

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина»

На правах рукописи

**ФЕНУКУ Самсон Доджи**

**УЧЕТ ОСОБЕННОСТЕЙ РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ  
РУССКОЙ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНОЙ СИСТЕМЕ  
НОСИТЕЛЕЙ ЯЗЫКА ЭВЕ (УРОВЕНЬ А1 – А2)**

Специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания

(русский язык как иностранный)»

Диссертация на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук

Научный руководитель –  
кандидат педагогических наук,  
доцент Поляков В.Н.

Москва 2016

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Оглавление .....	2
Введение.....	5
<b>ГЛАВА I. ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНАЯ СИСТЕМА РУССКОГО ЯЗЫКА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ НОСИТЕЛЯ ЯЗЫКА ЭВЕ.....</b>	<b>17</b>
1.1. Предложно-падежная система русского языка. Вопрос о количестве падежей в современном русском языке.....	19
1.2. Принцип учета родного языка учащихся при обучении русскому языку как иностранному.....	29
1.3. Общие сведения о языке эве .....	34
1.3.1. Фонетика языка эве.....	36
1.3.2. Морфология языка эве.....	38
1.3.3. Синтаксис языка эве .....	41
1.4. Предложно-послеложная система языка эве.....	42
1.4.1. Предлоги языка эве.....	42
1.4.2. Послелогии языка эве .....	48
1.5. Синтактико-грамматические отношения, выражаемые русскими предлогами.....	61
1.6. Сопоставительный анализ грамматических категорий русского языка и языка эве.....	65
1.6.1. Имя существительное – $\text{IKON}^{\text{N}}\text{YAWO}$ .....	66
1.6.2. Местоимение – $\text{IKOTEFENON}^{\text{N}}\text{YAWO}$ .....	71
1.6.3. Имя прилагательное – $\text{IKON}^{\text{N}}\text{YADON}^{\text{N}}\text{YAWO}$ .....	73
1.6.4. Имя числительное – $\text{XEXLEMEFIANYAWO}$ .....	75
1.7. Русские соответствия прямому дополнению, предлогам и послелогам эве .....	76
1.7.1. Русские предложно-падежные соответствия прямому дополнению языка эве .....	76
1.7.2. Русские предложно-падежные конструкции с пространственными значениями и их эквиваленты в языке эве .....	84

1.7.3. Русские соответствия управлению ментальных глаголов в языке эве .....	91
Выводы по первой главе.....	99
<b>ГЛАВА II. ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНАЯ СИСТЕМА РУССКОГО ЯЗЫКА И ТРУДНОСТИ ЕЕ УСВОЕНИЯ НОСИТЕЛЯМИ ЯЗЫКА ЭВЕ .....</b>	<b>102</b>
2.1. Реализация принципа концентризма при обучении иностранцев предложно-падежной системе русского языка.....	102
2.2. Особенности выражения пространственных отношений в русском языке и языке эве.....	108
2.3. Трудности усвоения предложно-падежной системы русского языка при обучении иностранцев.....	116
2.4. Анализ трудностей усвоения предложно-падежных конструкций русского языка и типичных ошибок, допускаемых учащимися – носителями эве при употреблении этих конструкций .....	126
2.4.1. Трудности при употреблении именительного падежа.....	127
2.4.2. Трудности при употреблении винительного падежа .....	129
2.4.3. Трудности при употреблении предложного падежа.....	132
2.4.4. Трудности при употреблении родительного падежа .....	135
2.4.5. Трудности при употреблении творительного падежа.....	138
2.4.6. Трудности при употреблении дательного падежа.....	140
2.5. Анализ учебно-методической литературы по обучению русскому языку как иностранному на начальном этапе .....	143
Выводы по второй главе.....	160
<b>Глава III. ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНОЙ СИСТЕМЕ РУССКОГО ЯЗЫКА НОСИТЕЛЕЙ ЯЗЫКА ЭВЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ .....</b>	<b>163</b>
3.1. Постановка задачи и реализация принципа учета родного языка в комплексе упражнений для обучения предложно-падежной системе русского языка учащихся, говорящих на языке эве .....	163
3.2. Система упражнений для обучения иностранцев грамматическим средствам общения русского языка .....	170
3.3. Классификация упражнений.....	186

3.4. Критерии отбора материала при обучении грамматическим средствам общения русского языка.....	192
3.5. Комплекс упражнений по формированию устойчивых навыков употребления предложно-падежной системы русского языка как иностранного для учащихся, говорящих на языке эве с методическими комментариями (начальный этап обучения).....	197
3.5.1. Именительный падеж имен существительных. Род имен существительных в русском языке .....	200
3.5.2. Предложный падеж имен существительных .....	209
3.5.3. Винительный падеж имен существительных .....	215
3.5.4. Родительный падеж имен существительных .....	222
3.5.5. Дательный падеж имен существительных .....	227
3.5.6. Творительный падеж имен существительных .....	233
Выводы по третьей главе .....	238
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	241
БИБЛИОГРАФИЯ.....	246
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	260
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Таблицы.....	260
ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Склонение существительных. Единственное число ...	268
ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Рисунки, использованные в работе .....	272

## ВВЕДЕНИЕ

В последние годы постоянно растет и расширяется политическое, экономическое и культурное сотрудничество с Россией стран западной Африки (среди которых Гана занимает не последнее место), которое требует подготовки национальных кадров - специалистов со знанием русского языка, что, в свою очередь, влияет на выбор иностранного языка, преподаваемого в школах и вузах этих стран. Таким образом, обучение русскому языку носителей языка эве и родственных ему языков является сегодня насущной потребностью.

В современной методике обучения иностранным языкам широко распространен коммуниктивно-деятельностный подход, который ориентирован на практическую (коммуникативную) цель обучения — общение на иностранном (в нашем случае русском) языке, и учитывает деятельностную природу процессов общения — овладение не только языковыми знаниями, но и навыками и умениями речи. Обучение иностранному языку рассматривается как сложная совместная интеллектуальная деятельность участников процесса обучения, точнее, педагогическое взаимодействие обучающего и обучающихся. При таком подходе грамматика как таковая не является конечной целью обучения, а служит необходимым и обязательным средством достижения цели, составляя при этом один из важных и чрезвычайно сложных объектов учебной деятельности.

Современный подход в обучении иностранным языкам, в том числе и русскому языку как иностранному требует новых решений задач в обучении русскому языку, его грамматике и предложно-падежной системе в частности. Важно отметить, что в современной методике РКИ применяются различные принципы, которые были рассмотрены в работах О.М. Аркадьевой

[Аркадьева 1975: 125], В.Н. Вагнер [Вагнер 2001], В.С. Ермаченковой [Ермаченкова 2012: 172], З.Н. Иевлевой [Иевлева 1981] и др. и лежат в основе методики обучения предложно-падежной системе русского языка.

Отбор грамматического материала, способы его подачи, технология тренировки – эти методические проблемы к настоящему времени во многом являются решёнными, однако качество грамматической правильности речи (к которому предъявляются довольно высокие требования на сертификационных экзаменах, например) всё ещё оставляют желать лучшего, количество грамматических ошибок в любых диагностических тестах весьма велико.

К сожалению, эта проблема не так часто становится предметом научного рассмотрения учёных и практиков преподавания, она явно переместилась на периферию интересов методической общественности, внимание которой, и по праву, привлекают проблемы межкультурной коммуникации, разработке уровней владения языком в самых разных сферах его использования, что наглядно подтверждается даже самым беглым взглядом на тематику представляемых на конференциях и симпозиумах научных докладов. И этому есть несколько причин. Прежде всего, это касается разработки упражнений в системе, подчиняющейся процессам формирования грамматических навыков. И хотя имеется богатая методическая литература, как по общей системе упражнений - Е.И. Пассов [Пассов 1989], Э.Ю. Сосенко [Сосенко 1975] и др., так и отдельно по грамматике - З.Н. Иевлева [Иевлева 1994], явно не хватает специальных материалов по усвоению трудных грамматических тем, в которых упражнения были бы строго построены по стадиям формирования грамматического навыка: от предъявления грамматического материала, его первоначальной тренировки до выхода в речь. Особенно это касается коммуникативных упражнений с грамматической направленностью. Но главная причина состоит в том, что не хватает простых и понятных учащимся объяснений значений предложно-падежных конструкций русского

языка, особенно в отношении трудных для иностранцев категорий русских падежей. Призыв М.В. Всеволодовой создать фундаментальную теоретическую прикладную грамматику как компендиум теоретических и прагматических знаний о современном русском языке остаётся в полной силе (обратим внимание, что сочетание «теоретическая прикладная грамматика» М.В. Всеволодова отнюдь не считала оксюмороном! [Всеволодова 1989, 1986, 1978, 1969], этот призыв, в свою очередь, по существу является продолжением мысли В.А.Белошапковой [Белошапкова 1979]).

В ряду грамматических категорий русского языка, наиболее трудно усваиваемых иностранцами, особое место занимают предложно-падежные конструкции. Вся система грамматики русского языка так или иначе тесно связана с категорией падежей. Нет ни одного предложения в русском языке, выходящего за пределы понятия категории падежей. Этой проблеме посвящены многочисленные работы советских и российских русистов. Изучение объектных отношений и способов их выражения в русском языке освещено во многих работах выдающихся исследователей, таких как А.А. Шахматов [Шахматов 2000], А.М. Пешковский [Пешковский 2001] и В.В.Виноградов [Виноградов 1986]. Современные представления об объектных значениях в русском языке, их формальных способах выражения и правилах функционирования в речи основываются на работах Ю.Д.Апресяна [Апресян 1967, 1974, 1995].

Объектные предложно-падежные конструкции русского языка постоянно находятся в центре внимания не только лингвистов, но и методистов-русистов. Среди методических работ, непосредственно посвященных проблеме обучения иностранных студентов употреблению падежей и предлогов с объектным значением, можно назвать работы И.Б.Игнатовой [Игнатова 1997], И.М. Пулькиной и Е.Б. Захава-Некрасовой [Пулькина, Захава-Некрасова 1975], С.А. Хаврониной [Хавронина, Широценская 1974], [Хавронина, Балыхина 2008] и др.

Решение этой проблемы является весьма важным в практическом плане, поскольку при обучении предложно-падежным конструкциям так же, как и любым другим грамматическим категориям, крайне важно, чтобы учащиеся поняли суть этого явления, то, какое значение в нём заключено. Но грамматическая наука, сделавшая уже очень много, во многом не удовлетворяет потребности именно практики преподавания.

При обучении предложно-падежным конструкциям русского языка в подавляющем большинстве случаев учащимся не от чего отталкиваться в своём родном языке, потому что категория падежа во многих языках, в том числе и языке эве просто отсутствует, поскольку он является языком агглютинативного типа. При этом характерной особенностью языка эве являются предложно-последеложные конструкции, в которых употребляются одновременно и предлог, и последелог. Система предлогов и последелогов эве и их употребление описана в работах таких африканских и зарубежных исследователей, как Ф. Амека [Ameka 1996, 1999], Kofi Fiagã [Fiagã 1976], Dzablu-Kumah [Dzablu-Kumah 2006]; F.K. Ameka [Ameka 2003]; A. Duthie [Duthie 1996]; Höftmann [Höftmann 1993]; Lefebvre and Brousseau [Lefebvre and Brousseau 2002]; Aboh [Aboh 1998]; Bole-Richard [Bole-Richard 1983]; Kangni [Kangni 1989]; Lewis [Lewis 1989]; Westermann [Westermann 1930], а также в работах на многих других языках, входящих в семью ква: Ameka [Ameka 1996, 1999]; Ansre [Ansre 1966, 2000]; Collins [Collins 1993]; Duthie [Duthie 1996].

В настоящем диссертационном исследовании нам было интересно проследить, насколько сходства и различия грамматических явлений в родном и изучаемом языке могло повлиять на успех обучения, выяснить природу и характер ошибок, и уже после этого разработать систему обучения предложно-падежным конструкциям учащихся – носителей языка эве. Поскольку в настоящее время вообще не существует пособий и методических разработок по методике формирования грамматических

навыков и умений при обучении предложно-падежным конструкциям русского языка для учащихся–носителей эве и родственных ему языков, *актуальность* нашего исследования не вызывает никаких сомнений.

*Объектом* настоящего исследования является процесс обучения на начальном этапе учащихся носителей языка эве предложно-падежным конструкциям русского языка.

*Предмет исследования* — это предложно-падежные конструкции как составная часть учебного языкового материала в практическом курсе русского языка.

*Цель данного исследования* состоит в теоретическом обосновании специфики отбора и представления в практическом курсе русского языка учебно-методических материалов для формирования устойчивых навыков и умений употребления предложно-падежных конструкций, и методического описания таких конструкций, подлежащих усвоению на начальном этапе обучения для учащихся-носителей языка эве.

В качестве рабочей *гипотезы* было выдвинуто предположение, что полное совпадение некоторых предложно-послеложных конструкций (далее ППК) в языке эве и некоторых конструкций предложно-падежной системы РКИ (далее ППС), могут позитивно влиять на понимание и усвоение учащимися – носителями языка эве ППС русского языка, частичное или полное их несовпадение – значительно затруднять. В основу обучения ППС русского языка, таким образом, должна быть положена, прежде всего, опора на родной язык учащихся.

Для достижения поставленных целей и подтверждения выдвинутой гипотезы необходимо было решить следующие *задачи*:

1) рассмотреть историю и современное состояние научного исследования ППС как в русском, так и ППК в языке эве;

2) описать современные условия преподавания русского языка в Республике Гана, диктующие жёсткие требования к организации современного учебного процесса;

3) рассмотреть общие и частные значения предлогов и ППС русского языка как теоретическую основу для обучения ППС в аудитории носителей языка эве;

4) описать способы передачи значений основных предлогов, а также значений каждого падежа в русском языке с целью прогнозирования потенциальной интерференции как положительной, так и отрицательной;

5) установить трудные для понимания и усвоения в аудитории учащихся – носителей языка эве случаи употребления русских падежей, а также причины их непонимания;

6) разработать оптимальные характеристики и выявить, наиболее эффективные формы и приемы работы по обучению ППС русского языка на начальном этапе, а также найти возможные индикаторы, помогающие определить выбор значения падежа, понятные и достаточные при работе с учащимися данного этапа обучения;

7) разработать комплекс упражнений по обучению ППС имен существительных русского языка на начальном этапе в аудитории учащихся – носителей языка эве и конкретные методические рекомендации по работе с ним.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы** исследования:

– **аналитический**: анализ психолого-педагогической, лингвистической и учебно-методической литературы, относящиеся к исследуемой проблеме;

– **обобщения и систематизации**: обобщены и систематизированы взгляды разных исследователей и фактические материалы в двух языках, избранные для исследования в диссертации;

– **сопоставительный:** изучаемые языковые явления рассмотрены через призму восприятия этих явлений носителями другого языка, представителями иной культуры;

– **научного наблюдения и обобщения** педагогического опыта;

– **экспериментальный** метод выявления факторов, влияющих на появление ошибок в речи обучаемых.

**Научная новизна** настоящего исследования заключается в том, что впервые на уровне диссертационного исследования:

1) проведен общий сопоставительный анализ грамматических систем русского языка и языка эве;

2) дано лингво-методическое описание предложно-падежной системы русского языка с учетом особенностей ее усвоения учащимися – носителями языка эве;

3) выявлены наиболее трудные случаи употребления лексико-грамматических конструкций предложно-падежной системы русского языка учащимися – носителями эве, обусловленные межъязыковой и внутриязыковой интерференцией родного языка учащихся и изучаемого русского;

3) на основе экспериментальной работы выявлены причины речевых ошибок учащихся – носителей эве при выборе и употреблении основных конструкций предложно-падежной системы русского языка;

4) разработан комплекс упражнений по формированию устойчивых навыков употребления основных лексико-грамматических конструкций ППС русского языка с подробными методическими рекомендациями по работе с ними на начальном этапе обучения учащихся – носителей языка эве.

**Теоретическая значимость** работы заключается в том, что в ней:

– определены особенности методики работы по обучению на начальном этапе предложно-падежной системе русского языка в условиях

отсутствия языковой среды учащихся – носителей языка эве и родственных ему языков;

– выявлены причины ошибочного выбора и употребления предлогов и ППС в русском языке учащимися – носителями языка эве;

– разработаны основные положения, которые должны быть положены в основу составления комплекса практических упражнений для формирования устойчивых навыков употребления лексико-грамматических конструкций предложно-падежной системы русского языка для носителей языка эве, а также языков, в которых данная грамматическая категория отсутствует.

**Практическая значимость** диссертационного исследования определяется тем, что основные положения и формулируемые выводы предложенной работы имеют прямой выход в практику преподавания, дают возможность преподавателю для более эффективного обучения ППС русского языка. Разработанные предложения могут быть использованы не только в аудитории учащихся – носителей языка эве, но и в аудиториях родственных эве языков.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1) при обучении грамматике русского языка как иностранного необходим постоянный учет особенностей грамматической системы родного языка обучаемых, что позволит уменьшить негативную интерференцию в речи обучаемых;

2) отсутствие в языке эве категории падежа, одной из основных грамматических категорий русского языка, и наличие в родном языке учащихся несходных по значению и употреблению с русским языком предлогов, послелогов и ППК по-разному может влиять на употребление в речи носителей языка эве конструкций ППС русского языка;

3) при обучении ППС в аудитории учащихся – носителей языка эве для предотвращения возможных ошибок учащимся необходимо иметь доступное

для понимания описание значений предлогов и ППС с примерами, чётко указывающее на различную семантику значений каждого падежа;

4) для устойчивого формирования навыков и умений употребления предлогов и ППС в русском языке важнейшее значение имеет умение определить характер ситуации, а также умение опираться на определённые ориентиры, прямо или косвенно указывающие на использование того или иного семантического отношения;

5) при создании системы упражнений по обучению ППС русского языка необходимо следовать стадиям формирования навыка, начиная с ориентировочной основы и заканчивая выходом в речь.

#### **Структура** диссертации:

Работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии и трех приложений.

**Во введении** обосновывается выбор темы, её актуальность и новизна. Определяются цели и задачи диссертации, а также устанавливаются основные теоретические предпосылки исследования и формулируется рабочая гипотеза.

**В первой главе** диссертации «Предложно-падежная система русского языка с точки зрения носителя языка эве» дается краткий исторический обзор лингвистических исследований предложно-падежной системы русского языка, отмечается исключительное значение применения принципа учета родного языка учащихся, как важнейшего методического принципа в процессе обучения иностранному языку, а также представлен сопоставительный анализ грамматических систем русского языка и языка эве и дано детальное сравнительное описание предложно-послеложных конструкций языка эве, их значений и соответствующих им предложно-падежных конструкций русского языка.

**Во второй главе** «Предложно-падежная система русского языка в методике преподавания русского языка как иностранного» рассматриваются

в методическом плане особенности выражения пространственных отношений в русском языке и языке эве, анализируются трудности понимания и употребления конструкций предложно-падежной системы русского учащимися-носителями языка эве, представлен анализ существующих учебников и учебных пособий по обучению грамматике русского языка и предложно-падежной системе русского языка в частности.

**В третьей главе** «Особенности методики работы по обучению предложно-падежной системе русского языка носителей языка эве на начальном этапе» определяются основные задачи методики обучения ППС в аудитории учащихся – носителей эве. В главе рассматриваются взгляды методистов-исследователей на формирование грамматических навыков, систему упражнений с грамматической направленностью и типы грамматических упражнений, а также определяются основные положения, которые должны быть основой системы упражнений для обучения предлогам и ППС русского языка учащихся – носителей языка эве и родственных ему языков, и представлен, разработанный в соответствии с этими положениями, комплекс грамматических упражнений с четкими, детальными методическими комментариями по его использованию в ганской аудитории.

**В заключении** обобщаются результаты проведенного исследования и намечаются перспективы дальнейших исследований.

**Приложения** содержат таблицы, в которых представлены основные значения русских предлогов в предложно-падежных конструкциях с пространственными значениями, таблицы склонения имен существительных в единственном числе, а также рисунки, использованные в комплексе упражнений.

**Библиография** представлена списком использованной лингвистической и методической литературы, насчитывающей 144 наименования, который включает также список учебников и учебных

пособий по обучению русскому языку как иностранному, задействованных в процессе исследования.

**Апробация работы.** Основные теоретические и методические положения представлены в следующих публикациях:

1) ФЕНУКУ Самсон Доджи. Русские предложно-падежные конструкции с пространственными значениями и их эквиваленты в языке эве // Вестник ЦМО МГУ (Вестник ИРЯиК МГУ): Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2015. № 2. – М.: ЦМО МГУ, 2015. – С. 20-24.

2) ФЕНУКУ Самсон Доджи. Учёт особенностей родного языка эве при обучении употреблению ментальных глаголов в русском языке // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. № 1/2016. – М.: 2016. – С. 76-80.

3) ФЕНУКУ Самсон Доджи. Соответствие русских предложно-падежных конструкций прямому дополнению языка эве // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. № 3/2016. – М.: 2016. – С. 22-25.

4) ФЕНУКУ Самсон Доджи, Шлуинский Андрей Болеславович. Глагол 'братъ' как объектный маркер в языке эве // Исследования по языкам Африки. Выпуск 5: Институт языкознания РАН. – Москва: Ключ-С, 2015. – С. 315-342.

Апробация результатов диссертационного исследования также в целом обсуждалась на расширенном заседании кафедры методики преподавания РКИ Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. Отдельные положения исследования нашли отражения в виде докладов и сообщений на семинарах и научных конференциях: 13th International African Studies Conference, «Глагол «БРАТЬ - TSO» как объектный маркер в языке эве», Институт языкознания РАН, г. Москва – с 27 по 30 мая 2014 г.; «Речевая деятельность как объект лингвистических и методических исследований» Государственный институт русского языка им. А.С.

Пушкина, г. Москва 16 декабря 2014 г.; семинар «Научные основы создания современных учебников по РКИ» Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва 28 мая 2015 г.; «Учёт особенностей родного языка эве при обучении употреблению ментальных глаголов в русском языке», семинар «Аспирантское объединение» Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва 15 октября 2015г.; «Обучение предложно-падежной системе русского языка носителей языка эве», Леонтьевские чтения, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва 21 декабря 2015 г.; «Критерии отбора грамматического материала при коммуникативном подходе к обучению РКИ с учетом родного языка обучаемых», семинар «Аспирантское объединение», Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва 16 июня 2016 г.

## ГЛАВА I. ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНАЯ СИСТЕМА РУССКОГО ЯЗЫКА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ НОСИТЕЛЯ ЯЗЫКА ЭВЕ

Большинство преподавателей, занимающихся обучением русскому языку иностранцев, отмечают, что наряду с категориями вида глагола и глаголов движения наличие в русском языке предложно – падежной системы является одной из основных трудностей практического овладения русским языком (Н.Д. Кирсанова, Н.А. Метс, О.И. Москальская и др. [Москальская 1981]). В.С. Ермаченкова отмечает определенные трудности: «многозначность падежей, многообразие флексий, принцип формоизменения имен существительных, местоимений, прилагательных, числительных» [Ермаченкова 2012: 16], с которыми встречаются учащиеся в процессе изучения употребления падежей.

Изучение и усвоение предложно-падежной системы русского языка оказывается очень трудным для большинства иностранных учащихся независимо от того, существует ли в их родном языке аналогичное грамматическое явление. Для иноязычных учащихся правописание падежных окончаний является наименьшей сложностью, так как они и без особой помощи преподавателя русского языка как иностранного способны успешно запомнить падежные окончания и предлоги, свойственные определенному падежу. Но, что они не смогут понять без помощи преподавателя РКИ, – это то, какой падеж в каком случае нужно употребить. Например, им непонятно, почему в приведенных ниже примерах после одного и того же глагола употребляются существительные в разных падежах.

*Я иду в институт* – винительный падеж.

*Ты идёшь к учителю* – дательный падеж.

*Он идёт с занятия* – родительный падеж.

*Мы идём с мамой* – творительный падеж;

*Вы идёте по дороге / улице* – дательный падеж.

*Они идут без костюма* – родительный падеж.

Если в качестве объяснения предлагать подставлять вопросы, на которые отвечают существительные в данном падеже (например, *иду с кем? – с другом*), то иностранному студенту это никак не поможет. Он сможет определить, что это творительный падеж по окончанию, которое он выучил наизусть, но ему непонятно, почему в этом случае нужно употребить именно творительный падеж, а не какой-либо другой.

Носители языка обычно употребляют нужный падеж безошибочно, при этом часто абсолютно не осознавая и не задумываясь, какой падеж и в каком значении употребляется в каждом конкретном случае. Вы можете провести эксперимент: спросить у своих русских друзей, в каких ситуациях употребляется, например, родительный падеж. Максимум, что вам скажут носители русского языка без специальной филологической подготовки - это на какие вопросы отвечает этот падеж.

Чтобы научить иноязычного учащегося правильно использовать в речи предложно-падежные конструкции русского языка, преподавателю необходимо показать после каких глаголов употребляется данный падеж (некоторые глаголы, как было показано выше, управляют в русском языке несколькими падежами), ввести и закрепить формы окончаний существительных (а позднее прилагательных и т.п.), а также объяснить значения и конкретные ситуации, в которых употребляется данный падеж. И это касается каждого из шести русских падежей и не только в единственном числе [Ковалева 2012].

## 1.1. Предложно-падежная система русского языка. Вопрос о количестве падежей в современном русском языке

Категория падежа – это грамматическая категория имени существительного, выражающая отношение обозначаемого им предмета к другим предметам, действиям, признакам [Розенталь 1985: 193-194].

Термин «падеж», как и названия большинства падежей, является калькой с греческого и латыни — от древне-греческого πτῶσις (падение), от латинского casus от cadere (падать).

Выделяют прямой падеж (именительный, а иногда также винительный) и косвенные падежи (остальные). Эта терминология связана с античным представлением о «склонении» (declinatio) как «отклонениях», «отпадениях» от правильной, «прямой» формы слова, и поддерживалась ассоциациями с игрой в кости (где при каждом броске выпадает та или иная сторона — в данном случае одна «прямая» и несколько «косвенных»).

Современная школьная грамматическая традиция выделяет 6 падежей.

Русское название	Латинское название	Характеризующий вопрос
Именительный	Номинатив (Nominative)	Кто? Что?
Родительный	Генитив (Genitive)	Кого? Чего?
Дательный	Датив (Dative)	Кому? Чему?
Винительный	Аккузатив (Accusative)	Кого? Что?
Творительный	Инструменталис [Instrumental], локатив	Кем? Чем?
Предложный	Препозитив (Preposition)	О ком? О чём?

Современная европейская терминология, связанная со склонением, наследует античной:

1. Именительный (onomastikē, nominativus) как «начальный» падеж назывался orthē – «прямой», в отличие от других, «отклонившихся, склонившихся» (klisis, declinatio - склонение), в связи с чем те и считались «косыми, косвенными» (plagiai, ptōseis).

2. Родительный (genikē, genetivus - родовой) получил свое имя от того, что он иногда обозначал род, принадлежность, происхождение.

3. Дательный (dotikē, dativus) своим названием выражал одну из своих функций (ср. употребление дательного падежа при глаголе дать – давать).

4. Термин греческой грамматики, соответствовавший винительному падежу (aitiatikē), был очень узко переведен на латинский язык – accusativus (буквально: винительный), вернее было бы causativus. Более подходило бы название предметный падеж.

5. Творительный (instrumentalis - орудный) падеж введен в русскую грамматику Лаврентием Зизанием («Грамматика словенска», 1596).

Мелетий Смотрицкий в своей «Грамматике» (1619) дополнил русскую падежную терминологию еще сказательным падежом (ср. говорить – сказать о чем-нибудь), который потом Ломоносовым был переименован в предложный [Виноградов 1972: 144], вследствие исключительного употребления этого падежа только с предлогами. В древнерусском и старославянском языках этот падеж назывался «местным» (по одному из главных значений); он первоначально употреблялся без предлога, как все другие косвенные падежи: Новѣгородѣ означало «в Новгороде».

Некоторые исследователи помимо этих шести падежей в русском языке выделяют еще несколько словоформ-падежей, которые не упоминаются при обучении в школе, но могут быть использованы учителем как дополнительный языковой материал. К таким падежам относят: *звательный*, *количественно-отделительный*, *местный* и *исходный* падежи [Зализняк 1973, 1980].

Формы звательного падежа (вокатив) используются при обращении к человеку (им. падеж: *Аня — звательный: Ань! - Ань, домой пойдешь?*). В настоящее время вместо устаревшего старого звательного падежа используется так называемый новый звательный падеж, который образуется путем усечения конечной гласной существительного. Звательный падеж считался седьмым русским падежом в грамматиках, изданных до 1918 года (в близкородственных белорусском и украинском языках он выделяется как 7-ой падеж и поныне). Слова в форме этого архаичного звательного падежа можно обнаружить в старой литературе, особенно церковной (например, слова «отче», «Боже», «Господи», «старче», которые в современном русском языке являются архаизмами). Существовавшая в русском языке третья форма звательного падежа сохранилась в словах «деда», «доча» и т. п. Однако иногда эти формы трактуют не как звательный падеж, а как звательную форму, поскольку в современном языке сохранились только отдельные остаточные формы древнего звательного падежа, в то время как далеко не все имена имеют звательную форму. Это объясняется определением падежа, который должен выражать синтаксические отношения. Обращения, между тем, членами предложения не являются и в синтаксических отношениях не участвуют.

*Количественно-отделительный* (партитив, или второй родительный) падеж используется при употреблении существительного, означающего целое по отношению к некоторой части, также упоминающейся. Этот падеж мы можем услышать в двух равносильных формах некоторых словосочетаний: например, «головка чеснока», но также «головка чесноку»; особенно хорошо он заметен применительно к неисчисляемым существительным: сахару, песку (не путать с дательным) и др. Глаголы могут иметь в качестве прямого дополнения существительное как в партитиве, так и в аккузативе (это часто зависит от одушевлённости и исчисляемости существительного).

Местный (локатив, или второй предложный) падеж, в котором ставится существительное, означает место действия, например: «стоять в снегу» (но предложный падеж: «думать о снеге»).

Исходный (аблатив) падеж, в котором ставится существительное, означает место начала движения, например: «вышел из лесу» (отличается от местного падежа ударением) [Богородицкий 1935: 311].

Кроме этих падежей исследователи (например, В.А.Успенский [Успенский 1957] и А.А.Зализняк [Зализняк 1973, 1980]) иногда выделяют ещё несколько (ждательный, временной, включительный, счётные и др.). Точное количество выделяемых падежей зависит от выбранного определения падежа.

Как правило, для определения падежа существительного используют прием постановки характеризующего вопроса. Однако, не всегда этот принцип является основополагающим, так как для винительного падежа нет ни одного уникального вопроса, для предложного падежа нет общего вопроса (предлог в вопросе зависит от предлога в предложении), для звательного – вопросов нет вообще.

Очевидно, что идеальный принцип любой грамматической категории (связь смысла и формальных признаков) постоянно нарушается, когда мы имеем дело с категорией падежа. Любой падеж имеет не одно, а несколько значений. Например, наиболее характерно для творительного падежа «значение орудия или средства, при помощи которого производится действие». Но, кроме того, есть творительный времени – *днём, вечером*, творительный способа и образа действия *шагом, боком*; творительный сравнения – *лететь стрелой*, и т.д. Если исходить из значения, то только внутри творительного падежа можно выделить несколько падежей.

Итак, определить число падежей на основе формальных признаков нельзя, так как среди них нет единообразия, на основе смысла – тоже нельзя, так как нет предела для дробления значений. Сколько же падежей? Этот

вопрос ставил еще академик А.И. Соболевский, он писал: «Сколько падежей? Ответ на этот вопрос не только труден, но прямо невозможен. Если принять за основание звуковую форму имени... то мы должны будем сказать, что одни имена (например, кость – только с тремя разными звуковыми формами единственного числа) имеют меньше всего падежей, чем другие... и что число падежей неопределенно. Если же принять за основание грамматическое значение..., то мы должны будем считать большое количество падежей... Тогда, например, форма хлеба в разных предложениях (*я взял себе хлеба, мясо лучше хлеба, мягкость – свойство хлеба*)» будет представлять три падежа...» [Энциклопедия для детей 1998: 31, 171].

По мнению В.В. Виноградова, из шести падежей в современном русском языке, вследствие богатства значений (и отчасти по происхождению), родительный и предложный можно было бы рассматривать как объединение, по крайней мере, двух падежей в каждом из них [Виноградов 1984: 204].

Рассмотрим в общем плане многообразие значений падежей русского языка.

Форма **именительного падежа** - это исходная падежная форма слова. В этой форме имя существительное употребляется для наименования, названия лица, предмета, явления. В этом падеже всегда стоит подлежащее, а также приложение к нему: *Девушка вошла в комнату; Ночь прошла незаметно; Чижа захлопнула злодейка-западня (Крылов)*. В этом же падеже может стоять именная часть составного сказуемого: *Грушницкий – юнкер; Хорь был человек положительный (Тургенев)*. В именительном падеже стоит также главный член односоставного номинативного предложения: *Вот опальный домик (Пушкин)*. Вне синтаксической связи с предложением в именительном падеже стоит обращение: *Отец, отец, оставь угрозы... (Лермонтов); Шуми, шуми, послушное ветрило (Пушкин)*.

**Родительный падеж** употребляется и после глаголов и после имен существительных. Значения и синтаксическое употребление родительного падежа весьма разнообразны.

**Собственно-родительный** объединяет значения а) качественного определения: *девушка редкой красоты, человек большого ума, стол красного дерева*; б) принадлежности: *книга сестры, дом отца*; в) субъекта: *подарок матери, сочинения Пушкина, тормоз Матросова*; г) объекта: *чтение Маяковского* (когда читают стихи Маяковского; но *чтение Маяковского*, т. е. чтение самим Маяковским чего-либо есть родительный субъекта) [Грамматика 1970: 287]. Эти значения возможны и при наличии предлогов, например: *у него была красивая дочь, у этой книги кожаный переплет, у чемодана двойное дно* и т. п.

**Приглагольный родительный падеж** указывает на объект в ряде случаев: а) если переходный глагол имеет при себе отрицание: *не скосить травы, не сказать правды*; б) если действие переходит не на весь предмет, а на часть его (родительный части, или родительный разделительный): *выпить воды, съесть хлеба, нарубить дров*. Этот падеж имеет также значение отсутствия, лишения, удаления, боязни чего-либо: *Родителей лишился он в раннем детстве* (Чехов); значение желания, достижения: *... Желая славы я* (Пушкин); *... Свободы хочу, независимости* (Гончаров).

**Приименный родительный падеж** указывает на ряд определительных отношений: принадлежности - *дом отца, комната сестры*; отношения целого к части: *коридор гостиницы, верхушка дерева, вершина горы*; отношений качественных (качественной оценки): *фуражка защитного цвета, слезы радости, человек чести* и некоторые другие.

Существительные в родительном падеже, употребленные при сравнительной форме имен прилагательных, обозначают тот предмет, с которым что-либо сравнивается: *красивее цветка, быстрее звука, слаще меда, белее снега* и т. д.

*Родительный количественно-отделительный падеж* представлен значениями количества преимущественно после числительных и глаголов: *пять лет, три кило гороху, начитаться книг, наговорить дерзостей, попить водицы*; удаления, лишения: *избегать опасности, лишиться места, остерегаться обмана*; достижения цели: *добиться успеха, просить помощи*. Эти значения выражаются при помощи предлогов, чаще *из, от, до, около*: *уехать из города, происходить из крестьян, сшить из лучшей материи, от края и до края, плащ от дождя, услышать от знакомых, добраться до постели, охотник до книг*. Особенно следует подчеркнуть выражение причинно-целевых значений этим падежом с предлогами: *с радости, со страху, от горя*, (похудеть от горя). Формальное отличие родительного количественно-отделительного заключается в особом окончании -у у некоторых существительных мужского рода, чего обычно не бывает в употреблении собственно-родительного, за самыми редкими исключениями.

*Дательный падеж*, чаще всего после глаголов, но возможен и после имени существительного, употребляется главным образом для обозначения лица или предмета, к которому направлено действие (дательный адресата): *передать привет другу, грозить врагу, приказ войскам*.

В безличных предложениях дательный падеж может называть лицо или предмет, которые испытывают состояние, выражаемое сказуемым безличного предложения: *Саше не спится* (Некрасов); *Но стало страшно вдруг Татьяне* (Пушкин); *Моей больной все хуже становится* (Тургенев).

*Винительный падеж* употребляется главным образом при глаголах. Основное его значение - выражать при переходных глаголах объект, на который действие переходит полностью: *ловить карасей, чистить ружье, сшить платье, изготовить литье*. Кроме того, винительный падеж может употребляться для выражения количества, пространства, расстояния, времени. В этом значении он употребляется и при переходных и при непереходных глаголах: *Я без души лето целое все пела* (Крылов); *Приехав в*

*Тифлис, стал слышать его [имя] на всех путях, во всех местах, каждый день, каждый час* (Г. Успенский); *пройти версту, весить тонну, стоит копейку* и др.

**Творительный падеж** употребляется и в сочетаниях с глаголами и при именах существительных.

*Приглагольный творительный падеж* имеет основное значение орудия или средства действия: *Предлинной хворостиной мужик гусей гнал в город продавать* (Крылов); *Старуха подперлась ладонью* (Л.Толстой) и т.д.

*Творительный приглагольный падеж* может иметь и значения места, времени, пространства, образа и способа действия: *Клубами черный дым несется к облакам* (Крылов); *Кони, фыркая, вихрем летели...* (Некрасов); *Чуть проторенная дорога вела лесом* (А.Н. Толстой); - *...Ну, мертвая! - крикнул малюточка басом...* (Некрасов) и др.

*Приглагольный творительный падеж* может иметь значение производителя действия: *Роман «Дым» написан Тургеневым в 1867 году.*

Особый случай применения творительного падежа представляет так называемый творительный предикативный, т. е. образующий (со связкой или без нее) составное сказуемое. Он используется для выражения именной части составного сказуемого: *Первый русский ученый [М.В. Ломоносов], открывший нам, что есть науки, должен был сам сделаться и химиком, и физиком, и историком, и политико-экономом, и оратором, и вдобавок еще – пиитом* (Добролюбов); *он стал опытным инженером; студенты будут учителями и научными работниками.*

Близко к этому значению и значение творительного падежа, указывающего должность, положение, свойство лица или предмета, название которого стоит в винительном падеже при переходных глаголах называть, назначать, считать, признавать (кого? кем?). При замене действительного залога страдательным такой творительный делается обычным творительным предикативным: *его избрали председателем — он избран председателем, его*

*считают руководителем — он считается руководителем и т. п.* [Грамматика 1970: 336].

*Приименный творительный падеж* употребляется: а) при именах существительных со значением орудия действия: *удар ногой, чистка пылесосом; производителя действия: охрана сада сторожем; содержания действия: занятия иностранным языком; определительным: усы колечком, кепка блином*; в сравнительно редких случаях - со значением образа действия: *пение тенором*; б) при именах прилагательных для указания на область проявления признака со значением ограничения: *известен открытиями, сильный чувствами*.

*Предложный падеж* употребляется и при глаголах, и при именах существительных, но всегда только с предлогом.

*Приглагольный предложный падеж* с предлогом *о* (об, обо) употребляется при обозначении предмета мысли, речи: *И долго, долго дедушка о горькой доле пахаря с тоскою говорил* (Некрасов); *Ясно, что только военные неудачи заставили австрийское правительство подумать о внутренних улучшениях* (Чернышевский) и т.д.

С предлогом *в* (*во*) употребляется для указания на место, пространство, на предмет, в пределах (или внутри) которого совершается действие: *Баймакова озабоченно роется в большом, кованом сундуке, стоя на коленях перед ним* (Горький); [Аянов] *...имел двенадцати лет дочь, воспитывавшуюся на казенный счет в институте* (Гончаров); а также для указания на состояние, внешний вид. *На подоконнике у нее стоял бальзамин в цвету* (Горький); *Река во всей красоте и величии, как цельное стекло, раскинулась перед ними* (Гоголь).

С предлогом *на* употребляется для указания на поверхность, где что-либо находится, происходит: *На руках, на спине, на плечах играл каждый мускул*; для указания на предел, границу распространения какого-либо действия, состояния:

*Николай Петрович родился на юге России, подобно старшему своему брату Павлу (Тургенев).*

*На селе кое-где скрипели ворота (Н. Успенский).*

С предлогом **при** употребляется для указания на нахождение вблизи, в присутствии кого-либо: *Мы присели на бревно, оставленное возчиком леса еще зимой при дороге (Пришвин), Генерал быстро при Сабурове продиктовал несколько строк короткого приказа (Симонов).*

**Предложный приименный падеж** употребляется при существительных (главным образом отглагольных), которые управляют предложным падежом: с предлогом **о** (мысль, речь, доклад, сообщение и т.д. о чем-либо): *Слух о сем происшествии в тот же день дошел до Кирилы Петровича (Пушкин); Мысль о женитьбе Николая на богатой невесте все больше и больше занимала старую графиню (Л. Толстой); с предлогом **при** - для указания на место: *сад при институте, сестра при санатории; с предлогом **в** - для указания на место, пространство, предмет: *жизнь в окопах, хранение в снегу и т.д.***

Современный предложный падеж некоторыми учеными делится на два: изъяснительный — *о хлебе, о саде, о лесе* (после глаголов говорить, думать, рассуждать и им подобных) и местный (с предлогами *в, на*) - *в саду, в лесу, на полу, на корню* [Виноградов 1986: 299]. В значении местного падежа у существительных мужского рода очень употребительно окончание **-у** под ударением.

Следует заметить, что мысль ряда исследователей о разделении родительного и предложного падежей на два имеет чисто научное значение.

Вследствие обилия значений косвенных падежей некоторые значения их выражаются не только падежными окончаниями, но и присоединением предлогов, например: родительный падеж — с предлогами, выражающими пространственные отношения (*от дома, до школы, с гор, из городов*) и целевые (*для здоровья, для успеха*); дательный падеж — с предлогами, выражающими направление (*к отцу, по дорогам*); винительный падеж — с

предлогами, выражающими пространственные отношения (*на улице, в дом, по колено*) и временные (*в год, в час*); творительный падеж — с предлогами, выражающими совместность (*с другом*) и пространственные отношения (*под водой, за институтом*).

## **1.2. Принцип учета родного языка учащихся при обучении русскому языку как иностранному**

Одним из важнейших принципов методики преподавания русского языка как иностранного является принцип учета родного языка учащихся, что было многократно показано в методической литературе – в частности, упомянем работы Н. К. Дмитриева и В. М. Чистякова [Дмитриев, Чистяков 1948], А. Ш. Шабанова [Шабанов 1976], Н. З. Бакеевой [Бакеева 1983], Л.И.Казаевой [Казаева 2007], З. Ф. Юсуповой [Юсупова 2014], Е.И. Пассова и Н. Е. Кузовлевой [Пассов, Кузовлева 2010].

Учет структурно-типологических характеристик родного языка при сопоставлении методических материалов, ориентированных на конкретную целевую аудиторию носителей этого языка, позволяет избежать интерференции и оптимально использовать сходства и различия между родным и изучаемым языками. В связи с этим, большое прикладное значение в области методики преподавания русского языка как иностранного играет сопоставительный анализ фактов родного языка с фактами изучаемого русского. В ходе анализа проводится собственно лингвистическое контрастивное исследование двух языков, а далее, базируясь на выводах такого исследования, предлагаются учебно-методические материалы, прицельно отрабатывающие точки несоответствия их грамматических систем.

Под принципами обучения понимаются «исходные положения, которые в своей совокупности определяют требования к учебному процессу в целом и его составляющим: целям, задачам, методам, средствам, организационным формам, процессу обучения» [Щукин 2003: 151]. Основными методическими принципами, которые лежат в основе обучения иностранным языкам (в том числе и русскому как иностранному), являются принципы коммуникативности, учета родного языка учащегося, устного опережения, ситуативно-тематической организации учебного материала, взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, учета уровня владения языком, профессиональной направленности обучения.

Принцип учета родного языка в настоящее время является одним из ведущих методических принципов, однако в различные периоды в истории развития методики преподавания языков отношение к нему менялось. Переводно-грамматический метод использовал его как основной и ведущий. В период активного распространения прямых методов родной язык учащихся игнорировался, поскольку методисты старались создать прямые ассоциации между понятием и явлением изучаемого языка. С появлением сознательно-практического метода обучения [Беляев 1965] родному языку учащихся снова начинают уделять достаточное внимание.

О необходимости учета родного языка Л.В. Щерба писал: «При обучении иностранному языку можно и надо всегда отталкиваться от родного языка», «все своеобразие иностранного языка не должно усваиваться бессознательно, практически, а должно быть, наоборот, сознательно противопоставляемым явлениям родного языка» [Щерба 1974: 358-359].

Процессы осознания и овладения языковыми явлениями проходят более успешно, если при обучении русскому языку как иностранному используется принцип учета родного языка. С психологической точки зрения, принцип учета родного языка в процессе освоения иностранного считается обязательным. «Даже в тех случаях, когда мы сознательно отказываемся от

использования навыков и умений родного языка, они так или иначе срабатывают: если учащийся прошел через осознание и обобщение грамматической системы родного языка, он обязательно будет воспринимать иностранный язык через призму родного языка» [Леонтьев 1970: 19].

При сопоставлении двух языков можно выделить три группы явлений:

- 1) имеющие аналоги в родном языке учащихся;
- 2) не имеющие аналогов в родном языке учащихся;
- 3) частично совпадающие в двух языках [Фролкина 1989: 18].

Учащиеся часто, особенно на начальном этапе, «переносят речевые навыки родного языка или языка-посредника в речь на изучаемом ими русском языке» [Леонтьев 1988: 30], причем явления первой группы будут способствовать положительному переносу (транспозиции), а третьей – отрицательному (интерференции), что приводит к возникновению ошибок в изучаемом языке.

Принцип учета родного языка может реализовываться как в скрытой, так и в открытой форме. В первом случае родной язык влияет на отбор преподавателем материала, определение последовательности его введения, количества упражнений, т.е. на построение всей программы [Рожкова, Рассудова, Лариохина 1967: 7]. Учет родного языка учащихся помогает заранее определить наиболее трудные аспекты изучаемого языка и основные усилия направить на их осознание и закрепление. При рассмотрении таких трудных явлений может использоваться открытое сопоставление родного и иностранного языка.

Согласимся с мнением А.А. Леонтьева, что сопоставление языков является лишь средством к изучению иностранного языка, а не самоцелью [Леонтьев, 1988: 32]. В 50-60-е гг. использование родного языка связывалось с дидактическим принципом сознательности обучения. Учащиеся должны были осмыслить различные стороны изучаемого явления иностранного языка

- этому служили постоянные сопоставления с родным языком. В результате практическая речевая деятельность на уроках заменялась «теоретизированием, сопоставлением и сравнением двух языков, изучение языка превращалось в разговоры о языке» [Костомаров, Митрофанова 1988: 40].

Е.И. Пассов различал в связи с этим принципы учета родного языка и опоры на родной язык, подразумевая под последним именно постоянное сопоставление двух языков, приводящее лишь к теоретическому осмыслению, а не практическому овладению языком [Пассов 1989: 115].

Открытое сопоставление языков, будучи *средством* обучения, может, тем не менее, успешно использоваться на различных этапах. На начальном этапе «сопоставление является категорической необходимостью из-за постоянного обращения к двуязычным словарям или грамматическим аналогиям с родным языком учащегося» [Мокиенко 1987: 57], т.е. объектом внимания являются фрагменты языковой системы. На продвинутом этапе обучения сопоставление помогает понять общесистемные различия и сходства родного и изучаемого языков. Необходимы сравнения и при обучении профессиональной речи. «Например, точное усвоение терминологии неизбежно требует учета интерферентного фона» [Там же].

А.Н. Щукин предлагает руководствоваться следующими правилами при реализации принципа учета родного языка на занятиях:

- 1) при объяснении нового явления показать учащимся, как они могут опереться на имеющиеся у них знания, навыки и умения в родном языке;
- 2) продемонстрировать различия в произношении, лексике и грамматике в случае изучения сходных, но не совпадающих явлений;
- 3) включать в систему обучения упражнения, учитывающие трудности изучаемого явления для учащихся и помогающие преодолевать такие трудности [Щукин 2003: 170].

В ходе обучения иностранному языку (в нашем случае – русскому)

используется весь прошлый опыт учащихся, в том числе лингвистический опыт в области родного языка. Это происходит и при овладении способами выражения семантических отношений в русском языке. На формирование этих понятий постоянно влияет родной язык.

Учет родного языка воплощается и в специфической группировке учебного материала, последовательности его изучения. Как уже отмечалось, это особенно отчетливо проявляется на начальном этапе, когда выбор грамматических средств изучаемого языка у учащихся строго ограничен.

Изучение русского языка как иностранного, особенно когда оно происходит в условиях нерусской языковой среды, невозможно без учета и использования родного языка. Умелое и планомерное обращение к родному языку, особенно ценно на начальном этапе, позволяет преподавателю осуществлять необходимые сопоставления, использовать упражнения, в основе которых лежат действия по аналогии, прогнозировать и снимать грамматические трудности.

Степень использования родного языка при овладении русским языком на разных этапах обучения не может быть одной и той же: она постепенно убывает с возрастанием иноязычной языковой компетенции учащихся. На начальном же этапе принцип учета родного языка «рисует» как наиболее рациональный и эффективный... набор приемов преподавания данного учебного материала в его расположении ... презентации и закреплении эффектов изучаемого языка через призму языка родного» [Костомаров, Митрофанова 1979: 56].

Учет родного языка учащихся можно рассматривать «как методическую категорию, которая находит отражение в презентации, объяснениях и упражнениях в пользовании речевым материалом» [там же: 58]. Применение родного языка и языка-посредника как обучающего приема направлено на решение частных задач обучения и как таковое возможно на разных этапах. На начальном этапе обучения родной язык учащихся используется для

объяснения семантики отдельных единиц, трудных конструкций, «...при проверке правильности понимания значений и некоторых слов и предложений, при уточнении оттенков значений изучаемых языковых единиц и в некоторых других редких случаях» [Костомаров, Митрофанова 1979: с. 59-60]. В то же время применение родного языка – это методический прием, используемый с целью оптимального предъявления и контроля иноязычного языкового материала. Следовательно, разные степени привлечения родного языка в процессе изучения иностранного позволяют более точно и мотивированно использовать родной язык в качестве приема, способа или средства эффективного усвоения форм, слов и конструкций русского языка учащимися - носителями языка эве.

