?), вместо, из-за 4-го мая (дата), с чет- верга до среды 2-4 (ед.ч), 5-20 (мн.ч) много, мало, бояться, желать	Петр, стол, музей, словарь, гараж, планетарий <i>Какого? -ого, -его</i> <b>Множ. число</b>	окна, моря, упражнения <i>Какого? -ого, -его</i> <b>Множ. число</b>	Ира, школа, песни, армии, тетради <i>Какой? -ой, -ей</i> <b>Множ. число</b>
Дательный	Кому? Чему? Куда? (= к кому?) Какой? (по истории)	к, по, благодаря, над, можно, нельзя, мне плохо, рад (подару); нравиться; мне 20 лет; помогать, разрешать, мешать...	Петру, столу, музею, словарю, гаражу, планетарно <i>Какому? -ому, -ему</i> <b>-ам, -ым</b>	окну, морю, упражнению <i>Какому? -ому, -ему</i> <b>Каким? -ым, -им</b>	Ире, школе, песне, армии, тетради <i>Какой? -ой, -ей</i>
Винительный	Кого? Что? Куда? Когда?	в, на, через, за в среду (день, минута, момент...)	Петра, стол, музей, словарь, гараж, планетарий <i>Какого? -ого, -его // Какой? -ый, -ой, -ий</i> <b>=род. (малышков) // = им. (столы)</b>	окно, море, упражнение <i>Какое? -ое, -ее</i> <b>= именит.</b>	Иру, школу, песню, армию, тетрадь, <i>Какую? -ую, -ую</i> <b>= имен. // род.</b>
Творительный	С кем? С чем? Кем? Чем? Где?	с (кем?), заниматься, работать, быть, стать, интересоваться, доволен над, под, между, за, перед	Петром, столом, музею, словарём, гаражом, планетарием <i>Каким? -ым, -им</i> <b>-ами, -ыми Какими? -ыми, -ими</b>	окном, морем, упражнением <i>Каким? -ым, -им</i> <b>Каким? -ыми, -ими</b>	Ирой, школой, песней, армией, тетрадью, <i>Какой? -ой, -ей</i>
Предложный	Где? О ком? О чем? Когда?	в, на, <b>о</b> о (об, обо) при в мае, в прошлом году (век, год, месяц, неделя)	Петре, столе, музее, словаре, гараже, планетарии <i>(В) каком? -ом, -ем</i> <b>-ах, -ях (В) каких? -ых, -их</b>	окне, море, упражнении <i>(В) каком? -ом, -ем</i> <b>(В) каких? -ых, -их</b>	Ире, школе, песне, армии, тетради <i>(В) какой -ой, -ей</i>

Глаголы движения с приставками

При- ставки	Пред- логи	С глаголами I группы (тип: <i>идти</i> )  Совершенный вид	С глаголами II группы (тип: <i>ходить</i> )  Несовершенный вид
<b>в-(во)</b> <input type="text"/> <b>вы-</b> <input type="text"/>	<b>в, на, к</b>  <b>из, от, с;</b> <b>в, на, к</b>	Он вошёл в аудиторию / на почту / к директору.  Он вышел из аудитории / с фабрики / от директора. Футболисты выбежали на стадион. Мы вышли из леса на дорогу. (Антоним: Мы зашли в лес.)	Сейчас они входят в зал. Секретарь входит к директору.  После звонка они выходят из зала в коридор. Пациент выходит от врача.
<b>при –</b> <input type="text"/>  <b>у-</b> <input type="text"/>	<b>в, на, к</b>  <b>из, с, от</b>	Он пришёл в университет рано. на стадион утром. к врачу. Антон уже пришёл из университета. (Он дома, здесь)  Она ушла из университета. Она ушла с собрания рано. Она ушла от подруги поздно.	Он часто приходит в это кафе. Они часто приезжают к нам.  Вчера к нам приходил Игорь. пришёл (СВ) + ушёл(СВ) = приходил (НСВ)  Он всегда уходит домой поздно.
<b>до-</b> <input type="text"/>	<b>до</b>	Мы с большим трудом дошли до леса.	Обычно я дохожу до дома за 7 минут. А мой друг доезжает до университета за полчаса.
<b>под-, подо-</b> <input type="text"/>  <b>от- ото-</b> <input type="text"/>	<b>к</b>   <b>от</b>	Мы подошли к окну. Мы подошли к милиционеру.  Автобус отошёл от остановки.  Мне надо отнести этот костюм в чистку.	Я вижу: автобус уже подходит. Автобус подъезжает прямо к университету  Поезда в Петербург отходят в 21 час. Она всегда отвозит дочку летом на дачу.
<b>пере-</b> <input type="text"/>	<b>(через)</b>	Мы перешли через улицу и пошли дальше.  Мы переехали в новую квартиру.	Дети переходят улицу. Когда я переходил улицу, я увидел собаку, которая совсем одна тоже переходила улицу. Эту речку нельзя переплывать. Здесь опасное место.