Таким образом, обращение к родному языку при обучении русскому как иностранному позволяет предотвратить интерференцию. Этому же служит принцип сознательности (объяснение вводимого материала, направленное на активизацию мыслительной деятельности учащихся) в обучении грамматике. Важно, чтобы учащийся осознавал иную, по сравнению с родным языком, систему форм и значений и в то же самое время умел сопоставить грамматические явления русского (в нашем случае – способы выражения семантических отношений) и родного языков. Подобное осознание облегчит в дальнейшем процессе «свертывания» грамматического действия и выхода изучаемого явления в речь.

### **1.3. Общие сведения о языке эве**

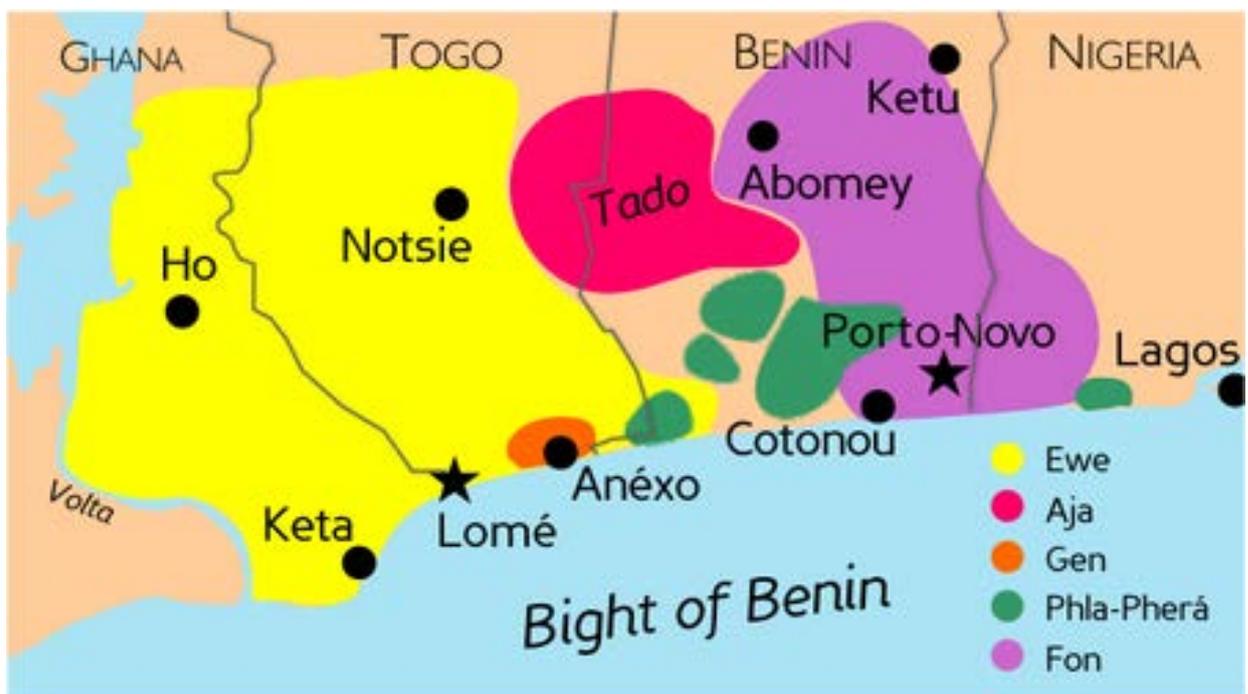
В соответствии с рассмотренным выше важнейшим методическим принципом – принципом учета родного языка учащихся при обучении иностранным языкам рассмотрим детально особенности языка эве: его фонетику, морфологию и синтаксис, которые, без всякого сомнения, могут влиять на характер усвоения изучаемого русского языка. Без понимания этих

особенностей невозможно было бы понять возникновение ошибок в речи учащихся эве и предусмотреть способы из предупреждения и устранения.

Эве (самоназвание: ƷUɛ̀gbè) — язык нигеро-конголезской макросемьи, распространённый в Гане, Того и Бенине [Westermann 1907,1930; Ansre 1961,1966]. Количество носителей — около 5 млн человек. Эве принадлежит к группе гбе, которую включают в семью ква [Westermann 1930: 197]. Группа гбе распространена от востока Ганы до запада Нигерии. Среди прочих языков гбе следует упомянуть фон и аджа [Ansre 1961: 1]. Эве - это изолирующий язык с элементами агглютинации [Ameke 2003: 786].

На представленной ниже карте показаны ареалы распространения языка эве и его диалектов.

Рис. 1



Существует много разновидностей языка эве: диалекты авено - Avéno, авлан - Awlan, агу - Agu, адангбе - Adángbe, вансе - Wancé, васи - Wací, ве - Vé, влин - Vhlin, во - Vo, гбин - Gbín, дайин - Dayin, кпандо - Krándo, кпелен - Kpelen, песи - Peci, товун - Təwun, фодоме - Fodome, хо - Hó. Согласно 16-му изданию справочника «Ethnologue» [[http://pubman.mpd.l.mpg.de/...](http://pubman.mpd.l.mpg.de/)] васи,

вуду и кпеси рассматриваются как отдельные языки. Форма диалектного континуума эве с ген (мина) объединяет взаимное понимание на уровне 85%. Разновидности эве влин, гбин, кпелен, кпеси, хо рассматриваются тремя кластерами диалектов восточного гбе между эве и ген, хотя кпеси ближе к диалектам васи и во, которые остаются диалектами эве. Васи географически расположен между эве и ген; вуду севернее, на территории северной окраины языка аджа, а кпеси формируется на острове гбе на территории языка кабье.

Литература издаётся главным образом на базе диалекта анло [Westermann 1907,1954], [Ansre 1961] .

### 1.3.1. Фонетика языка эве

Как и прочие языки группы гбе, язык эве — является тональным языком. В нем имеется четыре основных тона: высокий (может обозначаться акутом, например *é*), низкий (обозначается грависом, например *è*), падающий (обозначается гачеком, например *ě*) и восходящий (обозначается циркумфлексом, например *ê*) [Ansre 1961: 18 – 25].

Под тоном в лингвистике понимается использование высоты звука для смыслоразличения в рамках слов и морфем: *Melǎ wo ɲitɔ* - *Я их очень люблю*. *Melǎ wò ɲitɔ* - *Я тебя очень люблю*. *tó* – гора. *tǒ* – ступа. *tò* – носорог. Тоны обычно *не маркируются на письме*, за исключением редких случаев, когда их обозначение необходимо во избежание двусмысленности, например, местоимение *tí* («мы») обозначается знаком высокого тона в отличие от местоимения *ti* («вы»), а местоимение *wò* («ты») обозначается низким тоном в отличие от местоимения *wo* («они»): *Ekrɔ wò [ékrò wò]* - *Он тебя видел*. *Ekrɔ wo [ékrò wó]* - *Он их видел*.

**Алфавит и система письма языка эве.** Алфавит эве основан на Международном африканском алфавите на основе латиницы с некоторыми дополнительными буквами. Некоторые буквы заимствованы из

Международного фонетического алфавита. В алфавите эве 30 букв: 23 буквы для согласных и 7 букв для гласных. Кроме того, используются 5 диграфов для согласных, для которых нет отдельных букв. Таким образом, в алфавите эве 35 знаков.

Таблица 1.

<b>A a</b>	<b>B b</b>	<b>D d</b>	<i>Dz dz</i>	<b>Ḑ ḑ</b>	<b>E e</b>	<i>ɛ ɛ</i>	<b>F f</b>	<b>Ƒ ƒ</b>	<b>G g</b>	<i>Gb gb</i>	<b>Y y</b>
/a/	/b/	/d/	/d͡z/	/ḑ/	/e/	/ɛ/	/f/	/Ƒ/	/g/	/gb̩/	/y/
<b>H h</b>	<b>X x</b>	<b>I i</b>	<b>K k</b>	<i>Kp kp</i>	<b>L l</b>	<b>M m</b>	<b>N n</b>	<i>Ny ny</i>	<b>Ŋ ŋ</b>	<b>O o</b>	<b>ɔ ɔ</b>
/h/	/x/	/i/	/k/	/kp̩/	/l/	/m/	/n/	/ɲ/	/ŋ/	/o/	/ɔ/
<b>P p</b>	<b>R r</b>	<b>S s</b>	<b>T t</b>	<i>Ts ts</i>	<b>U u</b>	<b>V v</b>	<b>U u</b>	<b>W w</b>	<b>Y y</b>	<b>Z z</b>	
/p/	/r/	/s/	/t/	/t͡s/	/u/	/v/	/β/	/w/	/j/	/z/	

Знак  $\tilde$  над гласной обозначает ее *назализацию*. Если гласная следует за носовым согласным (m, n, ny, ŋ), то она всегда назализована и назализация не обозначается: ‘нос’ - ŋɔti [ŋɔ̃ti], ‘червяк’ - ŋɔ [ŋɔ̃]

Таблица 2.

### Согласные

	<u>Губно-губные</u>		<u>Губно-зубные</u>		<u>Альвеолярные</u>		<u>Ретрофлексные</u>	<u>Нёбные</u>	<u>Задненёбные</u>		<u>Глоттальные</u>
<b><u>Взрывные</u></b>	p	b			t	d	ɖ		k	g	
<b><u>Аффрикаты</u></b>					t͡ʃ	d͡ʒ			k͡p̩	g͡b̩	
<b><u>Носовые</u></b> <sup>1</sup>		m				n		ɲ		ŋ	

<sup>1</sup> По мнению G. Ansre [Ansre 1961], носовые согласные [m, n, ɲ, ŋ] не имеют фонемного статуса, а являются аллофонами других согласных / b, ɖ, j, g/ в сочетании с носовыми гласными.

<b><u>Фрикативные</u></b>	ф	β	f	v	s	z			x	ɣ	h
<b><u>Сонорные</u></b>		w				l		j			

Эве — один из немногих языков, где противопоставляются [f] и [ф], [v] и [β], которые в других языках являются аллофонами.

Таблица 3.

### *Гласные*

	<b><u>Передний ряд</u></b>	<b><u>Задний ряд</u></b>
<b><u>Закрытые</u></b>	i, ĩ	u, ũ
<b><u>Полузакрытые</u></b>	e	o
<b><u>Полуоткрытые</u></b>	ɛ, ẽ	ɔ, õ
<b><u>Открытые</u></b>	a, ǣ	

### 1.3.2. Морфология языка эве

В настоящее время, вслед за Дзаблу-Кумах [Dzablu-Kumah 2006], можно выделить в языке эве десять/одиннадцать частей речи.

Категории частей речи языка эве в основном совпадают с категориями русского языка, но есть и принципиальные различия. Их можно разделить на три семантико-грамматических типа слов:

- а) самостоятельные части речи (знаменательные или полнозначные части речи);
- б) служебные части речи;
- в) междометия.

Выделяются такие *самостоятельные части речи*, как:

1. **Существительные - *ДкЭнуаво***: *Gana* - Гана, *Afrika* - Африка, *se* - закон, *atebubi* - уважение, *anyitsi* - мёд, *tsi* - вода, *tɔsisi* - река, *vlododo* – оскорбление;

2. **Прилагательные - *ДкЭнуаџэнуаво***: *vi* - маленький, *vivĩ* - сладкий, *gã* - большой, *didi* - длинный, *fafa* - холодный, *yibɔ* - чёрный, *xi* – белый;

3. **Числительные - *Хелѣмefiануаво***: *ɕeka* - один, *afã* - половина, *alafa ɕeka* - сто, *ewo* - десять, *ɕeka kple afã* – полтора;

4. **Глаголы - *ДЭвЭнуаво*** (*ɲlɔ* - писать, *va* - прийти, *dzo* - уйти, *tso* - встать, *lɔ* - любить, *tu* - построить, *tsɔ* - взять)

5. **Наречия - *ДЭвЭнуаџэнуаво*** (*kaba* - быстро, *kpla* - внезапно, *enitake* – немедленно / внезапно, *yakatsyɔ* - зря, *ɕekematsɔlemetɔe* - равнодушно, *ɲitɔ* - очень, *tegbɛe* - вечно, *vevie* - серьёзно)

6. **Местоимения - *ДкЭнуатефенЭнуаво*** (*me* - я, *e* - он, *è* - ты, *wo* - они, *mi* - вы, *mí* - мы). В орфографии эве принято слитное написание местоимений с глаголом: *míeva* – мы пришли.

К служебным частям речи относятся:

1. **Союзы - *Нуаблануаво*** (*kple* - и, *krakple* – и .. и, *elabena* - потому что). Союзы, как и в русском языке, соединяют однородные члены предложения и части сложных предложений. *Wogbɔ va afe eye wogbɔ ɕe me nyiie* – они вернулись домой и хорошо отдохнули

2. **Предлоги и послелогои - *Тефefiануаво*** (*me* - в, *to* - на, *xa* - рядом, *dzi* - на, *axadzi* - рядом, *tegbɛ* - сзади, *ɲgɔ* - впереди, *gbɔ* - около / рядом). В языке эве, как и в русском языке, предлоги/послелогои служат только для

выражения синтаксических отношений в предложении. Например: *Agbalẽ la le kplɔ la dzi*. – Книга лежит на столе.

3. Частицы - *Nyakuwo* ( *o*, *-m*, *me-*, *-wo*, *-tɔ* ): *dɛvi-wo* - *дети*, *sue-tɔ* - *тот маленький*, *gã-tɔ* - *тот большой*). Для некоторых частиц в орфографии языка эве принято раздельное написание, а для некоторых – слитное. Частицы в языке эве выполняют различные функции:

- сочетание *me-* + *o* используется в предложении при отрицании:

*meva o* – Он не приходил; *megbɔ o* - Он не приезжал.

-*wo* в конце существительных обозначает множественное число:

*Awuwo* – собаки; *sukuwo* – школы; *amewo* – люди; *nusrɔlawo* – учащиеся.

-*m* – вместе с *le* служит показателем настоящего продолженного времени:

*Ele ni srɔm* – Он занимается (в данный момент); *Wole ha dzim* – Они поют.

-*ga* – показатель повторяемости действия:

*Megava* – Я снова вернулся; *Egale ha dzim* – Он снова поёт.

4. Артикль - *Asitɔnudzinyawo* (*la* / *-a*) служит для выражения определенности существительных в предложениях:

*Dɔpɔ la va* - Больной пришёл.

Является в языке эве отдельной частью речи.

И как особая часть речи, как и в русском языке, выделяются междометия - *Seselelãmefianyawo* и междометные слова: *seselelãmefianyawo*: *a*, *ãa*, *ahã*, *o*, *adzei*, *ao*, которые не выражают понятий, а являются показателями эмоций. (*a* – при удивлении, *ãa* – при усилении понимания собеседника, *ahã* - ага, *o* – при отрицании, *adzei* – при выражении боли, *ao* – при отрицательном ответе).

### 1.3.3. Синтаксис языка эве

Стандартный порядок слов в языке эве — Subject Verb Object (Подлежащее Сказуемое Дополнение). Предложно-последложные и наречные обстоятельства, как правило, следуют за прямым дополнением. В конструкциях принадлежности название обладателя предшествует названию обладаемого. Прилагательные, числительные, указательные и относительные местоимения следуют за основным существительным.

Репертуар моделей управления глагола эве включает выражаемое порядком слов прямое дополнение, предлоги, послелого и предложно-последложные конструкции.

В языке эве имеется богатая система сериальных глагольных конструкций - синтаксических конструкций, в которых представлена последовательность из двух или более глаголов, функционирующих как единый предикат и описывающих единое событие [Ansre 1961: 18 – 25].

Одно из важнейших отличий грамматики языка эве и русской грамматики, которое явилось главной причиной выбора темы настоящего исследования, это отсутствие в языке эве категории падежа, при этом синтаксические отношения в эве выражаются большим количеством предлогов, послелогов и частиц. *Fofonye fe afe lolo* - Дом моего отца большой; *Anyitsi vivina wu sikli* - Мёд слаще сахара. Характерной особенностью языка эве являются также предложно-последложные конструкции, в которых употребляются одновременно и предлог, и послелог. Система предлогов и послелогов эве была описана в работе Ф.Амека «Предлоги и послелого в Эве (Гбэ): эмпирические и теоретические соображения» [Амека 2003: 41-47].

## 1.4. Предложно-последеложная система языка эве

### 1.4.1. Предлоги языка эве

Единицы языка делятся, согласно Л.В. Щербе, на «*строевые и знаменательные*». По его мнению, роль строевых элементов, к которым относятся предлоги, может, в сущности, играть любая часть речи [Щерба 1974: 85-86]. Понимание лексико-семантических особенностей предлогов очень важно и для преподавателя иностранного языка и для учащихся его изучающих.

В данном параграфе, мы остановимся на характеристике предлогов и последеложов языка эве как части речи, выражающей разные отношения, их место в грамматическом строе этого языка, их употребление, рассмотрим, как анализируется данный класс слов в исследованиях лингвистов.

Овладение системой русского языка в современной методике преподавания РКИ связывается со строгой процедурой аспектизации учебного процесса. Принято различать пять аспектов: фонетический, лексический, грамматический, стилистический и лингвострановедческий.

В русском языке предлоги представляют собой лексико-грамматический разряд слов, относящихся к служебным частям речи. Определение предлога как грамматической категории берёт свое начало в античной грамматике (гр. *prothesis*, лат. *praeposito*). Предлог в подавляющем большинстве случаев располагается перед именами.

Великий русский учёный М.В. Ломоносов отмечал, что предлог как часть речи служит для «показания принадлежности обстоятельств к вещам или деяниям. Он насчитывал в русском языке 24 прямых предлога: *в, для, до, да, из, на, над* и т.д. Помимо прямых он отмечал и предлоги, которые «суть копно и наречия»: *прежде, внутри, вне, около, подле* и т.д., а также упоминал о составных предлогах: *из-за, из-под*; и о возможном повторении предлогов в просторечии [Ломоносов 1755]. Н.И. Греч считал, что частица речи,

служащая для выражения взаимных отношений между предметами и их качествами определяется предлогом [Греч 1834].

Употребление предлогов в языке эве значительно проще, чем в русском языке: поскольку в эве форма имен существительных не меняется в зависимости от значения предлога в силу того, что в языке эве нет падежей. Предлог в русском языке тесно связан с категорией падежа существительных и, следовательно, с флексиями. Суммарное значение сочетания предлога и падежа в русском языке определяется значениями и того и другого.

В языке эве существует большое количество предлогов, с помощью которых и выражаются синтаксические отношения между словами в словосочетаниях и предложениях. Отличительной особенностью языка эве являются также предложно-последеложные конструкции, в которых употребляются одновременно и *предлог*, и *последелог* - аналогичная предлогу служебная часть речи, которая, как ясно из ее названия, располагается после имени. Описание системы предлогов и последелогов нашло отражение во многих работах африканских исследователей Kofi Fiagã [Fiagã 1976], Dzablu-Kumah [Dzablu-Kumah 2006]; F.K. Ameka [Ameka 2003]; A. Duthie [Duthie 1996]; G.K. Ansre [Ansre 2000].

Как отмечают многие исследователи, взаимодействие предлогов и последелогов в семантическом отношении распространено во всех разновидностях гбе [Höftmann 1993; Lefebvre and Brousseau 2002; Aboh 1998; Vole-Richard 1983; Kangni 1989; Lewis 1989; Westermann 1930], а также во многих других языках, входящих в семью ква [Boadi 1992; Ameka 1999].

В литературе по грамматике языка эве однозначно доказано существование и предлогов и последелогов, которыми выражаются семантические отношения [Ameka 1996, 1999; Ansre 1966, 2000; Collins 1993; Duthie 1996; Westermann 1930].

При этом указывается, что большинство предлогов имеет глагольное происхождение из сериальных конструкций Lord [Lord 1993]; Aboh [Aboh 1998]; Ansre [Ansre 1996].

Рассмотрим некоторые примеры:

1(а).E-*ɖe* ga tso kotoku me

ЗЕД-снимать деньги ПР карман ПОСЛ

*Он вынул деньги из кармана.*

1(б).Eva *ɖe* mía ta

ЗЕД-приходить благодаря мы ПОСЛ

*Он приехал ради нас.*

В предложении 1(а) предлог *ɖe* имеет глагольную семантику, а в 1(б) показывает, откуда вынули деньги, т.е. играет роль предлога. Предлоги отличаются от глаголов тем, что теряют глагольные свойства во второй позиции в сериальных конструкциях (2). Ф. Амека утверждает, что глаголы эве в сериальных конструкциях (далее СК) характеризуются тем, что должны иметь в своем составе одинаковые глагольные признаки, т.е., например, если в предложении первый глагол имеет хабитуальный (обычный) показатель, то все остальные предикаты должны соответствовать первому в грамматической форме [Амека 2003]:

2(а).Kofi ta-na tso-na хэ-а me

Имя ползти-ХАБ выходить-ХАБ комната-ОПР ПОСЛ

*Кофи ползёт из комнаты*

2(б). Kofi ta-na tso хэ-а me

Имя ползать-ХАБ ПРЕДЛІ комната-ОПР ПОСЛ

*Кофи ползёт из комнаты*

В 2(а) к единице *tso* присоединен хабитуальный глагольный маркер -*na*, а в 2(б) *tso* является предлогом, так как находится в тесном взаимодействии с послелогом *me*, указывает на источник действия первого глагола *ta*. *Tana tsona* в 2(а) является СК, а *tso* в 2(б) – чистым предлогом.

В следующей таблице представлены основные предлоги языка эве, их функция, значения и глагольный источник:

Таблица 4.

<i>Предлог</i>	<i>Функция</i>	<i>значение</i>	<i>Глагольный источник</i>	<i>Источник</i>
<i>ɔe / ɔo</i>	направление движения/к месту	куда?	ɔe / ɔo	входить / приходить
<i>kple</i>	совместность	с кем? / с чем?	kré ɔe	встречать/ входить
<i>na</i>	датель	кому? чему?	ná	давать/дарить
<i>tsó</i>	аблатив (отделительный падеж)	откуда? от кого?	tsó	начинать с чего/ от кого
<i>tó</i>	движение сквозь / через	через	tó	двигаться через
<i>vaseɔe</i>	конечный пункт действия / движения	до кого / чего?	va / se / ɔe	приходить/ остановиться/входить
<i>le</i>	местонахождение	Где?	le	иметься /находиться

Предлог *le* самостоятельно или в сочетании с разными послелогами выражает значение местонахождения какого-либо предмета или действия:

(1а). ɔevi-a-wo fo vu **le** suku

ребенок-ОПР-МН играть барабан ПР школа

*Дети играли на барабанах в школе.*

(1б). asrafo vɔvɔnɔtɔ-wo sí dzo **le** avagbe la **dzi**

солдат трусливый-МН убежать уйти ПР поле ОПР ПОСЛ

*Трусливые солдаты убежали с поля сражения.*

Предлог *ɔo* является фонологическим вариантом *ɔe* и употребляется, если синтаксический объект опущен, см. (3а); а *ɔe* – при наличии объекта, см. (3б):

(3а). Nuka ta mie-va ɔo?

почему вы-приходить ПР

*Почему вы пришли?*

(3б). Míe-va ɔe mia-ta

мы-приходить ПР вы-ПОСЛ

*Мы пришли ради вас.*

***Kple*** в качестве предлога употребляется для передачи семантики совместного участия в действии подлежащего и объекта в предложении, значение, которое в русском языке передается творительным падежом см (4):

Совместное действие – выражается предлогом *c* и окончанием существительного в творительном падеже, в следующем примере значение инструмента действия выражено творительным падежом без предлога; *kple* в эве выражает оба значения.

(4) nuɔnu la bla naɛ la kple ka

женщина ОПР связывать дрова ОПР ПР верёвка

*Женщина связала дрова веревкой.*

Основное значение предлога ***na*** в языке эве – значение адресата, его семантика близка к значению дательного падежа в русском языке, см (5):

(5) E-fle afe na fofo-a

ЗЕД покупать дом ПР отец-ОПР

*Он купил дом (своему) отцу.*

Предлог *tso* имеет значение источника действия или какой-либо информации. В русском языке это значение передается родительным падежом либо с предлогом *с* см. (6а), либо *из* см. (6б):

(6а). e-trə gbə tso asime

ЗЕД-возвращаться приходить ПР рынок

*Он вернулся с рынка.*

(6б). ɖevi-a-wo gbə tso suku

Ребенок-ОПР-МН ПР школа

*Дети пришли из школы.*

Предлогом *to* в эве передается движение через какое-либо пространство. Русский эквивалент является либо винительным падежом с предлогом *через* либо дательным падежом с предлогом *по*, см (7):

(7). fiafitə la si to dziehe mə

Вор ОПР убежать ПР север дорога

*Вор убежал по северной дороге.*

Предлог *vaseɖe* обозначает конечный пункт движения или конечный срок выполнения какого-либо действия. Это значение в русском языке передается родительным падежом с предлогом *до* (8а) или при помощи дательного падежа со значением времени с предлогом *по* (8б):

(8а). e-xlě agbalě la vaseɖe axa blaatɔ̃

ЗЕД-читать книга ОПР ПР страница пятьдесят

*Он прочитал книгу до пятидесятой страницы.*

(8б). E-srɔ̃-na nu tso Dzoɖa vaseɖe Fiɖa

ЗЕД-учиться-ХАБ вещь ПР понедельник ПР пятница

*Он учится с понедельника по пятницу.*

Из вышеизложенного описания предлогов языка эве следует отметить, что все предлоги отличаются от глаголов тем, что они лишены всех глагольных морфологических и синтаксических свойств.

#### 1.4.2. Послелогои языка эве

Как уже отмечалось выше, *послелог* - аналогичная предлогу служебная часть речи, которая, как ясно из ее названия, располагается после имени. Все послелогои языка эве следуют за именной группой. В предложении: *Mawuse le ati la te* = *Мавузе находится под деревом*, *te* указывает на местонахождение подлежащего относительно дерева, но в предложении эве *te* находится после именной группы *ati la*. Согласно Ф. Амека, послелогои эве представляют собой закрытый класс, состоящий, примерно, из 30 элементов, в который входят простые послелогои и сложные послелогои [Амека, 2003: 55]. Простые послелогои состоят из односложного слова *dzi*, *fo*, *gbɔ*, *me*, *nu*, *te*, и др., а сложные из двух самостоятельных слов, каждое из которых имеет семантическое значение: *dome*, *ɔome*, *ɲkute*, *godo*, *tame*, *megbe*, и др. В таблице 5 представлен список простых послелогов, их значения, предполагаемое происхождение (источник) и значение источника.

Таблица 5.

Послелог	Значение	Предполагаемый источник (происхождение)	Значение источника
<i>dzi</i>	поверхность чего-либо	<i>dzi</i>	небо
<i>fo</i>	горизонтальная поверхность чего-либо	<i>fo</i>	живот
<i>gbɔ</i>	место/окружение		
<i>gbá</i>	окружение вокруг чего-либо		
<i>gbé</i>	район/область		
<i>xa</i>	рядом с	<i>аха</i>	бок

<i>me</i>	внутри		
<i>nu</i>	вход во что-либо/конечная часть чего-либо	nũ	рот
<i>ŋgɔ</i>	впереди	ŋgɔ́	лоб
<i>ŋu / ŋuti</i>	внешняя поверхность чего-либо	ŋu / ŋutii / ŋuí	тело
<i>ta</i>	верхняя часть чего-либо	ta	голова
<i>té</i>	внизу/дно чего-либо/под		
<i>tó</i>	край чего-либо	tó	ухо
<i>sí</i>	принадлежность	así	рука
<i>gbe</i>	цели/район/область		

Послелог *dzi* и *fo* семантически близки, передают значение расположения предмета на поверхности другого предмета, но *dzi* употребляется при конкретном предмете (1а), а *fo* употребляется, если речь идет о водоеме (1б). В русском языке употребляется предложный или винительный падеж с предлогом на.

(1а). agbalẽ la le kplɔ̃ la *dzi*

книга ОПР есть стол ОПР ПОСЛ

*Книга лежит на столе.*

(1б). lãdela-wo yí tɔ *fo*

Рыбак-МН идти море/река/озеро ПОСЛ

*Рыбаки пошли на водоем.*

Послелог *gbo* употребляется для передачи значения близости кого-либо к кому-либо. Это значение в русском языке передается при помощи родительного падежа с предлогом у (2а), дательного падежа с предлогом к (2б):

(2а). e-le nɔvi-a ŋutsu *gbo*

ЗЕД есть брат-ОПР мужчина ПОСЛ

*Он живет у брата.*

(2б). e-va nɔvi-a nuɔnu gbɔ

ЗЕД-приходить сестра-ОПР ПОСЛ

*Она пришла к сестре.*

Послелог *ха* используется в значении окружающего пространства относительно объекта, которое передается в русском языке родительным падежом с предлогом *возле /у* (3а), творительным падежом с предлогом *рядом с* (3б) и дательным падежом с предлогом *к* (3в):

(3а). e-le ati la *ха*

ЗЕД-есть дерево ОПР ПОСЛ

*Он возле/у дерева.*

(3б). e-va ɔo ati la *ха*

ЗЕД-приходить подходить дерево ОПР ПОСЛ

*Он подошел к дереву*

(3в). e-le ɲutsu la *ха*

ЗЕД-есть мужчина ОПР ПОСЛ

*Он рядом с женщиной*

Послелог *те* указывает на внутреннюю часть предмета и обозначает местоположение какого-либо действия или предмета. Значение этого послелого передается в русском языке предложным падежом с предлогом *в/на* (4а) или винительным падежом с предлогом *в/на* (4б). Послелог *те* в языке эве также часто употребляется при указании на примерное время см. (4в)

(4а) ta la le ave la *те*

Пруд ОПР находится лес ОПР ПОСЛ

*Пруд находится в лесу.*

(4б) e-yi dɔ *те*

ЗЕД-пойти работа ПОСЛ

*Он пошел на работу.*

(4в). M-a-va ga adre *me*

1ЕД-БУД-приходить час семь ПОСЛ

*Я приеду часов в семь.*

Послелог *ni* имеет разнообразную семантику. Первоначальная семантика – «вход» в какой-либо предмет, в здание, в карман, в яму и т.п. (5а). В качестве переносного значения послелог приобретает семантику берега водоёма: моря, реки, озера, а именно места, где можно стоять, чтобы набрать воды см. (5б). Все значения послелого в русском языке передаются родительным падежом с предлогом *у* или предложным падежом с предлогами *в/на*.

(5а). wole agbo la *ni*

3МН-находиться ворота ОПР вход

*Они (стоят) у двери*

(5б). mango-ti gã la le to la nu

Манго-дерево большой ОПР находиться река ОПР вход

*На берегу реки большое манговое дерево*

Послелог *ngɔ* имеет двойное значение: во-первых, передняя часть человека или предмета, у которого есть такое естественное понятие см. (6а), а во-вторых, передняя часть предмета относительно со стороны говорящего см. (6б). В русском языке все значения послелого, в зависимости от глагола, передаются творительным падежом с предлогами *перед/за* и винительным падежом с предлогом *за* в значении направления движения.

(6а). mɔdodo la nɔ afe la ngɔ

Дорога ОПР быть дом ОПР ПОСЛ

*Перед домом была дорога.*

(6б). kɔfe la le to la ngɔ

Деревня ОПР находится гора ОПР ПОСЛ

*Деревня находится за горой [гора как бы к говорящему спиной].*

(6в). edzo yi to la ŋɔ

ЗЕД-уйти пойти гора ОПР ПОСЛ

*Он пошел за гору*

Послелог *ŋu* (вариант *ŋuti*) употребляется для передачи значения местонахождения вплотную к чему-либо или нахождения предмета прямо на поверхности другого предмета. Он имеет физическое (7а) и ментальное значения (7б). Значения послелого *ŋu/ŋuti* передаются в русском языке при помощи родительного падежа с предлогом *мимо*, предложного падежа с предлогами *о/об/обо* и *на* передаются

(7а). Amedzro-a-wo to gadzraɔɔfe la ŋu

Иностранец-ОПР-МН проходить банк ОПР ПОСЛ

*Иностранцы проходили мимо банка.*

(7б). ebu eŋuti / eŋu nyuie

ЗЕД-думать ЗЕД-ПОСЛ хорошо

*Он хорошо об этом подумал.*

(7в). nuŋŋɔ la le gli la ŋu

Надпись ОПР находится стена ОПР ПОСЛ

*Надпись на стене.*

Послелог *ta* обозначает верхнюю часть предмета. Следует вспомнить, что первоначальная семантика у слова *ta* – ‘голова’, т.е. имя существительное и в качестве послелого значение «голова» сохраняется см. (8а) и (8б). Значение передается в русском языке предложным падежом с предлогом *на* в (8а), а в (8б) лексическим способом.

(8а). awu la le kpɔ la *ta*

Рубашка ОПР находится забор ОПР голова

*Рубашка (находится) на заборе.*

(8б). уа ње ати ла **та**

Ветер сломать дерево ОПР голова

*Ветер сломал верхушку дерева.*

Семантика послелога **тэ** однозначна; действие субъекта располагается под поверхностью чего-либо. При помощи предложного падежа с предлогом **под** (9а) и винительного падежа с предлогом **под** (9б) передается значение **тэ**.

(9а). агбалѣ ла ле крлѣ ла тэ

Книга ОПР находится стол ОПР ПОСЛ

*Книга лежит под столом.*

(9б). ву ла то тѡдзисарѣ ла тэ

Машина ОПР проезжать мост ОПР ПОСЛ

*Машина проехала под мостом.*

Послелог **тѡ** имеет разнообразную семантику: ‘вплотную к чему-либо’, ‘край’, ‘берег’, а если речь идет об окне, то ‘на подоконнике’. Эти разные значения передаются разными предлогами в русском языке: родительным падежом с предлогом **около** (10а), предложным падежом с предлогом **на** (10б) и винительным падежом с предлогом **на** (10в):

(10а). афе ла ле мѡ ла **то**

Дом ОПР находится дорога ОПР ПОСЛ

*Дом (находится) около дороги.*

(10б). ати ла ле тѡ ла **то**

Дерево ОПР находится река ОПР ПОСЛ

*Дерево растет на берегу реки.*

(10в). ева тѡ ла **то**

ЗЕД-приходить река ОПР ПОСЛ

*Он пришел на берег реки.*

Послелог *si* выражает семантику принадлежности чего-либо к кому-либо и Значение послелого *si* выражается в русском языке родительным падежом с предлогом *у*.

(11а). *agbalě le ŋutsu la si*

Книга есть мужчина ОПР ПОСЛ

*У мужчины есть книга.*

(11б). *agbalě le esi*

Книга есть ЗЕД-ПОСЛ

*У него есть книга.*

(11в). *agbalě le asi-nye*

Книга есть ПОСЛ-1ЕД

*У меня есть книга.*

Как уже было упомянуто, *сложные послелог* представляют собой составные лексические единицы и построены из двух самостоятельных слов, имеющих свои значения. Согласно Ф.Амека, они произошли от имён существительных, связанных с названиями частей тела [Амека, 1996] в сочетании с простыми послелогам. Примеры таких послелогов *ŋkume* - *лицо*, *tame* = *на голове*, *tegbe* - *спина*, *tome* = *внутри ушей*. Но важно отметить, что не все послелог эве произошли от названий частей тела, многие из них имеют пространственное значение Части тела по сути тоже имеют пространственные значения: *godzi* – место напротив другой стороны чего-либо, *godo* – место недалеко от какого-либо другого ориентира, *gome* – синоним *ɔome*. Таблица 6 содержит список сложных послелогов, их значения, предполагаемый источник и значение источника.

Таблица 6.

## Сложные послелогои языка эве

Послелог	Значение	Предполагаемый источник	Значение источника
gódô	снаружи/на против	go	берег
gódzĩ	в направление	go + dzi	берег + поверхность
gómè	вокруг/обла сть	go + me	берег + район
dómè	между	go + me	яма + район
dómè	нижняя часть чего-либо	dɔ + me	женский половой орган + район
gómè	внизу/под	agɔ + me	анус/задний проход + район
ŋkumè	передняя часть чего-либо	ŋkume	глаз + район
támè	верхняя часть чего-либо /высшая точка чего-либо	ta + me	голова + район
mègbé	сзади/назад	me + gbe	спина + район
lɔfò	примерный район чего-либо/в направлении	lɔ + fo	+ живот/горизонтальная поверхность

	чего-либо		
tómè	внутри закрытого предмета	to + me	полость/впадин a + внутри
kəgób	внешняя часть чего-либо	akə + go	грудная клетка + извне/снаружи
убmé	вслед за кому-либо/чему- либо	yo + me	след + внутри

В отличие от предлогов, послелог линейно следует за именем существительным или именной группой. В предложении *akro la le tɔ la godo* – лодка на том берегу реки послелог *godo* выступает после именной группы *tɔ la*. Переводные эквиваленты предложений языка эве с разными послелогам выражаются различными глагольными управлениями и лексическими способами в русском языке. Послелог ***godo*** обозначает противоположную сторону чего-либо или внешнее пространство чего-либо см. (1а), значение, которое выражается в русском языке предложным падежом с предлогом ***на*** и творительным падежом с предлогом ***за***. В (1б) значение *godo* передается винительным падежом с предлогом ***на***.

(1а). du la le tɔ la godo

Город ОПР располагаться река ОПР ПОСЛ

*Город расположен на той стороне реки / за рекой.*

(1б). ɲutsu la dʒi abu yi tɔ la godo

Мужчина ОПР спускаться вниз приходиться гора ОПР ПОСЛ

*Мужчина спустился на ту сторону горы.*

Послелог ***godzi*** обозначает примерное местонахождение или направление действия относительно говорящего или подлежащего

предложения (2а), а также указывает на приблизительное время (2б). В русском языке в этих значениях употребляются предложный падеж, родительный падеж с предлогом *возле* и разные лексические способы.

(2а). agble la le nye miame **godzi**

Поле ОПР находится 1ЕД слева ПОСЛ

*Поле находится где-то слева.*

(2б). mí-a-va ga eve **godzi**

1МН-БУД-приходить час два ПОСЛ

*Мы приедем часа в два.*

Семантика послелога **gome** близка к семантике **godzi** и обозначает часть, область, район, место, находящееся в стороне другого предмета см.

(3а). Gome может во всех контекстах заменять **godzi**, но чаще употребляется как лексикализованное существительное см. (3б). Для передачи значения **gome** в русском языке употребляется родительный падеж с предлогами *возле* и *недалеко от*.

(3а). kəfe la le tɔ la gome

Деревня ОПР находится река ОПР ПОСЛ

*Деревня находится возле (со стороны) реки (=kəfe la le tɔ la godzi).*

(3б). Kpando le Xəxəe godzi / gome

Название\_города находится название\_города ПОСЛ

*Кпандо находится неподалеку (в сторону) от Хохэ.*

Семантика послелога **dome** однозначна – расположение предмета *между* (среди) другими предметами. В русском языке предлог *между* управляет творительным падежом (4а), а *среди* – родительным (4б):

(4а). ŋutsu la to xɔ eve-a-wo dome

Мужчина ОПР проходить здание два-ОПР-МН ПОСЛ

*Мужчина прошел между двумя зданиями.*

(46). e-le e-xə́lɔ-wo dome

3ЕД-находиться 3ЕД-друг-МН ПОСЛ

*Он среди своих друзей.*

Послелог *ɖome* и *gɔme* являются лексическими вариантами, но *gɔme* более литературно, чем *ɖome*, которое используется в некоторых диалектах. Как и предлог *te* эти послелогии обозначают местонахождение действия под каким-л другим предметом. В русском языке для выражение этого значения употребляется творительный падеж с предлогом *под*, см. (5а) и (5б).

(5а). e-le ati la gɔme

3ЕД-находиться дерево ОПР ПОСЛ

*Он под деревом.*

(5б). agbalɛ la le kplɔ̃ la ɖome/te/gɔme

Книга ОПР находится стол ОПР ПОСЛ

*Книга лежит под столом.*

Послелог *ɲkume* указывает на местонахождение кого-либо или чего-либо на передней части другого предмета. Это значение в русском языке передается творительным падежом с предлогом *перед* см. (6):

(6). ati la le afe la ɲkume

Дерево ОПР находится дом ОПР ПОСЛ

*Дерево растет перед домом.*

Послелог *tame* означает вершину горы, верхушку дерева или крышу дома – значение, которое передается в русском языке предложным падежом с предлогом *на* см. (7а)-(7б):

(7а). xevi la le xɔ la tame

Птица ОПР находится дом ОПР ПОСЛ

*Птица сидит на крыше.*

(76). xevi la le ati la *tame*

Птица ОПР находится дерево ОПР ПОСЛ

*Птица сидит на дереве.*

Послелог *megbe* обозначает заднюю часть предмета или местонахождение объекта или действия позади другого предмета. Это значение в русском языке передается предложным или винительным падежом с предлогом *за* (8а)-(8б) или лексическими средствами (8в):

(8а). ati la le xɔ la *megbe*

Дерево ОПР находится дом ОПР ПОСЛ

*Дерево растет за домом.*

(8б). vu la to afe la *megbe*

Машина ОПР проезжать дом ОПР ПОСЛ

*Машина проехала за дом.*

(8в). e-le xɔ la *megbe*

ЗЕД-находиться дом ОПР ПОСЛ

*Он с той стороны дома.*

Послелог *lɔfo* употребляется в сочетании с простым послелогом *gbɔ* для приблизительного ориентира предмета и его действия вблизи от другого предмета см. (9а), а самостоятельно употребляется для передачи примерного времени какого-либо события (9б):

(9а). gaŋkui la le kplɔ la *gbɔ lɔfo*

Очки ОПР находится стол ОПР ПОСЛ ПОСЛ

*Очки (находятся) где-то в районе стола.*

(9б). egbɔ ga ade *lɔfo*

ЗЕД-приходить час шесть ПОСЛ

*Он пришел часов в шесть (около шести часов).*

Семантика послелого *tome* подразумевает сосредоточенность действия во внутренней полости/части какого-либо предмета. Это значение в русском языке передается винительным падежом без предлога (с некоторыми глаголами) (10а) или родительным падежом с предлогами *внутри/среди* (10б).

(10а). ɲutsu la gbugbo fu-a-wo *tome*

Мужчина ОПр высасывать кость-ОПр-МН ПОСЛ

*Мужчина высосал костный мозг.*

(10б). lɛta la le agbalě-a-wo *tome*

Письмо ОПр находится книга-ОПр-МН ПОСЛ

*Письмо находится среди стопки книг.*

Послелог *kɔgo* указывает на действие, находящееся на поверхности/снаружи какого-либо предмета. Это значение в русском языке передается либо родительным падежом с предлогом *с* (11а) и предложным падежом с предлогом *на* (11б):

(11а). e-кра ati la kɔgo

ЗЕД-резать дерево ОПр ПОСЛ

*Он срезал кору с дерева.*

(11б). gbe la le ati la kɔgo

Растение ОПр находится дерево ОПр ПОСЛ

*Растение растет на стволе дерева.*

Послелог *yome* употребляется в значении «вслед за кем-либо, за чем-либо». В данном значении в русском языке употребляется винительный падеж без предлога (12а) или творительный падеж с предлогом *за* (12б):

(12а). avu la ti lã-wo yome

Собака ОПр преследовать животное-МН ПОСЛ

*Собака преследует добычу.*

(12б). *avu la le e-fe afeto yome*

Собака ОПр находится ЗЕД-ПОСС хозяин ПОСЛ

*Собака идет за хозяином.*

Итак, в языке эве в одном и том же предложении можно использовать либо предлог *deviawo fo vu le suku* - *дети играли на барабанах в школе*, либо простой или сложный послелог *ele ati la gme/te* - *он под деревом*.

Характерной особенностью языка эве является взаимодействие и предлога и послелога в одном предложении для передачи семантических отношений, об этом пойдет речь в следующем подразделе.

### **1.5. Синтактико-грамматические отношения, выражаемые русскими предлогами**

Следует заметить, что предлогами выражаются те же общие отношения, выражаемые косвенными падежами существительных (кроме субъектных отношений): это всегда один из видов отношения ***определяющего*** (по месту, времени, причине, условию, цели и т.п.) или ***объектного***, либо это отношение необходимого ***информативного восприятия***. Однако, по сравнению с косвенными падежами, предлоги способны выражать такие отношения гораздо более определенно и дифференцированно.

Сфера разнообразных грамматических отношений, выражаемых предлогами, составляет обширную и сложную систему, представляя собой большое затруднение для усвоения иноязычных учащихся. Академик А.А.Шахматов в своей работе «Синтаксис русского языка» впервые сделал попытку определить и систематизировать те грамматические отношения, которые выражаются в русском языке предлогами [Шахматов 2000].

В нашем исследовании мы, вслед за академиком В.В.Виноградовым [Виноградов 1975], при выделении основных отношений, означаемых в современном русском языке предлогами, такие отношения относим к следующим.

1. **Пространственные** (локативные) отношения: с родительным падежом с предлогами *вокруг, до, между, мимо, из, из-за, от, поперек, у, с* и др.; с винительным падежом – *в, на, о, по, под, с, через* и др.; с творительным падежом – *между, перед, под, над, за*; с предложным падежом – *в, на, о, по, при*. Например: *войти в дом, ходить вокруг дома, выйти из дома, доехать до города, стоять поперек дороги, бежать вдоль дороги, спрятаться за дерево, расти между домами, сесть на скамейку, лежать под столом, пролететь над городом, слететь с дерева, промчаться мимо дома, при входе в метро, сходить в библиотеку, опоздать из-за дождя* и др.

2. **Временные** (темпоральные) отношения: с родительным падежом – *до, меж, от, после, с* и др.; с творительным падежом – *за, между, перед* и др.; с предложным падежом – *в, на, о, по, при*. Например, *ждать с утра до вечера, вернуться к вечеру, уехать на неделю, приехать через месяц, пожить с месяц, встретиться после лекции, ждать в течение суток, приехать накануне праздника*. Важно заметить, что предлогов, выражающих значения времени, меньше, чем предлогов с пространственными значениями. Временные отношения совмещаются с пространственными и развиваются на их основе.

3. **Комитативные** отношения, обозначающие сопровождение, совместность, соучастие: предлог *с* с творительным падежом и предлог *при* с предложным; Например: *Наша группа приехала в Москву с преподавателем; Сад при входе; Он нанимал эту каморку с обедом и прислугой* (Достоевский «Преступление и наказание»). На основе отношений сопровождения в русском литературном языке развиваются значения «внутреннего участия, ограниченной связи, внутреннего обладания, средства,

причинного отношения, сопутствующего условия, например: *Я обомлела при такой неожиданности*» (Достоевский).

4. **Каритивные** (аблятивные) отношения, выражающие лишения, удаления, отнятие, противопоставление: *от, вместо, без, кроме, с, сверх, против, за исключением, в отличие от* с родительным падежом; *вопреки* – с дательным; *в, при* – с предложным падежом и другие. Например:

- *«Без чинов прошу садиться»* (Гоголь, «Ревизор»)

- *За исключением брата мы были в городе. Он остался дома.*

5. **Трансгрессивные** отношения, обозначающие переход одного состояния в другое, выход за пределы чего-нибудь: *за, в* с винительным падежом, *из* – с родительным падежом и др. Например: *из кулька в рогожу, превратиться в развалину.*

6. **Целевые** отношения: *жить для других, сходить за хлебом, сказать в шутку, взять на воспитание, подарить на память* и др.

7. **Причинные** отношения: *зеленый от злости, устать от забот, отменить экскурсию из-за дождя, синяк от ушиба, согласиться из уважения, приехать по случаю праздника; «Я люблю вас, но не могу от тоски сидеть дома»* (Чехов, «Чайка»).

8. **Терминологические** отношения, определяющие степень, предел, исходную точку, начальный момент чего-нибудь: *занят по горло, я сыт по горло.*

9. **Количественно-определятельные** (квантитативные) отношения: *в, на* с винительным падежом и др. Например: *«Для меня имреканские пожилые люди лет пятнадцати от роду – просто противны»* (Герцен).

10. **Ограничительные** отношения: *по* с дательным падежом. Например: *инспектор по труду, специалист по машиностроению.*

11. **Посессивные** отношения, выражающие принадлежность: *у* с родительным падежом, *с* – с творительным, *при* – с предложным. Например: *«ружье у него было одноствольное, с кремнем»* (Тургенев).

12. *Разделительные* отношения: *по* с дательным и винительным падежами, *на* – с винительным и др. Например: *Он ел в день по одному блюду.*

13. *Генетические* отношения, определяющие источник, состав, происхождение чего-либо. Например: *из дворян, из славного рода Суворовых.*

14. *Отношения сравнения, сопоставления* (компаративные): *против, наподобие, вроде, вместо* с родительным падежом; *на, под, в, с* – винительным; *пред* – с творительным; *по* – с дательным и др. Например: *дочь вся в мать, ростом с меня, купол наподобие шатра* и т.п..

15. *Отношения образа действия* (модальное): *в, на* с винительным и предложным падежами; *от, сквозь, с, до* – с родительным; *под* – с творительным; *при* – с предложным; *через* – с винительным и др. Например: *смеяться от души, стараться изо всех сил, говорить с восторгом, налить через край.*

16. *Отношения орудия* (инструментальные): *играть на баяне, ехать на лошадах, ударить о камень, открыть при помощи, с помощью ключа, мне не до книг, определить путем опытов, сидел за элегией, начал осматривать в лорнет.*

17. *Отношения внутреннего содержания*: *в* с предложным падежом. Например: *«Молодые люди, расчетливые в ветреном своем тщеславии»* (Пушкин).

18. *Делиберативные отношения*, служащие для указания на содержание, повод суждения, на предмет мысли, речи, чувства: *о, в* с предложным падежом; *в, за, про, на* – с винительным; *над* – с творительным и др. Например: *думать о друге, говорить про кого-нибудь, работать над статьей* и т.п..

19. *Отношения приблизительной меры*: *с* с винительным падежом. Например: *Мальчик с пальчик.*

20. Отношения заместительства, функционального пребывания в роли кого-нибудь: *за* с винительным падежом. Например: «*Чиновник, которого мы приняли за ревизора, был не ревизор*» (Гоголь, «Ревизор»).

21. *Отношения внутренней зависимости*, например: *очередь за вами* и т.д. [По Али Анвар Абдуль-Рида 2005].

Как видно из вышесказанного, один и тот же предлог может выражать несколько типов отношений. Так, предлоги *с, от, в, на, по, под, из* совмещают пространственные, временные, целевые значения.

Например: *жить на севере, отпуск на месяц, средства на ремонт* и т.п.

Многозначность и синтактико-семантическая гибкость русских предлогов, от которых зависят не только падежное значение, но и предложно-падежные конструкции представляют собой большие трудности для нерусских учащихся, особенно тех, для которых предложно-падежная система является новым грамматическим явлением.

## **1.6. Сопоставительный анализ грамматических категорий русского языка и языка эве**

Как отмечалось выше, русский язык отличается от многих европейских языков флективным характером всей системы русского языка и сочетанием флективных форм изменения слов с предложными формами, а также обладает сложнейшей видо-временной системой глагола. Язык эве, являясь изолирующим, по своей структуре во многом далеко не близок к русскому языку.

По мнению многих методистов, специфика того или иного языка, идиоматичность его языковых явлений и особенности их усвоения в иноязычной аудитории может быть в полной мере выявлена лишь в сопоставлении с каким-либо другим языком.

Одну из труднейших проблем для всех иностранцев (носителей языка эве в том числе), изучающих русский язык представляет изменение по падежам таких самостоятельных частей речи как существительные, прилагательные, числительные и местоимение, а также причастий. Рассмотрим более детально сходства и различия категорий имени в русском языке и языке эве.

### 1.6.1. Имя существительное – ƆKɔNYAWO

Имя существительное в русском языке характеризуется такими грамматическими категориями, как категория рода, категория одушевленности / неодушевленности, категория числа и падежа, в то время в языке эве – лишь категориями одушевленности / неодушевленности и числа. В зависимости от особенностей изменения по падежам и числам в русском языке выделяют типы склонений. Понятие падежа в языке эве отсутствует, а главной особенностью этого языка является наличие большого числа предлогов и послелогов, с помощью которых выражаются семантические отношения в словосочетаниях и предложениях.

#### *Категория рода*

Все существительные в русском языке принадлежат к одному из трех родов: мужскому, женскому или среднему в зависимости от окончаний в *Именительном* падеже *Единственного* числа. Они имеют следующие окончания:

Таблица 7.

<i>Мужской род</i>	<i>Средний род</i>	<i>Женский род</i>
<i>отец, брат, лес</i> край – Ø <i>день</i> – Ø	<i>окно, слово, дело, поле,</i> <i>море</i> – о (-е)	<i>Зима, мама, нога,</i> <i>картина, земля, воля</i> – а (-я)
<i>папа, дядя</i> – а (-я)	Сущ. на <b>-мя</b> (искл.):	<i>мать, дочь, мышь</i> – Ø

	<i>дитя; время, имя,  знамя, семя, стремя,  вымя, пламя, племя,  темя, бремя</i>	<b>тетрадь - Ø</b>
--	--	--------------------

В русском языке род существительных определяется достаточно четко по окончаниям, однако необходимо запоминать род существительных, оканчивающихся на мягкий знак: *словарь* - м.р., *тетрадь* – ж.р.

***Категория одушевленности – неодушевленности – Gbetɔdodonu(букв.: «делать человеком»)***

Эта категория в русском языке связана со значением существительных и делением окружающего на живое и неживое [Краткая русская грамматика, 1989]. Проявляется она у существительных мужского рода в единственном числе в форме Вин. пад. У одушевленных существительных Вин. пад. совпадает с Род. пад., а у неодушевленных – с Им. пад.

Например: Это *отец*. Вижу *отца*. Нет *отца*.

Это *стол*. Вижу *стол*. Но: Нет *стола*.

Существительные среднего рода, естественно, к этой категории не относятся, а формы существительных одуш.- неодуш. женского рода не различаются по окончаниям.

В языке эве также присутствует категория одушевленности. В это понятие входит деление всех существительных на лично-мужские (*atsuwo*) и нелично-мужские (*Nɔwo*). К лично-мужским относятся существительные, обозначающие лиц мужского пола (*ɲutsu* - *мужчина*, *atsu* - *муж*, *tɔde* – *дядя (младше отца)*, *tɔgã* – *дядя(старше отца)*, *nɔvi ɲutsu* - *брат*, которые противопоставляются всем остальным – как неодушевленным мужского рода, так и одушевленным, которые обозначают животных (*koklotsu* - *петух*, *avutsu* – *кобель/нѣс*, *daditsu* - *кот*), а существительные, выражающие женский

пол определяются словами (*пуэпи* - женщина, *asi / srə* - супруга, *пэде* – тётя (младше мамы), *пэгă* – тётя (старше мамы), *пэви пуэпи* - сестра).

Таким образом, в русском языке данная категория объективно сложнее и обладает рядом подкатегорий и нюансов, не характерных для языка эве. В данном случае это отрицательный фактор, и при изучении русского языка учащимися – носителями эве эта сложная и последовательная категория одушевленности/ неодушевленности осваивается довольно медленно и более сознательно, так как лексические единицы, входящие в эту категорию - разнообразны.

### ***Категория числа – Хехлемефиатэво***

Категория числа, как в русском языке, так и в языке эве представлена единственным и множественным числом. В русском языке есть существительные, которые имеют только форму единственного числа (*Singularia tantum*) — слова, обозначающие совокупность людей, животных или предметов (*обувь, одежда, информация*), вещества (*навоз*), имеют собирательное значение. В отличие от русского языка в языке эве все данные имена существительные выражаются и единственным числом и множественным числом в зависимости от контекста (*afəkra* - *afəkrawo*, *awu* – *awuwo*, *nyadzədzə* - *nyadzədzəwo*, *fu* – *fuwo*)

Однако в языке эве, как и в русском языке, есть и существительные с одной грамматической формой единственного числа (*Singularia tantum*). В большинстве случаев они обозначают абстрактные имена существительные (*lɔlɔ* - любовь, *ya* - воздух, *dziku* - гнев, *fulélé* - ненависть, *dzidzə* - радость). К существительным, употребляющимся в языке эве только в форме единственного числа, принадлежат также слова обозначающие части тела (*də* – ‘волос’).

К группе русских имен существительных, употребляющихся лишь в форме множ.ч. относятся *очки* - *gaŋkui*, *ножницы* – *lalāni*. В языке эве эти слова относятся к парным именам существительные. Как видно, указанные

категории не всегда совпадают в русском и в эве, что естественно сказывается негативно на их усвоении при изучении русского языка как иностранного.

### ***Категория падежа***

В русском языке имена существительные изменяются по падежам. Как уже неоднократно отмечалось, категория падежа в языке эве отсутствует. Русская падежная система представлена шестью падежами, которые отвечают на следующие вопросы:

Именительный (Кто? Что?)

Родительный (Кого? Чего?)

Дательный (Кому? Чему?)

Винительный (Кого? Что? Куда?)

Творительный (Кем? Чем?)

Предложный (Где? О ком? О чем?)

Кроме этого имеется звательная форма для выражения обращения. Звательная форма имеет особое выражение лишь в единственном числе у существительных мужского и женского рода [Юнаковская 2004] - *Тань, иду сюда; Серёж, ты пойдешь со мной в кино?* В среднем роде и во множественном числе звательная форма совпадает с Им. пад.

Термин «падеж» (из греческого: *ptosis*) обозначает изменение окончания, благодаря которому слово в предложении (словосочетании) входит в определённые отношения с другими словами. Эти отношения представлены собственно самими названиями падежей. Таким образом с помощью падежей устанавливаются связи между словами и передаются семантические отношения в русской грамматике.

Например: *я люблю своих родителей (mel̃na dzilanyewo), он ест ложкой (ele nu d̃um kple gatsi).*

### *Склонение имен существительных*

В русском языке существительные распределяются по типам склонения на основании принадлежности к одному из трех родов, а также в зависимости от падежных окончаний.

***В русском языке выделяют три типа склонения:***

Таблица 8.

Падеж	Вопросы	Предлоги	Окончание			
			Единственное число			Множ. число
			1 скл.	2 скл.	3 скл.	
Именительный	Кто? Что? (есть)	--- ---	м/ж р:-а, -я	Сред.р:Ø, - о, -е	Ø	-ы, -и, -а, -я
Родительный	Кого? Чего? (нет)	без, у, до, от, с, около, из, возле, после, для, вокруг	-ы, -и	-а, -я	-и	---, -ов, -ев, - ей
Дательный	Кому? Чему? (дам)	к, по	-е, -и	-у, -ю	-и	-ам, -ям
Винительный	Кого? Что? (вижу)	в, за, на, про, через	-у, -ю	-о, -е	---	---, -ы, -и, -а, - я, -ей
Творительный	Кем? Чем? (горжусь)	за, над, под, перед, с	-ой (-ою), -ей (-ею)	-ом, -ем	-ю	-ами, -ями
Предложный	О ком? О чем? (думаю)	в, на, о, об, обо, при	-е, -и	-е, -и	-и	-ах, -ях

Естественно, что в языке эве имена существительные не склоняются. Практика показывает, что, при усвоении данной категории грамматики русского языка учащимися – носителями эве возникают ряд затруднений, что, конечно же, связано с отсутствием данного явления в родном языке.

Как можно заметить в русском языке наблюдаются разнообразные формальные показатели склонений имен существительных. Существует различие между твердым и мягким вариантом склонения, выраженное очень

последовательно: *сон – конь (сна – коня и т.д.), окно – поле (окна – поля), сосна – заря (сосны – зари)*. С другой стороны, существительные с основой на заднеязычные тоже ведут себя непоследовательно:

*рука – руки – руке (ср. заря – зари – заре), но: руку – рукой – о руке (ср. сосну – сосной)*.

С предложно-падежной системой, следовательно, связан ряд частых речевых ошибок. Так, в языке эве направление движения, эквивалент русской конструкции *идти в + Вин. пад.*, обозначается глаголом *yí* + имя существительное:

*дети идут в школу - ðeviawo yina siki* (досл. *дети идти школа*).

Поскольку ситуация с обозначением пункта назначения очень важна и частотна в речи, эта ошибка – одна из наиболее частых и трудных для исправления. Грамматическая ситуация осложняется явлением склонения в русском языке.

### 1.6.2. Местоимение – ƆKOTEFENONYAWO

В зависимости от значения местоимения как в русском так и в языке эве распределяются по следующим разрядам:

Таблица 9.

Местоимения	в русском языке	в языке эве
личные	я, ты, он, она, оно, мы, ты, вы, они	Me/nye (я), wò (ты), e (он), e (она), mí (мы), mí (вы), wo (они) – группа: одушевленные/неодушевленные предметы)
возвратные	себе	Личные местоимения + ñutɔ/wo nɛwo (себе)
притяжательные	Мой, твой, его, ее,	Nye + сущ.(мой), efe (твой), efe

	наш, ваш, их	(его), <i>e fe</i> (ее), <i>míafe</i> (наш), <i>wofe</i> (ваш), <i>míafe</i> (их), <i>eḍokui/eyá ḥuto</i> (свой)
указательные	Этот, тот, такой, таков, сколько и т.д.	<i>esia</i> (этот), <i>ekema/ema</i> (тот), <i>esia tɔgbi</i> (такой), <i>ema tɔgbi</i> (тот же), <i>esia tɔgbi</i> (такой же)
вопросительные	Кто? Что? Какой? Чей? Который?	<i>ameka?</i> (кто?), <i>nika?</i> (что?), <i>eka/eka tɔgbi?</i> (какой?), <i>ameka tɔe?</i> (чей?), <i>ekaе?</i> (который?)
неопределенные	Кто-то, что-то, какой-то, чей-то, кто-нибудь, какой-либо, кое-кто некто и т.д.	<i>Ame nyanyɛ aḍe</i> (кто-то), <i>pane</i> (что-то), <i>ame aḍe</i> (кто-нибудь), <i>ema fomevi</i> (какой-нибудь), <i>ema tɔgbi</i> (что-нибудь), <i>ame aḍe</i> (какой-то, кто-то)
отрицательные	Никто, ничто, никакой, ничей, некого, нечего	<i>Ame aḍeke</i> (никто), <i>paneke</i> (ничто), <i>ame aḍeke</i> (ничей), <i>menye ema tɔgbi</i> (никакой, ни один)
Определительные (обобщающие)	Каждый, всякий, любой, свой, самый, весь, другой, иной	<i>Ame sia me, wokatã</i> (каждый, всякий, любой), <i>kata/blibo</i> (весь)

**Личные местоимения** в русском языке изменяются по лицам, числам, падежам. К основным особенностям личных местоимений, в эве, в отличие от русского, относится изменение в употреблении местоимений 1 лица ед. чис. – *nye/me* (я), *è* (ты), *e* (он/она). *Me* употребляется в утвердительных предложениях *mede siki* (Я ходил в школу), а *nye* – при отрицании *nyetekrɛ o* (я его не видел). В подобном случае, *è* и *e* превращаются в *tè* и *te* при отрицании: *tèva o* (Ты не приходил), *tele afe me o* (Его/её нет дома). Важно

подчеркнуть, что по правилу правописания в языке эве все личные местоимения пишутся слитно с глаголом: *medu ni* (я поел).

Склонение местоимений в русском языке затрудняет их применение учащимися – носителями эве в речи – и в устной и в письменной.

**Неопределенные местоимения** с частицами *–нибудь, -либо, –то, кое-* (*кто-либо, кто-нибудь, кто-то, кое-кто*) требуют особого внимания при обучении русскому языку как иностранному в аудитории учащихся – носителей эве, поскольку имеют свои особенности употребления:

*Расскажи мне что-нибудь - Gblɔ nanɛ nam;*

*Пусть кто-нибудь откроет окно – Na ame aɖe navi fesre la*) в зависимости от степени определенности-неопределенности в повествовательных, вопросительных и повелительных предложениях. В языке эве для выражения значения всех неопределенных местоимений употребляется сочетание *‘ame aɖe’* если речь идет о человеке, а *‘nanɛ’* если говорят о предметах или абстрактности.

*Тебе кто-то звонил. – Ame aɖe fo ka na wò.*

*Мне кто-нибудь звонил? – Ame aɖe fo ka nam mahã?*

*Я кое-что купил. – Mefle nanɛ.*

### 1.6.3. Имя прилагательное – ƆKɔNYADɔNYAWO

Имена прилагательные в русском языке, как известно, согласуются в роде, числе и падеже с существительным, к которому они относятся, а в эве они **не изменяются (склоняются)**: *новая рубашка (awu yeue)*, *новый студент (sukivi yeue)*, *новые города (du yeuwo)* и др. Важно отметить, что в эве показатель множественного числа *–wo* прибавляется к прилагательному *ɲutsu dzedekawo* (*симпатичные мужчины*).

Прилагательные в языке эве, как и в русском, образуют степени сравнения (сравнительную и превосходную).

В русском языке сравнительная степень может быть простой и сложной.

Простая сравнительная степень образуется с помощью суффиксов: **-ее** (**-ей**), **-е** и **-ше**): *интересный – интереснее, трудный – труднее, молодой – моложе, старый – старше.*

Сложная образуется от полной формы прилагательного с помощью частиц **более** и **менее**: *более/менее красивый.* При этом сложная форма сравнительной степени, как и полная форма положительной степени прилагательных, изменяется по родам, числам и падежам.

Превосходная степень прилагательных также может быть простой и сложной. Простая образуется с помощью суффиксов **-ейш-**, **-айш-**: *трудный – труднейший, легкий – легчайший.* Сложная с помощью частиц **самый**, **наиболее/наименее** плюс полная форма прилагательного: *самый большой, наиболее интересный.*

В языке эве форма сравнительной степени прилагательных образуется с помощью частицы **wu**, а превосходной степени **wu ... wokatã**:

*Dodzi kɔ wu Solomon (Доджи выше Саломона),*

*agbalɛ sia lolo wu mamlɛawo (эта книга тоньше остальных).*

Поэтому при обучении русскому языку учащихся – носителей эве здесь могут возникать трудности, связанные с тем фактом, что в русском языке суффикс **-ейш-**, не имеет аналога при образовании превосходной степени имен прилагательных в языке эве.

В русском языке *краткая форма* прилагательных обычно является *именной частью именного составного сказуемого* – здесь заложена основа понимания его употребления в русском языке носителями других языков.

Особенностью языка эве является полное отсутствие кратких форм прилагательных. Поскольку в языке эве краткая форма имени

прилагательного практически отсутствует, учащимся – носителям эве бывает очень сложно отличить, усвоить и правильно употреблять полные и краткие формы прилагательных в русской речи.

#### 1.6.4. Имя числительное – XEXLEMEFIANYAWO

В русском языке все числительные делятся на разряды: количественные, порядковые, собирательные, выделяют также дробные числительные.

**Количественные числительные** обозначают целое число при счете. Количественные числительные в русском языке в именительном падеже особых трудностей для ганских учащихся не представляют, поскольку интуитивно понятна. Числительные в русском языке от 1 до 10 являются непроизводными, с 11 по 20 и далее до 90 образуются путем прибавления второго корня к исходному числительному.

*Один, два, три ... десять.*

*Одиннадцать ... двадцать.*

*Двадцать один. Тридцать два. Сорок три.*

Подобная тенденция наблюдается и в эве, 1 до 10 – непроизводные *ɖeka, eve, etɔ, ene, atɔ, ade, adre, enyi, asieke, ewo*, а с 11 до 19 прибавляют *ɖeka - asieke* к *wui-*, происходит от *ewo*: *wuiɖeke, wui eve, wuietɔ - wuiasieke*. С 20 до 29 наблюдается сложный путь – прибавление *-vɔ-ɖeke, -vɔ-eve*, и др к *bla eve (20)*. К примеру, *bla eve-vɔ-ɖeke, bla eve-vɔ-eve – bla eve-vɔ-asieke (21, 22 – 29)*. Таким же образом образуются все количественные числительные после 30, 40, 50, 60, 70, 80 и 90. Они не изменяются и не требуют согласования с существительными, но выступают после определяемого слова *ate wuiatɔ (пятнадцать человек), agbalɛ ɖeka (одна книга)*.

Проблемы возникают при употреблении числительных в косвенных падежах, что, впрочем, представляет довольно большую проблему и для носителей русского языка.

**Порядковые числительные** обозначают порядковый номер при счете. В русском языке порядковые числительные как и прилагательные согласуются с существительными, к которым относятся в роде, числе и падеже. При образовании порядковых числительных в языке эве наблюдается прибавление частицы *-lia* к любому количественному числительному кроме *deka*, которое становится *gbātɔ* (*первый*): *evelia*, *etɔlia*, *ewolia*, *blaevelia* (*второй, третий, десятый, двадцатый*). При обозначении даты порядковое числительное стоит после названия месяца *Dzove 10-lia* (*10 января*).

## **1.7. Русские соответствия прямому дополнению, предлогам и послелогам эве**

### **1.7.1. Русские предложно-падежные соответствия прямому дополнению языка эве**

Настоящий параграф посвящен проблеме преодоления трудностей при усвоении предложно-падежной системы русского языка носителями языков Западной Африки (в частности, языка эве). Причиной возникновения грамматических ошибок у носителей языка эве при общении на русском языке является интерференция, связанная с большими различиями в управлении глаголов в двух языках. Представленный в подразделе детальный сопоставительный анализ переходных глаголов языка эве и их эквивалентов в русском языке (моделей их управления), может послужить основой для учебного пособия по обучению грамматике РКИ носителей языка эве.

Конкретнее, речь идет о русских предложно-падежных соответствиях прямому дополнению языка эве, так как в эве и русском языках управление глаголов не всегда совпадает, в частности, множеству переходных глаголов эве соответствуют другие русские модели управления. Систематизация таких случаев необходима для выявления и предотвращения ошибок, которые

допускают в своей речи на русском языке ганские учащиеся, и подготовки методических разработок для обучения русскому языку носителей языка эве и родственных ему языков.

Характерной особенностью языка эве, наряду с предложными конструкциями, являются также предложно-послеложные конструкции, в которых употребляются одновременно и предлог, и послелог. Система предлогов и послелогов эве описана в работе Ф. Амека [Амека 1996, 1999].

Таким образом, репертуар моделей управления глагола эве включает выражаемое порядком слов прямое дополнение, предлоги, послелоги и предложно-послеложные конструкции. В рамках настоящего подраздела мы сосредоточимся только на выражении прямого дополнения в языке эве и его соответствиям в русском языке.

В подразделе 1 рассматриваются русские соответствия монотранзитивным глаголам языка эве, которые, как будет показано, образуют различные типы. В разделе 2 представлены русские соответствия битранзитивным глаголам языка эве, каждый из которых требует отдельного анализа.

Следует отметить, что *не все* лексические единицы, используемые в качестве примеров в данном параграфе в предложениях и словосочетаниях *относятся к лексическому минимуму* начального этапа обучения РКИ.

## **1. Русские соответствия монотранзитивным глаголам эве**

Как известно, переходными, или транзитивными, глаголами называют глаголы, способные иметь при себе прямое дополнение. Если в русском языке прямое дополнение выражено морфологически винительным падежом без предлога, то в языке эве прямое дополнение можно определить по порядку слов – это именная группа без предлога или послелога, непосредственно следующая за глаголом.

(1) E-xlě agbalě la.

ЗЕД-читать книга ОПР

*Он прочитал книгу.*

Переводные эквиваленты переходных глаголов эве *не всегда являются русскими переходными* глаголами. В связи с этим необходимо уточнить и классифицировать русские соответствия переходным глаголам эве. В данном разделе рассматриваются монотранзитивные глаголы языка эве – то есть глаголы, не имеющие косвенного дополнения, выраженного именной группой без предлога или послелого.

## 2. Русские переходные глаголы

Основная часть переходных глаголов в языке эве и русском языке совпадает. Приведем примеры.

(2) Nutsu la ble nuɔnu la.

мужчина ОПР обманывать женщина ОПР

*Мужчина обманул женщину.*

(3) Nutsu la fo srɔ̃-a.

мужчина ОПР бить жена-ОПР

*Мужчина побил жену.*

(4) Avu la se lã-wo fe vevẽ.

собака ОПР чувствовать животное-МН ПОС запах

*Собака почувствовала запах животных.*

Следует отметить, что в языке эве широко распространено употребление в качестве прямого дополнения существительного *ни* (вещь). При их русских переводных эквивалентах употребляются существительные с более частным значением, соответствующим семантике конкретного глагола, как в (5), либо прямое дополнение может опускаться, как в (6).

(5) Nuɔnu la ɖa nu.

женщина ОПР готовить вещь

*Женщина приготовила еду.*

(6) Ыutsu la dɥ nu.

мужчина ОПР есть вещь

*Мужчина поел.*

### 3. Русские непереходные глаголы

В других случаях переходным глаголам эве соответствуют русские непереходные глаголы, у которых актанта, соответствующий прямому дополнению в эве, выражается иными способами.

Русские эквиваленты глаголов эве *ti* (*надоедать*), *srɔ̃* в значении (*подражать*), *subɔ̃* (*служить*) управляют дательным падежом, см. (7)-(9).

(7) Nusɔsrɔ̃ ti sukuvɪ-a-wo.

учеба надоедать ученик-ОПР-МН

*Ученикам надоела учеба.*

(8) Ɖevi la srɔ̃-na dada-a.

ребенок ОПР подражать-ХАБ мама-ОПР

*Ребенок подражает маме.*

(9) Kristotɔ-wo subɔ̃-na Mawu.

христианин-МН служить-ХАБ Бог

*Христиане служат Богу.*

Русские соответствия переходным глаголам эве *gbɔ̃* 'дышать', *kle* (*ударяться*), *ko* (*смеяться*), *krɔ̃* в значении (*смотреть*) управляют творительным падежом, предлогом *o* с винительным падежом, предлогом *nad* с творительным падежом и предлогом *na* с винительным падежом соответственно, см. (10)-(12).

(10) E-do be ye-a-gbɔ̃ ya fafɛ.

ЗЕД-выйти чтобы ЗЕД-БУД-дышать воздух свежий

*Он вышел, чтобы подышать свежим воздухом.*

(11) Ыutsu la kle kre.

мужчина ОПР ударяться камень

*Мужчина ударился о камень.*

(12) Ɖevi-a-wo ko ɲutsu la.

ребенок-ОПР-МН смеяться мужчина ОПР

*Дети смеялись над мужчиной.*

(13) Ɖutsu la kɔɔ ɲuɔnu la.

мужчина ОПР смотреть женщина ОПР

*Мужчина посмотрел на женщину.*

Значительную часть среди глаголов эве, русские эквиваленты которых являются непереходными глаголами, составляют глаголы движения: *tso* (*приходить откуда*)), *ɔɔ* (*доходить*), *va* (*приходить куда*), *yi* (*идти куда*), *to* (*проходить*), *flɔ* (*преодолевать водное препятствие*). Русские модели управления такими глаголами включают предложно-падежные сочетания с соответствующей локативной семантикой: исходный пункт движения выражается предлогами *из, с* (14), конечный пункт движения – предлогом *до* (15), направление движения – предлогами *на, в* с винительным падежом (16)-(17), промежуточный ориентир движения – предлогами *через, по, мимо* (18)-(19).

(14) Ɖevi-a-wo tso suku.

ребенок-ОПР-МН приходить школа

*Дети пришли из школы.*

(15) E-ɔɔ afe.

ЗЕД-доходить дом

*Он добрался до дома.*

(16) Ɖutsu la va dɔme.

мужчина ОПР приходить работа

*Мужчина пришел на работу.*

(17) Ɖevi-a-wo yi suku.

ребенок-ОПР-МН идти школа

*Дети пошли в школу.*

(18) Ɖutsu la to mɔ sia.

мужчина ОПР проходить дорога этот

*Мужчина прошел по этой дороге.*

(19) mɔzɔla la flɔ tɔ sue la.

путешественник ОПР пересекать река маленький ОПР

*Путешественник перешел через ручей.*

#### 4. Русские переходные глаголы с другой моделью управления

В ряде случаев в языке эве представлен переходный глагол, имеющий, помимо подлежащего, два актанта – прямое дополнение и предложную или предложно-послеложную группу, а его русский эквивалент является переходным, но при этом русское прямое дополнение соответствует актанту, оформленному в эве предлогом или предлогом с послелогом, а актант, выраженный в эве прямым дополнением может быть факультативно выражен в русском языке, в зависимости от конкретного глагола, предложно-падежным сочетанием или косвенным падежом (кроме винительного).

У глаголов gbugbɔ в значении (*целовать*) и факультативно dzu (*оскорблять*) одушевленный актант оформлен предлогом *na* – см. (20).

(20) Nuɔnu la gbugbɔ alɔ na vi-a.

женщина ОПР целовать щека ПРЕДЛ ребенок-ОПР

*Женщина поцеловала ребенка (в щеку).*

У глаголов *ke* и *da* в выражениях со значениями (*осматривать*) и (*лечить*) соответственно одушевленный актант оформлен предложно-послеложными конструкциями *ɔe ... ɲu* и *le ... ɲu* – см. (22)-(23).

(22) Nugɔmekula la ke ɲku ɔe vu la ɲu nyuie.

следователь ОПР открывать глаз ПРЕДЛ машина ОПР ПОСЛ хорошо

*Следователь тщательно осмотрел машину.*

(23) Atikewɔla la da gbe le dɔnɔla ɲu nyuie.

знахарь ОПР бросать растение ПРЕДЛ больной ПОСЛ хорошо

*Знахарь хорошо вылечил больного.*

## 5. Русские глаголы и предикативы с другим подлежащим

У некоторых русских глаголов подлежащим является не тот актант, что у соответствующих им глаголов эве, то есть нарушают привычное для носителя эве расположение членов предложения. У эквивалентов таких глаголов языка эве, как **do** (*носить одежду / быть надетым*), **ta** (*привыкать / быть привычным*) и **hiã** (*надоедать / нуждаться*) подлежащим является актант, который в эве выражается прямым дополнением, см. (24)-(26).

(24) *Đevi la do awu dzĩ.*

Ребенок ОПР носить рубашка красный

*На ребенке надета красная рубашка.*

(25) *Megbetsitsi ma mia-fe nufiala.*

Опоздание быть\_привычным наш-ПОС преподаватель

*Наш преподаватель привык опаздывать.*

(26) *Dodzi hiã ga.*

ИМЯ нуждаться деньги

*Доджи нужны деньги / Доджи нуждается в деньгах.*

## 6. Русские безличные глаголы и предикативы

В некоторых случаях переводными эквивалентами переходных глаголов языка эве являются русские безличные глаголы и предикативы, не имеющие подлежащего, а имеющие только дополнение в дательном падеже. Так, например, глагол *wə* в значении (*холодно*) в языке эве сочетается с подлежащим *vuvə* (*холод*), а прямым дополнением этого глагола является тот, кто испытывает холод, см. (27). Глагол *ve* (*больно*) сочетается с подлежащим

– местоимением 3 л. ед. ч., а прямым дополнением выражается тот, кто испытывает боль, см. (28).

(27) Vuvə wə ɕevi la.

холод делать ребенок ОПР

*Ребенку было холодно.*

(28) e-ve ɕevi la.

3ЕД-больно ребенок ОПР

*Ребенку было больно.*

## 7. Русские соответствия битранзитивным глаголам эве

Битранзитивными называют глаголы, способные управлять двумя дополнениями. В языке эве имеется незначительное количество глаголов, у которых есть два дополнения без предлога или послелого – прямое и косвенное. Русские эквиваленты глаголов на (*давать, дарить*), *fia* в значении (*показывать*) требуют винительного падежа для актанта, соответствующего прямому дополнению эве, и дательного падежа без предлога для актанта, соответствующего косвенному дополнению эве, см. (29)-(30); эквиваленты глагола *bia* (*спрашивать, просить*) управляет винительным падежом и предлогом *u*, см. (31); эквивалент глагола *fia* в значении (*учить*) – дательным и винительным падежами, см. (32); эквиваленты глагола *da* (*бросать, толкать*) сочетаются с винительным падежом прямого объекта и винительным падежом с предлогом, см. (33).

(29) E-na ga ɕevi la.

3ЕД-дарить деньги ребёнок ОПР

*Он подарил деньги ребёнку.*

(30) ʎutsu la fia mɔ la amedzro la.

Мужчина ОПР показывать дорога ОПР иностранец ОПР

*Мужчина показал иностранцу дорогу.*

(31) Nuɔnuvi la bia ga dadaa.

Девочка ОПР просить деньги мама

*Девочка попросила деньги у мамы.*

(32) Papa fia vukuku mí.

Папа учить вождение мы

*Папа нас научил вождению.*

(33) Devi la da kre avu la.

Ребёнок ОПР бросать камень собака ОПР

*Ребёнок бросил камень в собаку.*

Перечисленные несоответствия между управлением глаголов языка эве и русского языка позволяют создать учебное пособие (комплекс упражнений) по обучению носителей языка эве употреблению предложно-падежных конструкций русского языка.

Речь идет, прежде всего, об особенностях подготовительных упражнений с грамматической направленностью, которые являются базой для усвоения системы русского языка как иностранного.

В этих упражнениях должны отрабатываться как традиционные модели управления русских глаголов, которые не вызывают трудностей у носителей языка эве при усвоении русской предложно-падежной системы, так и такие модели, в которых представлены глаголы, управление которых в языке эве и русском не совпадает.

### **1.7.2. Русские предложно-падежные конструкции с пространственными значениями и их эквиваленты в языке эве**

Настоящий раздел посвящен проблемам усвоения предложно-падежных конструкций русского языка учащимися – носителями языка эве и родственных ему языков. Анализ русских предложно-падежных соответствий пространственным предлогам и послелогам языка эве показывает, что имеется целый ряд случаев, когда эти соответствия

неоднозначны и требуют специального внимания при обучении. Это, в частности, неоднозначный выбор предлога или падежа, связанный со значениями направления, местонахождения, исходного пункта, а также с физическим расположением объектов; выражение семантики предлогов, послелогов и предложно-послеложных конструкций в языке эве лексическими средствами. Направленная отработка неоднозначных русских соответствий конструкциям языка эве позволит более эффективно преподавать русский язык носителям этого языка.

При установлении соответствий русских падежей и предлогов предлогам, послелогам и предложно-послеложным конструкциям (далее ППК) эве выясняется, что многие предлоги, послелоги или ППК в эве имеют в русском языке однозначный эквивалент. Такие случаи не представляют серьезной методической трудности, потому что эквиваленты такого типа могут быть легко усвоены.

Так, предлог *le* эве эквивалентен русскому предлогу *в* (1), ППК *de...nu* в русском языке соответствует предлог *рядом с* (2); ППК *tso...me* переводится предлогом *с* (3).

(1) Xǝ-nye fle vu le vudzrafe.

друг-1ЕД покупать машина ПР автоцентр

*Мой друг купил машину в автоцентре.*

(2) E-fe afe te de fiase la nu.

ЗЕД-ПОСС дом находится ПР магазин ОПР ПОСЛ

*Его дом находится рядом с магазином.*

(3) Egbɔ tso dɔ me.

ЗЕД-возвращаться ПР работа ПОСЛ

*Он вернулся с работы.*

Далее в подразделе 1 рассматривается неоднозначный выбор предлога или падежа, связанный со значениями направления и местонахождения. Предмет подраздела 2 – неоднозначный выбор предлога или падежа,

связанный со значениями местонахождения и исходного пункта. В подразделе 3 обсуждается неоднозначный выбор предлога или падежа, связанный с физическим расположением объектов. В подразделе 4 описано выражение семантики предлогов, послелогов и ППК эве лексическими средствами.

Ряд послелогов эве могут выражать как значение направления, так и значение местонахождения в зависимости от того, с каким глаголом они сочетаются. Для каждого из таких послелогов существуют отдельные русские эквиваленты этих значений.

Послелогу *me* в значении направления (с глаголами движения и направления) соответствуют русские предлоги *в / на* с винительным падежом (4), а в значении местонахождения (с глаголами, выражающими местонахождение) – предлоги *в / на* с предложным падежом (5).

(4) Me-to fiase la me.

1ЕД-заходить магазин ОПР ПОСЛ

*Я зашел в магазин.*

(5) Me-le fiase la me.

1ЕД-находиться магазин ОПР ПОСЛ

*Я в магазине.*

Послелогу *megbe* в значении направления соответствует русский предлог *за* с винительным падежом (6), а в значении местонахождения – *за* с творительным падежом (7).

(6) E-dzo yi to la megbe.

3ЕД-отправляться идти гора ОПР ПОСЛ

*Он пошел за гору.*

(7) Kɔfe la le to la megbe.

деревня ОПР находится гора ПОСЛ

*Деревня находится за горой.*

Почти совпадают русские соответствия послелогов *ха* и *gbɔ*: в значении направления они передаются предлогом *к* (8), (10), а в значении местонахождения – предлогами *рядом с, возле* или *у* (для послелога *ха*) (9) или только предлогом *у* (для послелога *gbɔ*) (11).

(8) E-ɕo ati la ха.

ЗЕД-подходить дерево ОПР ПОСЛ

*Он подошел к дереву.*

(9) E-le ati la ха.

ЗЕД-находиться дерево ОПР ПОСЛ

*Он рядом с деревом / возле дерева / у дерева / около дерева.*

(10) E-dzo yi nɔvia ŋutsu gbɔ.

ЗЕД-отправляться идти брат-ОПР мужчина ПОСЛ

*Он пошел к брату.*

(11) E-le nɔvi-a ŋutsu gbɔ.

ЗЕД-жить брат-ОПР мужчина ПОСЛ

*Он живет у брата (в доме брата).*

## **1. Неоднозначный выбор предлога или падежа, связанный со значениями местонахождения и исходного пункта**

Ряд ППК эве могут выражать как значение места действия, так и значение исходного пункта – в зависимости от того, с каким глаголом они сочетаются. В этом случае также различаются русские эквиваленты для этих значений.

ППК *le...me* в значении местонахождения соответствуют предлоги *в / на* с предложным падежом (12), а в значении исходного пункта – предлоги *из / с* (13) с родительным.

(12) Nufiala la dzɔ sukuvi-a-wo le sukuxɔ la me.

учитель ОПР ждатель ученик-ОПР-МН ПР класс ОПР ПОСЛ

*Учитель ждал учеников в классе.*

(13) Nufiala la do le sukuxə la me.

учитель ОПР выходить ПР класс ОПР ПОСЛ

*Учитель вышел из класса.*

Если ППК *le...ŋu* выражает местонахождение, то переводится предлогом *на* с предложным падежом (14), а если выражает исходный пункт движения, то предлогом *от* (15) также с родительным.

(14) Me-krə nuŋəŋlə la le gli la ŋu.

1ЕД-видеть надпись ОПР ПР стена ОПР ПОСЛ

*Я увидел надпись на стене.*

(15) Me-fə le gli la ŋu.

1ЕД-отодвигаться ПР стена ОПР ПОСЛ

*Я отодвинулся от стены.*

## **2. Неоднозначный выбор предлога или падежа, связанный с физическим расположением объектов**

В ряде случаев предлог, послелог или ППК эве имеют значение, связанное с более или менее тесным контактом с объектом, тогда как в русском языке в соответствующих контекстах используются предложно-падежные сочетания, выбор которых зависит от физического расположения объектов.

ППК *tso...xa* в эве имеет значение исходного пункта в окрестностях объекта; в русском языке необходимо выбрать предлог, который описывает конкретное местонахождение этого объекта. Так, (16) предложение на эве имеет два возможных эквивалента на русском языке в зависимости от того, где именно исходно находился субъект.

(16) E-si tso ati la xa.

ЗЕД-выбегать ПР дерево ОПР ПОСЛ

*Он выбежал из-за дерева. / Он выбежал из-под дерева.*

Послелог **ɲи** в эве имеет значение контактного расположения объекта с другим объектом; в русском языке в этом случае необходимо выбрать предлог **на** с предложным падежом, **под** с творительным падежом, или **мимо** в зависимости от конкретного местонахождения объекта относительно ориентира.

(17) Nudzodzoe la le gli la ɲu.

насекомое ОПР находится стена ОПР ПОСЛ

*Насекомое сидит на стене.*

(18) Efe afe le to la ɲu.

ЗЕД-ПОСС дом находится гора ОПР ПОСЛ

*Его дом находится под горой.*

(19) Amedzro-a-wo to gadzraɔfe la ɲu.

иностранец-ОПР-МН проходить банк ОПР ПОСЛ

*Иностранцы прошли мимо банка.*

ППК **to...ta** в эве имеет значение движения относительно объекта, остающегося ниже ориентира; в русском языке выбирается предлог, который описывает конкретную траекторию движения: **через** (20) или **над** (21).

(20) Fiafitɔ la dzo to kɔ la ta.

вор ОПР перепрыгивать ПР забор ОПР ПОСЛ

*Вор перепрыгнул через забор.*

(21) Xevi la dzo to xɔ la ta.

птица ОПР лететь ПР здание ОПР ПОСЛ

*Птица пролетела над крышей.*

### 3. Выражение семантики предлогов, послелогов и ППК эве лексическими средствами

Кроме представленных выше, имеется ряд случаев, когда предлог, послелог или ППК эве имеет значение, которое в русском языке не получает предложно-падежного выражения, а выражается лексическими средствами.

Послелог *ni*, при самостоятельном употреблении или в составе ППК, имеет значение края физического объекта или входа в него; это значение передается различными русскими существительными с предлогом.

(22) Asrafo-a-wo le gaхэ la nu

солдаты-ОПР-МН стоять тюрьма ОПР вход

*Солдаты стоят у входа в тюрьму.*

Послелог *ngə* самостоятельно или в составе ППК передает значение передней части объекта или той же его стороны, где и дейктический центр; если объект имеет переднюю часть, то послелогу *ngə* соответствует русский предлог *перед* (23), а если объект не имеет передней части, то послелог *ngə* передается лексическими средствами (24).

(23) Uu la le afe la **ngə**.

машина ОПР стоять дом ОПР ПОСЛ

*Машина стоит перед домом.*

(24) Kəfe la le to la **ngə**.

деревня ОПР находится гора ОПР ПОСЛ

*Деревня находится с нашей стороны горы.*

Послелог *to* самостоятельно или в составе ППК имеет значение края объекта, которому в русском языке лишь иногда соответствуют предлоги (25)–(26), а в прочих случаях – лексические средства (26)–(28), выбор которых определяется значением конкретного существительного.

(25) Afe la le mə la to.

дом ОПР находится дорога ОПР ПОСЛ

*Дом находится вплотную к дороге / рядом с дорогой.*

(26) Nuɔnu la le fesɛ la to.

Женщина ОПР находится окно ОПР ПОСЛ

*Женщина сидит на окне / на подоконнике.*

(27) Nuɲlɔtsi la le kplɔ̃ la to.

ручка ОПР находится стол ОПР ПОСЛ

*Ручка лежит на краю стола.*

(28) Ati la le tɔ la to.

дерево ОПР находится река ОПР ПОСЛ

*Дерево растет на берегу реки.*

Послелого *godzi, gome, lɔfo*, самостоятельно или в составе ППК, имеют значение широкой окрестности объекта, для выражения чего в русском языке используются различные лексические средства – самостоятельные (29) или уточняющие предложно-падежную конструкцию (30)–(31).

(29) Wo-gbɔ tso to la godzi.

ЗМН-прийти ПР гора ОПР ПОСЛ

*Они пришли со стороны горы.*

(30) Me-do ati la ɕe tɔ la godzi.

1ЕД-сажать дерево ОПР ПР река ОПР ПОСЛ

*Я посадил дерево где-то в районе реки.*

(31) Du la le anyiehe lɔfo.

город ОПР находится юг ПОСЛ

*Город находится где-то на юге.*

### 1.7.3. Русские соответствия управлению ментальных глаголов в языке эве

Настоящий раздел посвящен трудностям усвоения и употребления ментальных глаголов с объектным значением в русском языке учащимися – носителями языка эве и родственных ему языков. Русские предложно-падежные конструкции с объектным значением представлены разными

синтаксическими схемами, что требует составления различных видов упражнений, для того чтобы языковые факты были легко усвоены учащимися – носителями эве. Семантический класс ментальных глаголов отличается разнообразием моделей управления как в языке эве, так и в русском языке, что требует отдельного внимания при обучении.

Изучение объектных отношений и способов их выражения в русском языке освещено во многих работах выдающихся русистов. Из классиков русистики назовем А.А. Шахматова [Шахматов 2000], А.М. Пешковского [Пешковский 2001] и В.В. Виноградова [Виноградов 1986], а современные представления об объектных значениях в русском языке, их формальных способах выражения и правилах функционирования в речи основываются на работах Ю.Д. Апресяна [Апресян 1967, 1974, 1995].

Объектные предложно-падежные конструкции русского языка постоянно присутствуют в центре внимания не только лингвистов, но и методистов-русистов. Среди методических работ, непосредственно посвященных проблеме обучения иностранных студентов падежам и предлогам с объектным значением, можно назвать работы И.Б. Игнатовой [Игнатова 1997], И.М. Пулькиной и Е.Б. Захавы-Некрасовой [Пулькина, Захава-Некрасова 1975], С.А. Хаврониной [Хавронина, Широченская 1974; Хавронина, Балыхина 2008] и др.

В настоящем разделе мы сосредоточимся на усвоении предложно-падежного оформления русских ментальных предикатов носителями языка эве. Для этого мы представим сопоставление способов выражения объектной семантики при ментальном глаголе в русском языке и в языке эве; а также сопоставим модели управления ментальных глаголов в этих двух языках.

Глаголы, входящие в группу ментальных предикатов, представляют собой весьма неоднородный класс. Они, как отмечают Т.В. Булыгина и А.Д.Шмелев, они способны «обозначать то или иное ментальное состояние (*знать, верить, помнить*), мыслительную деятельность, обычно

направленную на получение знания (*размышлять, обдумывать*) или же указывать на возникновение определенного ментального состояния в результате предшествующей деятельности или внезапного озарения (*узнать, догадаться, понять*)» [Булыгина, Шмелев 1989: 31]. Это объясняет довольно большое разнообразие моделей управления этих глаголов.

В языке эве репертуар моделей управления глагола включает выражаемое порядком слов прямое дополнение, предлоги, послелого и ППК. Все они задействованы в моделях управления ментальных глаголов эве.

Следует отметить, что в силу того, что эве является изолирующим языком, набор собственно глагольных лексем в нем меньше, чем во флективном русском языке. Поэтому во многих случаях мы сопоставляем с русским ментальным глаголом не отдельный глагол эве, а устойчивое сочетание, например, русский *думать* с эве *bu tame*. Кроме того, следует учитывать, что русские приставочные глаголы могут иметь иную модель управления, чем соответствующие глаголы без приставки, а в эве в обоих случаях используется единая модель управления, например, как *думать* (*о чем*), так и *обдумать* (*что*) соответствуют *bu tame tso ... џи*. Мы ориентируемся, прежде всего, на модель управления более простого русского бесприставочного глагола. Важно отметить, что некоторые русские глаголы типа *выдумывать* не имеют прямых аналогов в языке эве и передаются разными лексическими средствами, но в данном разделе сопоставляются только те глаголы, которые функционируют и в русском языке, и в языке эве.

### 1. Русские соответствия ментальным глаголам эве, управляющим послелогом џи или ППК с ним

С самостоятельным послелогом *џи* в языке эве сочетается глагол *bu* (*думать*); его русский эквивалент управляет предложным падежом с предлогом *о (об)* (1):

- (1) Me-bu nye nusəsrɔ̃ џи нуиэ.

1ЕД-думать 1ЕД учеба ПОСЛ хорошо

*Я хорошо подумал о своей учебе.*

С ППК *tso ... ɲu* сочетаются выражения *bu tame* (думать) и *ku dr̄že* (*мечтать*); их русские эквиваленты также управляют предложным падежом с предлогом *о(об)* (2)-(3):

(2) Me-le tame bu-m tso vi-nye-wo ɲu

1ЕД-ПРОГР голова думать-ПРОГР ПР ребенок-1ЕД-МН ПОСЛ

*Я думаю о своих детях.*

(3) Me-ku-na dr̄že tso Gana ɲu.

1ЕД-умирать-ХАБ мечта ПР Гана ПОСЛ

*Я мечтаю о Гане.*

ППК *ɕe ... ɲu* сочетается с выражениями *kr̄ dziku* (*сердиться, обижаться*) (4)-(5) и *ɕo ɲu* (*надеяться, рассчитывать на кого*) (6), эквиваленты которого в русском языке требуют винительного падежа с предлогом *на*; с выражением *biã ɲku* (*завидовать*), русский эквивалент которого управляет дательным падежом (7); с глаголом *le* в значении (*любить кого-то*), русский эквивалент которого является переходным (8).

(4) Nyɔnu la kr̄ dziku ɕe ɕevi-a ɲu.

женщина ОПР видеть обида ПР ребенок-ОПР ПОСЛ

*Женщина рассердилась на ребенка.*

(5) Pava kr̄ dziku ɕe via ɲu.

отец видеть обида ПР сын-ОПР ПОСЛ

*Папа обиделся на сына.*

(6) Me-ɕo ɲu ɕe xɔl̄ɔ-nye ɲu.

1ЕД-класть надежда ПР друг-1ЕД ПОСЛ

*Я надеюсь / рассчитываю на своего друга.*

(7) Dutsu la biã ɲku ɕe nɔvi-a ɲu.

мужчина ОПР краснеть глаз ПР брат-ОПР ПОСЛ

*Мужчина завидует брату.*

(8) Ɔutsu la le ɕe srẽ-a ŋu.

мужчина ОПР любить ПР жена-ОПР ПОСЛ

*Мужчина очень свою любит жену.*

Наконец, в эве представлен ряд ментальных глаголов, у которых Стимул является подлежащим, а Экспериенцер выражается при помощи послелого *ŋu*. Основной русский эквивалент выражения *te ɕeɕi* (*уставать*) – требует подлежащего -Экспериенцера и Стимула<sup>2</sup>, выраженного предлогом от (9). Подлежащим основного русского эквивалента глагола *dze* (*нравиться*), как и глагола эве, является Стимул, а Экспериенцер выражается дательным падежом (10).

(9) Ɖo la te ɕeɕi ŋutsu la ŋu.

работа ОПР делать усталость мужчина ОПР ПОСЛ

*Мужчина устал от работы (букв. Работа утомила мужчину).*

(10) Ɖzonu la dze nyɔnu la ŋu.

бусы ОПР нравиться женщина ОПР ПОСЛ

*Женщине нравятся бусы.*

## 2. Русские соответствия ментальным глаголам эве, управляющим послелогом *dzi* или ППК с ним

В языке эве послелогом *dzi* управляют сочетание *xɛ ... se*, русские эквиваленты которого – *доверять* и *верить* – управляют, в зависимости от значения, дательным падежом без предлога (11) или винительным падежом с предлогом *в* (12); выражение *ɕo ŋku*, эквивалент которого в русском языке

<sup>2</sup> Стимулом и Экспериенцером называют семантические роли, соответствующие валентностям ментальных глаголов. Стимул – источник информации или чувственного переживания, а Экспериенцер – получатель информации или претерпевающий переживание (Тестелец 2001: 213).

требует, в зависимости от значения, либо прямого дополнения (13), либо предлога *o(об)* (14) с предложным падежом:

(11) .Me-xə ɲutsu sia dzi se.

1ЕД-получать мужчина этот ПОСЛ слышать

*Я доверяю / верю этому мужчине.*

(12).Me-xə Mawu dzi se.

1ЕД-получать Бог ПОСЛ слышать

*Я верю в Бога.*

(13).Me-ɕo ŋku gli sia **dzi**.

1ЕД-приходить глаз сказка этой ПОСЛ

*Я помню эту сказку.*

(14).Me-ɕo ŋku nyadzɔdzɔ sia **dzi**.

1ЕД-приходить глаза происшествие этот ПОСЛ

*Я помню об этом происшествии.*

Предложно-послеложной конструкции *ɕe ... dzi* в сочетании с глаголом *kã* в значении (*доверять*) в русском языке соответствует дательный падеж без предлога (15); глаголу *lɔ* в значении (*соглашаться*) – творительный падеж с предлогом *s* (16).

(15).Me-kã **ɕe** xɔ-nye **dzi**.

1ЕД-доверять ПР друг-1ЕД ПОСЛ

*Я доверяю своему другу.*

(16).Xɔlɔ-nye-wo lɔ **ɕe** nye aɕaŋu **dzi**.