<b>за-</b> 	<b>за, в, на, к</b>	1) Собака забежала за угол. 2) Я зашёл в магазин за сигаретами. Саша зашёл ко мне, чтобы взять диск. Ваня болен. Надо зайти к нему. 3) Куда мы зашли / заехали? 4) Автобус заехал на остановку. 5) – Заходите, пожалуйста! Было жарко, и мы зашли в тень. (Антоним: Мы вышли из тени)	Такси заезжает за дом. Я всегда захожу сюда за сигаретами. Вчера за мной заходила Наташа. Я боюсь заплывать далеко. В лесу я люблю заходить в тень.
<b>про-</b> 	<b>мимо через к</b>	1) Мы прошли мимо памятника. 2) Я проехал свою остановку! 3) Спортсмен пробежал половину дистанции. 4) Мы с трудом прошли через лес. 5) Как пройти к Большому театру?	Смотрите! Мы проезжаем мимо памятника Пушкину! Я часто проезжаю свою остановку.
<b>вс- вз-</b>  <b>с-</b> 	<b>на с</b>	Ваня взбежал на третий этаж. Птица слетела с дерева.	Смотрите, солнце всходит! Осень, листья слетают с дерева.
<b>о- обо-</b> 	<b>вокруг</b>	Мы объехали вокруг памятника. Катя обошла все магазины.	Это место все машины всегда объезжают.
<b>по-</b> 	<b>в, на, к</b>	1. Утром я взял рюкзак и пошёл в университет. 2. Завтра я пойду в Большой театр на балет. Мне надо пойти к профессору.	– (нет!) – (нет!)
<b>раз— сь / -ся</b> 		После ресторана все студенты разошлись по домам.	После экзаменов студенты обычно разъезжаются отдыхать в разные места.
<b>с— сь / -ся</b> 		Пора начинать! Все гости уже съехались.	Каждый год в Уимблдон съезжаются лучшие теннисисты мира.

**Глаголы движения в общей системе видов глагола**

Несоверш. вид	Совершенный вид
ходить бегать летать ...	<p><u>сходить</u>: Мне надо сходить в аптеку. (ср. сделать, спеть, сварить, сморщиться...)</p> <p><u>походить</u>: Я устал. Нужно немного походить. (ср. поговорить, поработать...)</p> <p><u>забегать</u>: От волнения он забегал по комнате. (ср. заговорить, заплакать, засмеяться, запеть)</p> <p><u>проходить</u>: Мы проходили по магазинам весь день. (ср. проговорить, просидеть, промолчать...)</p>

**Пример текста для контроля.**

**КРАСНАЯ ШАПОЧКА**

Жила-была маленькая девочка. И звали её Красная Шапочка.

Однажды приготовила мама пирожки и сказала девочке:

– \_\_\_\_\_, Красная Шапочка, к бабушке, \_\_\_\_\_ ей пирожки и немного масла.

Взяла Красная Шапочка пирожки и \_\_\_\_\_ к бабушке. Она медленно \_\_\_\_\_ по лесу и пела песенку. Вдруг из леса \_\_\_\_\_ серый волк, увидел Красную шапочку и спрашивает:

– Куда ты \_\_\_\_\_, Красная Шапочка?

– \_\_\_\_\_ к бабушке и \_\_\_\_\_ ей пирожки и масло.

– А далеко живет твоя бабушка?

– Вон в той деревне, за лесом, в первом домике.

– Хорошо, – говорит Волк, – я тоже хочу \_\_\_\_\_ к твоей бабушке. Я по той дороге \_\_\_\_\_, а ты – по этой. Посмотрим, кто из нас раньше \_\_\_\_\_.

Сказал это Волк и \_\_\_\_\_ по самой короткой дороге. А Красная Шапочка \_\_\_\_\_ по самой длинной дороге.

Волк первый \_\_\_\_\_ к бабушкиному домику и постучал в дверь.

– Кто там? – спрашивает бабушка.

– Это я, внучка ваша, Красная Шапочка, – отвечает Волк, – Я к вам в гости \_\_\_\_\_, пирожки \_\_\_\_\_.

А бабушка была в то время больна. Она не могла встать, поэтому сказала:

– \_\_\_\_\_, моя дорогая внучка, дверь открыта.

Волк \_\_\_\_\_ в комнату и проглотил бабушку. Лёг на кровать и стал ждать Красную Шапочку.

Скоро она \_\_\_\_\_ и постучала:

– Тук-тук!

– Кто там? – спрашивает Волк.

– Это я, внучка ваша. \_\_\_\_\_ вам пирожок и немного масла!

– \_\_\_\_\_, моя дорогая внучка, дверь открыта, – сказал Волк.

\_\_\_\_\_ девочка в домик, а Волк спрятался под одеяло и говорит:

– Положи, внучка, пирожки на стол и \_\_\_\_\_ ко мне.