друг-1ЕД-МН соглашаться ПР 1ЕД мнение ПОСЛ

*Мои друзья согласились с моим мнением.*

### 3. Русские соответствия ментальным глаголам эве, управляющим ППК *ɕe...ta*

Предложно-послеложной конструкции *ɕe ... ta* в сочетании с выражением *kɔ dziku* (*сердиться, обижаться*) (17) и глаголом *tsri*

(ненавидеть) (18) соответствует русский предлогом *за* с винительным падежом:

(17).Nuɔnu la kɔ dziku ɔe ɔevi-a ŋu **ɔe** e-fe agbenɔɔ **ta**

женщина ОПР видеть обида ПР ребенок-ОПР ПОСЛ ПР ЗЕД ПОСС  
поведение ПОСЛ

*Женщина рассердилась на ребенка за его поведение.*

(18).Me-tsri ŋutsu sia **ɔe** e-fe tsukuku **ta**.

1ЕД-ненавидеть мужчина этот ПР ЗЕД-ПОСС глупость ПОСЛ

Я ненавижу этого мужчину за его глупость.

Предложно-последложная конструкция *ɔe ... ta* употребляется также в сочетании с выражением *vã ŋu* ‘ревновать’, русский эквивалент которого является переходным (19):

(19).Nuɔnu la vã-na ŋu **ɔe** sɔã-a **ta**.

женщина ОПР двигаться-ХАБ ревность ПР муж-ОПР ПОСЛ

*Женщина ревнует своего мужа.*

#### 4. Русские соответствия ментальным глаголам эве, управляющим предлогами *na* и *kɔle*

Предлог *na* сочетается с выражением *kɔ tɔ* (*надеяться, рассчитывать на что*), русские эквиваленты которого управляют винительным падежом с предлогом *на* (20); с глаголом *vɔ* (*бояться, пугаться*), русские эквиваленты которого управляют родительным падежом без предлога (21):

(20).Me-le tɔ kɔ-t na ŋɔvuuu.

1ЕД-ПРОГР дорога смотреть-ПРОГР ПР солнечный день

*Я надеюсь на солнечный день.*

(21).Ɖevi-a-wo vã na avu la.

ребенок-ОПР-МН бояться ПР собака ОПР

*Дети испугались / боялись собаки.*

Предлог *kple* сочетается с выражением *fa konyi* (*жалеть*), русский эквивалент которого управляет родительным падежом без предлога (22):

(22).Amedzro-a-wo fa konyi kple devi-a-wo.

иностранец-ОПР-МН плакать горе ПР ребенок-ОПР-МН

*Иностранцы пожалели детей.*

## 5. Русские соответствия переходным ментальным глаголам эве

Переходные ментальные глаголы эве управляют прямым дополнением.

Глаголам *lɔ* (*любить*), *bu* (*уважать*), *nyɔ* (*знать*), *tsri* (*ненавидеть*) соответствуют русские переходные глаголы.

(23).Nuɔnu la lɔ-na vi-a-wo ɲutɔ

женщина ОПР любить-ХАБ ребенок-ОПР-МН очень

*Женщина очень любит своих детей.*

(24).E-nyɔ nyadzɔdzɔ sia.

3ЕД-знать новость этот

*Он знает эту новость.*

Русский эквивалент выражения *ɲlɔ ... be* (*забывать*) управляет, в зависимости от значения, прямым дополнением (25) или предложным падежом с предлогом *o(об)* (26):

(25).Me-ɲlɔ gli sia be.

1ЕД-писать сказка этот забывать

*Я забыл эту сказку.*

(26).Me-ɲlɔ mɪa-fe gododo be.

1ЕД-писать 1МН-ПОСС встреча забывать

*Я забыл о нашей встрече.*

Русский эквивалент глагола *susu* ‘скучать’ управляет дательным падежом с предлогом *no* или предложным падежом с предлогом *o(б)*:

(27).Me le afe susu-m.

1ЕД ПРОГР родина скучать-ПРОГР

*Я скучаю по родине / Я скучаю о родине.*

Итак, детальный сопоставительный анализ моделей управления ментальных глаголов в русском языке и языке эве позволяет выявить необходимые для усвоения эквиваленты при обучении студентов – носителей языка эве и родственных ему языков грамматике русского языка. Во многих случаях предложу, послелогу, ППК или прямому дополнению эве в русском языке соответствуют разные предложно-падежные конструкции с разными ментальными глаголами или одним и тем же глаголом в разных значениях.

Все это объективно негативно влияет на усвоение грамматики (предложно-падежной системы русского языка) носителями языка эве.

Таким образом, перед преподавателем РКИ стоит нелегкая задача: объяснить само понятие и значения русских падежей, сформировать устойчивые навыки и умения правильного склонения существительных у учащихся – носителей эве и их употребления не только в письменной, но и в устной речи на русском языке.

Для правильного выбора грамматической формы учащиеся должны научиться работать с комплексом морфологических, лексических и синтаксических средств, служащих для выражения определенного значения ментального предиката и его актантов. Для более эффективного усвоения языковых фактов русского языка учащимися носителями языка эве, необходима комплексная отработка каждого отдельного нетривиального соответствия между эве и русским языком.

Эта методическая задача представляется нам довольно сложной, но выполнимой.

### **Выводы по первой главе**

1. В ряду грамматических категорий русского языка, наиболее трудно усваиваемых иностранцами, особое место занимают предложно-

падежные конструкции. Вся система грамматики русского языка так или иначе тесно связана с категорией падежа. Нет ни одного предложения в русском языке, выходящего за пределы понятия категории падежа.

2. При обучении предложно-падежным конструкциям русского языка в подавляющем большинстве случаев учащимся не от чего отталкиваться в своём родном языке, потому что категория падежа во многих языках, в том числе и языке эве, просто отсутствует, поскольку он является языком агглютинативного типа.

3. В отличие от русского языка, в котором значение выражается предлогом и именным окончанием определенного падежа, грамматическое значение в языке эве может выражаться только предложно-последеложными конструкциями, когда при имени употребляется только предлог или одновременно предлог и последелог, а также использованием специальных лексических средств без предлогов и последелогов или совместно с ними.

4. Учет структурно-типологических характеристик родного языка при составлении методических материалов, ориентированных на конкретную целевую аудиторию носителей этого языка, позволяет избежать интерференции и оптимально использовать сходства и различия между родным и изучаемым языками.

5. В связи с этим, большое прикладное значение для практической методики преподавания русского языка как иностранного играет сопоставительный анализ фактов родного языка и фактов изучаемого русского, в частности грамматических категорий имени существительного, прилагательного, местоимения и числительного.

6. Большое значение для усвоения и формирования устойчивых навыков и умений употребления конструкций предложно-падежной системы русского языка имеет знание значений и управления глаголов, которые

используются в этих конструкциях, понимание сходств и различий этих значений и управления в родном и изучаемом языках.

## **ГЛАВА II. ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНАЯ СИСТЕМА РУССКОГО ЯЗЫКА И ТРУДНОСТИ ЕЕ УСВОЕНИЯ НОСИТЕЛЯМИ ЯЗЫКА ЭВЕ**

В данной главе будут рассмотрены трудности, возникающие в процессе обучения предложно-падежной системе русского языка иностранных учащихся (в частности носителей эве и родственных ему языков).

Понятие «трудности» рассматривается с точки зрения особенностей усвоения русской предложно-падежной системы при подаче значений каждого падежа, их понимания и методического подхода при формировании устойчивых навыков и умений употребления падежных конструкций и предлогов в речи учащихся.

При этом особое внимание в этой главе будет уделяться возможным ошибкам учащихся – носителей эве при употреблении русских падежей и предложно-падежных конструкций, причинам их возникновения с целью их выявления и предупреждения.

### **2.1. Реализация принципа концентризма при обучении иностранцев предложно-падежной системе русского языка**

В основе современной методики преподавания русского языка как иностранного лежат различные методические принципы, используемые в освоении падежной системы русского языка. Многие исследователи, такие как О.М. Аркадьева [Аркадьева 1975: 125], В.Н. Вагнер [Вагнер 2001], В.С.Ермаченкова [Ермаченкова 2012: 172], З.И. Иевлева и др. [Иевлева 1981] придерживаются принципа концептуальной презентации падежной системы, которую можно представить в виде четырех этапов. Выбор предъявляемого материала на каждом этапе осуществляется таким образом, чтобы учащиеся уже после первого этапа могли в ходе учебного процесса более активно

включаться в речевую деятельность. Усвоение грамматического материала каждого этапа должно способствовать снятию объективных и психологических трудностей, часто возникающих у иностранных учащихся, приступающих к изучению русского языка.

Под концентром понимается относительно замкнутый цикл учебного процесса, во время которого предусматривается овладение языковым и речевым материалом. В каждом последующем концентре предусматривается расширение материала на основе уже изученного и овладение новым. В пользу такой точки зрения свидетельствуют многочисленные исследования. В частности, О.М.Аркадьева обосновывает методическую целесообразность концентрической подачи падежей тем, что имя существительное – самая распространенная часть речи в русском языке и в лексическом минимуме начального этапа имена существительные составляют около 50 % словарных единиц, в связи с чем удовлетворение потребностей речевого общения даже при ограниченном владении языком диктует использование имен существительных во многих значениях [Аркадьева 1971: 174-204].

Концепция концентрической подачи грамматического материала обеспечивает проведение дидактического принципа «от простого к сложному» и дает возможность возвращаться к уже знакомому материалу для более глубокого изучения. Каждая новая модель при такой подаче материала представлена в развитии: в постепенном усложнении изучаемой структуры и расширении ее коммуникативных возможностей. Основой, на которую опирается преподаватель в презентации расширенной структуры, является уже изученная ранее свернутая структура [Савченко и др. 2001: 67].

К примеру, предложения:

*«Я купил белую рубашку. Вчера мой отец завтракал со своим другом. В этом учебнике хорошие примеры»* могут представлять собой усложненные рассмотренные ранее структуры, в которых отсутствовали распространители

– согласуемые слова (прилагательные, притяжательные и указательные местоимения):

*Я купил рубашку. Вчера отец завтракал с другом. В учебнике - хорошие примеры.*

При усвоении расширенных структур студенты сталкиваются только с одной трудностью: они знакомятся с падежными формами согласуемых слов в рамках уже знакомых синтаксических структур. Как уже отмечалось, в этой концентрической презентации учащиеся знакомятся с новыми значениями падежей, которые не были представлены в предыдущем концепте. Продемонстрируем, каким образом расширяется сфера употребления каждого падежа с помощью презентации некоторых новых падежных значений.

Например, если на третьем этапе родительный падеж был представлен в определительном значении и значении принадлежности, то на четвертом этапе вводится родительный падеж при отрицании в безличных предложениях ((у кого?) нет кого? чего?: *У меня нет рубашки. Вчера в аудитории не было карты. Завтра не будет экскурсии.*), родительный для обозначения исходного пункта движения (вопросы откуда? от кого?: *Студенты приехали из Ганы. Студентка идет из больницы от врача.*), а также в локативном значении с предлогами *около* и *у* (вопросы *где?* = *около чего?* и *где?* = *у кого?*: *Около института находится большой магазин. Вчера студент был у друга.*). Употребление винительного падежа расширяется за счет введения винительного падежа для употребления времени (обозначение дней недели – вопрос *когда?*: *В пятницу студенты будут писать контрольную работу*; а также винительный падеж с предлогом *через* – *тоже вопрос когда?*: *Через год мы будем сдавать экзамены.*). Предложный падеж в третьем концепте был представлен в локальном значении, а в четвертом концепте вводится предложный падеж в значении объекта мысли, речи, чувства (вопросы *о ком?* *о чем?*: *Студенты будут часто вспоминать об*

*экзамене по русскому языку*), в сочетании с некоторыми глаголами (*разговаривать о фильме, рассказывать о новостях по радио*).

В предложенной О.М. Аркадьевой концентрической презентации предложно-падежной системы, в отличие от линейной подачи, материал представлен в виде концентрических кругов, расходящихся от ядра, – основных, изначальных сведений о системе языка и грамматических структурах к более широким сведениям и более сложным развернутым структурам. Обучающиеся, прежде всего, получают общую информацию о грамматической системе, что позволяет в дальнейшем легко находить место для каждого нового элемента в этой системе, знакомятся с основными наиболее общими и часто употребляемыми значениями изучаемой категории. В дальнейшем происходит наращивание объема материала, учащиеся знакомятся с второстепенными значениями, менее типичными случаями функционирования и средствами выражения. С одной стороны, такая подача материала дает сведения о системе в целом и месте каждого элемента в этой системе, достаточно быстро и эффективно предупреждает и устраняет возможные психологические и объективные трудности, возникающие у иностранных учащихся, приступающих к изучению русского языка. С другой стороны, она позволяет сформировать прочные глубокие грамматические знания, без которых невозможно формирование грамматических умений.

Следует учесть, что в обучении предложно-падежной системе РКИ важна последовательность. В работе над косвенными падежами во многих пособиях рекомендуется начинать обучение с винительного (прямого объекта), других – с предложного (места). При этом авторы придерживаются принципа горизонтальной подачи падежа, то есть дают текущие значения одного падежа, закрепляя это на материале разных частей речи, затем вводят следующий падеж. Многие преподаватели знакомят сначала с одним значением данного падежа, а затем постепенно и с остальными значениями. В современной методике преподавания РКИ большинство методистов при

обучении предложно-падежной системе предлагают начинать со знакомства с предложным падежом, в частности, с предложно-падежных сочетаний в локативном значении для обозначения места действия (вопрос *где?*: *Николай работает в университете*). Позже вводится значение времени (*в марте, в начале занятия, в 2014 году*) и значение объекта мысли и речи (*говорить, думать, мечтать – о ком? о чем?*). При этом важно дифференцировать в материале общие правила и исключения, например: *в лесу, на полу, в шкафу, на берегу, на лбу, во рту*. Исключения заучиваются лексически, т.е. как новые слова, так как они по форме отличаются от привычной тенденции.

Знакомство с **винительным падежом** предлагается начать с ввода падежа в значении прямого объекта (вопросы *кого? что?*: *Я знаю преподавателя. Я люблю музыку.*) и в значении направления движения (вопрос *куда?*: *Студент идёт в университет*).

При изучении винительного падежа прямого объекта учащиеся должны знать определенное количество переходных глаголов в спрягаемых формах (*писать, читать, знать*) и достаточное количество существительных неодушевленных, которые неизбежно выступают в качестве прямого объекта (*карандаш, текст, телевизор, фильм*).

Затем вводится **родительный падеж** в значении принадлежности (вопросы *чей? чья? чьё? чьи?*: *Это дом отца. На столе лежит ручка студентки*) и в определительном значении (вопросы *какой? какая? какое? какие?*: *Это дом культуры. Улица Академика Волгина красивая*). Усвоению форм родительного падежа множественного числа существительных способствует предварительное лексическое введение сочетаний количественных числительных *один, два, три, четыре, пять...* с существительными *рубли, книга, ученик* и т.п.

Последовательно вводится **дательный падеж** для обозначения объекта, которому адресовано действие (вопрос *кому?*: *Сын редко пишет родителям. Он часто звонит подруге*). Усвоение употребления дательного

падежа расширяется за счет демонстрации употребления дательного падежа в безличных предложениях со словами *надо, нужно, необходимо, нельзя, можно* и тому подобное: *Студентам нужно много заниматься. Больному студенту нельзя было выходить на улицу.*); для обозначения возраста (*Самсону 19 лет. В следующем году моему брату будет 22 года. Отцу исполнилось 68 лет.*); дательного с предлогом *к* со значением лица или объекта, к которому направлено движение (вопрос *куда?* = *к кому? к чему?*: *Он идет к начальнику. Врач подошел к больному.*); а также вводится дательный падеж с предлогом *по*: в определительном значении (вопросы *какой? какая? какое? какие?*: *На столе лежит учебник по географии. Студенты будут сдавать экзамен по русскому языку. Мы уже написали контрольную работу по методике преподавания РКИ.*), в сочетании с некоторыми глаголами (*звонить/разговаривать по телефону, смотреть / показывать фильм по телевизору, слушать / передавать новости по радио*) и в конструкции с глаголом *нравиться* (*Иностранцам нравится учиться в институте русского языка им. Пушкина. Другу очень понравился мой подарок*).

Изучение **творительного падежа** может быть представлено в значении лица, совместно с которым совершается действие, оно расширяется за счет презентации следующих значений: творительный без предлогов для обозначения инструмента, орудия действия (вопрос *чем?*): *Они пишут ручкой. Учитель пишет на доске мелом. Повар режет лук ножом. Виктор чистит одежду щеткой.*), в сочетании с глаголами *интересоваться, увлекаться, заниматься, любоваться, гордиться* (вопросы *кем? чем?*): *Моя сестра интересуется историей. Туристы долго любовались красивыми памятниками. Сын гордится своим отцом.*), после глаголов *быть, стать, работать* (вопрос *кем?*: *Раньше мои родители были врачами. Потом стали преподавателями. Сейчас они работают предпринимателями.*); а также в сочетании с различными предлогами – в определительном значении (с

предлогом *с* – вопросы *какой? какая? какое? какие?:* (*Мой брат любит чай с сахаром. Я пью кофе с молоком.*), в локальном значении (с предлогами *перед, за, рядом, над, под, между* – вопрос *где?:* *Аптека находится за этим высоким зданием. Фотография висит над кроватью. Перед университетом расположен красивый сквер.*).

Итак, в достаточно сжатые сроки студенты знакомятся с основными значениями падежей и усваивают модели словоизменения всех типов существительных в единственном числе. Уже на шестой неделе обучения учащиеся знакомы с моделями склонения всех типов существительных во всех падежах в единственном числе и со словоизменением личных местоимений во всех падежах. Поэтому, если на занятиях по предметам они встречаются с употреблением существительных в других, еще не изученных ими значениях, они легко по форме существительного могут определить, в каком падеже употреблено данное конкретное слово. Таким образом, снимается «страх» перед новой, неизвестной формой, с которым они неизбежно столкнулись бы, если бы предъявление падежных форм было растянуто во времени (когда студентам оказалось бы неизвестным не только конкретное падежное значение, но и сама падежная форма). В итоге к концу первого семестра у студентов должно быть сформировано полное для начального этапа по объему знаний, получаемых на подготовительном факультете представление о предложно-падежной системе русского языка.

## **2.2. Особенности выражения пространственных отношений в русском языке и языке эве**

Рассматривая проблемы обучения способам выражения семантических отношений на начальном этапе учащихся – носителей языка эве и родственных ему языков, мы считаем целесообразным в описании изучаемого материала опираться на результаты сопоставительного лингво-

методического анализа грамматических систем двух языков: изучаемого русского и родного языка обучаемых - языка эве.

При этом основное внимание должно быть уделено проблеме пространственных отношений, особенностям их представления в каждом из двух языков. Грамматические формы необходимо рассмотреть в связи с выражаемыми ими смысловыми отношениями. Необходимый компонент сопоставительного анализа – лексическое наполнение конструкций, выражающих пространственные отношения. В своем анализе мы исходим из смысловых отношений, которые передаются в русском языке конструкциями с пространственными значениями. Как уже неоднократно отмечалось в настоящем исследовании, русский язык, в отличие от изолирующего языка эве, характеризуется флективным строем. Следует еще раз особо подчеркнуть, что в эве отношения между словами выражаются посредством предлогов, послелогов и предложно-послеложных сочетаний.

Таким образом, в анализируемых языках наблюдается значительное расхождение в формах передачи семантических отношений:

Таблица 10.

в русском языке	<i>глагол + предлог + сущ. + надежное окончание</i>
в языке эве	<i>глагол + сущ. + предлог + сущ. глагол + сущ. + послелог глагол + сущ. + предлог + сущ. + послелог</i>

Как было упомянуто выше, в русском языке выделяются четыре семантические группы конструкций с пространственными отношениями:

- а) пространство как местоположение;
- б) пространство как конечный пункт движения;

в) пространство как исходный пункт движения;

г) пространство как траектория движения.

Эти четыре группы представлены и в языке эве. Однако в передаче конкретных смысловых отношений и в закреплённости форм выражения за той или иной группой семантических отношений в сопоставляемых языках существуют значительные отличия, которые, как уже отмечалось, могут явиться причиной возникновения большого количества ошибок в речи на русском языке носителей языка эве.

Сначала необходимо сделать некоторые предварительные замечания об особенностях выражения пространственных отношений в языке эве. Как и другие типы непредикативных отношений (объектные, временные и т.п.), пространственные отношения выражаются в языке посредством предлогов. Роль предлогов в морфологическом строе языка сходна с ролью падежных окончаний, которые свойственны каждому из компонентов сочетания склоняемых имен. При этом предлоги, как в русском языке, так и в языке эве стоят перед управляемым словом. Однако в языке эве существуют такие предлоги, с которыми сочетаются послелогои *me, godzi, ta, to, tame, gome, xa, dome, lfo* для выражения семантических отношений. К ним относятся следующие:

Таблица 11.

Предлог эве	Послелог эве	Русский эквивалент
To ...	... ɲu	вдоль
Le ...	... gbɔ	рядом
de ...	... ɲu	рядом, недалеко
le ...	... ɲgɔ	до, перед

tso ...	gbɔ	далеко
le ... le ...	... ŋgɔ ... xa	перед, напротив
le ...	... godo	вне, снаружи
le ... le ...	... ŋu ... xa	вплотную, рядом
le ...	... megbe	позади;
le ... le ...	... ta ... tame	над, на
le ... ɖe ...	... ŋkume ... ŋkume	против
le ...	... te	под
le ... le ...	... xa ... gbɔ	около
fo xlã	+ сущ. (предлог)	вокруг
ɖo...	+ gbɔ	к, по направлению к;
ɖe ...	... gbɔ	до, перед
le ... le ... (временная семантика)	... megbe ... ŋgɔ	после
do ŋgɔ na	+ сущ.	- перед; до.

Обратимся теперь к рассмотрению выражения выделенных выше пространственных значений в сопоставляемых языках. Отношения сопостранственности/несопостранственности (важнейший дифференциальный признак локативных групп: соположение предмета в пределах локума или вне его пределов) дифференцированы в средствах выражения обоих языков.

Сравните:

- сопространственность: русский язык: *в доме, в комодe, по дороге* – в языке эве: *le afe la me, le aɖaka la me, le tɔ la dzi*.

- несопространственность: русский язык: *около дома, на комодe, от здания, вдоль дороги, около дороги* – в языке эве: *le afe la gbɔ / xa, le aɖaka la dzi, tso afe la gbɔ, le tɔ la to, te ɖe tɔ la ŋu*. Несмотря на принципиальное разграничение средств выражения по признаку сопространственности / несопространственности локативных отношений, в ряде конкретных случаев наблюдаются расхождения, вызывающие затруднения у учащихся - носителей языка эве при овладении данным материалом.

В русском языке при обозначении конкретного расположения предмета сопространственность / несопространственность достаточно последовательно дифференцируется: *в книге – на книге, в окне – на окне, в руке – на руке, в институте – при институте*. В языке эве эти значения также дифференцированы, однако в конкретных случаях один и тот же предлог может использоваться как для обозначения сопространственности, так и несопространственных отношений.

Например, предлог *me* используется при обозначении местонахождения внутри чего-либо (*масло в бутылке – ami la le tukpa la me, деньги в кармане – ga la le kotoku la me*), направления/ конечного пункта/ движения (*еду в деревню – meyina kɔfe la me*). Можно также привести в качестве примера предлог *dzi* (из приведенного выше: *по дороге – le tɔ la dzi* и *на комодe – le aɖaka la dzi*).

Стоит отметить, что трудности при обозначении транспортных средств и места пребывания в них обычно не возникают, так как существуют аналоги (способы их передачи) на языке эве: *mele vu me – Я еду на автобусе / Я в автобусе; mele ɖiɖim le vu la me / mele ɖiɖim tso vu la me – Я схожу с автобуса*.

«При характеристике пространственных отношений можно выделить показатель общей и конкретной соппространственности/несоппространственности. Значение общей соппространственности реализуется для пространственных объектов, по отношению к которым невозможно сопоставление их внутреннего объема и внешних поверхностей, формы общего значения содержат только общее указание на соотнесение предмета или действия с каким-либо пространством» [Всеволодова, Владимирский 1982б: 30-31]. В качестве припредложных имен в этом случае употребляются названия географических объектов, типов ландшафтов, искусственных сооружений, любых предметов, характеризующихся только внутренним объемом или площадью (*в комнате, в коридоре, в аудитории, в городе, в стране* и т.п.). Указание на соотнесение с конкретным участком пространства отсутствует.

Что касается конструкций общей соппространственности, то в русском языке они образуются сочетанием *в* или *на* + предложный падеж, однако строгие правила употребления того или иного предлога отсутствуют, выбор предлога обуславливается лексически. Можно выделить лексико-семантические группы, которые в предложно-падежных сочетаниях найдут более или менее соответствие в языке эве (*на концерте, на уроке*). Это те случаи, когда локализация проводится не по прямому соотнесению действия с названием места, где оно совершается, а путем указания на форму организации времени в обществе или указанием на род занятий лица (*в отпуске, в экспедиции, в эмиграции*).

Необходимо выделить еще один случай обозначения в русском языке – «сопространственное пребывание» (а также соответствующего исходного и конечного пункта движения) в помещении, учреждении, связанном с местожительством лица или обычным местопребыванием должностного лица:

*у друга – к другу – от друга*

*у врача – к врачу – от врача* и т.п.

Данные предложно-падежные сочетания можно квалифицировать как объектно-обстоятельственные. Некоторые методисты и составители учебников предлагают вводить эти сочетания как объектные, вводя их употребление только в сочетании с обстоятельством места:

Я иду в больницу к врачу.            Я был в гостях у друга.

Например:

Куда?	Где?	Откуда?
1. <b>В/ВО</b> что	<b>В/ВО</b> чём	<b>ИЗ/ИЗО</b> чего
2. <b>НА</b> что	<b>НА</b> чём	<b>С/ СО</b> чего
3. <b>К/КО</b> кому	<b>У</b> кого	<b>ОТ</b> кого.

Такое внимание к осложненным значениям сопостранственности, находящим формальное выражение в русском языке, не случайно, так как в эве, как правило, используются конструкции, избегающие обозначения пространственных отношений как таковых

*Я иду к доктору – Meyina kədzi; Я иду от доктора – Metso kədzi.*

Обозначение в русском языке «сопостранственного пребывания», а также исходного и конечного пункта движения по местожительству лица или обычному местопребыванию должностного лица с помощью конструкций *у* + род.п., *к* + дат.п., *от* + род.п. в учебном материале для учащихся-носителей языка эве следует рассматривать вместе с пространственными отношениями как отвечающие на вопросы:

*Где ты был? – Afika nènɔ?; Куда / откуда ты идешь? – Afika nètso?*

При этом употребляется послелог **gbɔ** (*Menɔ nufiala gbɔ; Metso atikewɔla gbɔ*).

Важным показателем в сопоставительном описании способов выражения пространственных отношений является показатель статичности-динамичности отношений, выражение которого в языке эве не так

последовательно, как в русском. В русском языке это связано, прежде всего, с глаголами – движения, и другими – не движения.

Статические отношения представлены в значениях, характеризующих расположение, положение, местонахождение предмета. Эти значения представлены в системе грамматики языка эве. Учитывая динамические отношения, следует дифференцировать обозначения локума как места движения /место совершения движения, мера количества движения – (проехали через всю страну), причем может учитываться место, полностью занятое действием (мы обошли все комнаты) и трасса движения со значением сопостранственности и несопостранственности (идем по улице – идем вдоль новых домов).

Динамические отношения представлены в русском языке в значениях конечный пункт движения и отправной пункт движения. Как говорилось выше, отправной и конечный пункт может указываться не через название пространства (помещения, места), а через лицо (иду к директору – от директора), название посещаемых мероприятий (с собрания – на собрание) и т.д.

Значения статичности и динамичности, строго различаемые в русском языке, очень трудно могут быть усвоены учащимися-носителями языка эве в тех случаях, когда несопостранственные отношения выражаются предлогом, который употребляется с различными падежами и когда в сочетание входит сложный предлог. Например, *za* + Твор.п. для обозначения места и *za* + Вин.п. для обозначения конечного пункта движения:

*стоять за домом – стоять за дверью;*

*встать за дом – встать за дверь.*

В языке эве такая дифференциация отсутствует.

Таким образом, можно сделать вывод, что существуют определенные сложности при освоении учащимися-носителями языка эве предложно-падежных конструкций русского языка с пространственным значением.

Основные из них следующие: несовпадение дифференциации по признаку сопространственности/ несопространственности (в том числе общей и частной); отсутствие прямых соответствий в языке эве обозначению «сопространственного пребывания»; различия в выражении статичности/ динамичности в исследуемых языках.

### **2.3. Трудности усвоения предложно-падежной системы русского языка при обучении иностранцев**

Понимание проблемы изучения предложно-падежной системы русского языка и обучения иностранных студентов-филологов представляется нам не только весьма актуальным, но и важным, так как оно способствует преодолению специфических трудностей при усвоении этих конструкций учащимися, и тем самым повышению эффективности обучения русскому языку как иностранному. Для повышения эффективности работы над предупреждением возможных ошибок и их исправлением требуется выявление причин этих ошибок – являются ли они следствием внутриязыковой или межъязыковой интерференции. Использование падежей и предложно-падежных конструкций в речи иноязычных учащихся испытывает влияние названных типов интерференции, поэтому, по нашему мнению, необходимо обращение к падежным и предложно-падежным системам русского и родного языка, используемым для выражения семантических отношений с учётом их синтактико-семантических особенностей. Проблема обучения русской предложно-падежной системе носителей языка эве связана, прежде всего, с отсутствием самой категории падежа в языке в этом языке.

По своей морфологической структуре русский язык относится к флективным языкам, а эве – к изолирующим языкам с элементами агглютинации, в которых формальное оформление падежных форм

отсутствует. Но в языке эве существует значительное количество предлогов и послелогов, которыми выражаются как семантические, так и синтаксические отношения. В языке эве происходит наращение к основе корня слова словоизменяемых аффиксов, с помощью каждого из которых передается в большинстве случаев только одно грамматическое значение:

*va* – *приходить*, *eva* – *он пришел/она пришла*, *egava* – *он снова пришел/она снова пришла*, *evana* – *он обычно приходит/она обычно приходит*.

Падежная форма в русском языке образуется, как известно, с помощью изменения окончания слов. Каждый падеж представляет собой определенное соответствие между набором синтаксических функций существительного и набором морфологических показателей. Образование падежной формы происходит не только с помощью падежных флексий *брат* – *брата*, *брату*, но и с помощью ударения *странá* – род.п. ед.ч. *страны*; им.п. мн.ч. *стра́ны*, а также с помощью чередований в основах и в суффиксах существительных *день* – *дня*, *звонок* – *звонка*.

Семантика падежа отражает значение отношения имени к другому слову. В русском языке на лингво-грамматическое значение падежа, выражающееся определенной флексией, «нанизываются» другие грамматические значения – рода, числа, а в винительном падеже – одушевленности / неодушевленности.

Важно отметить, что категория падежа в русском языке функционирует не только через падежные, но и через предложно-падежные конструкции, которые, по мнению Г.А. Золотовой, представляют собой синтаксемы. Значение в предложно-падежном сочетании зависит не только от падежа *в город*, вин.п. – конечный пункт движения; *в городе*, предл.п. – место действия, но и от лексического значения предлога: *перед зданием* «впереди фасада здания»; *за зданием* «позади здания», в том и в другом случае используется творительный падеж [Золотова, 1970].

Как было заявлено в названии, целью настоящего исследования являются особенности методики обучения предложно-падежным конструкциям русского языка носителей языка эве. По мнению большинства ученых, методистов и лингвистов, таких как О.М. Аркадьева [Аркадьева 1975], З.Д. Попова [Попова 1971], Н.В. Уфимцева [Уфимцева 1975], М.Хасенова [Хасенова 1985], Л.Г. Инчина [Инчина 1998] и многих других, значимость изучения предложно-падежной системы при обучении русскому языку как иностранному очень велика.

В методике преподавания русского языка как иностранного описание падежной системы русского языка осуществляется на основе ряда принципов. Одним из ведущих является принцип комплексности, согласно которому падежная система должна изучаться с тесной связью с категориями числа и рода, что является актуальным для обучения словоизменительным характеристикам имен существительных. Данный принцип обуславливает также при обучении употреблению падежей в речи обращение к лексическим характеристикам слов. Например, *на улице, но в городе; во дворе, но в лесу* и т.п.

При обучении русскому языку иностранных учащихся, как уже говорилось, значительное место занимает сопоставительный (контрастивный) подход к изучению языка, который предполагает выявление сходств и различий русского и родного языков, учет на этой основе возможных интерференционных явлений и определение путей их предупреждения и преодоления.

Как выяснилось из результатов, полученных в ходе научного исследования на кафедре русского языка Института иностранных языков Республики Гана (Ghana Institute of Languages), которое легло в основу нижеследующего описания, а затем было проверено по предложенной нами схеме в рамках включенного экспериментального обучения учащихся –

носителей языка эве, приехавших на стажировку в Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, ситуация наличия языковой среды, использование интенсивных приемов обучения не влияют на тип ошибок при употреблении предложно-падежных конструкций русского языка. Это свидетельствует о том, что фактор влияния родного языка оказывается сильнее языкового окружения.

Несомненно, успешное обучение иностранному языку (и русскому языку как иностранному) зависит не только от умело и продуманно отобранного материала, необходимого для развития речи учащихся, но не в меньшей степени и от правильной организации всего процесса обучения, а также от использования наиболее эффективных форм работы, обеспечивающих достижение поставленных целей.

Практика преподавания русского языка иностранцам на протяжении многих лет подтвердила правильность организации комплексных занятий, на которых не выделяются уроки по аспектам (урок по грамматике, урок по лексике и т.д.). Каждое занятие, характеризуется четким построением, в котором ясно ощущается главное направление, должно содержать в себе элементы разных сторон работы над языком: и грамматическую, ведущую линию, на основе которой строится система упражнений, и работу по лексике, и работу над текстом, и работу по развитию речи.

Соотношение видов работы по русскому языку на ранних этапах обучения меняется. Естественно, удельный вес материала по грамматике не будет всегда одинаковым. На начальном этапе у учащихся нет еще необходимого лексико-грамматического материала, чтение текстов в широком объеме невозможно. Главная задача в это время – накопить активную лексику (примерно в объеме 1000-1500 лексических единиц) и одновременно усвоить основные синтаксические конструкции, что даст возможность читать и понимать несложные тексты. На усвоенном материале

широко разворачивается работа по развитию речи. После создания необходимого лексико-грамматического фундамента наступает этап обильного чтения. На более подготовленной ступени обучения внимание учащихся вновь обращается на новые и более сложные грамматические конструкции (сложное предложение, разного рода обособления, приложение и др.), при этом в основном используется знакомая лексика, не затрудняющая усвоение новых конструкций.

Вторым моментом в правильной организации процесса обучения иностранцев является, как уже было отмечено, концентрическое расположение учебного материала. Грамматический материал вводится на занятиях не линейно (в традиционной последовательности по частям речи), а небольшими дозами, содержащими в себе нужный для данного этапа обучения и фонетический, и грамматический, и лексический материал. Объем и содержание устанавливаемых концентров зависят от характера группы, ее подготовки, целей и сроков обучения.

Концентрическое введение лексико-грамматического материала обеспечивает целый ряд методических требований в построении системы обучения русскому языку иностранцев.

Концентрическое введение материала дает возможность уже на раннем этапе обучения строить русское предложение. Учащиеся-иностранцы, с самого начала усваивая языковой материал в определенных дозах, оказываются в состоянии построить правильное простое предложение типа: *Это университет. Я студент. Сегодня пятое мая. Мы занимаемся в библиотеке. Он вчера ходил на концерт. Профессор читает лекцию по морфологии, Его зовут Самсон, Мы учимся в институте русского языка, Дети идут в школу, и т. п.*

Важным психологическим стимулом является ощущение самими учащимися своих возможностей выразить средствами русского языка нужное содержание мысли. Умело отобранный и организованный в

последовательные концентры материал оказывается для учащегося посильным и доступным для усвоения и активного воспроизведения в речи. У учащегося уже на начальном этапе обучения создается чувство заинтересованности «продуцировать речь» и чувство удовлетворенности от того, что он уже может говорить.

Для овладения грамматической системой русского языка исключительно большое значение имеет умение устанавливать между языковыми явлениями различного рода ассоциаций, проводить аналогии, сопоставления и разграничения.

Если учащийся, например, усвоил закономерности в употреблении предлогов *в (на)* и *из (с)* при обозначении направления с указанием движения «куда» и «откуда»: *иду в клуб — вернулся из клуба*, то сочетания *иду к врачу — вернулся от врача* - учащийся сам в состоянии понять на основании закона аналогии, сделав вывод о том, что при указании направления «куда» для обозначения лица употребляется предлог *к* с дательным падежом, а при указании движения «откуда» употребляется предлог *от* с родительным падежом. Ассоциации с ранее осознанным и усвоенным явлением помогают учащимся сделать правильный вывод. Сопоставление и анализ явлений: *был в институте — иду в институт; был у врача — иду к врачу*, позволяют сделать вывод о разграничении форм при указании места действия или направления для существительных одушевленных и для существительных неодушевленных.

Соотношение по контрасту наблюдается, например, в построении утвердительных и отрицательных предложений типа: *У меня есть деньги — У меня нет денег*. По аналогии с соотношением этого типа предложения учащиеся правильно воспринимают соотношение: *Сегодня была лекция — Сегодня не было лекции*.

Сопоставление и разграничение языковых явлений нужно рассматривать как одни из путей овладения грамматической системой языка при обучении русскому языку иностранцев.

Работа по систематизации и обобщению грамматических явлений требует от преподавателя продуманности, тщательной профилактической работы, заключающейся в том, что в зависимости от специфики самого грамматического явления преподаватель выделяет все существенные черты и обращает на них внимание учащихся. Преподаватель это делает либо в виде указаний (коротких и ясных объяснений), либо на основании системы упражнений, соответствующих специфике грамматических явлений.

Описание языковых единиц и их представление в целях преподавания русского языка иностранцам – это два взаимозависящих процесса. С одной стороны речь идет об описательной грамматике, которая устанавливает некоторые правила функционирования и использования языкового материала для построения определенных высказываний, текстов, правила их прочтения и адекватной интерпретации. С другой стороны, речь идет о практической грамматике РКИ, которая должна учитывать *кого, с какой целью и на каком материале* необходимо обучать русскому языку. Практическая грамматика опирается на описательную, которая в свою очередь предоставляет необходимые сведения для практической грамматики [Метс, 2005, с. 6].

Для успешного обучения русскому языку иностранцев большое значение имеет правильное определение объема и содержания работы по грамматике.

Степень важности тех или иных явлений и критерии их отбора необходимо определять по трем направлениям с учетом следующих факторов:

1. Специфика самой системы русского языка;
2. Степень сходства или расхождения русского языка с родным языком учащихся;

### 3. Степень методической целесообразности введения данного явления в процессе обучения русскому языку иностранцев.

Несмотря на то, что специфика того или иного языка, его идиоматичность может быть в полной мере выявлена лишь в сопоставлении с каким-либо другим языком, в самой системе русского языка можно выделить черты, которые являются определяющими. К таким чертам следует отнести:

- 1) флективный характер всей системы русского языка и сочетание флективных форм изменения слов с предложными формами;
- 2) сложнейшую видо-временную систему глагола, не имеющую соответствий в целом ряде языков, в нашем случае, в языке эве;
- 3) специфику словообразовательных связей русского языка;
- 4) специфику сочетания слов и предложений в русском языке;
- 5) порядок слов;
- 6) ритмико-интонационное оформление русских предложений.

Степень сходства или расхождения явлений русского языка и родного языка учащихся является важным моментом в отборе и организации всего процесса обучения, так как на этом основании выделяются, с одной стороны, явления наиболее понятные, легкие, сходные и, с другой – явления более сложные для учащихся, не находящие аналогий в их родном языке. Правильный отбор необходимого для введения в активную речь учащихся материала и его последовательность зависят от умелого учета преподавателем особенностей родного языка учащихся.

Методическая оправданность включения тех или иных явлений в общий процесс обучения иностранному языку и последовательность их изучения определяется целым рядом моментов. Однако самое существенное положение, из которого надо исходить в отборе материала, – это положение о том, что основную единицу речи представляет предложение. Поэтому решающим основанием для отбора тех или иных языковых факторов является возможность использования их для построения элементарного

русского предложения. Степень важности различных языковых единиц в построении предложения не одинакова. Например, переходные глаголы обладают большой «конструктивной весомостью», так как позволяют строить трехчленное предложение, которое затем распространяется различного рода обстоятельством: *Я купил газету* (где купил? когда? и т.п.). Именно в силу значительной «конструктивной весомости» глагола в русском предложении в практике преподавания языка иностранцам глаголу уделяется очень большое внимание уже с самого начала обучения. Потенциальная возможность русского глагола составлять структурную основу многих типов предложений раскрывается на практике в сочетании глагольных форм с именем. Практически обучение языку строится на параллельном использовании как форм глагола, так и форм имени в рамках предложения.

Рассматривая языковые явления с точки зрения методической целесообразности их включения в объем работы по языку, преподаватель непременно должен отбирать материал и устанавливать последовательность его изучения с учетом распространенности тех или иных явлений в языке, их типичности и продуктивности.

Изучение в полном объеме форм, значений и употребления падежей в той последовательности, как это имеет место в традиционной школьной системе обучения по частям речи, при обучении русскому языку иностранцев неприемлемо. Линейное распределение учебного материала находится в противоречии с функционирующей в речи системой языка. Однако вызывает некоторые возражения и практика введения падежных форм и их значений одновременно по всем частям речи. Например, дательный адресата а) в имени существительном, б) в прилагательном, в) в местоимении, г) в порядковом числительном и т.п.

При отборе грамматических явлений, подлежащих активизации в речи, не может не учитываться и лексический материал. Для русского языка характерны сложные лексико-грамматические связи. В языке немало таких

грамматических закономерностей, которые могут быть раскрыты только на определенном лексическом материале. Например, лексически ограничена группа глаголов, употребляющихся с творительным падежом для обозначения действия, связанного с положительной эмоциональной оценкой какого-либо явления: *восхищаться, любоваться, изумляться, восторгаться* (чем?).

Лексика может в отдельных случаях определять, целесообразно ли то или иное грамматическое явление вводить на данном этапе обучения. Так, например, разновидность склонения имен существительных мужского рода на *-ий* не дается в грамматическом минимуме первого года обучения, так как лексически группа таких существительных малочисленна и неактивна в речи: *планетарий, гений, санаторий*. В случае необходимости встретившиеся слова этой группы могут быть введены лексически.

Также только лексическим путем, без грамматического обобщения и осмысления, даются на начальном этапе обучения некоторые формы существительных среднего рода на *-мя*: *Как ваше имя? Университет имени Ломоносова. Сколько времени?* и т.п. В русском языке 10 слов на *-мя* (имя, время, знамя, пламя, племя, семя, темя, стремя, бремя, вымя) [Пулькина, Захава-Некрасова: 1975]. Следует заметить, что не все из них входят в лексический минимум начального этапа обучения РКИ. Имена существительные среднего рода с окончаниями данного типа учащимся следует выучить наизусть.

Следовательно, при обучении русскому языку иностранцев отбираются в первую очередь такие языковые средства, которые в своей взаимосвязи обеспечивают речевое общение и дают возможность развивать у учащихся активные речевые навыки. При этом преподаватель опирается на определенный лексико-грамматический минимум, составленный с учетом специфики русского языка, особенностей родного языка учащихся, методических целей.

#### **2.4. Анализ трудностей усвоения предложно-падежных конструкций русского языка и типичных ошибок, допускаемых учащимися – носителями эве при употреблении этих конструкций**

Ознакомление с грамматическим материалом возможно двумя путями. Первый – это формальный: от грамматической формы к передаваемому с её помощью содержанию, а второй – это функциональный: от содержания высказывания к его оформлению с помощью необходимых для этого грамматических средств [Щукин 2011: 91].

Как уже неоднократно отмечалось в нашем исследовании, одним из основополагающих принципов представления грамматической категории и работы над ней в иноязычной аудитории является концентрическая последовательность расположения материала, вводимого на занятиях. Представление о каждом грамматическом явлении всё более и более расширяется и углубляется. Это положение имеет непосредственное отношение и к предложно-падежным конструкциям, которые изучаются на протяжении всего курса обучения как функционально-семантическая категория, служащая выработке умений и навыков построения русского речевого высказывания. Для этого учащимся необходимо: 1) усвоить правила предложно-падежного оформления; 2) овладеть правилами функционирования падежей; 3) отработать их тренировка с помощью упражнений.

При разработке системы упражнений по предложно-падежным сочетаниям концентрическая последовательность изучения материалов также является очень важной. При тренировке необходимо придерживаться принципа от простого к сложному, т.е. отрабатывать и углублять знания, начав с подготовительных упражнений.

Данные, полученные в процессе проведенного нами исследования ошибок, позволяет провести детальный методический анализ каждой

единицы учебного материала как объекта усвоения, выявить эффективные способы его презентации, тренировки и контроля. В методической литературе одним из показателей эффективности овладения иностранным языком является наличие или отсутствие типичных ошибок в речи иностранцев.

В свете результатов настоящего исследования автор разделил типичные ошибки, допускаемые в речи учащихся – носителей эве по сложности предложно-падежных сочетаний. Это деление позволяет представить такие ошибки в целостной системе и легче выявить общее закономерности причин их возникновения.

Как упоминалось выше, падежи в языке эве отсутствуют, а его характерным отличием является наличие большого количества предложно-послеложных сочетаний, которыми выражаются семантико-синтаксические отношения. Мы приведем значения падежей русского языка, вызывающие затруднения при усвоении учащимися – носителями эве под влиянием интерференции/переноса родного языка, следуя традиционной последовательности представления падежей в учебниках русского языка как иностранного:

- 1) именительный падеж;
- 2) предложный падеж;
- 3) винительный падеж;
- 4) дательный падеж;
- 5) родительный падеж;
- 6) творительный падеж.

#### **2.4.1. Трудности при употреблении именительного падежа**

Как было подробно описано в первой главе основные значения именительного падежа – **субъектное**:

*Ребёнок играет (dēvi la le fefem).*

*Солнце светит (ɲdɔ le vivum)*

и **определительное:**

*Мой отец красивый (fofonye dze deka ɲutɔ).*

Именительный падеж также может выступать в назывательной функции:

*Меня зовут Самсон (ɲkɔnyɛ nyɛ Dodzi / woɔɔm be Dodzi).* Здесь также имеет значение порядок слов. Для учащихся – носителей эве трудность составляет употребление в русском языке им.п. в предикативной функции - в качестве именной части составного сказуемого (*Самсон аспирант, а Наташа студентка*). При этом в русском языке глагол-связка «*есть (быть)* кем?» опускается (отсутствует) в настоящем времени. В отличие от русского языка в языке эве в данной функции выступает существительное - прямой объект, что соответствует русскому винительному падежу.

Кроме этого надо принимать во внимание, что в конструкциях с глаголами *работать* кем?, а также при изменении форм времени предложения (с настоящего на прошедшее или будущее) в русском языке после глаголов *быть, стать* кем? используется уже не именительный падеж, а творительный: *Максим работает был / будет врачом (Maksim nyɛ / anyɛ gbedala)*, что, несомненно, всегда вызывает дополнительные трудности при усвоении именительного падежа русского языка и его применения носителями эве в речи.

Практика показывает, что после изучения вин.п., учащиеся неправильно заменяют именительный - винительным или винительный - именительным:

*Марина купила книг.*

*На полу сидела девочку.*

Такие ошибки вызваны тем, что, несмотря на явное с точки зрения русского языка различие в функции подлежащего и прямого дополнения и соответственное размежевание именительного и винительного падежей,

учащиеся – носители эве не сразу и не всегда ощущают это различие. Это языковое явление можно объяснить тем, что отсутствие в языке эве формальных показателей для выражения подлежащего и дополнения не требует фиксации этого различия на функционально-семантическом уровне.

#### 2.4.2. Трудности при употреблении винительного падежа

Винительный падеж употребляется главным образом *при глаголах*, основное значение – *объектное*. Русский винительный падеж употребляется при выражения прямого объекта действия - дополнения, т.е. после переходных глаголов, явление, которое имеет аналоги в языке эве, и поэтому не представляет особых трудностей при усвоении. Важно, чтобы учащиеся выучили уже на начальном этапе обучения основные русские глаголы, управляющие винительным падежом без предлога: *читать книгу (xlě agbalě)*, *покупать газеты (fle nyadzɔdzɔgbalěwo)*, *открывать окно (vu fesɾe la)*.

Кроме объектного значения, русский вин.п. имеет еще *комплетивное, определительное, темпоральное, квантитативное значения* (и другие периферийные значения). В этих значениях вин.п. употребляется с предлогами и без предлогов. Многообразие значений винительного падежа может быть эквивалентно нескольким предложно-послеложным конструкциям (ППК) в языке эве.

1. *Комплетивное значение* передается в языке эве предлогом *na*:

*всмотреться в лицо (krɔ to na - krɔ to na ɟevi tabuame la)*.

2. *Определительное значение* в эве выражается ППК *ɟe ... ŋu*:

*билет на концерт/в кино (agbalěvi ɟe fefewɔfe/nukpɔfe ŋu)*.

2. *Темпоральное значение* вин.п. русского языка передается в эве ППК

*le ... me* или *na* + названием профессии лица, занимающегося делом:

*гулять в дождь (zɔ le tsidzadza me)*,

*сдать пистолет в ремонт (tsə tu la na gbede (be wodzra ɔo – (букв: взять пистолет давать кузнец чтобы спрятать ’).*

3. При передаче *квантитативного значения* в языке эве употребляется сочетание единицы измерения и количественных числительных:

*работать месяц (wə dɔ ɣleti ɔeka),*

*стоит рубль (xə rubel ɔeka),*

*спать два часа (dɔ alɔ gafofo eve).*

3. Для *обозначения времени* (в темпоральном значении) в русском языке употребляется вин.п без предлога и с предлогами *за, на, в*. В эве данное значение выражается предлогами, ППК и лексическими способами:

*за эти годы (le fe siawo me),*

*в два часа (le ga eve me),*

*дети приехали на каникулы (ɔeviawo va tɔkeke/be yewoɔfi tɔkeke (букв: ‘дети приходят каникулы/чтобы поест каникулы’).*

Преподавателю РКИ нужно уделять особое внимание объяснению данного значения – как «периода времени» полностью занятого действием. Данному значению, в эве, соответствует особое лексическое средство: (название промежуточного времени за которым следует слово *blibo* (букв: целый):

*он целый час писал письмо (eɲlɔ leta la gafofo ɔeka blibo),*

*мама отдыхала целую неделю (dada gbɔ ɔe me kɔsiɔa ɔeka blibo).*

4. Значение *момента действия, определенно-удаленного от момента речи* в русском языке выражается конструкциями без предлога или с предлогами *за, под*, а в эве передается предлогом *na*, лексическим способом и ППК *le ... me*:

*за три дня до отъезда - ɲkeke ene do ɲgɔ na efe dzodzo (букв: ‘день четыре перед его отъезд’),*

*десять лет тому назад - abe fe ewo enye si va yi (букв: будто год десять есть проходить ’),*

*под старость* - *le tsitsi me* (букв: *есть старость внутри*’).

5. Значение *момента действия, удаленного от настоящего*, передается в русском языке с помощью предлогов *через, спустя*. Данное значение передается в эве ППК *le ... megbe*:

*через пять лет (le fe atɔ megbe),*

*спустя некоторое время (le ʒeyiʒi sue aɖe megbe).*

6. Значение *направления движения* после глаголов движения с предлогами *в* и *на* (винительный направления) передается в языке эве без предлога или с послелогом *me, fo*:

*идти в школу (yi suku),*

*ходить в магазин (yi fiase me),*

*папа ездит на работу (fofonye dena dɔ me),*

*рыбаки ушли на водоём (lãɖelwo yi tɔ fo).*

7. Значение в русском языке В.п. *причины действия* с предлогом *за* выражается в эве ППК *ɖe ... ta*:

*любить за смелость (lɔ ame ɖe kalētɔnyenyɛ ta).*

8. Значение *определения по мере, весу, количеству* как и в русском языке выражается в эве названием единицы измерения и количественным числительным:

*мы прошли два километра (míɛzɔ agbadrofe ewo).*

Конечно, не все рассмотренные выше значения винительного падежа входят в грамматический минимум начального этапа обучения. Как видно из вышесказанного, значения, выражаемые русским винительным падежом довольно многообразны и широки, и требуют усвоения многочисленных грамматических правил носителями эве для употребления данного падежа в практике речи на русском языке.

### 2.4.3. Трудности при употреблении предложного падежа

Основные значения предложного падежа в русском языке – это *пространственное значение* (прежде всего, значение места действия) и значение *объекта речи*.

Русский предложный падеж применяется как при глаголах, так и при именах существительных, но всегда только с предлогом.

*Приглагольный предложный падеж* употребляется в русском языке в следующих значениях.

1. *Пространственное значение места, которое* в русском языке выражается, в частности, с помощью предложно-падежной конструкции с предлогами **в, на**. Данное значение выражается в языке эве послелогам **to / me** и ППК **le ... to**:

*дерево растёт на берегу озера (ati la le ta la to),*

*муравейник находится в кусте (babakə la le avekəe la me).*

Главная задача, стоящая перед преподавателем РКИ – научить носителей эве контекстам, в которых применяются предлог **в**, а в которых предлог **на** при передаче данного значения.

2. Русский предл.п. с предлогом **в /во** указывает на *место, пространство, на предмет, в пределах или внутри которого совершается действие*, а также для указания на *состояние, внешний вид*. Это значение в языке эве передается послелогам **me / to**:

*учитель в классе (nufiala la le sukixə la me),*

*он живёт в этом городе (ele du sia me),*

*Священник в церкви (osɔfo la le gbedoxə la me),*

*книга лежит на подоконнике (agbalē la le fesrɛ la to).*

3. Предлог **на** в предложном падеже в русском языке употребляется:

- во-первых, для указания на *поверхность*, где что-либо находится или происходит какое-либо действие,

- во-вторых, для указания на предел, границу распространения какого-либо действия или состояния, и,

- в-третьих, для выражения названия средств передвижения. Эти значения передаются в языке эве ППК *ɔe ... me / le ... me* и послелогоми *dzi* и *me*:

*У мамы на спине малыш (dada kra vidzi la ɔe dzi me / me).*

*Самсон родился на юге Республики Гана (wodzi Samsin le Gana fe anyiehe me).*

*Он едет на велосипеде (ele gaso dom / ele gaso dzi / ele vu me).*

4. Приглагольный предложный падеж с предлогом *o / ob / обо* употребляется при обозначении предмета мысли, т.е. объектного значения речи:

*разговаривать об учебе (ɔo dze tso nusosro ɔu),*

*размышлять о будущем (bu tame tso etsome ɔu),*

*заботиться о родителях (le be na dzilawo).*

В таких контекстах в языке эве употребляются ППК *tso ... ɔu, tso ... ɔuti* и предлог *na*.

5. Русский предлог *при* употребляется с предл.п. для обозначения нахождения объекта вблизи, в присутствии кого-либо, значение которое передается в эве ППК *le ... ɔkume*:

*Он поручил сотрудникам при директоре (ede gbe na dɔwɔviawo le ategã la fe ɔkume)... .*

6. Предложный падеж *со значением времени* выражается с помощью предлога *в* со словами, имеющими значение времени – *месяц, год, век, столетие, эра*, а в эве передается ППК *le ... me*:

*Доджи приедет в январе (dodzi agbo le Dzove me),*

*в этом году (le fe sia me).*

Исключение – *неделя* – употребляется с предлогом *na*:

*На этой неделе он едет в Москву (ayi Mosko le kəsiḡa sia me).*

**Предложный приименный падеж** употребляется, главным образом, при отглагольных существительных, управляющих предложным падежом: с предлогом **o** для передачи значения объекта – мысли, речи, доклада, сообщения. Данное значение передается в эве ППК *tso ... ŋuti*:

*сообщение о его приезде (nyanyanana tso efe gbɔgbɔ ŋuti),*

*доклад об образовании в стране (nifofo tso nusɔsrɔ ŋuti le dukɔ la me).*

1. Для указания на *местонахождения* кого-л/чего-л., а также на *время осуществления* какого-либо действия/события употребляется предлог **при**. Данные значения выражаются в эве ППК *le ... me, le ... te*:

*школа при центральном банке (suku si le gadzraḡofe ḡã la me),*

*при Петре I (le Pita I fe kpɔkplɔ te);*

с предлогом **в** – для указания на *место, пространство, предмет, значение*, которое тоже передаются ППК *le ... me / de ... te*:

*жизнь в большом городе (agbe le du ḡã me),*

*хранение в снегу (nudzadzraḡo de sno me).*

В. В. Виноградов подчёркивал, что «...современный предл.п. следует делить на изъяснительный – **о хлебе, о саде, о лесе** (после глаголов *говорить, думать, рассуждать* и др.) и местный (с предлогами **в, на**) – *в саду, в лесу, на полу, на корню* [Виноградов 1986: 299]. При значении местного падежа у существительных мужского рода часто употребительно окончание –*у* под ударением. Для преподавателя РКИ важно не только делать упор на заучивание носителями эве всех грамматических правил, а именно, похожих явлений, где окончание и место ударения диктуют значение падежа, но прежде всего, сознательно работать с глаголами и именами существительными, управляющими предложным падежом.

#### 2.4.4. Трудности при употреблении родительного падежа

Как уже упоминалось выше, русский родительный падеж (далее род.п.) употребляется как после глаголов, так и после имен существительных, его значения и синтаксическое употребление весьма разнообразны. Эти значения и сферы применения передается в эве своеобразными предложно-послеложными конструкциями и лексическими средствами.

**Субъектный приименный** род.п. в русском языке обладает несколькими субъектными значениями:

1. *Значение принадлежности и притяжательности*, которое передается в эве двумя способами: с помощью частицы **fe** или ППК **tso ... gbɔ:**

*комната мамы (danɔe fe хэте),*

*помощь друга (хэнуе fe крекредеңи / крекредеңи tso хэнуе gbɔ).*

2. *Определительное значение* тоже выражается в эве частицей **fe**: *центр города (du la fe titina), корни дерева (ati la fe kewo)*. Важно подчеркнуть, что данное отношение в языке эве имеет оттенок принадлежности.

Род.п. имеет также несколько **объектных значений**:

1. Обозначение *части целого* при котором в эве используется словосочетание **fe de**, выражающее неопределенную часть чего-либо:

*выпейте молока (no nyinotsi la fe de 'из молока выпейте часть').*

2. Значение *отсутствия лица, предмета или действия* выражается в эве при помощи **me ... o**, которое имеет отрицательный оттенок, как и в русском языке:

*отца нет дома (para mele afete o).*

3. *При глаголе с отрицанием* в эве используется конструкция подобная предыдущей **me ... naneke ... o**:

*ничего не вижу (nyemele naneke крэт o).*

В данной ситуации учащиеся эве должны выучить наизусть склонение неопределенных местоимений в русском языке.

4. Для обозначения *точной даты* в русском языке принято употреблять род.п., а в эве перед названием месяца пишется предлог *le*, число выражается порядковым числительным, а год – сочетанием порядковых числительных и послелого *me*:

*ребёнок родился 15 февраля 2014 года (wodzi ɖevi la le Dzodze 15-lia 2014-lia me).*

5. При обозначении *отрезка времени* в русском языке употребляется предлоги *с ... до*, а при обозначении *отрезка расстояния* – *от ... до*. В языке эве для обоих значений используется ППК *tso ... vaseɖe*:

*с утра до вечера (tso ŋdi vaseɖe fie),*

*от Каира до Аккры (tso Kairo vaseɖe Ge 'Аккра').*

6. Для обозначения *значения места* с предлогами *около, возле, у, недалеко от, близко от, вокруг, мимо* и др. Данное значение в языке эве передается лексическим средством *fo xlā* и ППК *ɖe ...ŋu, tso ... gbɔ*:

*деревья вокруг дома (atiwo fo xlā xɔ la),*

*школа находится недалеко от больницы (suku la medidi tso dɔʊɖe la gbɔ o / suku la te ɖe dɔʊɖe la ŋu).*

7. *Направление действия от исходного пункта движения* с предлогами *из, с, от*. Для передачи данного значения в эве употребляется предлог *tso*:

*школьники вернулись из школы (sukiviawo gbɔ tso suku).*

8. Для обозначения количества в русском языке применяются род.п. при количественных числительных 2, 3, 4(21, 22, 23) + род.п. ед.ч., а 5-20 + род.п. мн.ч. Передача данного значения в язык эве вызывает большое затруднение у носителей языка эве, так как она представляет собой сложное склонение, которое отсутствует в родном языке. В эве при данном значении все существительные ставятся в форме ед.ч. после которых пишется количественное числительное:

*две женщины (пуэпи eve),  
десять месяцев (yleti ewo).*

Еще одну проблему употребления этого значения в русском языке для ганских студентов представляют две формы числительного *два* :

*Два (м.) студента- две (ж.) студентки*

9. Обозначение в русском языке *неопределенного количества* после слов *сколько?, несколько, немного, много, мало* + форма род.п. мн.ч., значение которое в эве выражается *nenie?, vewo / vε aɔewo, gbogbowo / sɔgbɔwo*:

*сколько человек пришло? (ame nenie va?),  
мало учеников (sukivi vewo / vε aɔewo).*

Трудность усвоения этого значения учащимся – носителям эве необходимо выучить эти слова. Частная проблема: усвоить, когда употребляется форма единственного числа – *человек*, а когда – *людей*.

*Сколько, несколько + человек.*

*Немного, много, мало + людей.*

10. При обозначении аналитической формы *превосходной степени сравнения* в русском языке используется род.п. + сравнительная степень прилагательного. В языке эве с этой целью употребляется прилагательное + *wu wokatã* (при одушевленности / неодушевленности), *a wu ame sia me* (при одушевленности):

*он выше всех (ekɔkɔ wu ame sia me / wokatã).*

11. При выражении значения *качественной оценки* в русском языке род.п. может иногда выступать в качестве предиката при составном именном сказуемом. Это значение в эве выражается лексическими средствами:

*человек высокого роста (ame kɔkɔ la).*

12. Для обозначения *причины* в русском языке употребляется разные предложно-падежные конструкции, что мешает учащимся-носителям эве усваивать и применять их на практике. Форма *от* +род.п. указывает на

внешнюю причину, а предлог *из-за* +род.п. обозначает неблагоприятную причину. Оба значения в эве передается ППК **ɖe ... ta**:

*она расплакалась от радости (efa dzidzɔvi / efa avi ɖe dzidzɔkrɔkrɔ ta),  
он опоздал из-за дождя (etsi megbe ɖe tsidzadza la ta).*

#### 2.4.5. Трудности при употреблении творительного падежа

Русский творительный падеж употребляется в сочетаниях с глаголами и при именах существительных.

Приглагольный твор.п. может иметь значения *орудия* или *средства действия, места, времени, пространства, образа действия, способа действия и производителя действия*.

**Субъектное** значение твор.п. в русском языке разделяется на:

1. Значение *совместности действия* с предлогом *с*, передаемое в языке эве предлогом **kple**:

*мама разговаривает с отцом (dada kple papa le dze ɖom),  
мы с другом гуляем (nye kple xɛnye miele tsa ɖim).*

2. Обозначение *профессии* человека после глаголов *работать, быть, являться, стать* и др. Данное значение в эве выражается глаголами **tia, bu, nye, zu** +название должности/поста/профессии:

*он работает учителем (ɛnye nufiala),  
друг стал лётчиком (xɛnye zu yamevukula).*

3. *Признак предмета*, значение которое выражается предлогом **kple** в эве: *есть кашу с хлебом (no koko kple yevubolo).*

**Обстоятельственное** значение творительного падежа также можно разделить на несколько разных значений:

1. *Значение места* выражается в русском языке различными предлогами *рядом с, над, под, перед, между, за*. В языке эве данное значение

передается разными ППК *te ... de, le/de ... ta/me, le/de ... te* и послелогоми *ɲɔ, dome, megbe*:

*дорога проходит между домами (lɔrimɔ/vumɔ la to xɔawo dome),  
пруд рядом со школой (tá la te de suku la ɲu).*

Работа с данным значением в аудитории носителей эве представляет собой большую сложность, так как учащиеся должны знать не только многочисленные предлоги, но и правильно склонять имена существительные, явления, которые полностью отсутствуют в родном языке.

2. *Значение места передвижения*, при котором может быть употреблен твор.п. без предлога, в эве выражено с помощью послелога *me*:

*они шли лесом (woto/wozɔ to ave la me) .*

3. *Значение цели* с предлогом *za*. Данное значение в эве выражается двумя возможным способами, либо придаточным предложением с вводной частицей *be ...*, либо ППК *de ... ta*:

*дети пришли за едой (deviawo va be yewoaɖu nu /  
deviawo va de niɖiɖu ta),*

*мама ходила в магазин за учебниками (danye de fiase me de agbalẽwo ta).*

4. *Значение времени* передается в эве лексическими средствами, называющими промежуток времени суток:

*они работают вечерами (wowɔna dɔ fiɛ sia fiɛ / fiɛ deɛiaɖe),*

*местами дождь (tsi le dzadzam le afisiafi/ tefe sia tefe).*

5. *Значение образа действия* передается в языке эве наречиями: *говорить быстрым темпом (fo ni kabakaba),*

*идти быстрым шагом (zɔ/ de afɔ kabakaba).*

**Объектное значение** твор.п. разделяется на два:

1. *Обозначение инструмента действия*, которое чётко выражается в языке эве предлогом *kple*:

*мальчик ест ложкой (ɲutsuvi la le ni dum kple gatsi),*

*школьник пишет ручкой (sukivi la le ni ɲɔm kple nuɲɔtsi).*

2. *Обозначение способа передвижения* – беспредложная конструкция в русском языке - выражается в эве названием самого вида транспорта: *ехать поездом (ɔo ketekɛ), ехать машиной (ɔo vu).*

Значение *субъекта в пассиве* - информативно восполняющей формы в русском языке выражается:

- во-первых, страдательной формой причастия +твор.п. Такие конструкции в языке эве выражаются обычными простыми предложениями:

*письмо написано другом (xɛnuɛ ɲɔ leta),*

- во-вторых, отглагольным существительным +твор.п., сочетание, в котором творительным падежом управляет отглагольное имя существительное. Такие конструкции в эве заменяются значением принадлежности, передаваемым частицей +отглагольным существительным:

*написание письма другом (xɛnuɛ fe leta ɲɛɲɔ),*

*занятие спортом детьми (ɔeviwo fe lāmesɛ fefe sɔsrɔ).*

Безусловно, передача данного значения в эве вызывает большие трудности у учащихся, так как его владение требует умения образовывать отглагольные существительные и склонять существительные в творительном падеже. Однако, в русском языке этот вариант ограничен в своем употреблении и носит книжный характер.

#### 2.4.6. Трудности при употреблении дательного падежа

Данный падеж, чаще всего является приглагольным, но может быть и приименным и употребляется, главным образом, для обозначения лица или предмета, к которому направлено действие, дательный адресата, значение которое в эве передается предлогом *na*:

*передать привет родителям (do gbe na dzilawo).*

Основные значения дат.п. – объектное, определительное и субъектное.

При обозначении объекта действия в русском языке, значения дат.п. можно разделить на несколько частей:

1. *Адресат действия.* Дат.п. в основном употребляется при обозначении косвенного объекта – лица или предмета, в пользу которого совершается или к которому направлено действие. Нередко употребляется также отглагольные существительные. Для выражения данного значения в эве употребляется в обеих ситуациях предлог **na**:

*говорить подруге (fo ni na хэ нуэни),*

*письмо директору (agbalē ηηηlɔ / leta na ategã).*

2. *Время и регулярность действия* с предлогом **no**, при котором имена существительные ставятся во мн.ч. Данному значению в эве соответствует конструкция: имя существительное + наречие **desiaqe**, выражающее обстоятельство времени:

*по вторникам (blaqa desiaqe: букв: ‘вторник каждый’),*

*по утрам (ηdi desiaqe: букв: ‘утро каждое’).*

3. *Приблизительное время или предел* чего-л. Выражается предлогом **k** + дат.п., а в языке эве – ППК **le ... godzi / le ... lɔfo**:

*к пяти часам (le ga atɔ godzi / lɔfo),*

*к концу года (le yleti la fe niwuwu godzi / lɔfo).*

Важно подчеркнуть, что в языке эве при обозначении точности по времени употребляется ППК **le ... me**: *он пришел в 10 часов утра (eva le ηdi ga ewo me).*

4. *Место действия* с предлогом **no**, значение которое передается в эве предлогом **le**: *по центру города (le du la titina).* Учащимся – носителям эве непонятно почему употребляется дат.п., а не предл.п. с предлогом **v**. Этим объясняется сложность его применения на практике.

5. Значение *направление действия* с предлогом **к** выражается в языке эве послелогом **gbɔ**, обозначающим конечную цель движения к кому-л или к какому-л. месту/предмету:

*она ездила к своему мужу (ede efe afetɔ gbɔ),*

*иностранцы подошли к новому зданию (amedzroawo va ɔfo xɛ yeue la gbɔ).*

6. Значение *определение* с предлогом **no** передается в языке эве не предлогом, не послелогом не ППК, а составным именем существительным, первая часть которая играет роль прилагательного, а определяемое слово – название предмета:

*пособие по математике (akɔnta-gbalɛ̃: букв: 'математическая книга')*

*учебник по английскому языку (ɪŋlisgbe-gbalɛ̃: букв: 'английская книга').*

7. Значение «Причина» с предлогами **no** и **благодаря**, значение которого передается в эве ППК **ɔe ... ta**. Стоит подчеркнуть, что предлог **благодаря** всегда указывает на благоприятную причину:

*он уволился с работы по (причине) болезни (edzudzɔ dɔ ɔe dɔlɛlé ta),*

*он сдал экзамен благодаря хорошим преподавателям (eto dodokpɔ te ɔe nɪfiála nyuiwo ta).*

Для обозначения значения субъекта дат.п. выполняет две функции:

1. *Состояние человека* выражается дат.п. безличным предложением. В языке эве данное значение передается другим способом, т.е. слово, обозначающее человека, испытывающего это состояние ставится в конце предложения, а то, что он испытывает в начало предложения: *ему холодно (vuvɔ le ewɔt).*

2. При обозначении *возраста* в русском языке субъект ставится в дат.п. В аналогичной по значению конструкции языка эве при этом употребляется глагол **xɛ** (*получить*) + **fe** (*год*) + имя числительное: *Самсону 30 лет (Samson xɛ fe blaetɔ: букв. 'Самсон получил 30 лет')*. При обратном дословном переводе получается совсем другое значение.

Из-за такого семантического расхождения и склонения имен существительных и местоимений носители языка эве часто допускают грамматические ошибки при выражении возраста.

3. При обозначении *субъекта действия* используются дат.п. со словами **нельзя, можно, надо, необходимо, нужно** и др. Подобные конструкции в русском языке представляют большую трудность для учащихся, поскольку в языке эве нет эквивалентов этим конструкциям. Значения данных слов передаются в языке эве разными лексическими средствами – *menyo/medze be ...*(букв: ‘нехорошо/некрасиво, чтобы’ ...), *anyo be ...*(букв: ‘было бы хорошо, чтобы’ ...), *ehiã be ...*(букв: ‘нужно, чтобы’ ...), *ehiã godoo be ...*(букв: ‘нужно обязательно, чтобы’ ...), *edze be ...*(букв: ‘некрасиво, чтобы’ ...) + придаточное предложение.

Например, *Школьникам необходимо сдавать переводные экзамены (ehiã godoo be sikuviwo nawə ŋgəyidodokpəwo)*.

Это служит причиной грамматических многих ошибок в русском языке.

## **2.5. Анализ учебно-методической литературы по обучению русскому языку как иностранному на начальном этапе**

Являясь одной из основополагающих грамматических категорий русского языка, категория падежа, несомненно, представлена практически во всех учебниках и учебных пособиях по русскому языку как иностранному, как ориентированных на носителей определенного языка, так и предназначенных для учащихся определенного уровня владения языком.

Прежде чем приступить к анализу учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному в аспекте представления в них предложно-падежной системы, следует отметить разницу между этими двумя понятиями. По мнению Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина - авторов «Нового

словаря методических терминов и понятий, учебник представляет собой основное средство обучения, «содержит языковой материал, образцы устной и письменной речи, знакомство с которыми способствует приобретению знаний и формированию речевых навыков и умений, обеспечивающих возможность пользоваться языком в различных (или избранных) сферах деятельности» [Щукин 2003: 218]. Учебное пособие – это «средство обучения, имеющее целью формирование одного из аспектов или видов речевой деятельности» [Азимов, Щукин 2009: 333].

Рассмотрим некоторые учебники и учебные пособия по обучению РКИ на начальном этапе с точки зрения представленности в них материалов по формированию и развитию навыков и умений употребления предложно-падежных конструкций русского языка.

Все учебники и учебные пособия будут проанализированы нами по следующим критериям:

1. Общая информация об учебном пособии/учебнике.
2. Представление значений падежей, глаголов, управляющих существительными в этих падежах и предлогов, с которыми они употребляются.
3. Лексико-грамматический материал, входящий в предложно-падежную систему русского языка, представленный в данном учебнике/учебном пособии.

Учебники и учебные пособия будут проанализированы с точки зрения успешного формирования и закрепления устойчивых навыков употребления конструкций предложно-падежной системы русского языка иностранными учащимися.

1. **«Русский язык в упражнениях - Russian in Exercises» С.А. Хаврониной и А.И. Широченской [Хавронина, Широченская 2014]**

Учебное пособие «Русский язык в упражнениях» - одно из самых известных в мире учебных пособий по РКИ, впервые было издано в 1966 году и претерпело более 100 изданий в России и за рубежом.

Данное пособие является двуязычным (для учащихся говорящих на английском языке) практическим пособием по русскому языку, предназначенным для использования в качестве дополнительного материала к любому начальному курсу русского языка как иностранного. Однако имеются издания этого пособия для говорящих на французском, немецком, испанском и других популярных языках. Предназначено для лиц, имеющих подготовку по русскому языку в объёме элементарного курса. В настоящее время это пособие активно используется на начальном этапе обучению РКИ на кафедре русского языка в Институте иностранных языков Ганы.

В пособии представлены разнообразные упражнения, направленные на выработку правильных и прочных лексико-грамматических навыков, необходимые для овладения речью на русском языке. Грамматический материал представляется в речевых образцах, в таблицах, в кратких комментариях. Главное преимущество пособия – ко многим упражнениям даны ключи, помогающие самоконтролю учащихся. Кроме того в пособии даются небольшие тексты, необходимые для чтения, аудирования, письма и разговорной практики на начальном этапе обучения РКИ.

Пособие состоит из двух главных частей, в которых кроме предложно-падежной системы русского языка, значения и употребления падежей, рассматриваются с практической точки зрения видо-временная система русского языка, глаголы, типы предложений, прямая и косвенная речь. К упражнениям в конце пособия даются ключи.

Первая часть – вводный лексический и грамматический курс - является базовой и построена на лексико-грамматическом материале разговорных тем. Его цель – ознакомить учащихся с фундаментом русской грамматики за короткий срок, чтобы овладеть основами лексико-грамматического

содержания курса и оптимально облегчить процесс говорения и восприятия русской речи.

Вторая часть - основная - грамматическая посвящена предложно-падежной системе русского языка, ее образованию, употреблению и применению на практике. В этой части дается практическое описание грамматической системы русского языка, в частности, значения и употребление русских падежей, глаголы, сложные предложения и ключи к упражнениям. Задания, представленные в каждом параграфе даются по степени нарастания трудностей для решения коммуникативных задач.

В данном пособии широко используются зрительная наглядность: многочисленные разнообразные иллюстрации: фотографии, репродукции, рисунки, схемы, таблицы, правила, поздравительные открытки и т.п. Безусловно, эти иллюстрации наглядно помогают учащимся чувствовать себя комфортно в учебном процессе.

В рамках настоящего исследования мы проанализируем только вторую часть, охватывающую употребление предложно-падежной системы русского языка, используемое при работе с учащимися начального этапа, чтобы найти эффективные методы для развития умений, навыков и языковой компетенции.

В основную часть пособия входит непосредственное ознакомление с пятью падежами предложно-падежной системы в русском языке, их образование, употребление, и, конечно, применение на практике. Каждая тема посвящается употреблению одного русского падежа, с объяснениями и заданиями на английском языке по следующей последовательности:

Тема 1: The Prepositional Case – Предложный падеж.

Тема 2: The Accusative Case – Винительный падеж.

Тема 3: The Dative Case – Дательный падеж.

Тема 4: The Genitive Case – Родительный падеж.

Тема 5: The Instrumental Case – Творительный падеж.

После ввода каждой темы следует анонс возможных значений падежа, предлогов с которыми употребляется, а также дается склонение имен существительных, прилагательных и местоимений. Одновременно вводятся глаголы, которые управляют именами в этом падеже и ставятся коммуникативные задачи, которые решаются в каждом уроке и составляют содержание цикла. Эти коммуникативные задачи трансформируются в рубрики конкретных уроков.

В основе каждого урока лежит текст, предназначенный для чтения, аудирования, лексико-грамматические конструкции, которые входят в него являются моделью для построения аналогичного самостоятельного устного или письменного высказывания. Большая часть учебного времени отводится устной разговорной речи, что помогает студентам развивать способность устно выражать свои мысли, свое мнение.

Авторы пособия решают одновременно лингвистические и коммуникативные задачи, которые стоят перед преподавателем при обучении РКИ.

К лингвистическим задачам относятся задания по работе над формой слова, словообразовательными моделями и построением фразы по образцу с опорой на таблицу, слова, комментарий.

К коммуникативным задачам относятся задания на проверку понимания образцов, вопросы - ответы, соотнесение информации с иллюстративным материалом, самостоятельное воссоздание примеров / предложений с опорой на слова, иллюстрации, задания на самостоятельное создание примеров с опорой на заданную ситуацию или сопоставление с ситуацией в аудитории.

Анализ настоящего пособия показывает, что у пособия, безусловно, есть положительные стороны. Прежде всего, это касается общего содержания изложения материала по обучению предложно-падежной системе, поскольку оно рассматривает актуальные трудности, часто

встречающиеся в повседневной практике обучения русскому языку в иноязычной аудитории.

Другое преимущество пособия представляет собой наличие перед каждым текстом «анонса», который кратко излагает содержание цикла уроков, что помогает учащимся представить себе процесс обучения и проблемы, которые будут обсуждаться.

В каждой теме даются подразделы «Предлоги – Prepositions», в которых повторяются и объясняются грамматические конструкции. Система заданий разнообразна: включает лексические задания и задания по предложно-падежным конструкциям.

Поняв содержание проблемы, учащиеся могут обсуждать ее практически друг с другом, выражать свои мнения, что развивает у них активность, самостоятельность и самоконтроль.

Несмотря на вышперечисленные достоинства, в пособии имеются и некоторые недостатки. Упражнений, используемых для развития навыков и умений устной речи, очень мало, и они не отличаются разнообразием, т.е. предлагается только чтение и составление аналогичных примеров. Упражнения, развивающие речевые навыки, не слишком разнообразны.

Несмотря на вышеназванные минусы, пособие является очень эффективным, соответствующим задачам обучения практическому русскому языку в настоящее время, а именно в аудитории учащихся – носителей языка эве.

**2. «Учебник русского языка для студентов – иностранцев. Практическая грамматика с упражнениями. Изд. 5-е, исправленное. М., «Русский язык», 1975. 518 с. с табл.» [Пулькина, Захарова-Некрасова 1975]**

Один из первых популярных учебников практической грамматики русского языка для иностранных учащихся, который претерпел несколько изданий.

Данный учебник состоит из двух частей – морфологии и синтаксиса. В нем подробно представлены важные для усвоения в иностранной аудитории разделы морфологии. Каждый раздел учебника, содержащий описание грамматических явлений, сопровождается упражнениями, целью которых является формирование и развитие навыков устной и письменной речи учащихся. Многочисленные таблицы иллюстрируют грамматический материал учебника.

Учебник предназначен для студентов-иностранцев, уже имеющих некоторую подготовку по русскому языку, что даёт им возможность понимать несложную русскую речь и строить элементарное по структуре предложение на русском языке. Однако с его помощью можно вести обучение и на начальном этапе.

В часть «Морфология» входят такие разделы, как имя существительное, имя прилагательное, местоимение, имя числительное, глагол, причастие, деепричастие, наречие, частицы и междометие, а в раздел «синтаксис» - простое предложение и сложное предложение.

Уже в первом разделе морфологии «Имя существительное» авторами вводится понятие о падежах, начиная с изменения имён существительных по падежам. Представляются основные значения падежей, три типа склонения имён существительных, а также особенности склонения некоторых существительных мужского рода в родительном (*кусок сахара, стакан чаю, килограмм мёду, выпить чаю, набрать хворосту*) и предложном (*в лесу, в саду, в углу, в шкафу, в носу, в глазу, во рту, в бою, в тылу, в плену, в Крыму; на берегу, на мосту, на лугу, на шкафу, на лбу, на носу, на посту, на краю, на Дону; В каком году? – В 1955 году. В котором часу? – В первом часу*) падежах, а затем вводится родительный падеж мн.ч. существительных. В этом же разделе подробно и детально описывается употребление падежей без предлогов и с предлогами. При этом авторы придерживаются следующей

последовательности предъявления падежей, которая значительно отличается от сложившейся в настоящее время последовательности.

1. Употребление родительного падежа.
2. Употребление дательного падежа.
3. Употребление винительного падежа.
4. Употребление творительного падежа.
5. Употребление предложного падежа.

При вводе каждого падежа обсуждается, прежде всего, валентность общего употребления, употребление без предлогов или с предлогами, а также дается перечень предлогов, с которыми употребляется данный падеж.

В учебнике представлены основные значения падежей и предлогов, используемых с существительными в этих значениях. Так, родительный падеж существительных, который обозначает место действия, отвечает на вопрос *где?* и употребляется с предлогами: *близ, возле, около, у, вокруг, вдоль, внутри, посреди/среди, вне, мимо, между и против*. Кроме этого дается родительный падеж существительных, обозначающий направление движения, который отвечает на вопрос *откуда?* и употребляется после предлогов: – *из, с, от, из-за, из—под*. Представлены предлоги обозначающие время действия, которые отвечают на вопрос *когда?* – *накануне, после, среди, до*. А также предлоги, обозначающие причину и отвечающие на вопрос *почему?* – *из, из-за, от, с, а также*.

Дательный падеж, как известно, употребляется как с предлогами, так и без предлогов. С данным падежом используются предлоги *к, по, благодаря, согласно, навстречу, вопреки*.

Винительный падеж в русском языке употребляется без предлогов после переходных глаголов (*читаю газету*) и с предлогами (*еду в Москву*). С вин.п. употребляется с предлогами *про, сквозь, через, в, на, за, под, по, с, о*.

Творительный падеж, как и другие косвенные падежи, употребляется без предлогов (*писать ручкой*) и с предлогами (*разговаривать с подругой*). С

этим падежом употребляются следующие предлоги: *с, над, под, перед, за, между*.

Предложный падеж употребляется только с предлогами. С предл.п. употребляются следующие предлоги: *о, при, в, на, по*.

После представления предлогов, с которыми употребляется каждый падеж, уточняются различные значения каждого предлога, затем даются языковые/подготовительные и речевые упражнения, направленные на формирование устойчивых языковых и речевых навыков и умений.

По нашему мнению, учебник составлен логично, грамматический материал представлен корректно, каждый предлог представлен и описан отдельно, после чего следуют все типы упражнений. Такая последовательность, безусловно, способствует быстрому усвоению грамматического материала учащимися.

Дополнительно, данный учебник обладает необходимым преимуществом: в нем представлен, при обсуждении различных значений у каждого падежа, список глаголов, существительных и возможных прилагательных после которых употребляется изучаемый падеж.

В качестве серьезных замечаний следует, конечно, отметить нетрадиционную, на настоящее время, последовательность представления падежей, а также использование в упражнениях лексики, не всегда соответствующей лексическому минимуму для начального этапа обучения РКИ.

Однако, в соответствии с критериями, на основе которых проводился анализ, после определенной коррекции некоторые материалы данного учебника можно было бы с успехом использовать для обучения русскому языку учащихся в Республике Гана.

**3. «Мои друзья падежи. Грамматика в диалогах 8-е издание, стереотипное» Л.Н. Булгакова, И.В. Захаренко и В.В. Красных [Булгакова, Захаренко, Красных 2014]**

«Мои друзья падежи. Грамматика в диалогах «Мои друзья падежи. Грамматика в диалогах» - это учебное пособие с глубокой и давней традицией использования во всех уровнях обучения РКИ как в отечественных учреждениях, так и в зарубежных. Обучение русскому языку с помощью данного учебного пособия проводится как на начальных этапах обучения, так и на продвинутых. Она представляет собой сборник упражнений по одной из сложнейших для иностранцев тем русской грамматики. Целью пособия является коррекция и закрепление знаний русской предложно-падежной системы в иноязычной аудитории. Пособие сопровождается рабочей тетрадью, рекомендуемой для использования в комплексе с самым пособием.

Большая часть упражнений, представленных в пособии, построена в форме диалогов, в основе которых лежат наиболее типичные коммуникативные ситуации. В Приложении к пособию содержатся обобщающие материалы по основным значениям всех шести падежей, список наиболее активно используемых глаголов с указанием управления, тест, а также сводные таблицы падежных окончаний по всем частям речи.

Данное пособие адресовано иностранцам, чей уровень владения русским языком соответствует элементарному.

Пособие полностью посвящено предложно-падежной системе русского языка. Авторы придерживаются традиционной последовательности представления падежей:

1. Именительный падеж
2. Предложный падеж
3. Винительный падеж
4. Родительный падеж

5.Дательный падеж

6.Творительный падеж

В каждом тематическом уроке имеются различные упражнения и аутентичные диалоги и даются чёткие грамматические правила, чаще всего, в таблицах, направленные на создание положительной мотивации у учащихся. Каждый урок разделен на несколько частей.

На наш взгляд, учебное пособие составлено логично и корректно, при первом ознакомлении не составляет труда найти интересующую грамматическую тему или текст, так как каждый раздел пособия чётко выделен жирным шрифтом.

К положительным сторонам пособия отнесем не только большое количество разнообразных упражнений, необходимых и достаточных для успешного формирования устойчивых навыков и умений употребления конструкций разных падежей в речи, но и понятные для данного уровня грамматические правила.

Диалоги в конце каждой темы представляют особенности употребления лексико-грамматических конструкций изучаемого падежа, на которые необходимо обращать внимание учащихся для формирования языковой и речевой компетентности.

Что касается минусов данного пособия, то к ним можно отнести отсутствие ударения в словах. Поскольку пособие предназначено для этапов обучения, начиная с начального, отсутствие ударения может привести к неправильному русскому произношению именно на начальном этапе обучения РКИ.

**4. «Лестница. Учебник по русскому языку для начинающих 0-А2. For English-speaking students» М.Н. Аникина [Аникина 2015]**

«Лестница. Учебник по русскому языку для начинающих 0-A2. For English-speaking students» - Учебник предназначен для тех, кто начинает изучение русского языка как иностранного «с нуля». Целью создания учебника является свободное, полноценное общение на русском языке.

Созданный в рамках авторской методики, учебник обладает рядом особенностей. Так в нём отсутствует поурочно-тематическая организация материала: все тексты построены по сюжетному принципу. Чтобы ускорить вхождение учащихся в живую речь, изменена традиционная последовательность подачи грамматики. Активно используются такие принципы, как проблемность в обучении, прагматичность и интерактивность. Все задания носят интерактивно-коммуникативный характер.

Организация материала уже с первых ступеней позволяет учащимся на минимальном уровне высказать собственное мнение, принять участие в дискуссии и всё это на «живом», грамматически правильном языке.

Настоящий учебник, состоит из трех основных частей.

1. Вводные курсы: вводно-фонетический курсу, аудирования и говорения, вводно-грамматический, а также понятие рода.

2. Основной курс, в котором представлены развернутые морфолого-грамматические и синтаксические свойства, именно на начальном этапе. Разделен на 21 ступень (урок).

3. Приложение к учебнику. Содержит сводный словарь, таблицы / схемы, а также рекомендации по работе с вводными курсами.

Обучение русскому языку с помощью данного учебника проводится как на начальном этапе обучения. Каждая из 21 ступени сопровождается словарём, в некоторых ступенях даны ключи к заданиям, позволяющие учащимся легко заучивать, быстро запоминать и применять языковые единицы на практике. Важное преимущество данного учебника – структура каждой степени, состоящей из 10 блоков:

1. *Повторяем* – это контролирующий блок, в котором повторяется лексико-грамматический материал изученный на предыдущей ступени.

2. *Изучаем сегодня* – это грамматический блок.

3. *Запоминаем* – блок, посвящен закреплению.

4. *Послушаем, о чём говорят*. В блоке представлены диалоги для чтения, анализа и обсуждения.

5. *Поговорим сами* – блок содержит ситуации для диалогов.

6. *Почитаем, о чем пишут*. Блок содержит рассказ-историю от лица одного из персонажей. Рассказ развивает, обобщает, расширяет или уточняет сюжетную линию диалогов.

7. *Если хотите, поговорим о вас* (ступени 1-7). В блок входят вопросы, обращенные непосредственно к ученикам, касающихся их жизненного опыта и мировоззрения.

8. *Вы и я. Поговорим и обсудим* (ступени 8-20) – это интерактивный блок.

9. *Вы узнали* – это блок, содержащий информацию обо всех грамматических темах, пройденных в ступени.

10. *Словарь*. В блоке представлена новая лексика изучаемая в данном уроке.

Содержание каждой ступени направлено на формирование определенных языковых уровней от 0 до B2. К учебнику прилагается аудиоматериалы, записанные на диск продолжительностью 5 часов 30 минут для аудирования и закрепления учебного материала. В каждой из 21 ступени учебника мы обнаружили современные аутентичные тексты, реалии русской культуры, лингвострановедческие сведения.

Графические символы, которыми сопровождаются различные упражнения помогают найти упражнения нужного типа (говорение, аудирование, самостоятельное чтение и.т.д.). В каждом тематическом уроке

находим представлены наглядные материалы: фотографии, картинки при аутентичных диалогах, создающие положительную мотивацию у учащихся.

В каждом уроке учащимся предлагается учебный текст на определенную тему, который может быть представлен и в аудио-формате. Каждый урок разделен на несколько частей, которые обозначены цифрами 1-5/7, а аудиоматериалы – знаком наушников.

Автор учебника со второй ступени вводит значение падежа, начиная с именительного, и уже на первой ступени знакомит учащимся с родом существительных.

В 3 ступени представлен родительный падеж с конструкцией «У кого есть что» / «У кого нет чего».

Например: *У него есть дом? – Нет, у него нет дома.*

В 4 ступени представлен им.п. с существительными множ.ч. В 5 и 7 ступенях вводятся предл.п. с предлогами **в/на** с сущ. ед.ч. и вин.п. с существительными и прилагательными в ед.ч. соответственно. В 8 и 9 ступенях даются предл.п. с прилагательными и притяжательными местоимениями, а также вводится выражение времени с предлогами **после, до, во время** + род.п. В 9 ступени вводится твор.п. с сущ., прил., личными и притяж. местоимениями с значением совместного действия: *С кем ты работаешь? – С моим близким другом Эриком.* В 12 ступени представлен предлож.п. с сущ., личными и указательными местоимениями в мн.ч. с значением объекта мысли и речи. В 13 ступени вводится дат.п. с сущ., прил., личными и притяж., местоимениями в ед.ч. с значением адресата действия *Он купил машину жене, возраста Девушке 25 лет, состояния Маме грустно* и необходимости *Шефу нужно работать.* В 14 ступени вводятся вин.п. со значением направления действия (куда?) и твор.п. сущ., прил., притяж. и указательных местоимений во множ.ч. В 15 ступени представлено употребление род.п. без предлогов, а также выражение периода времени без предлога и с предлогами **на** и **за**: *Мы занимаемся русским языком, Я поеду в*

*Москву на год.* В 16 ступени вводятся род.п. со значением отсутствия действия, конструкция усиления отрицания «*ни ..., ни ...*». А также выражения местоположения со словами: *недалеко, близко, справа, слева, около, рядом.* В 17 ступени представлены падежи и предлоги, употребляемые с глаголами движения для передачи пространственные отношения: *Я приехал в Москву на конференцию.* В 19 ступени род.п., вин.п., и дат.п. с сущ., прил., притяж. и указательными местоимениями во мн.ч. В 20 ступени чётко представлены предлоги, выражающие местоположения какого-то предмета: *над, под, перед, за: Над домом небо. Под домом земля. Перед домом цветы. За домом сад.*

В учебнике имеются довольно большие по объёму учебные и аутентичные тексты для просмотрового и ознакомительного чтения, а также грамматические упражнения или материалы, предназначенные для расширения словарного запаса, направленные на развитие навыков говорения. По нашему мнению, учебник составлен логично и корректно, способствуя быстрому заучиванию и применению на практике, а именно предложно-падежной системе в начальном этапе.

Данный учебник – двуязычный. Каждое грамматическое правило объясняется и на русском и на английском языках, что способствует хорошему пониманию материала. Также к положительным сторонам учебника отнесем то, что над каждым словом проставлено ударение, что помогает формировать учащимся правильное русское произношение.

Материал в учебнике представлен в концентрической форме от простого к сложному.

**5. «Повторяем падежи, предлоги. Корректировочный курс для изучающих русский язык как второй» В.С. Ермаченкова [Ермаченкова 2009]**

«Повторяем падежи, предлоги. Корректировочный курс для изучающих русский язык как второй» является учебным пособием,

предназначенным для владеющих русским языком на уровне А2 и выше. Пособие посвящено повторению и закреплению одной из труднейших тем в изучении русского языка для иностранцев, предложно-падежной системы. В пособии представлены справочные таблицы склонения прилагательных, местоимений (притяжательных, указательных и определительных), а также управления глаголов и ключи. Оно рекомендуется как для аудиторной, так и для самостоятельной работы.

Пособие состоит из пяти уроков, четырёх приложений и ключей. Каждый из 5 уроков пособия делится на несколько частей в зависимости не только от содержания урока, но и от его насыщенности и потребностей усвоения темы урока. Для формирования определенных языковых уровней в каждом уроке представлены современные аутентичные тексты, которые отражают особенности значений и употребления каждой части речи в определенном падеже.

В Приложении 1 представлена таблица образования множественного числа имен существительных.

В Приложении 2 даются таблицы склонения имен существительных как в единственном, так и во множественном числе.

Приложения 3 включают в себя таблицы склонения указательных местоимений и прилагательных в единственном во множественном числе.

Приложение 4 показывает условия использования русских падежей. В данном приложении в определенном порядке рассматривается употребление падежей, а также глаголов и предлогов, применяемых для передачи семантических отношений каждого падежа. Автор придерживается следующей последовательности при перечислении падежей: винительный падеж, родительный падеж, дательный падеж, творительный падеж и предложный падеж. Для контроля и облегчения работы с книгой самостоятельно в пособии даны ключи к упражнениям.

Урок первый посвящен вин.п. неодушевленных и одушевлённых сущ. ед. и мн.ч., притяжательных, указательных, определительных местоимений, числительного *один* и имён прилагательных ед.ч. и мн.ч.

В конце этого и каждого последующего урока представлены сложноподчиненные предложения с придаточным определительным со словом *который* в изучаемом в данном уроке падеже.

Урок второй представляет род.п. сущ. ед. и мн. числа, прилагательных, притяжательных, указательных и определительных местоимений ед. и мн. числа.

Урок третий представляет собой предлож.п. имён сущ. ед. и мн. числа со значением места и объекта, а в 3 подразделе представлены личные местоимения в предлож.падеже.

В четвертом уроке вводится дат.п. сущ. ед. и мн. числа, притяжательных, указательных, определительных и личных местоимений ед. и мн. числа.

Урок пятый посвящен твор.п. сущ. ед. и мн. числа, личных, притяжательных, указательных и определительных местоимений в ед. и мн. числе, а также прилагательных ед. и мн. числа.

В начале каждого урока по конкретной грамматической теме – падежу – дается объяснение грамматических правил в таблицах, в которых важный для усвоения материал выделен жирным цветом и цифрами, что повышает его понимание и запоминание учащимися. После ознакомления с новым материалом в пособии предлагаются достаточное количество разнообразных упражнений, которые направлены на закрепление грамматических навыков и умений по каждой теме.

На наш взгляд, данное учебное пособие составлено логично, корректно и соответствует требованиям методики обучения предложно-падежной системы русского языка в иностранной аудитории. Кроме того, при первом ознакомлении не трудно найти в пособии определенную грамматическую

тему, так как название темы каждого подраздела четко выделено графически.

В каждом объяснении используется два языка – английский и русский. Данная особенность пособия позволяет учащимся легко понимать, запоминать и усваивать грамматические правила, что, например, важно, если учащийся пропустил какую-либо тему.

Можно, однако, отметить некоторые технические недостатки, встречающиеся в пособии. Так, например, различия в последовательности описания падежей в Приложении 4 и представления их в содержании пособия. С нашей точки зрения, учитывая сложность усвоения учащимися – носителями языка эве предложно-падежной системы русского языка, последовательность представления и закрепления грамматического материала, используемая в пособии и в Приложении должна быть одинаковой.

Несомненно, что обучение предложно-падежной системе русского языка является важнейшей составляющей любого учебника русского языка как иностранного. Ограниченный объем исследования не позволяет нам проанализировать большее количество учебных материалов по указанной теме. Однако даже рассмотренные выше учебные пособия показывают сложность практической работы по формированию устойчивых грамматических навыков употребления предложно-падежных конструкций у иностранных учащихся разных уровней владения РКИ.

## **Выводы по второй главе**

1. При обучении любому грамматическому явлению иностранного языка у учащихся в зависимости от сходств и различий родного языка и изучаемого иностранного могут возникать определенные трудности усвоения

этого грамматического явления (в нашем случае предложно-падежной системы русского языка), следствием которых является возникновение стойких речевых ошибок.

2. Понятие «трудности» в настоящем исследовании рассматривается с точки зрения особенностей усвоения русской предложно-падежной системы при подаче значений каждого падежа, их понимания и методического подхода при формировании устойчивых навыков и умений употребления падежных конструкций и предлогов в речи учащихся.

3. Употребление русских падежей и предложно-падежных конструкций в речи иноязычных учащихся (носителей языка эве) испытывает влияние внутриязыковой или межъязыковой интерференции, поэтому, необходимо сопоставление предложно-падежной системы русского языка и предложно-послеложной системы родного языка – языка эве, используемых для выражения семантических отношений с учётом их синтактико-семантических особенностей.

4. Большое внимание при этом следует уделять употреблению различных семантических групп глаголов, которые объединяются по одному, общему для них признаку и управляют существительными в заданном падеже с заданным предлогом.

5. Рассматривая языковые явления с точки зрения методической целесообразности их включения в объем работы по языку, преподаватель непременно должен отбирать материал и устанавливать последовательность его изучения с учетом распространенности тех или иных явлений в языке, их типичности и продуктивности.

6. Понимание причин возникновения ошибок при сопоставлении одинаковых грамматических явлений в двух языках, связанных с негативной интерференцией языка эве - родного языка ганских учащихся на изучаемый - русский, позволяет выработать национально-ориентированную методику

формирования и развития навыков и умений употребления предложно-падежных конструкций русского языка.

## **ГЛАВА III. ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНОЙ СИСТЕМЕ РУССКОГО ЯЗЫКА НОСИТЕЛЕЙ ЯЗЫКА ЭВЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ**

### **3.1. Постановка задачи и реализация принципа учета родного языка в комплексе упражнений для обучения предложно-падежной системе русского языка учащихся, говорящих на языке эве**

Практика обучения русскому языку в Гане показывает, что студенты часто сталкиваются с трудностями в процессе обучения речевому общению в целом и развитию умений устной речи в частности. Причинами этого являются: отсутствие достаточного количества квалифицированных преподавателей, отсутствие русской языковой среды, отсутствие мотиваций в возможности общения с носителями русского языка, дефицит учебной и справочной литературы, учитывающей особенности родного языка учащихся, в которых используются эффективные методы обучения русскому языку.

Все это заставляет нас определить трудности в говорении для студентов факультета русского языка не только Института иностранных языков, но и Университета Ганы – Легон, проанализировать причины возникновения этих трудностей и предложить пути их преодоления. Цель нашего исследования в данном подразделе – проанализировать систему упражнений по обучению предложно-падежным конструкциям студентов-филологов Республики Гана и предложить методические рекомендации по использованию таких упражнений для формирования речевых навыков и умений на занятиях при обучении предложно-падежной системы русского языка на начальном этапе.