Красная Шапочка \_\_\_\_\_ к Волку и спрашивает:

– Бабушка, почему у вас такие большие руки?

– Это чтобы сильнее обнять тебя, дитя моё.

– Бабушка, почему у вас такие большие уши?

– Чтобы лучше слышать, дитя мое.

– Бабушка, почему у вас такие большие зубы?


– А это чтобы быстрее съесть тебя, дитя мое!

Сказал это Волк и проглотил Красную Шапочку.

К счастью, в это время мимо домика \_\_\_\_\_ охотники. Услышали они шум, \_\_\_\_\_ в домик и убили Волка.

А потом разрезали ему живот, оттуда \_\_\_\_\_ Красная Шапочка, а за ней и бабушка, живые и невредимые.

# Глаголы движения без приставок Несовершенный вид!

<p><b>I группа:</b> Однонаправленные глаголы</p> <p><b>Куда?</b> →</p> <p>1. – Куда ты идёшь?</p> <p>2. Обычно я иду от остановки до университета 5 минут. →</p> <p>3. Когда я шёл в университет, я встретил Катью. →</p>	<p><b>II группа</b> Разнонаправленные глаголы</p> <p><b>Куда?</b> ↔</p> <p>1. Я люблю ходить. (вообще) Маленький Ваня уже умеет ходить.</p> <p>2. Вчера я ходил в театр. (= был в театре) ↔</p> <p>3. Я часто хожу в театр. ↔</p> <p>4. Мы долго ходили по парку. ↔</p> 
<p><b>Куда?</b></p> <p><b>идти</b> (иду, идёшь, идут; шёл, шли. Иди!)</p> <p><b>ехать</b> (еду, едешь, едут. Езжай!)</p> <p><b>лететь</b> (лечу, летишь, летят. Лети!)</p> <p><b>плыть</b> (плыву, плывёшь, плывут. Плыви!)</p> <p><b>бежать</b> (бегу, бежишь, бегут. Беги!)</p> <p>лезть (лезу, лезешь, лезут. Лезь!)</p> <p>брести (бреду, бредёшь, бредут. Бреди!)</p> <p>ползти (ползу, ползёшь, ползут. Ползи!)</p> <p><b>Что? Кого? Куда?</b></p> <p><b>нести</b> (несу, несёшь, несут; нес, несла. Неси(те)!) </p> <p><b>везти</b> (везу, везёшь, везут, вёз, везла. Вези(те)!) </p> <p><b>вести</b> (веду, ведёшь, ведут, вёл, вела. Ведите(те)!) </p> <p>гнать (гоню, гонишь, гонят. Гони(те)!) </p> <p>катить (качу, катишь, катят. Катй(те)!) </p> <p>тащить (тащу, тащишь, тащат. Тащи(те)!) </p>	<p><b>Куда?</b></p> <p><b>ходить</b> (хожу, ходишь, ходят. Ходи!)</p> <p><b>ездить</b> (езжу, ездешь, ездят. Езди!)</p> <p><b>летать</b> (тип «читать»)</p> <p><b>плавать</b> (тип «читать»)</p> <p><b>бегать</b> (тип «читать»)</p> <p>лазить (тип «читать»)</p> <p>бродить (тип «спросить»)</p> <p>ползать (тип «читать»)</p> <p><b>Что? Кого? Куда?</b></p> <p><b>носить</b> (ношу, носишь, носят. Носи(те)!) </p> <p><b>возить</b> (вожу, возишь, возят. Вози(те)!) </p> <p><b>водить</b> (вожу, водишь, водят. Води(те)!) </p> <p>гонять (тип «гулять»)</p> <p>катать (тип «читать»)</p> <p>таскать (тип «читать»)</p>

!!! Самое главное !!!

**Сейчас:** – Куда ты идёшь? – Я иду в театр.

**Вчера:** – Куда ты ходил? – Я ходил в театр.

**Завтра:** – Завтра я пойду в театр. // Завтра я иду в театр.

## ЛИТЕРАТУРА

- Азимов Э.Г., Щукин А.Н. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий*. М., с. 98)
- Гальперин П.Я. (1972). К психологии формирования речи на иностранном языке. *Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку*. М.
- Леонтьев А.А. (1986). Принцип коммуникативности сегодня. *Иностранные языки в школе*, № 2.
- Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. (2010). *Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. Методы. Приёмы. Результаты*. М.
- Пешковский А.М. (2001). *Русский синтаксис в научном освещении*. М. изд. 8.
- Шатилов С.Ф. (1986). *Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся*. М.

## DIFFICULTIES IN FORMING GRAMMATICAL HABITS IN COMMUNICATIVE-ACTIVE APPROACH



**Prof. Liliya Vokhmina**

Pushkin State Russian Language Institute  
Moscow Russia

E-mail: lvokhmina@mail.ru