В настоящее время в методике преподавания русского языка как иностранного утвердился коммуникативно-деятельный подход к организации всей системы обучения, в том числе и к грамматическому аспекту речевой деятельности на русском языке. Однако, что касается

грамматики в коммуникативно-ориентированном курсе русского языка, по-прежнему имеют место две противоположные точки зрения: либо переоценка грамматических знаний в процессе овладения иноязычной языковой деятельностью, либо недооценка грамматической стороны коммуникативных умений .

При коммуникативно-деятельном подходе к разработке всей системы обучения русскому языку как иностранному в составе содержания обучения необходимо рассматривать языковой материал, семантико-речевые действия, обеспечивающие использование языкового материала в соответствии с заданным смысловым содержанием и речевой ситуацией, а также экстралингвистические факторы, которые учитываются участниками речевого общения в процессе осуществления коммуникации.

В разработке системы обучения способам выражения семантических отношений в русском языке учащихся - носителей языка эве мы исходим из идей единства коммуникативно-деятельностной компетенции обучения русскому языку как иностранному, связывая формирование речевой способности учащегося-иностранца с коммуникативной отработкой изучаемого материала [Гальперин 1966].

Следует иметь в виду, что грамматика представляет собой самый абстрагированный уровень языка. В речевой реальности грамматические единицы всегда выступают в тесной взаимосвязи с единицами других уровней языка, что и нашло отражение в одном из ведущих методических принципов — принципе комплексного подхода к организации изучаемого материала. Рассматривая проблемы работы над конкретными грамматическими темами, методисты вынуждены постоянно обращаться к лексике, решать практические вопросы, например: какая лексика должна быть отработана предварительно, чтобы вводимый грамматический материал был хорошо воспринят учащимися, на основе какой лексики следует строить упражнения по отработке данной грамматической темы.

Принцип комплексности на современном уровне методической науки понимается как преподавание, содержанием которого является формирование коммуникативно-речевых умений. Вторым важнейшим содержанием процесса коллективного обучения является обеспечение взаимосвязи разных видов речевой деятельности в практическом общении. В методике принцип комплексности играет большую роль. В реальном общении речь человека выступает как явление комплексное. Таким образом, комплексность оказывается органическим свойством и речи, и языка, точнее говоря, – системы языка и ее реализации.

Следует заметить, что термин «комплексность» в лингводидактической литературе чрезвычайно многозначный. Под ним понимается комплексная подача разноуровневого языкового материала, обучение лексике, грамматике на синтаксической основе, комплексный характер формирования и развития речевых навыков, обучение разным видам речевой деятельности. Он также обозначает сочетание в ходе обучения воспитательных и образовательных задач.

Для нашего исследования особенно важно трактовать комплексность как объединение в обучении языкового материала (фонетического, лексического и грамматического) при формировании навыков и умений в различных видах речевой деятельности: говорении, аудировании, чтении и письме (письменной речи).

Учет фонетического аспекта при обучении грамматике важен, в первую очередь, для понимания употребления конструкций с пространственным значением в устной речи (при говорении и аудировании). Однако необходимо заметить, что фонетический аспект следует учитывать и в тех случаях, когда учащиеся изучают способы выражения семантических отношений в русском языке для того, чтобы понимать содержание читаемого текста.

Например:

- твердые и мягкие согласные (*стол — на столе*);
- озвончение и оглушение согласных в конце слова и на стыке слов (*в городе — в город, из Киева, с Кубы — с Гималаев*);
- ритмика слова, понятие фонетического слова (место ударения, редукции гласных, в том числе в сочетаниях типа: *на́ дом*; перемещение ударения при образовании словоформ — *страна, в странах*);
- другие особенности произношения, наблюдаемые при слитном произношении на стыке слов (*из Иваново*);
- отработка интонационных конструкций (ИК), в которых центр находится на предложно-падежном сочетании, выражающем пространственные отношения (*Вы из Киева?* ИК-3).

Важность учета лексического аспекта в процессе работы над грамматикой настолько велика, что методисты часто говорят не о грамматическом, а о лексико-грамматическом материале. Работа над новым грамматическим материалом ведется, по возможности, на знакомой лексике. В методике широко распространен способ подачи лексико-морфологического материала на синтаксической основе, т. е. работа на уроке русского языка ведется преимущественно не над изолированной словоформой, а употреблением ее 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.

В грамматике значение и форма находятся в неразрывном единстве, т.е. ни одно значение не может быть реализовано вне формы и ни одна форма не может существовать вне соответствия определенному значению. Именно при таком подходе воплощается одно из принципиальных методических

требований — строить презентацию и усвоение грамматических фактов от смысла к форме.

Главный методический вопрос состоит в том, как, обеспечивая, презентацию грамматических фактов от значения к форме, обеспечить одновременную возможность именно системного восприятия этих фактов как компонентов специфической грамматической системы. На наш взгляд, возможный ответ на этот вопрос следует искать в идее представления грамматического материала в системе речевых образцов, объединяющих в себе группу родственных грамматических явлений [Иевлева 1977: 127-129].

Следует отметить, что, с одной стороны, без знания лексического значения того или иного слова, различение грамматических форм не может осуществляться. С другой стороны, лексические значения слова часто конкретизируются на основе установления его грамматических связей с другими словами.

Учет лексического аспекта при изучении предложно-падежных конструкций необходим, на наш взгляд, доводить в двух планах:

1. Анализ лексического наполнения самой предложно-падежной конструкции, который предполагает:

а) установление предлогов, которые употребляются в данной конструкции;

б) установление групп существительных и определяющих их слов, которые могут употребляться в составе данной конструкции.

2. Выявление лексических компонентов структуры предложения, связанных с употреблением конструкций пространственного значения (глаголы «пребывания», «местонахождения», глаголы движения с приставками и без приставок и т. п.).

Следовательно, в качестве объекта усвоения для учащихся – носителей эве будут выступать падежные формы, выражающие семантические отношения, глаголы управляющие употреблением этих падежных форм,

сочетающиеся с ними предлоги, наполняющие структуру данных предложно-падежных сочетаний, типичная лексика, а также компоненты структуры предложения, которые определяют употребление лексики и данной структурной схемы.

Как было отмечено выше, употребление грамматики может быть обусловлено экстралингвистическими и лингвострановедческими факторами ситуации.

Комплексный подход и организация учебного лингвострановедческого материала для учащихся предполагает, прежде всего, выделение, а затем и наиболее целесообразное объединение в учебном процессе материала, имеющего лингвострановедческую ценность и изучающегося в рамках различных лингвистических дисциплин языка. Страноведческие знания способствуют становлению коммуникативных умений в разных сферах общения.

В методике комплексный подход при обучении способам выражения семантических отношений требует объединить учебный лингвострановедческий материал с другими аспектами языка. Как правило, страноведческая тема раскрывается специальными объяснениями, с помощью нескольких текстов и наглядности. Необходимо тщательно объяснять ту лексику, которая имеет специальный страноведческий характер (например, советизмы).

Комплексный подход к подаче языкового материала нашел воплощение в сознательно-практическом методе, основные положения которого были сформулированы известным советским психологом и методистом Б.В.Беляевым.

В самом общем виде концепция этого метода состоит в том, что цель преподавания русского языка как иностранного понимается как практическое владение языком, а обучение, как правило, ведется на основе сознательного

усвоения языковых явлений в целях использования их в общении на изучаемом языке [Беляев 1963].

Определяющим лингвометодическим принципом является коммуникативность, а первоочередным производным от него методическим требованием к организации обучения выступает функциональность. Значение принципа функциональности как лингвометодического требования определяется задачами овладения языком как средством общения, иначе говоря, овладения языком в его коммуникативной функции. Функциональность проявляется, прежде всего, в отборе языкового материала, предназначенного для усвоения, с точки зрения его значимости, для решения ближайших практических задач коммуникации. Таким образом, функциональный план рассмотрения языковых актов — рассмотрение грамматики в действии, обнаружение свойства лексико-грамматических единиц в речи. Функциональный аспект проявляется в рассмотрении форм и значений взаимной связи.

Функциональность определяют и другие методические требования: ситуативность (под которой в данном случае понимается обеспечение условий введения и усвоения учебного языкового материала в связи с определенной ситуацией общения), введение всех языковых явлений, в том числе грамматических, на синтаксической основе, т. е. в структуре предложений, или, точнее, фраз, которые признаются в качестве минимальной коммуникативной единицы, способной адекватно представить как соответствующую ситуацию, так и форму ее выражения.

Однако признание целесообразности ситуативного характера презентации грамматического материала, а также введения его на синтаксической основе еще не означает последовательности методической интерпретации названных требований в учебном процессе. Препятствиями на пути такой интерпретации встает, в частности, вопросы, обусловленные разноречивым толкованием самого понятия ситуативности.

Подобное разночтение наблюдается и в толковании таких понятий, как речевой образец, синтаксическая структура, структурная модель и т. п. Отсутствие достаточно аргументированного ответа на вопрос, какое именно из названных лингвистических образований должно выступать основой для реализации синтаксического подхода к презентации языковых фактов, обуславливает ту же непоследовательность в удовлетворении данному методическому требованию.

Овладение языком может быть успешным лишь в том случае, если в процессе усвоения учебный материал распределен на преемственные концентры в рамках полного курса обучения. Поэтому коммуникативность обучения предполагает распределение конечных и промежуточных целей и разнородного по характеру учебного материала по нескольким относительно замкнутым циклам, т. е. концентрам.

### **3.2. Система упражнений для обучения иностранцев грамматическим средствам общения русского языка**

Как известно, овладение речевой деятельностью на иностранном языке возможно только в процессе выполнения разнообразных упражнений. Практические цели определяют направленность всей системы обучения на формирование у учащихся коммуникативных умений. Важной частью этих умений является формирование и закрепление грамматических навыков как языковых, так и речевых - во всех видах речевой деятельности, что делает задачу разработки системы упражнений с грамматической направленностью весьма актуальной.

Формирование грамматических навыков нельзя осуществлять в отрыве от решения вопроса отбора, организации, последовательности введения, презентации и закрепления грамматического материала. Следовательно,

разработка системы упражнений с грамматической направленностью не может проводиться в отрыве от разработки вопросов отбора, организации и презентации грамматического материала.

В методике преподавания иностранных языков проблема упражнений занимает большое место, так как выбор наиболее эффективной системы упражнений во многом определяет успех обучения иностранному языку. При этом, как правило, проблема упражнений рассматривается под углом зрения формирования навыков и умений в тех или иных видах речевой деятельности. Наибольшее внимание методистов привлекает, в частности, проблема системы упражнений для формирования навыков и умений устной речи. Работы, посвященные формированию грамматических навыков, многочисленны. Среди них мы в первую очередь должны назвать работы В.Г.Костомарова, посвященные упражнениям с грамматической направленностью, опубликованные еще в конце 50-х годов и начале 60-х годов.

В методике под системой упражнений понимается такая совокупность необходимых типов, видов и разновидностей упражнений, выполняемых в такой последовательности и в таком количестве, которые учитывают закономерности формирования умений и навыков в различных видах речевой деятельности в их взаимодействии, и обеспечивают максимально высокий уровень овладения иностранным языком в заданных условиях [Шатилов 1978].

В советской методической литературе аналогом широкого исследования проблемы упражнений считались работы И.А. Грузинской, строившей типологию упражнений на лингвистической основе. Деление упражнений на языковые и речевые встречаются уже в 50-х годах в работах В.С. Цетлина и И.В. Рахманова [Рахманов 1980], [Цетлин 2002]. Первый тип упражнений предназначается для усвоения языкового материала, второй — для развития речи на основе усвоенного языкового материала. Активный интерес к

проблеме упражнений проявляется в 1960-е годы. Этот период характерен введением в методическую практику новых типов упражнений, попытками построить системы упражнений, отвечающие специфике видов речевой деятельности. Большой вклад в становление типологии упражнений для обучения иностранному языку (в том числе и русскому как иностранному) внесли Н.Н.Гез [Гез 1969], Э.Ю. Сосенко [Сосенко 1975], Е.И. Пассов [Пассов 2002], З.Н. Иевлева [Иевлева 1977, 1981], Л.Л. Вохмина [Вохмина 1993].

Практика обучения иностранным языкам показала, что существовавшая в то время система языковых и речевых (коммуникативных) упражнений была недостаточна. В методике появляется новый тип упражнений — подготовительные упражнения с грамматической направленностью, отрабатывающие отдельные грамматические операции и действия: образование или опознание грамматической формы, выбор модели предложения в соответствии с речевой задачей или опознание модели, осмысление последовательности и связи единиц в речи, выделение единиц в потоке речи и т. п.

Другой принцип дифференциации упражнений — распределение их по трем типам: *подготовительные, условно-речевые и речевые*. При этом упражнения с грамматической направленностью включаются в общую систему упражнений [Гез, 1969].

*Подготовительные упражнения* неоднородны по составу или цели. Сюда входят такие упражнения, как ознакомительные, предречевые и тренировочные. Для большинства этих упражнений характерно отсутствие связи с речевой ситуацией или речевым контекстом, коммуникативный, формальный характер, направленность преимущественно на языковую сферу.

Характерной особенностью второго типа упражнений - *условно-речевых* - является то, что они позволяют осуществить тренировку языкового материала в учебной коммуникации, имитирующей естественную

ситуацию. Коммуникативность и условность этих упражнений выражаются в том, что операции и действия, которые выполняют учащиеся в них, хотя и носят речевой характер, редко встречаются в естественной коммуникации.

Третий тип упражнений — *речевые упражнения* — направлен на развитие умений в разных видах речевой деятельности, которые побуждают учащихся пользоваться этими видами коммуникации как в родном языке. Основным мотивом выполнения речевых упражнений является натуральная потребность в коммуникации.

Аналогичные принципы лежат в выделении подготовительных условно-коммуникативных и коммуникативных упражнений.

Последние две типологии в наибольшей степени соответствуют современным представлениям методики, которая исходит из понимания упражнения как учебного действия, направленного на формирование или совершенствование речевого умения и навыка, в качестве такого составляющего главную часть учебной речевой деятельности [Иевлева 1981: 120]. Такой подход позволяет рассматривать упражнения как определенные структурные единицы методической организации материала, обеспечивающие предметные действия с этим материалом и формирование на их основе умственных действий. Упражнения «направлены на решение конкретной методической задачи, строятся на определенном иноязычном материале, и в них непосредственно заданы подлежащие формированию действия оформления и оперирования» [Бим 1977: 190].

Следовательно, можно сделать вывод, что упражнение — это один из фундаментальных компонентов процесса обучения иностранному языку. Любое упражнение по языку, как правило, имеет цель, специальную организацию, оно направлено на совершенствование способа выполнения действия. Но, одно упражнение по обучению языку никогда не дает конечного эффекта, даже по отношению к частной, промежуточной цели.

Поэтому упражнения обычно объединяются в систему упражнений по отдельным аспектам языка.

В особом рассмотрении нуждается вопрос об упражнениях, которые используются для тренировки грамматических явлений на речевом и коммуникативных уровнях. Эти упражнения не могут быть чисто грамматическими, т. к. речь и коммуникация предполагают комплексное дифференцирование языковых единиц, принадлежащих разным уровням языковой системы (фонетике, лексике, грамматике). Говоря о чисто грамматических упражнениях, а точнее, об упражнениях с грамматической направленностью, мы имеем в виду в первую очередь подготовительные и условно-речевые упражнения. Однако любое грамматическое явление может считаться отработанным только тогда, когда учащиеся свободно пользуются данным материалом в процессе коммуникации. Следовательно, система упражнений по грамматике должна характеризоваться в рамках активно-коммуникативного подхода, являющегося базисным для методики преподавания русского языка как иностранного. В частности, упражнения для обучения способам выражения семантических отношений в русском языке должно быть коммуникативными как по содержанию, так и по форме, как по материалу, так и по процедуре выполнения этих упражнений.

Необходимым методическим свойством упражнения является их постепенное усложнение. Усложняется как языковой материал, так и количество задач, которые должен решить учащийся одновременно. Как правило, любое упражнение по языку должно иметь цель, специальную организацию. Оно направлено на совершенствование способа выполнения действия. Система упражнений по языку должна строиться с учетом цели при определении обязательного набора упражнений, с учетом стадии формирования навыков и развития речевых умений при определении последовательности подачи упражнений, с учетом конкретных условий обучения при определении соотношения различных видов упражнений, с

учетом родного языка учащихся не только в плане интерференции, но и в плане возможного положительного переноса и с учетом постепенного нарастания трудностей.

Главная задача упражнений с грамматической направленностью — это формирование грамматических навыков у учащихся. Под грамматическим навыком мы понимаем «синтезированное действие, совершаемое в навыковых параметрах и обеспечивающее адекватное морфологосинтаксическое оформление речевой единицы любого уровня в речи» [Пассов 1977:146].

При создании системы упражнений по грамматике необходимо обратить внимание на то, чтобы они имитировали, по возможности, реальные акты речи, с которыми могут сталкиваться учащиеся в реальной жизни. Грамматические упражнения следует нацеливать на автоматизированное закрепление типичных образцов в типичном окружении и на выработку способности в схожем окружении моделировать схожий оборот. Эти упражнения в целом должны создавать условия для показа изучаемой формы и конструкции как динамической единицы, играющей вполне определенную функционально-коммуникативную роль в общении и выражении мысли.

Руководствуясь этими положениями, сформулируем кратко те условия обучения, которые должны оказать влияние на рассматриваемую систему упражнений, определяя ее специфику. Основной целью данной системы является выработка навыков практического владения способами выражения семантических отношений в русском языке. Таким образом, из вышесказанного следует, что в состав разрабатываемой системы упражнений должны войти как упражнения, направленные на выработку продуктивных, так и рецептивных грамматических навыков.

При построении системы упражнений по выработке грамматических навыков целесообразно опираться на теорию поэтапного формирования умственных действий, разработанную П.Я. Гальпериным [Гальперин 1966].

В применении к обучению иностранным языкам данная теория означает, что речевые навыки, сформированные лишь путем подражания, без осмысления не могут стать сознательно контролируемыми навыками, а именно, у учащихся должны формироваться следующие сознательные навыки: владение речью предполагает направленность сознания на содержание (содержание занимает структурное место цели речевого действия), оформление же речи происходит произвольно, на уровне навыков. Основной целью обучения грамматическому аспекту в коммуникативно-ориентированном курсе русского языка является формирование грамматических навыков. Именно навыки характеризуют сформированную у учащегося способность к оперированию грамматическими средствами в высказывании.

Один из возможных путей формирования грамматических навыков, главным образом продуктивных, предложен группой ученых и методистов. Применительно к преподаванию русского языка интерпретация стадийной теории формирования навыков была осуществлена Э.Ю. Сосенко [Сосенко, 1975].

Дадим краткое изложение стадий становления речевых навыков.

### ***1. Стадия предъявления материала***

Выше уже говорилось о целесообразности предварительного осознания материала для формирования устойчивого грамматического навыка. Осознание происходит на стадии предъявления. Именно на данной стадии должны действовать правила-инструкции. Наиболее эффективным приемом является объединение правила-конструкции с подачей языкового материала в виде речевых образцов, являющихся основой для построений по аналогии. Данная ситуация является как раз тем этапом, когда непосредственная цель действия определяется не только содержанием высказывания, но и его языковым оформлением.

## ***2. Стадия имитации модели***

В советской методике преподавания иностранных языков отношение к имитации определяется следующим образом: «подражание... в его единстве с осознаваемым анализом усвояемого языкового материала или правила» [Артемов 1969 : 217]. Процесс подражания не противопоставляется процессу объяснения, а является его естественным продолжением. Стадия имитации представляет собой единство двух процессов: слушания образца и его воспроизведения. Она необходима для тренировки кратковременной памяти учащихся, обеспечивающей быстрое и точное воспроизведение образца речи с его специфической интонацией. По нашему мнению, имитативные упражнения могут присутствовать в системе упражнений для обучения способам выражения семантических отношений в русском языке в аудитории учащихся - носителей языка эве на начальном этапе.

## ***3. Стадия затверживания модели***

На данной стадии речь идет об интенсивном и разнообразном повторении модели или интенсивном повторении в разнообразных условиях. На данной стадии изменение структуры речевого действия выражается в уменьшении количества ошибок, в сокращении времени произнесения речевого образца, в уменьшении напряжения. На стадии затверживания разнообразие повторений выражается в разнообразии стимулов, на которые реагируют учащиеся, в единообразии повторяющегося в каждом ответе языкового материала. Многократное проговаривание тренируемой формы создает благоприятные условия для ее произвольного запоминания и активного усвоения путем перевода из блоков кратковременной памяти в блоки долговременной памяти. Усвоение языкового материала в устных упражнениях должно быть подкреплено выполнением письменных упражнений.

## ***4. Стадия генерализации***

Этот этап связан с оформлением смысловых связей и заключается в

замене одного, двух и более компонентов обрабатываемой конструкции. На данной стадии необходимо обильное повторение, но, как известно, однообразное и частное повторение может оказать негативное влияние на формирующий навык, поскольку ослабляются устанавливающие связи. Стадия генерализации должна быть обеспечена разнообразными видами упражнений, так как смена видов упражнений является элементарным средством поддержания интереса, а положительное влияние фактора интереса на процесс овладения иностранным языком подтверждено многими исследователями и методистами [Гуревич, Григорян 1976: 12-16].

### ***5. Стадия переключения с модели на модель***

Суть данной стадии состоит в комбинации нового материала с изложенным ранее. Наличие этапа, где бы осуществлялось объединение нового и старого материала, необходимо, так как новые и уже изученные элементы, вступая в различные комбинации, взаимно закрепляют друг друга. Это важно с точки зрения формирования монологической речи на иностранном языке, так как естественная речь состоит из предложений, построенных по разным моделям.

Целью упражнений, используемых *на стадии предъявления материала*, является ознакомление с типами способов выражения пространственных отношений в русском языке.

Во многих учебниках русского языка представление способов выражения пространственных отношений в русском языке начинается с речевого образца типа: *дом справа, письмо здесь, Максим дома* (например, в учебнике «Русский язык для всех»). Эти речевые образцы наполняются обычно широкоупотребительными наречиями со значением пространственного типа: там, тут, здесь, дома, справа и т. п. Это очень важно, так как наречие — это неизменяемая часть речи.

Для лучшего осознания и запоминания учащимся может быть предложен индуктивный путь с самостоятельным формулированием правила

на родном языке или на языке-посреднике. На индуктивной основе дается представление о способах выражения пространственных отношений в русском языке в учебнике «Русский язык для всех» [Степанова и др. 1990] в первом же уроке для учащихся формулируются правила употребления способов со значением пространства в русском языке, о характерных окончаниях разных способов выражения пространственных отношений в русском языке.

Анализ учебников русского языка позволяет утверждать, что на стадии предъявления материала при помощи речевых образцов и целенаправленного их осмысления формируется представление об основных законах или правилах способов выражения пространственных отношений в русском языке (*Где ваш отец? - Он дома. - А где Максим? - Он в комнате*).

Обязательными для данной стадии мы считаем традиционные языковые упражнения для усвоения способов выражения семантических отношений в русском языке. В некоторых учебниках упражнения типа «Ответьте по модели» или «Заполните предложения нужными предлогами и наречиями» (словами) рассматривались как упражнения, формирующие привычное умение, т. е. умение, основанное целиком на знании. В учебниках коммуникативного типа подобные упражнения или вообще не присутствуют или подаются в более завуалированной форме и выполняют функцию тренировочных. Например, дополните таблицу словами:

Таблица 12.

где?

отец	в	город
Иван	на	урок
девочка	в	комната

а далее дается список существительных. Или восстановите предложения:

*В воскресенье мой друг был... (музей).*

*Они сидели... (пол).*

*Город находится... (берег).* [Ермаченкова 2009: 77].

В некоторых коммуникативно направленных учебниках такие упражнения выступают в роли контрольных заданий, проверяющих сформированность языковой компетенции, и формулируются следующим образом: «Проверьте свои знания, определив падежные окончания следующих существительных в предложении».

Такое решение представляется нам плодотворным и методически оправданным: определенная стадия должна обязательно заканчиваться контролем. При отработке других речевых образцов можно использовать варианты данного упражнения.

Например:

«Напишите небольшой рассказ об экскурсии в Москве. В рассказе используйте перевод на русский язык следующих предложений (далее следуют предложения на языке эве). Проверьте правильность перевода».

Русский перевод предложений:

*Вчера мы были на экскурсии.*

*Мы ездили на экскурсию на автобусе.*

*Мы были в центре Москвы, и т. д.*

Конечно, это упражнение выполняется после того, как учащиеся читали соответствующий текст, пересказывали его, выполняли подготовительные упражнения.

Для контроля понимания широко используется и специально составленные лингвистические задания, имеющие целью проверку понимания смысла способов со значением пространства в русском языке.

Главная цель упражнений соответствующих стадии имитации — затверживание окончаний, правил согласования и употребления разных сложных предлогов. Для составителя цель упражнений заключается в том,

чтобы учащиеся воспроизвели на уровне имитации отработываемый речевой образец. Должны быть подобраны такие упражнения, с которыми учащиеся вынуждены были согласиться, т. е. вынуждены были бы повторить предложения, содержащие отработываемые предложно-падежные конструкции. Чтобы повысить умственную активность учащихся, изменить механический характер выполнения имитативного упражнения, предлагается давать перед выполнением упражнения коммуникативную установку: «Согласны ли вы с данным утверждением или не согласны». Тренировка может происходить в форме обсуждения разных проблем, например, транспорт в Аккре, в Москве, Москва — столица России, Аккра — столица Республики Гана и т. п., где есть много способов выражения пространственных отношений в русском языке. Приводим образцы имитативных упражнений, найденных в учебниках. Отрабатывается речевой образец типа « *Где отец? - Он в комнате. А куда идет Иван? - Он идет в магазин*».

Возможность проведения имитативного упражнения создается средствами наглядности: дается рисунок-картина. На основе этих рисунков и картин проводится имитативное упражнение по той же модели, но с другим лексическим наполнением: «*Куда идет Таня? - Таня идет в школу*», «*Скажите, пожалуйста, где находится библиотека? - Библиотека находится в центре города*». Наличие стадии имитации особенно важно при выработке навыков употребления этого речевого образца, так как существует расхождение в способах выражения пространственных отношений в родном и русском языках.

Упражнения, используемые на ***стадии интенсивного повторения речевого образца***, складывают навыки формирования переноса полученных знаний, их активизации в речи учащихся.

На этой стадии целесообразно использовать вопросно-ответные упражнения, сопоставленные таким образом, чтобы в вопросе содержалась в

готовом виде обрабатываемая структура со значением пространства, которая повторяется в ответе учащихся.

Например:

*Анна Петровна идет в институт?*

*Иван живет в новой квартире?*

*Письмо на столе?*

*Алексей у врача?*

*Брат ходил к врачу?*

или вопросы, в которых ответ можно выбрать, например:

*Этот город находится на востоке или на западе?*

*Ваша мама работает в фирме или на заводе?*

*Студенты живут в гостинице или в общежитии?*

В системе «отвлекающих вопросов» содержание ответов подсказывается или обстоятельствами известными учащимся, как в нашем примере, или средствами наглядности. Например, при выработке навыков употребления речевого образца типа «*Иван едет в библиотеку (больницу, к врачу, на площадь...)*» учащиеся обычно на уроке работают со схемами города Москвы (или любого другого города, см. Приложение 3, рис. 6), на которые нанесены пункты (возможные виды транспорта города, связывающие пункты). При ответе на вопрос преподавателя «*На чем вы едете в Большой театр? На Красную площадь? В университет?* и др.» произвольное внимание учащихся направлено на содержание вопроса (*на чем?* - *на автобусе, на троллейбусе, на трамвае, на такси, на метро* и т. д.), обрабатываемая же структура с ее лексическим наполнением представлена словами, относящимися ко всем способам выражения пространственных отношений в русском языке. На это важно обратить внимание, так как в языке эве употребляются другие лексические средства (ɔo u / ketekε yɪ = *ехать на машине / на поезде* + конечный пункт) в отличие от предлогов по/ на, т. е. если учащийся-носитель языка эве хочет сказать *Я еду по дороге* и *Я еду на*

*автобусе*, он употребляет одно и то же предложно-последовательное сочетание предлог *do vi / keteke yi* + конечный пункт.

На стадии интенсивного повторения могут использоваться вопросно-ответные упражнения, предполагающие общий вопрос, так как продуцирование ответа опирается на образец лексического и грамматического оформления, заданного структурного вопроса. Основываясь на знаниях жизни учащихся задаются, например, вопросы: «*Где твой папа? Куда идут дети? Где находится больница? Откуда идет твоя мама? Где был брат?*» или используя постоянного героя учебника или просто вымышленного персонажа, дается задание рассказать о его дне (*Какие места он посетил? Где он был? На чем ездил?*). Здесь также можно использовать схему города (см. Приложение 3, рис. 6). Возможно задание при котором одному из учащихся дается схема, например, квартиры (см. Приложение 3, рис. 7, 8), остальные учащиеся задают ему вопросы, пытаясь таким образом выяснить расположение комнат, мебели и других предметов. Данное упражнение направлено на отработку падежей, предлогов и наречий (например, «*Где стоит стул? - Стул стоит у стола* или — *Стул стоит около стола*). Вариативность помогает учащимся рассмотреть и вспомнить больше возможных ответов к одному вопросу.

Помимо вопросно-ответных упражнений на данной стадии могут использоваться упражнения, основанные на смысловом выборе, но при условии повторения в речи учащимися отработываемого материала, например: учащиеся могут выбрать ответ, так как действующие лица упражнения — герои учебника. На знании героев учебника основано и другое упражнение:

*Куда идет Ольга утром?*

*Куда идет Анна Петровна?*

*Куда идет Дмитрий?*

*на работу, в школу, в магазин,*

*на почту, в библиотеку,*

*в институт, в детский сад.*

<i>Где живет отец?</i>	<i>в квартире № 3, в школе,</i>
<i>Где находится больница?</i>	<i>на улице Волгина, у врача,</i>
<i>Откуда идет Маша?</i>	<i>из больницы,</i>
<i>Где был Алексей?</i>	<i>у брата, в университете,</i>

Конечно, по существу, это подстановочное упражнение, но составленное таким образом, что учащиеся будут строить свои высказывания, правильные и по форме и по смыслу. На начальном этапе отрабатывается речевой образец типа: «Книга лежит на столе». Дается такое упражнение:

*Отец был в театре? - Да, он был в театре.*

*Книга лежит на столе? - Да, она лежит на столе.*

*Дети идут от врача? - Да, дети идут от врача.*

*Иван ходил к брату? - Да, он ходил к брату.*

*Нина приехала из Киева? - Да, она приехала из Киева.*

По своей цели данное упражнение совпадает с традиционным: вместо точек вставьте нужное слово:

*Отец был... (у врача, к врачу).*

*Иван приехал... (из Москвы, в Киев).*

*Нина идет... (в школу, в институте).*

Но диалогическая форма придает естественность, заданное управление существительного предлогом в вопросительной реплике облегчает ответную реакцию учащегося и делает подобные упражнения компонентами анализируемой стадии. Но подстановочные упражнения могут использоваться на этой стадии в сочетании с рисунками:

*Книга лежит... (см. Приложение 3, рис.1)*

*Дети играют... (см. Приложение 3, рис.2)*

*Иван идет... (см. Приложение 3, рис.4).*

Третий вид упражнений — упражнения, проводимые в виде обмена разными типами реплик. Например, речевые образцы, включающие согласование существительных с прилагательными, отрабатываются в упражнении с коммуникативной установкой: «Дайте положительную оценку»:

- *Иван живет в новой квартире.*
- *В какой прекрасной квартире он живет!*

Ситуативные упражнения, использующие естественную ситуацию или ситуацию, основанную на рисунках, также используется на данной стадии. С помощью рисунков учащиеся «общаются» в ситуации типа: «*Спросите у Виктора, где он работает? Где он живет? Куда он едет летом?*» и т. п. (см. Приложение 3, рис. 4, 5, 6).

Упражнения, используемые *на стадии генерализации*, преследуют цели: осмысление, систематизация, обобщение, упрочнения навыка переноса. Для русского языка с его развитой системой окончаний суть данной стадии состоит в переносе навыка употребления изучаемой грамматической формы на все подходящие слова, которыми владеют в данный момент учащиеся, а если говорить об отработке конструкции со значениями пространства, то в овладении морфологическими ее вариантами.

Первый вид упражнений — вопросно-ответные, построенные как ответ на вопрос с вопросительным словом, т. е. именно на данной стадии используются грамматические вопросы. Например, при отработке речевого образца типа: «*Иван идет в школу*» упражнение может проходить в форме ответа на вопрос «*Куда идет Иван?*». Желательно, конечно, использовать естественную или игровую ситуацию, например: на уроке ведущий учащийся показывает план-схему города, рисунки и задает вопросы типа: *Откуда идут дети? Где находится дом?* и т. д. Конечно, на начальном этапе упражнения такого типа очень продуктивны, а роль преподавателя весьма велика, его задача корректировать ведущего, подсказывать ему вопросы. Для учащихся -

носителей языка эве это имеет особое значение, так как несходство употребления предлогов *к/ от/ у* и их соответствия в языке эве *gbɔ / tso* является причиной основных трудностей. Упражнения, используемые на *стадии переключения с модели на модель*, призваны формировать и совершенствовать речевые коммуникативные умения в русском языке. На этой стадии используются упражнения, включающие несколько речевых образцов.

Упражнение может строиться на основе фразы-сообщения в качестве начальной реплики диалога (сообщение в естественной речи вызывает обычно большое количество вопросов, касающихся уточнения сообщенной информации). Исходной репликой такого упражнения может служить, например, фраза:

*«Вчера Юра купил книгу «Последний год жизни Пушкина».*

Возможные реакции учащихся:

*«Где ты купил эту книгу?», «Ты купил ее в магазине «Дом книги»?», «Где еще можно купить эту книгу?»* и т. д.

### **3.3. Классификация упражнений**

Ознакомление с новым материалом в деятельности преподавателя включает показ и объяснение. Под показом понимается любая форма предъявления иноязычного материала и действий по его использованию в речи [Костомаров, Митрофанова 1984: 129]. Показ может использоваться при проведении грамматических обобщений (схемы, таблицы и другие наглядные материалы). С помощью объяснений раскрываются закономерности функционирования грамматических явлений в речи, выделяются их существенные признаки, проводится организация самостоятельного поиска этих ориентиров учащимися.

В методической практике используются следующие основные способы ознакомления с новым грамматическим материалом: 1) объяснение

преподавателя или объясняющий текст учебника; 2) различные средства наглядности (схемы, таблицы, теоретический комментарий, предметная и картинная наглядность); 3) использование контекста, специально подобранных примеров (их наблюдение и анализ), системы речевых образцов, применяемые не только для наблюдения и анализа, но и для выполнения действий по аналогии [Костомаров, Митрофанова 1984].

Кроме того, ознакомление с новым грамматическим материалом может осуществляться в процессе выполнения определенных упражнений, снимающих дополнительные трудности, сосредоточивающие внимание учащихся на новом материале.

При введении новых единиц указывается не только их образование, но и употребление в определенных видах речевой деятельности. Для этой цели часто на уроке используются средства наглядности, например, рисунки, фильмы.

Для ознакомления с новым материалом правила обобщения используются тогда, когда учащимися усвоены отдельные языковые явления и накоплен достаточный материал, требующий дифференциации и систематизации. Например, после того, как учащиеся познакомились со всеми падежными формами существительных в единственном числе, служащими для выражения значения семантических отношений в русском языке, можно провести обобщение, показывающее разницу в типе словоизменения существительных мужского и женского рода, оканчивающихся на -ь (*площадь, Кремль, тетрадь, уголь, любовь*). Такое обобщение может быть сделано как путем анализа специально подобранных примеров, так и в таблице, приведенной после примеров.

В практике преподавания русского языка обычно грамматический материал, в частности, способы выражения падежных форм, подается с помощью различных схем, таблиц, речевых образцов, через тексты, диалоги, систему упражнений.

Разные конструкции с пространственным значением по своему содержанию очень конкретные, предметное содержание эффективно может быть представлено с помощью средств наглядности (схем, рисунков). Выше отмечено, что семантические отношения образуют системно-семантические группы, которые в учебном процессе необходимо представить в виде обобщающих таблиц и схем. Необходимость учета лексического наполнения предложно-падежных конструкций со значением пространства и лексики, определяющей употребление того или иного предложно-падежного сочетания, приводит к выводу о целесообразности использования речевых образцов и контекстных способов семантизации. В тех случаях, когда имеют место расхождения в функционировании конструкции пространственного значения в обоих языках – русском и в языке эве, мы считаем возможным обращаться не только к словесным объяснениям, но и к лексическим средствам.

На уроке русского языка можно использовать способ наблюдения и анализа разных способов со значением пространства. Ознакомление с новыми способами выражения семантических отношений в русском языке может осуществляться в процессе выполнения определенных упражнений. Грамматический комментарий играет большую роль в практическом овладении русским языком.

Предметно-изобразительная наглядность поможет учащемуся сопоставить различные грамматические явления русского языка и глубже их осмыслить. Например, для дифференциации употребления предложно-падежных конструкций со значением пункта назначения движения и местоположения, - *она идет в магазин* — *она в магазине*, картина или рисунок служат хорошим средством семантизации способов выражения пространственных отношений в русском языке. Разные схемы и таблицы служат основой для сопоставления, дифференциации изучаемых грамматических явлений, выделения в них характерных признаков.

Семантика способов выражения семантических отношений делает актуальным использование наглядных способов ознакомления с этим материалом. Среди наглядных способов особо следует выделить схематическую наглядность, широко используемую для представления системы пространственных отношений при изучении русского языка. Использование схематической наглядности позволяет четко и экономно представить значения пространственных отношений в сопоставительном плане. Схематическая наглядность также дает большие возможности конкретно представить семантические варианты способов выражения пространственных отношений, т.е. места нахождения, трассы, конечного пункта и исходного пункта движения.

Проблема ознакомления с конструкциями предложно-падежного сочетания тесно связана с проблемой ситуативного представления изучаемого материала. Пространственные отношения реализуются в конкретных условиях предметной обстановки, они сами непосредственным образом связаны с этими условиями.

Проблема речевой ситуации в коммуникативно-ориентированном преподавании иностранных языков привлекает внимание исследователей с самых различных точек зрения, но прежде всего эта проблема связывается с построением системы упражнений, направленной на отработку навыков и умений устной иноязычной речи (Аракин, Костомаров и другие, Мироблюбов) [Аракин 1982], [Костомаров, Митрофанова 1979,1984,1988], [Мироблюбов 1973,1983]. А между тем трактовка самого термина «речевая ситуация» в методике неоднозначна.

Речевая ситуация А.А. Леонтьевым понималась как «совокупность условий, речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие по намеченному нами плану» [Леонтьев 1969: 155-156], т. е. ситуация рассматривается как система внеязыковых факторов, обуславливающих выбор речевого действия, т. е. формирующих программу

(содержание) высказывания.

Для Е.И. Пассова «ситуация есть динамичная система взаимоотношений двух (и более) субъектов, отраженная в их сознании, порождающая потребность к целенаправленной деятельности в решении речемыслительных задач и питающая эту деятельность» [Пассов 1977: 23].

Речевая ситуация способствует приближению учебного процесса к естественному процессу общения, подготавливая учащихся к реальным условиям общения на изучаемом языке; возникновению мотива и потребности высказывания, активизации мыслительной деятельности, поэтому речевую ситуацию целесообразно использовать только при тренировке изучаемого материала, но и при его презентации и семантизации.

Преподаватель обычно комбинирует различные способы ознакомления с новым грамматическим материалом, однако выбор способов и их комбинаций определяется рядом причин: характером вводимого грамматического явления, соотношением систем русского языка и родного языка учащихся, этапом обучения, уровнем подготовленности и возрастом учащихся, конкретной задачей урока, видом речевой деятельности, в котором будет использована данная грамматическая единица и т. д.

Сам характер пространственных отношений предопределяет целесообразность использования схем, таблиц, рисунков, серии рисунков, слайдов при системном введении группы конструкций пространственного значения, объединяемой близкой семантикой.

Однако самые совершенные графические средства, рисунки, технические средства обучения при ознакомлении с новым грамматическим материалом не могут быть самодостаточными. Рисунки сопровождаются подписями, которые представляют собой типичные образцы функционирования предложно-падежных сочетаний в русской речи; чтобы показать типичное лексическое наполнение структуры, часто недостаточно только одного сочетания или предложения, нужен широкий контекст. И ничто

не заменит в трудных случаях объяснений преподавателя, комментария учебника или вспомогательного пособия по грамматике.

Конечно, если говорить о средствах наглядности ТСО (технических средств обучения), используемых при ознакомлении со способами выражения семантических отношений, то для введения конструкций, связанных с глаголами движения, и сопоставления этих конструкций с предложно-падежными сочетаниями, выражающими местонахождение, в первую очередь следует использовать учебные видео-, теле и кинофильмы. Но это специальная проблема, связанная с более широкой проблематикой использования технических средств обучения для введения и отработки грамматического материала.

Введение способов выражения семантических отношений включает в себя подготовку учащихся к восприятию материала других аспектов, например, повторение лексики, на базе которой будут объясняться новые структуры, фонетическая зарядка, т. е. восприятие нового грамматического явления в целостном языковом комплексе. На начальном этапе обычно объяснение нового материала проводится на русском языке, возможно, на родном языке учащихся или языке-посреднике. Способы выражения пространственных отношений, не совпадающие с соответствующими явлениями родного языка учащихся, требуют особого внимания при ознакомлении с ними.

Ознакомление также проводится в процессе выполнения упражнений, т. е. в упражнениях на наблюдение, а также в процессе работы на основе системы речевых образцов. Выполняя действия с предложно-падежными сочетаниями, учащиеся не только формируют речевые автоматизмы, но и осмысливают строение конструкций, их сочетаемость с другими элементами.

Таким образом, ознакомление с новым грамматическим материалом осуществляется на основе показа и ознакомления, которые включают в себя объяснение преподавателя или объясняющий текст учебника, различные

средства наглядности, использование контекста, специально подобранных примеров, системы речевых образцов. Однако мы считаем, что невозможно пользоваться только одним способом, и полагаем, что преподавателю необходимо комбинировать различные способы ознакомления с новым грамматическим материалом, при этом учитывать характер вводимого грамматического явления, соотношением систем русского языка и языка эве, этапом обучения (в нашем случае - начальный), уровень подготовленности и возраст учащихся, конкретные задачи урока, вид речевой деятельности.

### **3.4. Критерии отбора материала при обучении грамматическим средствам общения русского языка**

Проблема отбора учебного языкового материала занимает важное место в методике преподавания русского языка как иностранного. Главной задачей отбора грамматического материала является установление того круга грамматических элементов языка, которые необходимы и достаточны для овладения речью в нужных пределах. Отбор изучаемого языкового материала ориентируется, прежде всего, на цели обучения; при коммуникативной ориентации обучения – на формирование умения общения на русском языке. В отношении отбора грамматических средств эта задача представляется довольно сложной.

Большое влияние на развитие теории языкового (в частности, грамматического) материала оказали идеи академика Л.В. Щербы. В его работах не ставились непосредственно задачи рассмотрения вопросов отбора языкового материала для конкретного этапа обучения иностранному языку, но на основе его идей в методике были разработаны положения об учете конечных целей обучения при отборе языкового материала, поэтапном отборе и преемственности этапов, о дифференцированном подходе к отбору материала для рецептивного и репродуктивного усвоения, взаимосвязи лексического и грамматического минимумов, принципе учета родного языка.

Известно, что для оптимизации любого процесса (в том числе и процесса обучения языкам) необходимо осмысление его в основных составляющих его факторах. Одним из таких факторов является этап обучения. Проблема отбора языкового материала решается по-разному в зависимости от того, отбирается материал для начинающих изучать русский язык или для тех, кто уже завершает его обучение. Для нас особый интерес представляет начальный этап обучения, т.к. способы выражения семантических отношений в основном своей составе представлены в учебном материале первого периода обучения русскому языку. В нашем случае конечную цель работы над предложно-падежными конструкциями составляет формирование навыков использования конструкций во всех видах речевой деятельности.

Вторым важным вопросом, на котором мы считаем нужным заострить внимание, является уточнение самого понятия «отбор». Как известно, это понятие включает в себя две области: 1) минимизация общего корпуса языковых единиц, подлежащих изучению в той или иной аудитории на том или ином этапе обучения при данных целях; 2) методическое «препарирование» минимизированного материала с целью установления объектов усвоения для конкретного контингента учащихся, находящихся на определенном «уровне обученности» [Иевлева 1981: 108-109], [Василенко, 1982: 4-5].

Из изложенного в первой главе видно, как важно не только установить общий перечень предложно-падежных сочетаний русского языка с пространственным значением, которые необходимо усвоить учащимся, но и описать какой конкретно материал они должны усвоить, в частности, какие значения данного предложно-падежного сочетания с пространственным значением изучаются на начальном этапе, каковы правила выбора предлога для сочетания, какую лексику нужно изучать для использования данной конструкции, какие другие грамматические темы с ней связаны.

Следовательно, нам необходимо установить принципы и критерии, на основе которых будет проводиться минимизация материала, и принципы методического анализа с целью выделения всего комплекса объектов усвоения материала по теме «Способы выражения общих семантических отношений в русском языке». Необходимо различать две группы показателей отбора: общие принципы и конкретные показатели – критерии.

В качестве *принципов отбора и методического анализа* грамматического материала необходимо выделить *коммуникативную необходимость, распространенность (употребительность), системность, тематико-ситуативную обусловленность, дидактико-методическую целесообразность*. На начальном этапе важным являются *принцип адекватного представления системы изучаемого языка* в ее существенных чертах в учебном минимуме и принцип исключения синонимических явлений (функционально взаимозаменяемых единиц). Соблюдение этих принципов при обучении учащихся-носителей языка эве на начальном этапе позволяет отобрать такой грамматический материал, который обеспечивает достижение коммуникативных целей на уровне, предусмотренном программой. Очень важным является принцип системного представления языкового материала в учебном минимуме и принцип учета родного языка учащихся, в нашем случае языка эве. Соблюдение этих принципов обуславливает комплексность в отборе и описании учебного языкового материала, предусматривающей взаимосвязь различных уровней языковой системы: грамматики (морфологии и синтаксиса), лексики, фонетики и интонации.

Исходные принципы отбора грамматического материала реализуются с помощью критериев отбора. Под критерием отбора языкового материала понимается количественный или качественный показатель, признак, на основе которого проводится классификация и решается вопрос о включении/невключении грамматического явления в учебный минимум. Принципы взаимосвязаны в процедуре отбора, они обуславливают комплексное

включение различных критериев в общую систему показателей отбора. При методическом описании грамматического материала используются такие критерии, как критерий сходства и различия между изучаемым и родным языком учащихся, критерий образцовости, сочетаемости, лексической обусловленности и т.д.

Принцип системности и опоры на смысловую сторону отбираемых явлений учебного материала тесно смыкается с принципом коммуникативной необходимости и достаточности. Согласно этому принципу, в учебном материале начального этапа каждое значение может быть представлено как минимум одной формой. Реализация данного принципа позволяет значительно сократить объем изучаемого материала не только на начальном, но и на основном этапе изучения русского языка. Принцип реализуется на основе процедуры «исключения синонимов», в процессе которой используются критерии распространенности, продуктивности, стилистической нейтральности. Однако действие этого принципа ограничивается принципом ситуативно-тематической обусловленности в тех случаях, когда контекст и факторы речевой ситуации, «узус» речи требует употребления разных конструкций одного синонимического ряда.

Применение названных выше принципов отбора позволяет выделить типовой и лексически и ситуативно обусловленный языковой материал, что очень важно с точки зрения принципа методической целесообразности, так как этот материал по-разному усваивается учащимися с психологической точки зрения. Как отмечает Л.В. Щерба [Щерба 1974], общие правила, отражаемые в типовом материале, усваиваются за счет осмысления, в первую очередь, а потом тренируются их применение в речи; что касается «исключений, обусловленных лексическим наполнением или «узусом» (*в Крыму – на Камчатке; под Москвой, у околицы*: около = возле; у = недалеко от), то они усваиваются при активном участии механической памяти.

Исходя из образовательной программы по русскому языку как

иностранным, мы считаем необходимым указать конкретные предложно-падежные конструкции, в той последовательности и в тех значениях, в которых они обычно изучаются на начальном этапе и должны быть представлены в комплексе упражнений по обучению предложно-падежной системе русского языка носителей языка эве для этого этапа.

Конструкции **именительного падежа** в русском языке. Понятие рода имен существительных. Категория одушевленности – неодушевленности.

Конструкции **предложного падежа**:

1. С предлогами **в, на** – место действия (*Иван работает в банке*).
2. С предлогами **в, на** – местонахождение лица, предмета (*Книги лежат на столе*).
3. С предлогами **о, об** - объект речи (*Он говорит о фильме*).

Конструкции **винительного падежа**:

1. Прямой объект действия – без предлога. *Я читаю журнал*.
2. С предлогами **в, на** – направление движения (*Алексей идет в магазин. Я иду на почту*).

Конструкции **родительного падежа**:

1. С предлогом **у** – лицо, которому принадлежит что-либо (*У брата есть машина*).
2. Без предлога – отсутствие чего-л., кого-л. (*У меня нет брата*).
3. С предлогами **из, с, от** – место как исходный пункт движения (*Он приехал из Ганы/ с Сицилии. Я получил письмо от мамы*).
4. С предлогом **до** – конечный пункт движения (*Как доехать до центра?*).
5. С предлогом **у** – местонахождение, связанное с лицом (*Анна была у врача*).

Конструкции **дательного падежа**:

1. Без предлога – адресат действия (*Я пишу письмо другу*).

2. С предлогом *к* – лицо как цель движения (*Он поедет к друзьям*).
3. С предлогом *по* – место движения (*Друзья гуляли по парку*).
4. С предлогом *по* – место движения по поверхности (*Они шли по полю*).

Конструкции *творительного падежа*:

1. Без предлога – инструмент действия (*Я пишу ручкой*).
2. С предлогом *с* – совместное действие (*Я говорю с мамой*).
3. Без предлога - *обозначение профессии* человека после глаголов *работать, быть, стать* и др. (*Мой брат работает инженером*).
4. Без предлога – после глаголов: *заниматься, интересоваться, увлекаться* (*Я интересуюсь физикой*).

Конечно, представленные в списке предложно-падежные конструкции русского языка не охватывают все значения падежей и используемые в этих значениях предлоги. Это, как уже указывалось, связано с ограниченным объемом настоящего исследования. С таблицей основных функций предложно-падежных конструкций русского языка с пространственным значением, используемых на начальном этапе можно ознакомиться в Приложении 1 (таблица 6).

### **3.5. Комплекс упражнений по формированию устойчивых навыков употребления предложно-падежной системы русского языка как иностранного для учащихся, говорящих на языке эве с методическими комментариями (начальный этап обучения)**

От целей, задач и принципов обучения, которые ставит перед собой и студентами преподаватель, зависит специфика упражнений, которые он будет использовать в работе. Упражнение является одной из основных единиц в обучении и выступает базой для формирования и развития навыков и умений.

По мнению М. С. Ильина «Упражнения представляют собой целенаправленные, взаимосвязанные действия, выполняемые в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учётом последовательности становления речевых навыков и умений и характера реально существующих актов речи» [Ильин 1975]. В результате сопоставительного анализа предложно-падежной системы в русском языке и предложно-послеложных конструкций в родном языке эве во второй главе нами были выявлены некоторые грамматические явления в русском языке, которые представляют определенные трудности для учащихся – носителей эве, изучающих русский язык, которые связаны с несовпадением или частичным совпадением этих явлений в изучаемом русском языке и родном языке учащихся.

Для устранения этих трудностей и развития языковых и речевых грамматических навыков и умений у наших учащихся на начальном этапе обучения (уровень А1-А2) мы предлагаем комплекс упражнений: подготовительных, условно-речевых и речевых, правила-инструкции и методические рекомендации по обучению предложно-падежной системе русского языка, разъясняющих понимание и употребление тех или иных трудных грамматических явлений при общении на русском языке в аудитории учащихся – носителей эве.

С нашей точки зрения в основу настоящего комплекса упражнений для формирования устойчивых навыков употребления лексико-грамматических конструкций предложно-падежной системы русского языка для носителей языка эве, а также языков, в которых данная грамматическая категория отсутствует должны быть положены **следующие положения:**

– во-первых, отсутствие в языке эве категории падежа и изменений падежных окончаний существительных в соответствии со склонением, требует большой работы по объяснению значений, которые передает каждый

падеж в русском языке и сравнения с предложно-послеложными конструкциями в языке эве, передающими те же значения;

– во-вторых, понимание падежа как грамматической категории, с помощью которой выражается отношение существительного к другим словам в словосочетании и предложении. Падежи в русском языке могут быть приглагольными и приименными. То есть, эти отношения в русском языке могут передаваться с помощью глаголов или других имен, которые управляют существительными с предлогами или без предлогов и требуют употребления определенных окончаний существительных в соответствии с выражаемыми значениями;

– в-третьих, на начальном этапе обучение предложно-падежной системе РКИ направлено, прежде всего, на приглагольные падежи. Поэтому большое значение необходимо уделять запоминанию групп глаголов, которые управляют определенным падежом, и их управлению – вопросам, на которые должны отвечать управляемые существительные. При этом следует учитывать, что иногда глаголы, которые имеют одинаковое значение в обоих языках, могут выражать разные отношения и иметь разное управление;

– в-четвертых, полное отсутствие в языке эве категории одушевленности – неодушевленности, а также категории рода в том понимании, которое принято в русском языке, также требует внимательной работы по формированию навыков употребления существительных и прилагательных разного рода в различных значениях.

Конечно, из-за ограниченности объема настоящего исследования в данном комплексе упражнений представлены только некоторые упражнения по формированию и закреплению на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному устойчивых навыков употребления имен существительных в основном в единственном числе в различных падежных формах. Основное внимание при работе над данным комплексом уделялось особенностям усвоения данной грамматической темы в аудитории носителей

языка эве, а также методическим рекомендациям преподавателям русского языка как иностранного по введению и закреплению основных значений и употребления предложно-падежной системы русского языка с учетом описанных выше трудностей усвоения данной грамматической категории русской грамматики ганскими учащимися.

### **3.5.1. Именительный падеж имен существительных. Род имен существительных в русском языке**

Как подробно было описано в первой главе настоящего исследования основными значениями именительного падежа в русском языке являются:

– *субъектное:*

*Ребёнок играет. **ɖevi la le fefem***

*Солнце светит. **ɲɔ le vivum***

- *и определительное:*

*Моя сестра – учительница. **nɛvinuɛ nuɛni nuɛ nɔfiala.***

Передача данных значений именительного падежа в языке эве не вызывает обычно никаких проблем, так как имена существительные в русском языке, как и в языке эве, в этих значениях употребляются в одной - исходной форме.

Однако, основная задача, которую должен решить преподаватель в самом начале обучения РКИ носителей языка эве, заключается в том, чтобы научить учащихся осознавать понятие «род», которое в русском языке охватывает все категории имен: существительные, прилагательные, а также притяжательные местоимения и причастия. В языке эве понятие рода намного уже и относится только к людям.

С учетом того, что все ганские студенты изучают английский язык, в котором слова, обозначающие людей, могут быть мужского или женского рода, для понимания родовых различий существительных обозначающих людей проблем нет.

Для понимания различий рода в русском языке необходимо ввести личные местоимения 3 лица в единственном числе. Сначала только ОН и ОНА. Можно дать перевод на родной язык или интернациональные аббревиатуры, которые обозначают род.

Произносим и пишем на доске слова, которые называют людей, также имена собственные.

ОН (m.)

Самсо**Н** – о**Н**, бра**Т** – о**Н**  
студен**Т** – о**Н**

ОНА (f.)

ма́м**А** – он**А́**, сестр**А́** – он**А́**  
студентк**А** – он**А́**  
Ната́ш**А** - он**А́**

Причем произносим, четко выделяя (утрируя) произношение последнего согласного существительных мужского рода и окончания – А существительных женского рода.

Потом произносим названия предметов мужского и женского рода, находящихся в классе (указав на них жестом), также утрируя произношение последнего звука – согласного или гласной –А и сопоставляя с личным местоимением третьего лица.

стол – о**Н**! кни**г**a – он**А**!

И только потом наглядно вводим существительные среднего рода.

окн**О́** – он**О́**                      письм**О́** - он**О́** (Не **ОН**, не **ОНА**, **ОНО́**).

Главная задача на этом этапе сопоставление на слух произношения (а потом и написания) окончаний в словах и местоимениях ОН, ОНА, ОНО.

После этого можно проверить, как учащиеся это усвоили: произносим слова, обозначающие предметы, которые находятся в классе, или показываем предметы на картинке, а учащиеся хором говорят: *он, она, оно*. Можно

раздать студентам таблички с местоимениями, которые они должны будут показывать.

После этого следует представить таблицу с окончаниями родов имен существительных в единственном числе (сначала сокращенную, без существительных, оканчивающихся на **-Б**, **-Й** и **-Е**, а потом полную).

### Именительный падеж (род имен существительных)

Таблица 13.

Мужской род		Женский род		Средний род	
Кто?	Что?	Кто?	Что?	Что?	
брат	Ø нет окончания	сестра	- А	окно	- О
человек		мама		письмо	
дом		кошка		пальто	
город		улица		море	- Е
журнал		книга		поле	
Андрей	- Й	Таня	- Я	платье	- И Е
Николай		Оля		упражнение	
музей		земля		общезитие	
трамвай		неделя			
словарь	- Б	мать	- Б		
		тетрадь			
		Мария	-ИЯ		
		история			
		Россия			

**Упражнение 1.** Вставьте вместо точек ОН, ОНА, ОНО.

Модель: Это мама. Это ... .

Это мама. Это она.

Это книга. Это ... .

Это дом. Это ... .

Это стол. Это ... .

Это доска. Это ... .

Это ручка. Это ... .

Это окно. Это ... .

Это лампа. Это ... .

Это телефон. Это ... .

Необходимо на начальном этапе ввести и твердо закрепить понятие одушевленности – неодушевленности, которое не охватывает полностью все существительные в языке эве. Обычно это одна из первых грамматических тем в учебнике русского языка как иностранного. Поскольку все ганские студенты – носители языка эве – изучали в школе английский язык, они знают, что слова, обозначающие людей, отвечают на вопрос *Кто?*

*Кто это? – Это студент. Это студентка. Это Виктор.*

*Это Наташа.*

*Кто это? – Это преподаватель.*

Очень важно объяснить, что все слова, которые называют людей, их профессии, а также животных, с которыми можно использовать глагол «*жить*», также отвечают на вопрос *Кто?*

*Кто это? Это кошка.*

*Кто это? Это собака...*

Все остальные слова отвечают на вопрос «Что?» и являются неодушевленными.

На этом этапе очень эффективно использовать наглядность: рисунки, фотографии и т.п.

**Упражнение 2.** Посмотрите на картинку и скажите, что или кого вы видите. Задайте вопрос: *Кто это?* или *Что это?*

Модель: картинка «кошка»

*Это кошка. Кто это?*

Студент, книга, дом, комната, автобус, машина, девушка, письмо, телефон, компьютер, собака, шкаф, окно, стол, стул, рубль.

Для понимания категории рода и формирования устойчивых навыков употребления существительных в русском языке традиционно вводятся притяжательные местоимения 1-го и 2-го лица единственного и множественного числа, которые указывают на принадлежность существительного, перед которым стоят, к тому или иному роду

*Мой (моя, моё)*

*Твой (твоя, твоё)*

*Наш (наша, наше)*

*Ваш (ваша, ваше)*

Это может быть представлено в виде следующей таблицы.

**Притяжательные местоимения 1-го и 2-го лица**

Таблица 14.

Это мой (твой) журнал.	Это наш (ваш) дом.
Это моя (твоя) книга.	Это наша (ваша) школа.
Это моё (твоё) письмо.	Это наше (ваше) окно

**Упражнение 2.** Вставьте вместо точек местоимения.

Модель: Это ... комната (мой, моя, моё)  
Это *моя* комната.

**А. мой, моя, моё**

1. Это ... стул. 2. Это ... телефон. 3. Это ... карандаш. 4. Это ... ручка. 5. Это ... журнал. 6. Это ... друг. 7. Это ... мама. 8. Это ... письмо. 9. Это ... подруга. 10. Это ... кошка.

**Б. твой, твоя, твоё**

1. Это ... журнал? 2. Это ... комната? 3. Это ... письмо? 4. Это ... папка? 5. Это ... учебник? 6. Это друг? 7. Это ... сестра?

**В. наш, наша, наше**

1. Это ... школа. 2. Это ... дом. 3. Это ... библиотека. 4. Это ... университет. 5. дёнтка. 7. Это ... преподаватель. 8. Это ... окно.

**Г. ваш, ваша, ваше**

1. Это ... письмо? 2. Это ... газета? 3. Это .., ручка? 4. Это ... журнал? 5. Это ... радио? 6. Это ... преподаватель? 7. Это ... студент?

**Множественное число** дается обычно во втором центре, когда учащиеся уже знакомы с предложно-падежными конструкциями в единственно числе.

Форма множественного числа в языке эве образуется прибавлением частицы *-wo* к существительному единственного числа: *книга - agbalē, книги - agbalēwo, столы - kplwo*. В русском языке это происходит с помощью добавления окончаний (к существительным мужского рода) или изменения на окончания (в женском и среднем роде) множественного числа.

**Множественное число существительных**

Таблица 15.

Мужской род		Женский род		Средний род	
В ед. числе кончается на	Окончания множ. числа	В ед. числе кончается на	Окончания множ. числа	В ед. числе кончается на	Окончания множ. числа

<b>Согласную</b> (кроме Г,К,Х и Ж,Ч,Ш,Щ)	<b>+ -Ы</b>	<b>Согласную</b> + <b>А</b> (кроме Г,К,Х и Ж,Ч,Ш,Щ)	<b>-Ы</b>	На - <b>О</b>	<b>-А</b>
<i>студент</i>	<i>студент<b>Ы</b></i>	<i>мама</i>	<i>мам<b>Ы</b></i>	<i>окно</i>	<i>окн<b>А</b></i>
<i>стол</i>	<i>стол<b>Ы</b></i>	<i>газета</i>	<i>газет<b>Ы</b></i>	<i>письмо</i>	<i>письм<b>А</b></i>
На Г,К,Х и Ж,Ч,Ш,Щ	<b>+ -И</b>	На Г,К,Х и Ж,Ч,Ш,Щ + <b>А</b>	<b>-И</b>	На - <b>Е</b>	<b>-Я</b>
<i>язык</i>	<i>язык<b>И</b></i>	<i>студентка</i>	<i>студентк<b>И</b></i>	<i>море</i>	<i>мор<b>Я</b></i>
<i>карандаш</i>	<i>карандаш<b>И</b></i>	<i>книга</i>	<i>книг<b>И</b></i>		
На - <b>Ь</b>	<b>-И</b>	На - <b>Ь</b>	<b>-И</b>		
<i>словарь</i>	<i>словар<b>И</b></i>	<i>тетрадь</i>	<i>тетрад<b>И</b></i>		
На - <b>Й</b>	<b>-И</b>	На - <b>Я</b>	<b>-И</b>	На - <b>ИЕ</b>	<b>-Я</b>
<i>Николай</i>	<i>Никола<b>И</b></i>	<i>Мария</i>	<i>Мари<b>И</b></i>	<i>упражнение</i>	<i>упражнени<b>Я</b></i>
<i>музей</i>	<i>музе<b>И</b></i>	<i>аудитория</i>	<i>аудитори<b>И</b></i>		

Значительную трудность образования множественного числа имен существительных для носителей языка эве представляет, прежде всего, наличие разнообразных окончаний (наряду с системными): *дом – домá*, *город- городá*, *сын – сыновья*, *стул – стулья*, а также несовпадения в двух языках существительных, которые употребляются только в единственном или только во множественном числе (соль – *dze*, мёд – *anyitsi*, вода – *tsi*, молоко – *nyinotsi*) или только во множественном числе (очки – *gaŋkui*, духи -

amivēvī, волосы - ца: все эти существительные употребляются только в единственном числе в эве).

**Упражнение 3:** Образуйте формы множественного числа следующих существительных.

Модель: Стол.

Это стол – это столы

Книга, марка, станция, парк, сад, страна, город, делегация, девушка, телевизор, аудитория, стул, кресло, брат, преподаватель, доктор, статья, поле, сестра, задание, письмо, яблоко, статья.

**Упражнение 4.** Напишите во множественном числе.

Модель: Моя ручка.

Моя ручка – мои ручки.

Мой брат, наш учитель, твоя квартира, наш дом, ваш голос, наш город, наш вечер, ваш лес, ваш сын, твой друг, мой глаз, ваша ручка, моя рука, твой брат, моя сестра.

**Упражнение 5.** Ответьте на вопросы, ставя слова в скобках во множественное число.

1. Что вы видели на улице? (*дом, школа, завод, фабрика, кинотеатр*)
2. Что лежит на столе? (*книга, словарь, портфель, тетрадь, линейка, блокнот*)
3. Что вы видели, когда ехали на поезде? (*город, деревня, лес, поле*).
4. Что стоит на столе? (*стакан, тарелка*)
5. Что вы взяли в библиотеке? (*газета и журнал*)
6. Что висит в шкафу? (*костюм, рубашка, пальто*)
7. Что вы купили на почте? (*конверт и марка*)
8. Что ты купил в магазине? (*апельсин, банан, яблоко*)

Для учащихся – носителей эве большую проблему составляет употребление в русском языке им.п. в определительной функции в качестве именной части составного сказуемого (*Самсон аспирант, а Наташа студентка*). При этом глагол-связка «*быть*» опускается в настоящем времени, а имя существительное при этом употребляется в именительном падеже. В отличие от русского языка в языке эве в данной функции в настоящем времени выступает глагол *nye* и существительное в исходной (неизменяемой) форме.

**Упражнение 6.** Ответьте на вопросы в утвердительной форме.

Модель: Анна – студентка? – Да, она студентка.

1. Вы – ганец?
2. Он – филолог?
3. Ольга Петровна – учительница?
4. Они – математики?
5. Инна – врач?
6. Сергей - инженер?

Проблема возникает, когда изменяется время глагола. В конструкциях с глаголами *быть, стать* кем? при изменении форм времени в предложениях в русском языке используется уже не именительный, а творительный падеж:

<i>Максим</i>	<i>был / будет</i>		<i>врачом (Maksim nye / anye gbedala),</i>
	<i>стал / станет</i>		

что, несомненно, вызывает дополнительные трудности при усвоении данного падежа русского языка и его применения носителями эве в речи и требует обязательного закрепления употребления этих конструкций после ознакомления учащихся с творительным падежом.

Практика показывает, что после изучения винительного падежа учащиеся неправильно заменяют именительный - винительным или

винительный - именительным: «*Марина купила книга*», «*На полу сидела девочку*». Такие ошибки вызваны тем, что, несмотря на явное с точки зрения русского языка различие в функции подлежащего и прямого дополнения и соответственное размежевание именительного и винительного падежей, учащиеся – носители эве не сразу и не всегда ощущают это различие. Это языковое явление можно объяснить тем, что в языке эве отсутствуют формальные показатели для выражения подлежащего и прямого дополнения и на функционально-семантическом уровне это различие не фиксируются так как в русском языке. В процессе работы над употреблением винительного падежа прямого объекта эта проблема должна быть представлена и закреплена в упражнениях.

### **3.5.2. Предложный падеж имен существительных**

На начальном этапе обучения русскому языку как иностранному первым (после введения понятия рода) в учебниках представлен ***предложный падеж места***, который отвечает на вопрос *Где?* и является наиболее употребительным в русском языке.

При предъявлении этого падежа учащимся – носителей языка эве следует, прежде всего, объяснить на примерах значение этого падежа с использованием средств зрительной наглядности (рисунков, фотографий, схем).

Как отмечалось выше употребление какого-либо падежа обычно тесно связано с лексикой, прежде всего, с глаголом, который управляет существительным в этом падеже. Предложный падеж в русском языке является приглагольным, т.е. существительное в предложном падеже управляется глаголом и стоит после него. Поэтому на уроке сразу же вводятся глаголы, которые требуют после себя употребление предложного падежа. Следует обратить внимание учащихся на то, что существительные в предложном падеже употребляются только с предлогами (***в*** или ***на***).

Сначала глаголы местонахождения в форме 3 лица единственного числа:

<i>стоит где?</i>	<i>Лампа стоит на столе.</i>
<i>лежит где?</i>	<i>Тетрадь лежит на столе.</i>
	<i>Студент лежит на диване.</i>
<i>сидит где?</i>	<i>Студент сидит на диване.</i>
<i>висит где?</i>	<i>Доска висит на стене.</i>

Далее учащиеся с помощью наглядности – таблицы - знакомятся с окончаниями существительных в предложном падеже и со значениями, которые выражаются им (См. Приложение 2, с. 268).

**Пространственное значение места** в русском языке выражается с помощью предложно-падежной конструкции с предлогами **в, на**. Данное значение выражается в языке эве послелогоми **to / me** и ППК **le ... to, de ... to**. Главная задача перед преподавателем РКИ – научить носителей эве контекстам применения предлогов **в** или **на** при передаче данного значения. Обязательно при этом использовать зрительную наглядность!\_

Обязательно нужно сопоставить русские предложения с предложным падежом места и их перевод на язык эве, обратив особое внимание на те средства, которые используются в русском языке и языке эве для выражения данного значения. В русском языке это значение передается предлогом и окончанием предложного падежа, в языке эве – только предлогом (или предлогом и послелогом).

Русский предложный падеж с предлогом **в** указывает на место, пространство, на предмет, в пределах или внутри которого совершается действие, а также для указания на состояние, внешний вид. Это значение в языке эве передается послелогоми **me / to**.

*Где книга? Книга **в** столе.*

*Где студент? Студент **в** комнате.*

Следует обратить внимание учащихся на вопросительное слово и окончание существительного (выделить при произнесении).

Предложный падеж с предлогом **на** употребляется, прежде всего, для указания на поверхность, где что-либо находится или происходит какое-либо действие, во-вторых, для указания на предел, границу распространения какого-либо действия или состояния и, в-третьих, для выражения названия средств передвижения. Эти значения передаются в языке эве ППК **de ... me / le ... me** и послелогоми **dzi и me**). Впрочем, второе и третье из указанных здесь значений предложного падежа будут изучаться позднее и в данный комплекс включены не были.

*Где ручка? **На** столе.*

*Где лежит ручка? **В** портфеле.*

Очень важно, как отмечалось выше, обратить внимание учащихся на те глаголы, после которых употребляется предложный падеж места. Это, наряду с глаголами *стоять, лежать, висеть, сидеть*, о которых говорилось выше, такие глаголы как: *быть, бывать, учиться, работать, жить, находиться* и т.п. Эти глаголы входят в активный лексический запас начального этапа РКИ и поэтому должны быть включены в большинство упражнений.

*Жить где? - **В** Гане.*

*Работать где? **На** заводе.*

*Учиться где? **В** институте.*

Целесообразно давать первые упражнения устного типа, в которых используется наглядность. Например, для запоминания употребления предлогов **в** или **на**. Преподаватель, указывая на предмет, который лежит **на** или **в** книге, спрашивает: *Ручка в книге?* Или: *Где ручка?* Или : *Где лежит ручка?*

**Упражнение 1.** Прочитайте вопросы и ответьте на них утвердительно. Обратите внимание на окончания существительных в предложном падеже.

Модель: *Наташа учится в школе?*

*Да, Наташа учится в школе.*

1. Вы были в Англии, в Лондоне?
2. Вы жили в Лондоне в гостинице?
3. Сейчас студенты были на уроке или на лекции?
4. Студенты живут в гостинице или в общежитии?
5. Ваш друг учится в университете?
6. Ваша мама работала в фирме или на заводе?
7. В каникулы вы отдыхали на юге или на севере?
8. Этот город находится на западе или на востоке?

**Упражнение 2.** Ответьте на вопросы. Поставьте в нужную форму существительные, данные в скобках.

Модель: - *Где твоя сестра?* (школа)

*Где твоя сестра? – В школе.*

1. Где сейчас ваши родители? (Германия, Берлин)
2. Где сейчас директор? (офис, кабинет)
3. Где были ваши друзья? (клуб, дискотека)
4. Где твой паспорт? (класс, портфель)
5. Где вы ужинали вчера? (кафе, берег реки)
6. Где побывали ваши друзья летом? (море, Сочи)

**Упражнение 3.** Восстановите следующие предложения:

1. Джон жил.....(Франция).
2. Друзья были .....(Африка).
5. Катя и Анна отдыхали .....(юг).
6. Эрик был .....(Китай).
7. Я хотел побывать .....(Индия).

8. Макс хотел побывать ..... (Япония).

**Упражнение 4.** Задайте вопросы к выделенным словам.

Модель: *Я работаю в школе.*

*Я работаю в школе. – Где ты работаешь?*

1. Мы живем *в Гане*.
2. Мой брат работает *на заводе*.
3. Вечером мы работаем *на кухне*.
4. Журнал лежит *на столе*.
5. Мари работает *на почте*.
6. Виктор сейчас *в институте*.
7. Самсон учится *в Москве*.
8. Моя семья живет *в Гане*.

Типичные ошибки, допускаемые учащимися – носителями эве в русской речи при употреблении перечисленных глаголов связаны в неразграничении употребления в эве похожих конструкций: в некоторых употребляется ППК *le ... te*, в других – послелог *te* (*он сидит в комнате - enɔ xɔ la te*, *он работает в магазине - ele dɔ wɔm le fiase la te*).

Нужно обязательно познакомить и закрепить в упражнениях активные для начального этапа обучения РКИ лексические единицы, при которых в предложном падеже употребляется предлог *na*, и который не является указанием на поверхность, такие как: *на почте, на вокзале, на работе*.

Позднее учащиеся знакомятся с приглагольным **предложным** падежом **объекта речи** с предлогами *o / ob / обо*, который употребляется для обозначения предмета мысли, т.е. объектного значения речи после глаголов речи: *говорить, думать, писать, читать* и др. При таких контекстах в языке эве употребляются ППК *tso ... ŋu, tso ... ŋuti* и предлог *na*. Например: *Отец*

*думает о работе – papa le tame bum tso dэ џи, Школьники читают о Москве – sukuviawo le nu xlem tso Mosko џuti.*

	<i>о ком?</i>	<i>о чем?</i>
<i>говорить</i>	<i>об учителе</i>	<i>об институте</i>
<i>читать</i>	<i>о президенте</i>	<i>о политике</i>
<i>писать</i>	<i>о друге</i>	<i>о дружбе</i>
<i>думать</i>	<i>об Анне</i>	<i>о любви</i>
<i>рассказывать</i>	<i>о матери</i>	<i>о работе</i>

**Упражнение 5.** Ответьте на вопросы, используя слова в скобках.

Модель: *О чем он говорит? (работа)*  
*О чем он говорит? Он говорит о работе.*

1. О чём вы говорите сейчас? (книга)
2. О чём часто думает Самсон? (семья)
3. О чём пишет ваша сестра? (Москва)
4. О чём спрашивает Алла? (урок)
5. О ком писала мать? (дочь)
6. О ком вы рассказывает? (преподаватель)
7. О ком он рассказывает? (друг)
8. О ком он думает? (брат)

**Упражнение 6.** Вставьте вместо точек слова из скобок в правильной форме.

Модель: *Брат рассказывает ... (Париж).*  
*Брат рассказывает о Париже.*

1. В письме сестра пишет ... (дочь).
2. На уроке мы говорили ... (искусство).
3. Он любит говорить ... (музыка).
4. Я слушал рассказ ... (история).
5. На вечере студенты спорили ... (фильм).
6. В январе студенты думают ... (экзамен).
7. Вчера мы долго говорили ... (футбол).
8. Мать пишет ... (отец).
9. Мы читали ... (Гагарин).

### 3.5.3. Винительный падеж имен существительных

Основные значения винительного падежа – *значение прямого объекта действия*, когда существительное без предлога употребляется для выражения прямого дополнения после переходных глаголов:

*Я читаю (что?) журнал.*

А также *значение направления*, когда существительное употребляется с предлогами *в* или *на* после глаголов движения:

*Алексей идет (куда?) в магазин.*

*Я иду (куда) на почту.*

Значение прямого объекта, хотя и имеет аналоги употребления существительных без предлога в языке эве, представляет определенные трудности для учащихся, изучающих русский язык:

*читать книгу (xlē agbalē),*

*покупать газеты (fle nyadzɔdzɔgbalēwo),*

*открывать окно (vu fesre la).*

Это связано с необходимостью сформировать у учащихся понимание категории одушевленности-неодушевленности в русском языке (см. выше), с которым связано, прежде всего, изменение или неизменение окончаний существительных мужского рода, а также устойчивые навыки употребления всех существительных в винительном падеже в качестве прямого дополнения (т.е. без предлога). С другой стороны, поскольку винительный падеж в данных значениях является приглагольным, важно, чтобы учащиеся запомнили основные русские глаголы, управляющие винительным падежом без предлога, входящие в лексический минимум начального этапа обучения РКИ в сопоставлении с глаголами языка эве, имеющими такое же значение, которые управляют существительными без предлогов.

Для наглядности можно представить эти глаголы в виде следующей таблицы (здесь даны не все глаголы, управляющие прямым объектом,

входящие в лексический минимум начального этапа обучения РКИ).

Таблица 16.

Переходные глаголы в русском языке	Вопрос (что?/кого?)	Переходные глаголы в языке эве с тем же значением
видеть	дом, книгу, друга, подругу, мужчину, женщину, окно	kpɔ + nuka?/ameka?
смотреть	фильм, журнал	kpɔ + nuka?/ameka?
слышать	музыку	Se + nuka?/ameka?
слушать	лекцию	dɔ to + nuka?/ameka?
изучать	вопрос	srɔ̃ + nuka?/ameka?
любить	маму, отца	lɔ̃ + nuka?/ameka?
понимать	сестру	se + nuka?/ameka? + gɔme
знать	книгу	nyɑ + nuka?/ameka
читать	журнал	xlɛ̃ + nuka?/ameka?
покупать/купить	машину	fle + nuka?
приглашать	брата, сестру, мать, дочь	kpe + amka?
ждать	друга, подругу	dzo + nuka?/ameka?

Причем, не всегда переходные глаголы в русском языке имеют в языке эве беспредложный эквивалент.

Чтобы понять это, достаточно вспомнить, что некоторые глаголы в русском языке (например, глагол *смотреть*) могут управлять винительным падежом прямого объекта без предлога, или винительным с предлогом (предлогами **в** или **на**) в зависимости от того, каким существительным они управляют – одушевленным или неодушевленным:

*смотреть (что?) фильм, газету*

*смотреть (на что?) на картину, на книгу, на окно*

*смотреть (на кого?) на девушку, на брата*

*смотреть (куда?) в книгу, в окно*

В языке эве глагол *скучать* (*susu + nuka? / ameka*) – глагол переходный, а в русском языке он управляет существительными в дательном или

предложном падежах.

*скучать (о ком? о чем?) о друге, о доме*

*скучать (по кому? по чему?) по другу, по дому*

Понятно, что понимание этих явлений в русском языке и языке эве требуют особого внимания и отработки в достаточном количестве упражнений.

Особое внимание, как уже отмечалось, следует уделить употреблению одушевленных и неодушевленных существительных в качестве прямого объекта действия. Данная грамматическая категория практически отсутствует в языке эве и вызывает достаточное количество ошибок у учащихся при употреблении в данном значении русских существительных мужского рода.

*Это что? Журнал. Я читаю (что?) журнал.*

*Это кто? Брат. Я люблю (кого?) брата.*

**Упражнение 1.** Закончите предложения. Вставьте вместо точек слова из скобок в правильной форме.

Модель: *Я читаю ... (рассказ).*

*Я читаю рассказ.*

1. Сейчас вы будете писать ... (упражнение).
2. Завтра я буду читать ... (книга).
3. Они не хотят пить ... (вода).
3. Каждый день мы должны покупать ... (продукты).
4. Сейчас я должна закрыть ... (комната).
5. Сейчас я должна написать ... (буква), а потом ... (фраза).
6. Сегодня вечером мы будем слушать ... (музыка).
7. Они должны понимать все ... (слова и фразы).

**Упражнение 2.** Ответьте на вопросы письменно, используя слова в скобках в правильной форме.

Модель: *Кого он вчера встретил в парке? (сестра)*

- *Кого он вчера встретил в парке?*

- *Вчера в парке он встретил сестру.*

1. Кого вы всегда видите в университете? (Антон, Анна, Сергей).
2. Кого вы часто встречаете в коридоре? (учительница).
3. Кого ребенок любит? (бабушка Елена, дедушка Василий).
4. Кого они знают в группе? (Иван, Кристина, Анна, Костя).
5. Кого мы никогда не забываем? (мать, отец).

**Упражнение 3.** Дополните фразы, используя слова в скобках в нужной форме.

1. Я вижу там ... (студент и студентка).
2. Вчера я купил в магазине ... (рубашка и галстук).
3. Я очень люблю ... (сестра и брат).
4. Преподаватель спрашивает ... (студент и студентка).
5. Он давно не видел ... (мать и отец).
6. Моя сестра очень любит ... (музыка).
7. Я видел его ... (брат и сестра).
8. Мы ждём в классе ... (преподаватель).

**Упражнение 4.** Задайте вопросы к выделенным словам.

1. — ... ?

— Я купил в киоске **журнал**.

2. — ... ?

— Вчера на концерте я видел **Наташу и Виктора**.

3. — ... ?

— Алексей изучает **историю**.

4. — ... ?

— Она любит **балет** и **оперу**.

5. — ... ?

— Мы ждём нашего *преподавателя*.

б. — ... ?

— Вчера утром я встретил *Ивана*.

Многообразие значений винительного падежа может быть эквивалентно нескольким предложно-послеложным конструкциям (ППК) в языке эве. В этих значениях винительный падеж употребляется с предлогами и без предлогов.

Например, винительный падеж может употребляться для обозначения определённого отрезка времени, в течение которого происходит действие. В этом случае существительное в винительном падеже отвечает на вопросы «*Сколько времени? Как долго? Как часто?*». При этом в языке эве, как и в русском языке используются лексические средства (а не предлоги и послелогии):

*каждый день – gbe sia gbe*

*каждую неделю - kəsiḍa sia kəsiḍa*

На начальном этапе обозначение времени дается с ограниченным количеством лексических единиц (час, минута, день, месяц, год):

*один час, день, год, месяц.*

*одну минуту.*

*два часа, дня... И т.д.*

**Упражнение 5.** Ответьте на вопросы.

1. Сколько времени вы отдыхаете каждый день?
2. Сколько времени продолжаются зимние каникулы?
3. Как долго Сергей занимался русским языком?
4. Сколько дней они ехали в Москву?
5. Как часто ты ходишь в магазин.

При передаче количественного значения в языке эве употребляется сочетание единицы измерения и количественных числительных: *работать месяц* (*wə dɔ ʏleti ɖeka*), *стоит рубль* (*xɔ rubel ɖeka*), *спать два часа* (*dɔ alɔ gafɔfo eve*). Для обозначения времени, винительный падеж может употребляться без предлога, и с предлогами *за, на, в*. В эве данное значение выражается ППК, а также лексическими способами:

*за эти годы* (*le fe siawo me*)

*в два часа* (*le ga eve me*)

*дети приехали на каникулы* (*ɖeviawo va tɛkeke/be yewoaɖi tɛkeke*).

Как можно заметить, при работе с этими значениями с учащимися – носителями эве преподавателю РКИ нужно уделить особое внимание объяснению употребления беспредложных конструкций и конструкций с различными предлогами (похожими и разными в русском языке и языке эве). Например, русской беспредложной конструкции в значении периода времени, полностью занятого действием, в эве соответствует особое лексическое средство:

*он целый час писал письмо* (*eɲlɔ lɛta la gafɔfo ɖeka blibo*),

*мама отдыхала целую неделю* (*dada gbɔ ɖe me kɔsiɖa ɖeka blibo*).

**Упражнение 6.** Поставьте слова, данные в скобках в нужную форму.

1. Сколько времени вы ехали сюда? (два дня)
2. Сколько времени вы говорили по телефону. (одна минута)
3. Как часто у вас бывает семинар? (каждая неделя)
4. Сколько стоит книга? (четыре рубля)
5. Сколько километров проехала машина? (пять километров)

Значение **направления движения**, передаваемое в русском языке существительными с предлогами *в, на*, управляемыми глаголами движения, передается в языке эве существительными без предлога или с послелогом *me, fo*:

*идти (куда?) в школу (yi siku),  
 ходить (куда?) в магазин (yi fiase **me**),  
 папа ездит (куда) на работу (fofonye dena dɔ **me**)*

Сложность употребления винительного падежа направления носителями языка эве заключается в том, что они для этого должны уже на начальном этапе активно усвоить довольно многочисленную, имеющую свои особенности группу глаголов движения: однонаправленные, разнонаправленные, без приставок и с приставками, после которых употребляются существительные с предлогами **в** и **на**, обозначающие направление этого движения. В языке эве специальной группы глаголов, которые выражают разнообразное движение, нет.

Если объяснить значение однонаправленного движения куда-либо носителям языка эве особой проблемы не составляет:

*Амека **идет** (куда?) в школу.* – Амека yina (afika?) *de siku*, (предлог **de** используется факультативно)

то без использования дополнительных лексических средств, так же как это делается с помощью только одного единственного разнонаправленного глагола движения в русском языке и существительного в винительном падеже с предлогом, передать, что

*Амека **ходит** (куда?) в школу,*

то есть туда и обратно и, вероятно, каждый день, в языке эве практически невозможно. Поскольку значение движения пешком и на транспорте, туда и туда и обратно (*идти – ходить, ехать – ездить*) в языке эве передаются одним глаголом **yɪ** (а для передачи значения «туда и обратно» употребляется **de**, который является формой прошедшего времени глагола **yɪ**).

Например: *Ameka de suku etsə* - Амека ходил в школу вчера)

<i>идти</i> →		<i>в школу</i>	<i>yi /de</i>
<i>ходить</i> ↔	<i>куда?</i>	<i>в институт</i>	
<i>ехать</i> →		<i>на работу</i>	
<i>ездить</i> ↔		<i>в парк</i>	

В связи с этим надо уже на начальном этапе сформировать у учащихся, с одной стороны, понимание различий значений указанных глаголов движения, а, с другой стороны, закрепить в упражнениях устойчивый навык употребления после всех этих глаголов движения существительных в винительном падеже, указывающих на направление этого движения.

**Упражнение 7.** Ответьте на вопросы, используя слова в скобках.

1. Куда сейчас идут дети? (школа)
2. Куда дети ходят каждый день? (школа)
3. Куда идут студенты сегодня вечером? (клуб)
4. Куда студенты ходят каждый день? (институт)
5. Куда Маша едет на автобусе? (детский сад)
6. Куда Иван ездил в воскресенье? (выставка в Москве)

### 3.5.4. Родительный падеж имен существительных

Значения и синтаксическое употребление родительного падежа весьма разнообразны. Эти значения и сферы применения передается в эве своеобразными предложно-послеложными конструкциями и лексическими средствами.

Субъектный приименный родительный падеж обладает несколькими субъектными значениями:

Значение **принадлежности** и **притяжательности**, которое передается в эве двумя способами: с помощью частицы **fe** или ППК **tso ... gbo**: *комната мамы - danye fe хэте, помощь друга - хэнуе fe крекредену /*

*крекредену tso хэнуе gbə.*

При обозначения лица, которому принадлежит предмет, существительное в родительном падеже отвечает на вопросы **чей? чья? чьё? чьи?** или **кого?** Сложность употребления родительного падежа в русском языке в этом значении для учащихся-носителей языка эве, заключается в том, что, во-первых, в русском языке эта конструкция употребляется без предлога, а во-вторых, конечно, что они должны запомнить род и склонение выбранного существительного, а также согласовать вопросительное слово с существительным, о котором спрашивают. То есть здесь при использовании этих конструкций присутствуют дополнительные трудности, которые, если их не устранить, будут способствовать образованию устойчивых ошибок у носителей эве.

*Чья это книга? - Книга друга - хэнуе fe agbalē,*

*Чья это работа? - Работа студентки – sukuvi la fe də.*

*Чей это журнал?- Это журнал брата - Атека fe nyadzədzəgbalē nye sia? -  
Nəvinye ŋutsu fe nyadzədzəgbalēe*

**Упражнение 1.** Ответьте на вопросы.

Модель: *Чья это комната? (брат)*

– *Чья это комната?*

– *Это комната брата.*

1. Чьи это песни? (композитор Петров)
2. Чья машина стоит на улице? (декан Иванов)
3. Чей учебник лежит на столе? (Александр)
4. Какой роман вы читаете? (писатель Чехов)
5. Чей словарь вы нашли в аудитории? (студентка Мария)
6. Какое письмо вы читаете? (подруга Наташа)
7. Чьи это стихи? (Александр Пушкин)
8. Чья это квартира? (друг)

9. Чей это зонт? (сестра Таня)

10. Чьи это вещи? (Виктор)

Родительный падеж существительных, который используется для выражения значения *отсутствия чего-либо или чего-либо у кого-либо*. При этом употребляются негативные конструкции со словами *нет, не было, не будет*, антонимичные конструкции: *У меня есть (кто? что?)*, в которой употребляются существительные в именительном падеже.

1. Здесь *нет* журнала, книги.
2. У меня *нет* журнала, книги.
3. У меня *не было* журнала, книги.
4. У меня *не будет* журнала, книги.

Если усвоение первой конструкции (Здесь нет...) связано только с запоминанием окончаний русских существительных разного рода в родительном падеже, поскольку она имеется в языке эве и английском языке (конечно, существительное в ней используется в исходной форме: в английском в Nominative Case), то следующие конструкции в языке эве и английском представлены иначе, чем в русском. В них используется глагол *иметь*, который в русском языке в этом значении не употребляется.

*У меня есть...* = *I have...* = *Ele asinye.* (букв: Оно есть в моей руке)

*У меня нет...* = *I have no (I do not have)...* = *Mele asinye o.*

Если в эве и английском даже в негативной конструкции такого типа употребляются также существительные в исходной форме, то в русском эти существительные в родительном падеже. При этом учащимся трудно понять, почему в конструкции типа *У меня есть...* в прошедшем времени окончание глагола зависит от рода числа существительного: *был, была, было, были*, а в негативной конструкции употребляется одна форма глагола: *У меня не было...*, которая не зависит от рода и числа существительного. Отсюда и ошибки в употреблении этих конструкций в русском языке.

Для формирования навыков употребления родительного падежа в конструкциях указанного типа необходимо давать упражнения сопоставительного плана, в которых используются и позитивные и негативные конструкции.

**Упражнение 2.** Дайте утвердительный и негативный ответ на следующие вопросы.

1. У вас есть словарь?
2. У тебя есть ручка?
3. У него есть тетрадь?
4. У вас есть учебник?
5. У нас есть карандаш?
6. У них есть сегодня лекция?
7. У нее есть билет в театр?
8. У вас есть дочь?
9. У него есть сын?
10. У тебя есть подруга?

**Упражнение 3.** Скажите, что это было вчера или будет завтра.

1. Сегодня у вас нет урока грамматики.
2. Сегодня у Виктора нет математики.
3. Сегодня в театре нет спектакля.
4. Сегодня у них нет лекции.
5. Сегодня в клубе нет концерта.
6. Сегодня в киоске нет газеты «Дружба».

В русском языке достаточно часто используется конструкция «У вас нет ручки?», когда хотят что-либо попросить.

**Упражнение 4.** Попросите у собеседника что-либо.

Модель: *Журнал.*

*У вас нет журнала? - Конечно, есть. Вот возьмите.*

Книга, газета, молоко, кофе, сахар, чай, компьютер, карандаш, бумага.

Родительный падеж употребляется также в сочетании с количественными числительными *два, три, четыре, пять* и т. д., если эти числительные стоят в именительном или винительном падежах.

На начальном этапе обычно ограничиваются употреблением числительных *два (две), три, четыре*, после которых существительные употребляются в родительном падеже единственного числа.

*Два (три, четыре) рубля, но две (три, четыре) копейки.*

Часто в связи с практической необходимостью на самом начальном этапе это значение родительного падежа вводится лексически, когда речь заходит о времени, температуре, деньгах и расстоянии и т.п. Позднее это значение родительного падежа систематизируется и закрепляется в упражнениях.

В эве во всех конструкциях с числительным представлено простое соположение существительного и следующего за ним числительного.

Обычно в языке эве суффикс *-wo* является показателем множественного числа. Но при сочетании существительных с числительными *-wo* употребляется при наличии определенного артикля, т.е. существительные обычно остаются в единственном числе.

**Упражнение 5.** Напишите числительные и слова в скобках в правильной форме.

Модель: *На столе лежат 4 (книга) и 3 (тетрадь).*

*- На столе лежат четыре книги и три тетради.*

1. В нашем городе 4 (театр) и 2 (музей).

2. У нас в группе учится 4 (студент) и 3 (студентка) из Ганы.

3. Марк купил 2 (куртка) и 3 (шарф).
4. В аудитории 10 (стол) и 20 (стул).
5. Сейчас 2 (час) и 2 (минута).

Для обозначения значения места с предлогами *около, возле, у, недалеко от, близко от, вокруг, мимо* и др. Данное значение в языке эве передается лексическим средством **fo xlã** и ППК **ɕe ...ŋu, tso ... gbɔ**:

*деревья вокруг дома (atiwo fo xlã хэ ла),*

*школа находится недалеко от больницы (suku la medidi tso дэуэфе ла гбэ о / suku la te ɕe дэуэфе ла ŋu).*

**Упражнение 6.** Закончите предложения, поставив слова из скобок в нужную форму.

1. Гостиница находится недалеко от ... (дом)
2. Стадион находится около ... (музей)
3. Напротив ... станция метро Беляево (супермаркет)
4. Вокруг ... высокие деревья (озеро)
5. Центральный банк находится близко от ... (телебашня)

### 3.5.5. Дательный падеж имен существительных

Дательный падеж, чаще всего бывает прилагольным, но возможен и после имени существительного, и употребляется главным образом для обозначения лица или предмета, к которому направлено действие.

Главное значение, которое выражается дательным падежом, - это **адресата действия**, значение, которое в эве передается предлогом **na**:

*писать другу - ŋɔɔ leta na хэл̃ ŋutsu*

*звонить подруге – fo ka na хэл̃ нуэни*

Трудности употребления этого падежа учащимися-носителями эве –

это, прежде всего, усвоение базовых глаголов, управляющих данным падежом, а также склонение имен существительных – запоминание окончаний в дательном падеже. В следующей таблице представлены основные глаголы, управляющие существительными в дательном падеже, которые входят в лексический минимум начального этапа обучения РКИ.

Таблица 17.

<i>Глагол</i>	<i>Вопрос</i>	<i>Перевод, управление</i>
звонить/позвонить	кому?	fo ka na + ameка?
верить/поверить	кому? чему?	xə + nuka?/ameка? + dzi se
доверять	кому? чему?	kã ɖe + ameка? + dzi
перезванивать/перезвонить	кому?	fo ka na + ameка? + akɛ?
дозваниваться/дозвониться	кому?	fo ka na + ameка?
передавать/передать	что? кому	ɖo + nuka? ɖe ameка?
давать/дать	что? кому?	tsə + nuka? + na + ameка?
отдавать/отдать	что? кому?	gbugbɔ + nuka? Na + ameка?
дарить/подарить	что? кому?	na + nuka? + na + ameка?
возвращать/вернуть	что? кому?	gbugbɔ + nuka? + na + ameка?
посылать/послать	что? кому?	ɖo + nuka? + ɖe + ameка?
отправлять/отправить	что? кому?	ɖo + nuka? + ɖe + ameка?
говорить/сказать	что? кому?	gblɔ + nuka? + na +

		ameka?
покупать/купить	что? кому?	fle + nuka? + na + ameka?
писать/написать	что? кому?	ŋlɔ + nuka? + na + ameka?
показывать/показать	что? кому?	fia + nuka?/ameka?
рассказывать/рассказать	о чём? что? кому?	fo nu tso nuka? + ŋu + na + ameka?
помогать/помочь	кому? + инфинитив	kpe ɖe ameka? + ŋu

Особое внимание преподавателю следует обратить на совпадение или несовпадение управления глаголов в русском и языке эве, с учетом того, что в русском языке данные глаголы управляют существительными в дательном падеже без предлогов.

**Упражнение 1.** Ответьте на вопросы, используя слова в скобках в правильной форме.

Образец: *Кому вы подарили альбом? (брат).*

*- Я подарил альбом брату.*

1. Кому вы обещали дать интересную книгу? (друг Алекс)
2. Кому вы звонили вчера вечером? (девушка)
3. Кому вы рассказали о своей родине? (преподаватель)
4. Кому вы хотите подарить видеокассету? (брат)
5. Кому вы часто пишете письма? (сестра)
6. Кому вы помогаете изучать английский язык? (подруга)
7. Кому вы купили билеты в цирк? (подруга Наташа)
8. Кому вы показали фотографии? (мать)
9. Кому вы обещали хорошо учиться? (отец и мать)
10. Кому вы послали открытки из России? (сестра и брат)

**Упражнение 2.** Уточните, о ком идёт речь.

Образец: *Это Анна. Виктор купил ей цветы.*

– *Виктор купил цветы Анне.*

1. Это Владимир. Иван купил ему словарь.
2. Это преподаватель. Марта показала ему тетрадь.
3. Это Дина. Тедди купил ей билет в кино.
4. Это Надя. Преподаватель дал ей учебники.
5. Это сестра Олега. Олег позвонил ей по телефону.
6. Это Александр. Брат помог ему решить задачу.
7. Это Андрей. Лейла написала ему письмо.
8. Это Вика. Олег подарил ей цветы.
9. Это Иван. Катя дала ему номер телефона.
10. Это Наташа. Алекс сказал ей, что будет ждать её вечером.

**Место действия** с предлогом *no*, значение которое передается в эве предлогом **le**: *no цeнтру города (le du la titina)*. Учащимся – носителям эве непонятно почему употребляется дат.п., а не предл.п. с предлогом **v**. Этим объясняется сложность его применения на практике.

**Упражнение 5.** Составьте диалог по модели:

Модель: *А: Где вы были вчера?*

*Б: Я весь день ходил по Москве.*

Музей, выставка, парк, Арбат, центр города, улицы, Кремль.

Значение дательного падежа **направления действия** с предлогом **k** выражается в языке эве послелогом **gbɔ**, обозначающим конечную цель движения **к кому-л.** или **к чему-л.**, т.е. к какому-л. месту/предмету:

*она ездила к своему мужу (ede efe afetɔ gbɔ),*

*иностранцы подошли к новому зданию (amedzroawo va do xo yeue la gbɔ).*

В этом значении употребляются существительные с предлогом *к* в дательном падеже после глаголов движения бесприставочных и с приставками. Проблема усвоения употребления этого значения, с одной стороны, связана как и винительном направления с запоминанием многочисленных глаголов движения русского языка, а также в согласовании всех определяемых слов с существительным в форме дательного падежа, что, впрочем, является обязательным для всех падежей.

В языке эве такого согласования нет, и в этом значении в предложении употребляется только послелог *gbɔ*.

**Упражнение 3.** Закончите предложение, употребляя правильную форму слова в скобках.

1. Она ездила к ... (муж)
2. Они подошли к ... (гостиница)
3. Он идёт к ... (врач)
4. Ты пойдешь к ... на день рождения? (Аня)
5. Она пошла к ... (подруга)
6. К ... пришли гости (сестра)
7. Мы зашли к ... (друг)

**Определительное значение** русского приименного дательного падежа с предлогом *по* передается в языке эве не предлогом, не послелогом, не ППК, а составным именем существительным, первая часть которой играет роль прилагательного, а определяемое слово – название предмета: *пособие по математике* (*akɔnta-gbalɛ̃*: буквально: ‘математика книга’) *учебник по английскому языку* (*ɪŋlɪsgbe-gbalɛ̃*: букв. ‘английский язык книга’). Поскольку данное значение не связано в эве с управлением, учащиеся, для которых язык эве является родным, из-за интерференции могут ошибочно образовывать русские конструкции, в которых оба слова равнозначны и употребляются в

именительном падеже без предлога вместо управляемого дательного с предлогом *по*. Задача преподавателя на примерах показать русские предложно падежные конструкции с этим значением дательного падежа и предлогом *по*.

**Упражнение 4.** Поставьте слова, данные в скобках в правильную форму.

1. Кто он по ...? (профессия)
2. Он специалист по ... (история)
3. Мой папа менеджер по ... (продажа)
4. Он преподаватель по ... (фольклор)
5. Экономист написал книгу по ... (экономика)

*букв*

При обозначении *субъекта действия* в русском языке используются существительное или личное местоимение в дательном падеже со словами *нельзя, можно, надо, необходимо, нужно* и др. + инфинитивная конструкция. Значения данных слов передаются в языке эве разными лексическими средствами – *menyo/medze be ..., anyo be ..., ehiã be ..., ehiã godoo be ..., edze be ...* + *придаточное предложение*:

(Кому?) Школьникам необходимо сдавать переводные экзамены (*ehiã godoo be sukiviwo nawэ пгэуидодокрэво* (букв: нужно обязательно чтобы школьники делать проходной экзамен)). Подобные конструкции в русском языке представляют собой большую трудность для учащихся – носителей эве, поскольку субъект в языке эве всегда выражен только формой существительного или личного местоимения и не изменяется. В то же время в русском языке время существительное или местоимение в данном значении выражено дательным падежом. Это служит причиной грамматических ошибок в русском языке и требует большой практической работы.

**Упражнение 5.** Что вы им посоветуете? Используйте в ответе следующие конструкции.

Кому? *можно, нужно, нельзя, надо* + инфинитив.

Модель: *Анна очень устала.*

– *Анне надо хорошо отдохнуть.*

1. Виктор болен.
2. Жан плохо написал контрольную работу.
3. Моя сестра много работает.
4. Мой брат хочет поступить в университет.
5. Мой отец много курит.
6. Мой друг потерял телефон.
7. У Юлии нет учебника по физике.
8. Альбина хочет купить новый телевизор.
9. Я хочу сдать экзамены досрочно.
10. Зимой на улице очень холодно.

Следующие словосочетания вам помогут:

взять учебник в библиотеке; хорошо сдать все экзамены; написать заявление; купить тёплую одежду; много заниматься; курить; пойти в поликлинику; поехать отдыхать на море; купить новый телефон; пойти в магазин.

### **3.5.6. Творительный падеж имен существительных**

Русский творительный падеж, как упоминалось выше, употребляется и в сочетаниях с глаголами и при именах существительных. Приглагольный творительный падеж может иметь значения орудия или средства действия, места, времени, пространства, образа действия, способа действия и производителя действия. На начальном этапе обучения обычно изучаются два основных значения творительного падежа:

- приглагольный творительный с предлогом *с*, имеющий значение

**совместного действия:**

*говорить (с кем?) с отцом, с сестрой, с матерью,*

- и приименный - беспредложный, обозначающий **инструмент действия:**

*писать (чем?) ручкой, карандашом*

*думать (чем?) головой*

Учащиеся – носители языка эве испытывают сложности при употреблении данного падежа из-за нескольких причин. Во-первых, они должны знать основные русские глаголы, после которых употребляется творительный падеж, во-вторых, традиционно, уметь употреблять существительные в правильной форме в том падеже, который требует управляющий глагол в русском языке, и, в третьих, знать после каких глаголов употребляется или не употребляется предлог *с* существительным в творительном падеже в значении инструмента действия, поскольку данное значение в других языках (в том числе и языке эве) обычно передается существительным с предлогом *с*.

*писать (чем?) ручкой, карандашом* *ɲlɔ nu kple nuɲlɔti*

*думать (чем?) головой* *bu tame* (а *'bu tame kple ta'* – считается непростительным оскорблением)

На начальном этапе учащиеся должны знать, как минимум следующие глаголы, после которых употребляется творительный падеж:

Таблица 18.

Русский глагол	Вопрос	Перевод и управление
заниматься	чем?	srɔ̃ + nuka?
интересоваться	чем?	do vivi +ɔe+ nuka? + ɲu?
увлекаться	чем?	do vivi +ɔe+ nuka? + ɲu?

знакомиться/познакомиться	с кем?	de + woɔokuiwo + fia
встречаться/встретиться	с кем?	do go + ameka?
говорить/поговорить	с кем?	fo nu + kple+ ameka?
разговаривать	с кем?	ɔo dze + kple + ameka?
спорить/поспорить	с кем?	he nya + kple + ameka?
писать/написать	что?/чем?	ɲlo nu + nuka?
считать	кого?/кем?	bu ameka?/nukae?
работать	кем?	nye ameka?/nuka?
быть	кем?	nye ameka?/nuka?
являться	чем?/кем?	nye ameka?/nuka?
становиться/стать	кем?	zu + ameka?

Значение русского приглагольного творительного падежа *совместного действия* с предлогом *с*, передается в языке эве глаголами с аналогичным значением, которые управляют существительными с предлогом *kple*:

*мама разговаривает с отцом - dada kple papa le dze ɔom,*

*мы с другом гуляем - nye kple xɔnye miele tsa ɔim.*

Особых проблем для учащихся-носителей языка это значение не составляет – главное запомнить окончания русских существительных в творительном падеже и управляющие ими глаголы. Значение совместности действия в большинстве языков сходно и всегда употребляется с предлогом.

**Упражнение 1.** Ответьте на вопросы по образцу.

Модель: С кем ты вчера гулял в парке? (подруга).

- Вчера я гулял в парке с подругой.

1. С кем встретился наш преподаватель? (студент Виктор)
2. С кем разговаривает врач? (мальчик)
3. С кем дружит ваша сестра? (спортсмен)
4. С кем вы всегда советуетесь? (отец)

5. С кем Виктор ходил в цирк? (сестра)
6. С кем вы поздоровались утром? (преподаватель)
7. С кем ты хочешь поехать в Москву? (земляк)
8. С кем вы познакомились на вечере? (писатель)
9. С кем вы говорили по телефону вчера вечером? (отец)
10. С кем разговаривает наш декан? (студент и студентка)

Второе очень важное для начального этапа обучения РКИ – это приименное значение творительного падежа **инструмента действия**, которое чётко выражается в языке эве предлогом **kple**:

*мальчик ест ложкой - ɲutsuvi la le ni ɖum kple gatsi,*

*школьник пишет ручкой - sikuvi la le ni ɲɔm kple nuɲɔtsi).*

Главная проблема для усвоения этого значения учащимися- носителями языка эве состоит в том, что в русском языке существительные в творительном падеже употребляются **без предлога**, а в языке эве это конструкция употребляется обязательно с предлогом, как и во многих других языках.

**Упражнение 2.** Ответьте на вопросы, используя слова, данные в скобках.

1. Чем преподаватель проверяет тетради? (ручка)
2. Чем мы едим суп? (ложка)
3. Чем преподаватель пишет на доске? (мел и фломастер)
4. Чем мы чистим зубы? (зубная щётка)
5. Чем мы фотографируем? (фотоаппарат)
6. Чем мы едим? (ложка и вилка)
7. Чем мы режем хлеб? (нож)

Русские глаголы **заниматься, интересоваться, увлекаться** также управляют существительными в творительном падеже без предлога, а в

эве передаются глаголами *srэ, do dzidzэ* также без предлогов (букв. ‘делать счастливым’ + название предмета. Основная проблема при этом значения самих глаголов и усвоение управляемых ими форм творительного падежа существительных.

**Упражнение 3.** Скажите, чем интересуются, увлекаются или занимаются эти люди?

Модель: *Виктор любит плавание.*

– *Виктор занимается (увлекается) плаванием.*

1. Мой друг часто играет в волейбол.
2. Марта любит русскую литературу.
3. Антон любит русское искусство.
4. Мой друг всегда слушает музыку.
5. Моя мама любит балет.
6. Мы любим русский язык.
7. Владимир любит живопись.
8. Александру нравится спорт.
9. Виктору нравятся игры на компьютере.
10. Мои друзья очень любят математику.

Творительный падеж в русском языке употребляется также для **обозначения профессии** человека после глаголов *работать, быть, стать* и др. Данное значение в эве выражается глаголами *tia, bu, nye, zu* +название должности/поста/профессии: *он работает учителем (enye nufiala), Друг стал лётчиком (хэпуе zu yamevukula)* (см. также стр.201).

**Упражнение 3.** Как вы думаете, кем хотят стать ваши друзья?

Модель: Виктор любит химию.

– Виктор будет (хочет быть) химиком.

1. Алекс любит медицину.
2. Дмитрий изучает экономику.
3. Альберт хорошо знает физику и математику.
4. Борис любит архитектуру.
5. Марта хорошо поёт и танцует.
6. Олег любит писать статьи.
7. Филипп любит строить дома.
8. Виктор пишет стихи и рассказы.
9. Петр хорошо рисует.
10. Павел изучает право.

**Выводы по третьей главе**

1. В настоящее время в методике преподавания русского языка как иностранного утвердился коммуниктивно-деятельный подход к организации всей системы обучения, в том числе и к грамматическому аспекту речевой деятельности на русском языке. Однако на обучение грамматики в целях общения, по-прежнему существует два прямо противоположных мнения: переоценка грамматических знаний в процессе овладения иноязычной языковой деятельностью, либо недооценка грамматической стороны коммуникативных умений.

2. Следует иметь в виду, что грамматика представляет собой самый абстрагированный уровень языка. В речевой реальности грамматические единицы всегда выступают в тесной взаимосвязи с единицами других уровней языка, что и нашло отражение в одном из ведущих методических

принципов — принципе комплексного подхода к организации изучаемого материала.

3. Работая над конкретной грамматической темой, определенным падежом русского языка в частности, методисты вынуждены постоянно обращаться к лексике, решать практические вопросы, например: какая лексика должна быть отработана предварительно, чтобы вводимый грамматический материал был хорошо воспринят учащимися, на основе какой лексики следует строить упражнения по отработке данной грамматической темы.

4. Как известно, овладение речевой деятельностью на иностранном языке возможно только в процессе выполнения разнообразных упражнений. Формирование грамматических навыков нельзя осуществлять в отрыве от решения вопроса отбора, организации, последовательности введения, презентации и закрепления грамматического материала.

5. В настоящее время в соответствии с коммуникативным подходом к обучению все упражнения, направленные на формирование и развитие речевых навыков и умений, относятся к трем типам: *подготовительные, условно-речевые и речевые*. При этом упражнения с грамматической направленностью включаются в общую систему упражнений.

6. При построении системы упражнений по выработке грамматических навыков целесообразно опираться на теорию поэтапного формирования умственных действий (стадий становления речевых навыков), разработанную П.Я.Гальпериным.

7. В основу комплекса упражнений по формированию устойчивых навыков употребления лексико-грамматических конструкций предложно-падежной системы русского языка для носителей языка эве, должны быть положены следующие положения:

- во-первых, отсутствие в языке эве категории падежа и изменений падежных окончаний существительных в соответствии со склонением, требует большой работы по объяснению значений, которые передает каждый

падеж в русском языке и сравнения с предложно-послеложными конструкциями в языке эве, передающими те же значения;

- во-вторых, понимание падежа как грамматической категории, с помощью которой выражается отношение существительного к другим словам в словосочетании и предложении. Падежи в русском языке могут быть приглагольными и приименными. То есть, эти отношения в русском языке могут передаваться с помощью глаголов или других имен, которые управляют существительными с предлогами или без предлогов и требуют употребления определенных окончаний существительных в соответствии с выражаемыми значениями;

- в-третьих, на начальном этапе обучение предложно-падежной системе РКИ направлено, прежде всего, на приглагольные падежи. Поэтому большое значение необходимо уделять запоминанию групп глаголов, которые управляют определенным падежом, и их управлению – вопросам, на которые должны отвечать управляемые существительные. При этом следует учитывать, что иногда глаголы, которые имеют одинаковое значение в обоих языках, могут выражать разные отношения и иметь разное управление;

- в-четвертых, полное отсутствие в языке эве категории одушевленности – неодушевленности, а также категории рода в том понимании, которое принято в русском языке, также требует внимательной работы по формированию навыков употребления существительных и прилагательных разного рода в различных значениях.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее диссертационное исследование посвящено актуальной проблеме современной методики преподавания русского языка как иностранного - обучению грамматическим средствам общения, а именно, обучению предложно-падежной системе русского языка с учетом особенностей родного языка учащихся.

Коммуникативно-деятельностный подход, ориентированный на практическую (коммуникативную) цель обучения — общение на иностранном (в нашем случае русском) языке, учитывая деятельностную природу процессов общения — овладение не только языковыми знаниями, но и навыками и умениями речи, требует сегодня новых решений задач в обучении русскому языку, его грамматике и предложно-падежной системе в частности.

Как отмечалось в работе, наряду с видами глагола и глаголами движения, труднейшей для усвоения иностранными учащимися является предложно-падежная система русского языка. Весь грамматический строй русского языка в той или иной мере связан с категорией падежа. Нет ни одного предложения в русском языке, выходящего за пределы понятия категории падежей.

Говоря об овладении этой грамматической категорией носителями языка эве, следует отметить, что усвоение этого явления объективно затруднено не только тем, что в языке эве эта категория отсутствует, а также и тем, что значения падежа, обычно выражаемые в русском языке предлогом и падежным окончанием имени существительного, в языке эве могут быть выражены другим способом: с помощью предлогов и послелогов. И значения предлогов и послелогов языка эве не всегда могут адекватно выразить значения предложно-падежных конструкций русского языка в том или ином падеже.

В ходе работы над диссертацией было:

- во-первых, изучено и проанализировано в историческом плане, и выявлено современное состояние научных исследований по предложно-падежной системе русского языка, рассмотрены материалы лингвистических исследований, посвящённых категории падежа в русском языке, взгляды ведущих советских и российских лингвистов на значения, которые выражает тот или иной падеж;

-во-вторых, впервые дан сопоставительный лингво-методический анализ предложно падежной системы русского языка и предложно-последеложных конструкций языка эве, в котором представлены общие и частные значения предлогов и последелогов языка эве как теоретической основы для обучения предложно-падежной системе русского языка носителей эве;

- в-третьих, описан один из основных методических принципов обучения иностранцев русскому языку – принцип учета родного языка учащихся, и в соответствии с ним впервые в современной лингвистике и методике преподавания РКИ детально сопоставлены значения русских падежей и способы их выражения в русском языке и тех же значений в языке эве, проанализирован ряд учебников и учебных пособий на предмет обучения предложно-падежной системе русского языка, определены основные трудности, возникающие у носителей языка эве при формировании навыков и умений употребления русских предложно-падежных конструкций;

- в-четвёртых, создана система работы по преодолению выявленных грамматических трудностей по усвоению предложно-падежной системы русского языка на начальном этапе обучения на занятиях в аудитории говорящей на языке эве, и на ее основе разработан комплекс подготовительных, условно-речевых и речевых упражнений и четкие методические рекомендации по их использованию в указанной аудитории.

По итогам исследования были сделаны следующие выводы:

1. При обучении предложно-падежным конструкциям русского языка в подавляющем большинстве случаев иностранным учащимся не от чего отталкиваться в своём родном языке, потому что категория падежа во многих языках, в том числе и языке эве, который является языком агглютинативного типа, просто отсутствует.

2. В отличие от русского языка, в котором значение выражается предлогом и именным окончанием определенного падежа, грамматическое значение в языке эве выражено иными способами: или предложно-последеложными конструкциями, когда при имени употребляются предлог или предлог и последелог, или специальными лексическими средствами без предлогов и последелогов, или вместе с ними.

3. Учет структурно-типологических характеристик языка эве - родного языка ганских студентов при составлении методических материалов по усвоению предложно-падежной системы русского языка, позволяет избежать интерференции и оптимально использовать сходства и различия между родным и изучаемым языками.

4. При обучении любому грамматическому явлению иностранного языка у учащихся в зависимости от сходств и различий родного и изучаемого языков неизбежно возникают трудности усвоения этого грамматического явления (в нашем случае предложно-падежной системы русского языка), в результате чего появляются стойкие речевые ошибки.

5. Понимание причин возникновения ошибок при сопоставлении одинаковых грамматических явлений в двух языках, связанных с негативной интерференцией родного языка учащихся (языка эве) на изучаемый - русский, позволяет выработать национально-ориентированную методику формирования и развития навыков и умений употребления предложно-падежных конструкций русского языка.

7. Грамматические единицы всегда выступают в тесной взаимосвязи с единицами других уровней языка, что и нашло отражение в одном из ведущих методических принципов — принципе комплексного подхода к организации изучаемого материала.

8. При формировании навыков и умений употребления конкретного падежа русского языка, необходимо принимать во внимание, какая лексика должна быть усвоена предварительно и в ходе работы (например, глаголы, управляющие этим падежом), с помощью какой лексики следует строить упражнения по отработке данной грамматической темы.

9. Овладение речевой деятельностью на иностранном языке возможно только в процессе выполнения разнообразных упражнений: *подготовительных, условно-речевых и речевых*. Формирование грамматических навыков нельзя осуществлять в отрыве от решения вопроса отбора, организации, последовательности введения, презентации и закрепления грамматического материала.

10. Комплекс упражнений с грамматической направленностью, создаваемый для определенного национального контингента учащихся должен иметь четкие и детальные методические комментарии, учитывающие сходства и различия грамматических систем родного языка и изучаемого русского.

Разработанный в результате настоящего исследования комплекс упражнений по формированию навыков и умений употребления конструкций предложно-падежной системы русского языка предназначен для студентов ганских университетов начального этапа обучения РКИ. Он ориентирован на преодоление объективных трудностей при изучении русского языка носителями эве, связанных с большими различиями грамматических систем двух языков.

Проблема преодоления трудностей при обучении предложно-падежной системе русского языка не ограничивается употреблением только имен

существительных и только в единственном числе. Данный комплекс упражнений должен стать частью - основой будущего пособия по обучению русского языка как иностранного, учитывающим в методическом плане особенности родного языка учащихся – языка эве.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Азимов Э.Г, Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448с.
2. Али Анвар Абдуль-Рида. Методика обучения употреблению русских предлогов на занятиях по русскому языку как иностранному в арабской аудитории. Дисс....канд. пед. н. – М.: 2005. – 324 с.
3. Аникина М.Н. Лестница: Учебник по русскому языку для начинающих (for English-speaking students). – М.: Русский язык. Курсы, 2015. – 464 с.
4. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика: синонимические средства языка. М., 1974. 2-е изд. М., 1995.
5. Апресян, Ю. Д. (1967) Экспериментальное исследование семантики русского глагола. М.: Наука. 248 с.
6. Апресян, Ю. Д. (1974) Лексическая семантика: синонимические средства языка. М.: Наука, 1974. 367 с. Переиздание: Апресян, Ю. Д. (1995) Лексическая семантика: синонимические средства языка. М.: Языки русской культуры. 472 с.
7. Аракин В.Я. Отбор грамматического материала и последовательность обучения грамматическому строю русского языка. «Русский язык в национальной школе», 1982, № 3, С. 40-45.
8. Аркадьева О.М. Отбор языкового материала, предназначенного для выработки умений и навыков в употреблении падежей в речи. В сб.: Вопросы обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе. Изд-во Моск. ун-та, 1971. – С. 174-204.
9. Аркадьева О.М. Употребление падежей в речи. Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 125 с.
10. Артемов В.А. Психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1969. 279 с.

11. Бакеева Н. З. Структурно-типологическая характеристика языков в методическом освещении // Лингвистические основы преподавания языка. М.: Наука, 1983. С. 19-28.
12. Белошапкина В.А. Расширенные структурные схемы русского предложения. В журн. - РЯЗР, 1979, № 5, с.63-68.
13. Беляев Б. В. Методика и психология. ИЯШ, 1963, № 6. - С. 25-30.
14. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.
15. Бим И. Л. Методика обучения иностранному языку как наука и проблема школьного учебника. - М., 1977, 235 с.
16. Богородицкий В.А. Общий курс русской грамматики (Из университетских чтений). - Изд. 5-е, перераб. - М.-Л.: Гос. соц. экон. изд., 1935. - 354 с.
17. Булгакова Л.Н., Захаренко И.В., Красных В.В. Мои друзья падежи: Грамматика в диалогах – 8-е изд., стереотип., М.: Русский язык. Курсы, 2014. – 216 с.
18. Булыгина Т. В., Шмелев А. Д. (1989) Ментальные предикаты в аспекте аспектологии // Логический анализ языка. Проблемы интенциональных и прагматических контекстов. М.: Наука. С. 31-54.
19. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка. М., 2001.
20. Василенко Э.П. Принципы учета родного языка. РЯНШ, 1982, № 5. С. 4-26.
21. Виноградов В.В. Избранные труды // Исследования по русской грамматике. – М.: Наука, 1975. – 559 с.
22. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) / Под ред. Г.А. Золотовой. – 4-е изд. – М.: Рус. яз., 2001. – 720 с.
23. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). Изд. 2-е. – М.: Высшая школа, 1972. – 614 с.

24. Виноградов, В. В. (1986) Русский язык: грамматическое учение о слове. 3-е изд., испр. М.: Высшая школа. 640 с.
25. Владимирский Е.Ю. Выражение пространственных отношений при помощи предложно-падежных конструкций // РКИ: Актуальные вопросы описания и методики преподавания. – М., 1982, - С. 87-118.
26. Владимирский Е.Ю. Система предложно-падежных конструкций с пространственным значением в современном русском языке. Дисс. ... канд. Филол. Наук. М., 1972. – 253 с.
27. Воробьев В.В. О статусе лингвокультурологии // Мат. IX Конгресса МАПРЯЛ. Докл. и сообщ. Российских ученых. – М., 1999. – С. 96-118.
28. Вохмина Л.Л. Хочешь говорить – говори: 300 упражнений по обучению устной речи. М.: Русский язык, 1993. 176 с.
29. Всеволодова М. В., Владимирский Е. Ю. Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке. - М.: Русский язык, 1982. - 264 с.
30. Всеволодова М.В. Методические аспекты функционально-коммуникативного описания языка // Русский язык за рубежом. 1986. - № 4. – С. 50-54.
31. Всеволодова М.В. Основания практической функционально-коммуникативной грамматики русского языка. // Языковая системность при коммуникативном обучении. – М.: Русский язык, 1989. – С. 26-36.
32. Всеволодова М.В. Практикум по курсу «Функционально-коммуникативный синтаксис». – М.: МГУ, 1995. – 112 с.
33. Всеволодова М.В. Принципы сопоставительных синтаксических исследований на уровне функционально-семантических полей // Вопросы изучения русского языка в сопоставлении с другими языками. / Под ред. К.В. Горшковой и Е.В. Петрухиной. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – С. 61-79.

34. Всеволодова М.В. Синтаксические функции именных групп в структуре простого предложения. // Русский язык за рубежом. 1969. - № 3. – С. 73-80; - № 4. – С. 87-95.
35. Всеволодова М.В. Способы выражения временных отношений в современном русском языке. – М.: МГУ, 1978. – 283 с.
36. Всеволодова М.В., Владимирский Е.Ю. Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке. – М.: Русский язык, 1982. – 262 с.
37. Всеволодова М.В., Яценко Т.А. Причинно-следственные отношения в современном русском языке. – М.: Русский язык, 1988. – 207 с.
38. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. — М., 1966.
39. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков // Иностранные языки в школе. 1969. № 6. С. 29-39.
40. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень/ Владимирова Т.Е., Нахабина М.М., Соболева Н.Т. и др. – М., СПб.: Златоуст, 1999. – 28 с.
41. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень/ Нахабина М.М., Соболева Н.Т., Стародуб В.В. и др. – М., СПб.: Златоуст, 1999. – 32 с.
42. Грамматика современного русского литературного языка. Под ред. Н. Ю. Шведовой. М., 1970.
43. Грамматические основы правильной русской речи: Учебное пособие для неяз. Спец. вузов. / Е.Н. Ершова, Л.Г. Некилова, Г.И. Рожкова и др. – М.: Высш. шк., 1991. – 176 с.
44. Греч Н.И. Практическая русская грамматика, 2-е изд-е. – СПб.: 1834. – 526 с.

45. Гуревич П. В., Григорян С. Т. Усиление мотивации учебной деятельности, направленной на овладение лексикой иностранного языка. В журн.: ИЯШ, 1976, № 5, С. 12-16.
46. Давер М.В. Грамматические рифмовки (в помощь учителю русского языка как иностранного) // Русский язык за рубежом. – М., 1989. № 3. – С. 50-54.
47. Дмитриев Н. К., Чистяков В. М. Очерки по методике преподавания русского языка в татарской школе // Вопросы методики преподавания русского и родного языков в нерусской школе. М. – Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. С. 3-114.
48. Дорж Лхагвасурэн. Лингвометодическая подготовка студентов-русистов на первом курсе монгольского педагогического вуза (на материале раздела «Падежная система русского языка»). Дисс....канд. пед. н. – М.: 2003. – 224 с.
49. Ермаченкова В.С. Повторяем падежи и предлоги: коррективный курс для изучающих русский язык как второй. 2-е изд. СПб.: Златоуст, 2012. 172 с.
50. Жидкова Г.Ф., Хавронина С.А. Пособие по развитию навыков научной речи для иностранных студентов-филологов. Чтение, говорение, письмо. / М.: Русский язык, 1990. – 139 с.
51. Зализняк А.А. Грамматический словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1980. – 880 с.
52. Зализняк А.А. О понимании термина «падеж» в лингвистических описаниях // Проблемы грамматического моделирования. – М., 1973. – С. 53-88.
53. Захава-Некрасова Е.Б. Русские падежи и предлоги. – М.: Русский язык, 1990. – 350 с.
54. Золотова Г.А. К вопросу о типах падежных значений // РЯИШ, 1970. - № 4, - С. 74-76.

55. Игнатова И.Б. (1997) Теоретические основы обучения русской грамматике иностранных студентов. Белгород: Изд-во БГУ. 196 с.
56. Иевлева З. Н. Отбор грамматического материала для начального этапа обучения русскому языку как иностранному. Дисс. канд. пед. наук. - М., 1977. - 244 с.
57. Иевлева З.Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. М., 1981.
58. Иевлева З.Н. Практикум по методике преподавания русского языка. - М., 1990. - 150 с.
59. Иевлева З.Н. Презентация грамматики в коммуникативно-ориентированном курсе русского языка как иностранного // Вопросы практической методики преподавания русского языка как иностранного / под ред. А.Н. Щукина. - М., 1994. Вып.2. - С. 70-92.
60. Иевлева З.Н. Цели обучения и принципы отбора грамматического материала для начального этапа обучения. В сб.: Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. - М.: МГУ, 1981. - С. 83-174.
61. Ильин М.С. Основы теории упражнений по иностранному языку.— М., 1975.
62. Инчина Л.Г. К изучению вопроса об употреблении управляемой падежной формы при переходных глаголах // Совершенствование преподавания русского языка в национальной школе. Уфа. 1998. С. 34-42.
63. Казаева Л. И. Родной язык в процессе обучения иностранному // Вестник Югорского государственного университета. 2007. Вып. 6. С. 43-46.
64. Ковалева А.М. Обучение предложно-падежной системе РКИ на
65. Колодезнев В.М. Морфология русского языка. Практический курс: Учебное пособие для студентов филологов и гуманитарных специальностей. - Тула: Изд-во Тул. Гос. Пед. Ун-та им. Л.Н. Толстого, 1997. - 282 с.
66. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методика как наука. В журн.: РЯЗР, 1979, № 2, с. 56-62.

67. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей РКИ. - М.: Рус. яз., 1984. - 159 с.
68. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка как иностранного. – 4-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1988. – 157 с.
69. Краткая русская грамматика / под ред. Н.Ю. Шведовой и В.В. Лопатина. М.: Рус. яз., 1989. 639 с.
70. Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения РКИ / Психолингвистические очерки. - МГУ, 1970. - 88 с.
71. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. - М.: Наука, 1969. - 214 с.
72. Леонтьев А.А. Основные положения советской методики обучения русскому языку как иностранному//Методика: заочный курс повышения квалификации филологов-русистов/ Под ред. А.А.Леонтьева. - М.: Русский язык, 1988. – 376 с.
73. Ломоносов М.В. Российская грамматика М. Ломоносова (1775). – М.: Художественная литература, 1982. – 213 с.
74. Метс Н.А. Трудные аспекты русской грамматики для иностранцев – М., 2005. – 190 с.
75. Мироблюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам как педагогическая наука: Методические рекомендации. М., 1983. 21 с.
76. Мироблюбов А.А. Разработка теоретических вопросов системы упражнений в советской методике обучения иностранным языкам // Актуальные вопросы обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Мироблюбов. М.: Педагогика, 1973. С. 36-57.
77. Мокиенко В.М. Сопоставление в теории и практике преподавания русского языка как иностранного// Русский язык за рубежом. - 1987. - № 5. - С. 54-60.

78. Москальская О.И. Грамматика текста (пособие по грамматике русского языка для институтов и факультетов иностранных языков): Учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 1981. – 183 с.
79. Одинцова И.В., Малашенко Л.М., Бархударова Е.Л. Рабочая тетрадь по русской грамматике для иностранных учащихся. – М.: МГУ, 1997. Вып. 1. – 151 с.
80. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: Рус. яз., 1977. - 216 с.
81. Пассов Е. И. Упражнения как средства обучения / Е. И. Пассов, Е. С. Кузнецова. - Воронеж : НОУ «Интерлингва», 2002. - 40 с.
82. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
83. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. М.: Русский язык, 2010.
84. Пешковский, А.М. (2001) Русский синтаксис в научном освещении. М.: Языки славянской культуры. 544 с.
85. Попова З.Д. Падежное значение как компонент семантического метаязыка. // Категория падежа в структуре и системе языка: Мат. науч. конф.; под ред. Я.Я. Розенберг. – Рига, 1971. – С. 103-105.
86. Попова З.Д. Падежные и предложно-падежные формы русского языка в связной речи. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1974. – 91 с.
87. Попова З.Д. Русские предложные именованья в синтагматике и парадигматике. // Структурно-семантические исследования русского языка (Описание. Сопоставление. Преподавание.): Межвуз. сб. науч. трудов. / Редкол. З.Д. Попова и др. – Воронеж: Воронежский ун-т, 1994. – С. 58-64.
88. Попова З.Д. Система падежных и предложно-падежных форм в русском литературном языке. ХУП в. – Воронеж: Воронежский университет, 1969. – 90 с.

89. Попова З.Д. Употребление падежных и предложно-падежных форм в современном русском литературном языке. – Воронеж: Воронежский университет, 1971. – 75 с.
90. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на филологических факультетах вузов СССР. / Под ред. Н.А. Лобановой. – М., 1988. – 53 с.
91. Прокопович Н.Н., Дерibas Л.А., Прокопович Е.Н. Именное и глагольное управление в современном русском языке. 2-ое изд-е. – М.: Русский язык, 1981. – 189 с.
92. Пулькина И.М. и Захава-Некрасова Е.Б. Учебник русского языка. Практическая грамматика с упражнениями. Учеб. пособие для студентов-иностранцев. Изд. 5-е, исправленное. М., «Русский язык», 1975. 518 с. с табл.
93. Рахманов И. В., "Обучение устной речи на иностранном языке", М., 1980
94. Рожкова Г.И., Рассудова О.П., Лариохина Н.М. Методика преподавания русского языка иностранцам/ Под ред. С.Г.Бархударова. – М.: Изд-во Московского университета, 1967. – 305 с.
95. Розенталь Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов. М., 1985. 360 с.
96. Савченко Т.В., Какорина Е.В. Программа по русскому языку как иностранному для детей 8–12 лет, не владеющих или слабо владеющих русским языком. Этнокультурное (национальное) образование в Москве. Серия: Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве. М.: МИПКРО, 2001.
97. Сосенко Э.Ю. Классификация упражнений и их система // Русский язык за рубежом. 1975. № 2. С. 53-58.
98. Тестелец, Я. Г. (2001) Введение в общий синтаксис. М.: РГГУ. 798 с.
99. Уфимцева Н.В. Лингвистический и психолингвистический анализ структуры падежной системы (на материале русского языка): Автореф. дис. канд. филол. Наук., - М., 1975. – 21 с.

100. Фролкина А.В. Основные положения методики преподавания русского языка как иностранного//Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе/ Г. И. Дергачева, О. С. Кузьмина, Н. И. Малашенко и др. – 3 - е изд ., испр. – М ., 1989 . – 248 с.
101. Хавроница С.А., Широцкая А.И. Русский язык в упражнениях: Учебное пособие (для говорящих на английском языке). – М.: Русский язык. Курсы, 2014. – 384 с.
102. Хавроница, С.А., Широцкая, А.И. (1974) Русский язык в упражнениях. М: Прогресс. 343 с.
103. Хавроница, С.А., Балыхина, Т.М. (2008) Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный». Учебное пособие. М.: РУДН. 198 с.
104. Хасенова М. Методика комплексного изучения предложно падежных конструкций русского языка в старших классах казакской школы: Автореф. дисс. ... канд. педагог. наук. Алма-Ата, 1985. 24 с.
105. Цетлин, В.С. Работа над словом / В.С. Цетлин // Иностранные языки в школе. – 2002. - № 3. - С. 33-37.
106. Шабанов А.Ш. Взаимодействие родного и русского языков в процессе обучения русскому языку в национальной школе // Развитие двуязычия в процессе обучения в национальной школе РСФСР. М., 1976. С. 70-76.
107. Шатилов С. В. Некоторые принципы создания системы управлений для обучения иностранному языку. - В кн.: Система упражнений при обучении иностранному языку в школе и в вузе. - М., 1978, С. 3-12.
108. Шахматов, А. А. (2000) Синтаксис русского языка. М.: УРСС. 620 с.
109. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. – М.: Высшая школа, 1974. – 112 с.
110. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974, - 427 с.

111. Щукин А.Н. "Методика преподавания русского языка как иностранного", М., 2003.
112. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов.– М.: Издательство Икар, 2011. – 454 с.
113. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.
114. Энциклопедия для детей. Т. 10. Языкознание. Русский язык. - М.: Аванта+, 1998.
115. Юсупова З.Ф. Учет особенностей родного языка учащихся при обучении русскому как неродному (на материале именных частей речи) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 5 (35). С. 215-217.
116. Aboh E.O. On the syntax of Gungbe noun phrases. Paper presented at the Annual Meeting of the African Language and Linguistics Colloquium (27th, Leiden, Netherlands, 1997). 1998. 57 p.
117. Ameka F. Body parts in Ewe grammar // The grammar of inalienability: A typological perspective on body part terms and the part-whole relation. Ed. by Hillary Chappell & William McGregor. Berlin – New York: Mouton de Gruyter, 1996. Pp. 783-840.
118. Ameka F. Prepositions and postpositions in Ewe (Gbe): empirical and theoretical considerations // Typologie des langues d’Afrique et universaux de la grammaire. Vol. 2. Paris, L’Harmattan, 2003. P. 41-67.
119. Ameka F. Prepositions and postpositions in Ewe (Gbe): empirical and theoretical considerations // Typologie des langues d’Afrique et universaux de la grammaire. Vol. 2. Paris, 2003. P. 41-67.
120. Ameka F. Spatial information packaging in Ewe and Likpe: a comparative perspective // Frankfurter afrikanistische Blätter 11. Köln: Rüdiger Köppe Verlag, 1999. Pp. 7-34.

121. Ansre G. The Tonal Structure of Ewe. Hartford, Connecticut, Hartford Seminary Foundation, 1961.
122. Ansre, Gilbert. 1961. The Tonal Structure of Ewe. Hartford, Connecticut.
123. Bole-Richard, Rémy. Systématique phonologique et grammaticale d'un parler ewe: le gen-mina du Sud-Togo et Sud-Bénin. Paris: L'Harmattan, 1983. 350 p.
124. Collins Th. Ch. Topics in Ewe syntax. Ph.D. diss. Cambridge: MIT, 1993. 202 p.
125. Duthie A.S. Introducing Ewe linguistic patterns: a textbook of phonology, grammar, and semantics. Accra: Ghana Universities press, 1996. 191 p.
126. Duthie, A.S., 1996. Introducing Ewe Linguistic Patterns. Accra: University of Ghana Press.
127. Dzablu-Kumah, S.W. Basic Ewe. Köln, 2006.
128. Fiagã K. Grammaire ewe. Lome: Institut national de la recherche scientifique, 1976. 103 p.
129. Höftmann H. Grammatik des Fõn. Leipzig: Verlag Enzyklopädie, 1993. 216 s.
130. Kangni, A.-E. Die syntaktische Relevanz der seriellen Verbalkonstruktion in den Kwa-Sprachen // Afrikanistische Arbeitspapiere 19, 1989. Ss. 97-126.
131. Lefebvre C., Brousseau A.-M. A grammar of Fongbe. Berlin – New York: Mouton de Gruyter, 2002. 582 p.
132. Lewis M. Aspect-marking in Gëgbe prepositions: A cognitive approach to multi-categoriality // Papers from the 25th annual regional meeting of the Chicago Linguistics Society. Chicago: CLS, 1989. Pp. 272-287.
133. Westermann D. Grammatik der Ewe-Sprache. Berlin: Reimer, 1907. англ. перевод: Westermann D. A study of the Ewe Language. London: Oxford University Press, 1930.
134. Westermann, D. 1930. A study of the Ewe Language, tr. By Bickford – Smith, A.L. London: Oxford University Press.

135. Westermann, Diedrich. Grammatik der Ewe- Sprache. Berlin: Reimer, 1907.

### **СПИСОК УЧЕБНИКОВ И УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО РКИ, ИСПОЛЬЗОВАННЫХ В РАБОТЕ**

136. Аникина М.Н. Лестница: Учебник по русскому языку для начинающих (for English-speaking students). – М.: Русский язык. Курсы, 2015. – 464 с.
137. Булгакова Л.Н., Захаренко И.В., Красных В.В. Мои друзья падежи: Грамматика в диалогах – 8-е изд., стереотип. М.: Русский язык. Курсы, 2014. – 216 с.
138. Ермаченкова В.С. Повторяем падежи и предлоги: корректировочный курс для изучающих русский язык как второй. – СПб. : Златоуст, 2009. – 172 с.
139. Пулькина И.М. и Захава-Некрасова Е.Б. Учебник русского языка. Практическая грамматика с упражнениями. Учеб. пособие для студентов-иностранцев. Изд. 5-е, исправленное. М., «Русский язык», 1975. 518 с. с табл.
140. Хавроница С.А., Широченская А.И. Русский язык в упражнениях: Учебное пособие (для говорящих на английском языке). – М.: Русский язык. Курсы, 2014. – 384 с.
141. Овсиенко Ю.Г. Русский язык для начинающих // Учебник для говорящих на английском языке. 9-е изд-е., стереотип. – М.: Русский язык, 2001. – 464 с.
142. Степанова У.М., Иевлева З.Н., Трушина Л.Б. Русский язык для всех // Учебник под редакцией В.Г. Костомарова, изд-е 15-е. – М.: Русский язык 1991, - 424 с.
143. Хавроница С.А., Харламова Л. Русский язык. Лексико-грамматический курс // Начальный этап, 2-е изд. Стереотип. – М.: Русский язык, 1998. – 240 с.

144. Московкин Л.В., Сильвина Л.В. Элементарный курс русского языка для иностранных студентов, Ч.1. // Начальный этап обучения – Учебное пособие. – СПб.: 1994. – 166 с.

### **СПИСОК ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ, ИСПОЛЬЗОВАННЫХ В РАБОТЕ**

1. [http://pubman.mpd.l.mpg.de/pubman/item/escidoc:1868236:6/component/escidoc:2223001/Hammarstrom\\_2015.pdf](http://pubman.mpd.l.mpg.de/pubman/item/escidoc:1868236:6/component/escidoc:2223001/Hammarstrom_2015.pdf)
2. [http://en.wikipedia.org/wiki/Ewe\\_language](http://en.wikipedia.org/wiki/Ewe_language)
3. [http://en.wikipedia.org/wiki/Ewe\\_language](http://en.wikipedia.org/wiki/Ewe_language)
4. <http://www.omniglot.com/writing/ewe.htm>
5. <http://www.omniglot.com/writing/ewe.htm>

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Таблицы

#### Основные способы обозначения места осуществления действия в русском языке

**Таблица 1**

Отношение форм пространства к предмету	Предложно-падежная конструкция
1. Внутреннее пространство предмета	в + Предл.п.
2. Поверхность предмета	на + Предл.п.
3. Средняя часть предмета	посреди + Род.п.
4. Пространство в промежутке, разделяющем предметы	между + Тв.п. среди + Род. п.
5. Пространство вне пределов предмета	вне + Род. п.
6. Пространственная близость	около + Род.п. недалеко от + Род.п. рядом с + Твор.п.
7. Пространство под нижней плоскостью предмета	под + Твор.п.
8. Пространство над верхней плоскостью предмета	над + Твор.п.
9. Пространство перед передней границей предмета	перед + Твор.п.
10. Пространство за задней границей	за + Твор.п.

предмета	
11. Пространство, находящееся в противоположности к предмету	против + Род.п.
12. Пространство с боковой стороны предмета	сбоку + Род.п.
13. Пространство, окружающее предмет	вокруг + Род.п.
14. Пространство, параллельное длине предмета	вдоль + Род.п.
15. Пространство, параллельное ширине предмета	поперек + Род.п.
16. Пространство в удалении от предмета	вдали от + Род.п.

### Основные способы обозначения исходного пункта движения

Таблица 2.

Отношение форм пространства к движению	Предложно-падежная конструкция
1. Внутреннее пространство предмета	из + Род.п.
2. Поверхность предмета	с, со + Род.п.
3. Пространство в непосредственной близости к предмету	от + Род.п.
4. Пространство под нижней плоскостью предмета	из-под + Род.п.

5. Пространство за предметом	из-за + Род.п.
6. Пространство в непосредственной близости предмета	от + Род.п.
7. Общее направление движения	со стороны + Род.п.

### Основные способы обозначения конечного пункта движения

Таблица 3.

Отношение форм пространства к движению	Предложно-падежная конструкция
1. Внутреннее пространство предмета	в + Вин.п.
2. Поверхность предмета	на + Вин. п.
3. Пространственная близость	к + Дат.п.
4. Пространство под нижней плоскостью предмета	под + Вин.п.
5. Пространство за предметом	за + Вин. п.
6. Пространство как предмет движения	до + Род.п.
7. Общее направление движения	по направлению к + Дат.п.

**Соотнесенность предложно-падежных конструкций, выражающих местоположение предмета, исходный и конечный пункт движения**

**Таблица 4.**

Отношение действия к предмету. Отношение форм пространства к предмету	Пространство как место осуществления  где?	Конечный пункт движения  куда?	Исходный пункт движения  откуда?
1. Внутреннее пространство предмета	В + Предл. п.	В + Вин.п.	Из + Род.п.
2. Поверхность предмета	На + Предл.п.	На + Вин.п.	С, со + Род.п.
3. Пространство под нижней плоскостью предмета	Под + Твор. п.	Из-под + Род.п.	Под + Вин.п.
4. Пространство позади предмета	За + Твор.п.	Из-за + Род.п.	За + Вин.п.

**Основные способы, обозначающие пространство как трассу движения**  
**Таблица 5.**

Типы пространственных положений	Предложно-падежные конструкции
1. Внутреннее пространство и поверхность предмета	по + Дат.п.
2. Пределы плоскостного пространства	по + Дат.п.
3. Срединная часть предмета	по + Дат.п.
4. Пересекаемое пространство	через + Вин.п.
5. Вне пределов предмета	мимо + Род.п.
6. В промежутке, разделяющем предметы	между + Твор.п.
7. Пространственная близость	около + Род.п.
8. Пространство в удалении от предмета	вдали от + Род.п.
9. Пространство, окружающее предмет	вокруг + Род.п.
10. Движение в пространстве под нижней плоскостью предмета	под + Твор.п.
11. Над верхней плоскостью предмета	над + Твор.п.
12. Пространство с лицевой стороны предмета	перед + Твор.п.
13. Пространство с тыльной	за + твор.п.

стороны предмета	
14. Пространство с боковой стороны предмета	сбоку от + Род.п.
15. Движение в пространстве в противоположении к предмету	против + Род.п.
16. Пространство, параллельное движению предмету	вдоль + Род.п.
17. Пространство, параллельное ширине предмета	поперек + Род.п.

**Основные значения предлогов в предложно-падежных конструкциях с пространственным значением, используемые на начальном этапе**

Таблица 6

Основные значения	Частные значения	Предложно-падежные конструкции
Исходный пункт движения	Внутреннее пространство предмета	из + Род. п.
	Поверхность предмета	с + Род. п.
	Пространство в непосредственной близости к предмету	от + Род. п.
	Внутреннее пространство предмета	в + Предл. п.
	Поверхность предмета	на + Предл. п.

Местоположение	Пространственная близость	рядом с + Твор. п.
	Пространственная близость (с передней стороны предмета)	перед + Твор. п.
	Пространственная близость (с задней стороны предмета)	за + Твор. п.
	Пространственная близость	не(далеко) + Род. п.
	Пространство непосредственной близости к предмету	у + Род. п.
	Пространственная близость	около + Род. п.
	Пространственная близость (с боковой стороны предмета)	справа от + Род. п.
	Пространственная близость (с боковой стороны предмета)	слева от + Род. п.
	Пространственная близость (над верхней плоскостью предмета)	над + Твор. п.
	Пространственная близость (под нижней плоскостью предмета)	под + Твор. п.
Пространственная близость (в	между + Твор. п.	

		промежутке, разделяющем предметы)	
Направление движения		Внутреннее пространство предмета	в + Вин. п.
		Поверхность предмета	на + Вин. п.
Конечный движения	пункт	Пространственная близость (пространство как цель)	до + Род. п.
		Пространственная близость (пространство как цель)	к + Дат.п.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Склонение существительных. Единственное число

### 1. ПРЕДЛОЖНЫЙ ПАДЕЖ МЕСТА

Таблица 1.

Именительный падеж <i>Что?</i>			Предложный падеж <i>Где?</i>			
Мужской род	Это	город дом проспект юг музей Кремль	-Й -Ь	Я был	в городе в доме на проспекте на юге в музее в Кремле	- Е
Средний род	Это	море	- Е	Я был	на (в) море	- Е
Женский род	Это	квартира комната улица деревня Италия	- А - Я	Я был	в квартире в комнате на улице в деревне в Италии	- Е - И

### 2. ВИНИТЕЛЬНЫЙ ПАДЕЖ ПРЯМОГО ОБЪЕКТА. НЕОДУШЕВЛЕННЫЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ

Таблица 2.

Именительный падеж <i>Что?</i>			Винительный падеж <i>Что?</i>			
Мужской род	Это	город дом проспект юг музей Кремль	-Й -Ь	Я вижу	город дом проспект юг музей Кремле	-Й -Ь

Средний род	Это	озеро море	- О - Е	Я вижу	озеро море	- О - Е
Женский род	Это	квартира комната улица деревня Италия	- А - Я	Я вижу	квартиру комнату улицу деревню Италию	- У - Ю

### 3. ВИНИТЕЛЬНЫЙ ПАДЕЖ ПРЯМОГО ОБЪЕКТА. ОДУШЕВЛЕННЫЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ

Таблица 3.

Именительный падеж <i>Кто?</i>				Винительный падеж <i>Кого?</i>		
Мужской род	Это	брат Сергей учитель	- Й - Ъ	Я вижу	брата Сергея учителя	- Й - Ъ
Женский род	Это	сестра Катя	- О - Е	Я вижу	сестру Катю	- У - Ю

### 4. ДАТЕЛЬНЫЙ ПАДЕЖ

Таблица 4.

Именительный падеж <i>Что? Кто</i>				Дательный падеж <i>Кому? Чему?</i>		
Мужской род	Это	брат Сергей учитель	- Й - Ъ	Я помогаю	брата Сергею учителю	- У - Ю

Средний род	Это дело здоровье	- О - Е	Это помогает делу море	- О - Е
Женский род	Это сестра Катя	- А  - Я	Это письмо сестре Кате	- Е

## 5. РОДИТЕЛЬНЫЙ ПАДЕЖ

Таблица 5.

Именительный падеж <i>Что? Кто</i>			Родительный падеж <i>Кого? Чего?</i>		
Мужской род	Это брат Сергей учитель роман	- Й - Ъ	Это книга брата Сергея учителя романа  Это перевод романа	- А - Я	
Средний род	Это дело здоровье	- О - Е	Это помогает делу здоровью	- У - Ю	
Женский род	Это сестра Катя песня	- А  - Я	Это комната сестры Кати песни	- Ы - И	

## 6. ТВОРИТЕЛЬНЫЙ ПАДЕЖ

Таблица 6.

Именительный падеж <i>Что? Кто?</i>	Творительный падеж <i>(С) Кем)? (С) Чем?</i>
--	---

Мужской род	Это брат Сергей учитель  карандаш	- Й - Ъ	Я говорю с братом с Сергеем с учителем  Я пишу карандашом	- ОМ - ЕМ  - ОМ
Средний род	Это озеро море	- О - Е	Я люблюсь озером морем	- У - Ю
Женский род	Это сестра Катя  Это ручка акварель	- А - Я - Ъ	Я говорю с сестрой с Катей  Я пишу ручкой Я рисую акварелью	- ОЙ - ЕЙ  - ОЙ - БЮ

**ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Рисунки, использованные в работе**

Рисунок 1.



Рисунок 2. (Е.М. Костенко. Дети играют)



Рисунок 3



Рисунок 4





Рисунок 5

Рисунок 6



Рисунок 7

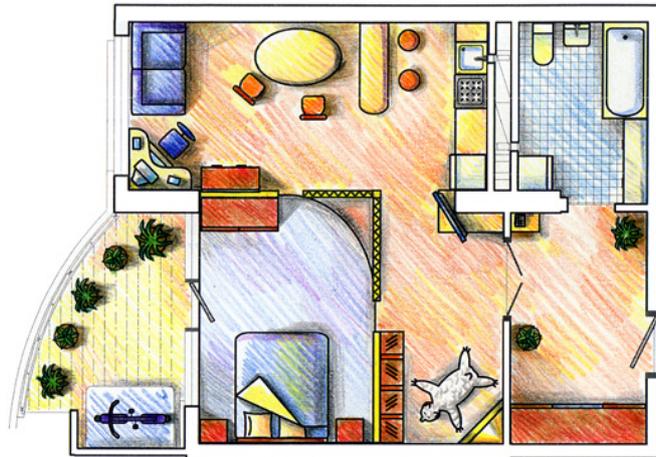


Рисунок 8